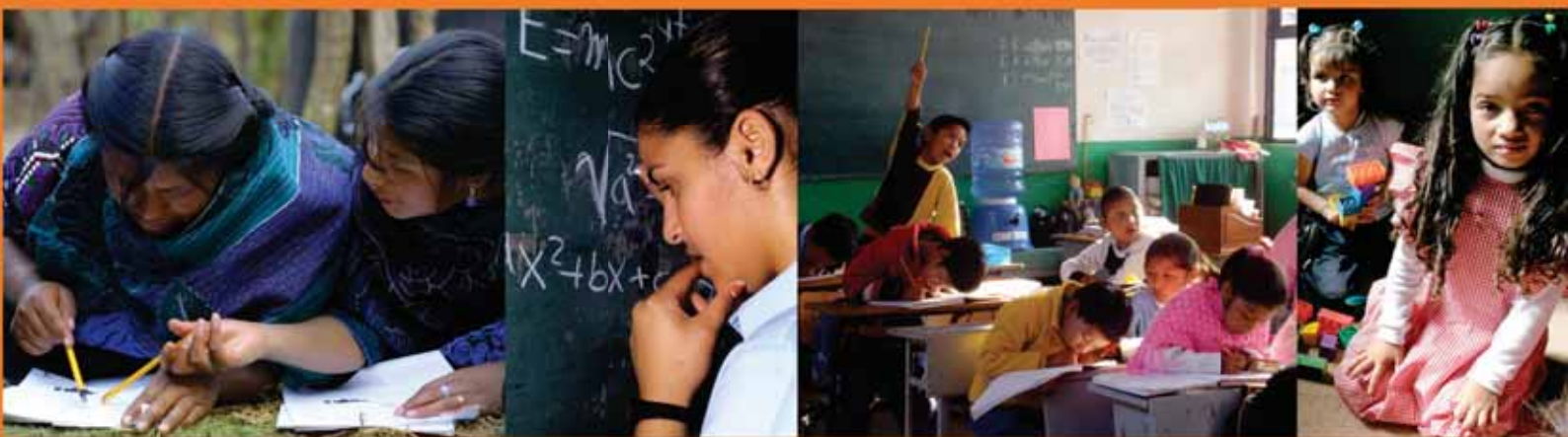


Proyecto Regional de Indicadores Educativos

CUMBRES DE LAS AMÉRICAS

PANORAMA EDUCATIVO 2010: desafíos pendientes



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe



INSTITUTO DE ESTADÍSTICA



Organización de los Estados Americanos
Organização dos Estados Americanos
Organisation des États Américains
Organization of American States

Proyecto Regional de Indicadores Educativos

CUMBRES DE LAS AMÉRICAS

PANORAMA EDUCATIVO 2010:
desafíos pendientes

CRÉDITOS

Informe preparado para el Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE) de las Cumbres de las Américas.

Coordinación general: Secretaría de Educación Pública de México.

Ministro Alonso Lujambio Irazábal, Secretaría de Educación Pública de México.

Lic. Francisco Ciscomani Freaner, Titular de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas.

Ana María Aceves Estrada, Directora General de Evaluación de Políticas.

Embajador Mario Chacón Carrillo, Director General de Relaciones Internacionales.

Coordinación técnica: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago) con la colaboración del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), con sede en Montreal.

Grupo de trabajo técnico:

Atilio Pizarro, Jefe de Sección de Planificación, Gestión, Monitoreo y Evaluación, OREALC/UNESCO Santiago.

Juan Cruz Perusia, Asesor Regional del UIS para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago.

Iván Castro de Almeida, Consultor, OREALC/UNESCO Santiago.

Anne-Marie Lacasse, Especialista Asistente de Programa en Estadísticas Educativas, UIS, OREALC/UNESCO Santiago.

Anton Körner, Consultor, OREALC/UNESCO Santiago.

Susana Pascual, Consultora, OREALC/UNESCO Santiago.

Marcela Copetta, Asistente administrativa, OREALC/UNESCO Santiago.

Comité Directivo:

México: Ana María Aceves Estrada, Directora General de Evaluación de Políticas, Secretaría de Educación Pública (SEP).

Trinidad y Tobago: Lenor Baptiste-Simmons, Directora de Planificación Educativa (a.i.), Ministerio de Ciencia, Tecnología y Educación Superior.

El Salvador: Ricardo Cruz, Área de Estadística – Ministerio de Educación.

Colombia: Javier Torres Páez, Director General de la Oficina Asesora de Planeación y Finanzas.

Argentina: Marcela Jáuregui, Coordinadora del Área Información, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa - DiNIECE. Ministerio de Educación.

Organización de los Estados Americanos (OEA): Lenore Yaffee García, Directora del Departamento de Educación y Cultura.

Colaboración especial de:

Ecuador: María Verónica Falconi, Subsecretaria de Desarrollo Institucional, Ministerio de Educación.

Paraguay: Dalila Zarza, Directora de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Cultura.

Surinam: Prya Hirasling, Directora del Departamento de Investigación y Planeación, Ministerio de Educación.

Revisión de estilo: Pablo Fernández.

Diseño y diagramación: Marcela Veas.

Fotos portada: © UNESCO

Las personas a cargo de la conducción y ejecución del proyecto son responsables del contenido de este informe. Las opiniones que aquí se expresan no representan necesariamente las de la Secretaría de Educación Pública de México o de la UNESCO, por lo que no comprometen la responsabilidad de dichas instituciones ni de ninguna de las organizaciones que auspician el proyecto.

Las denominaciones empleadas en esta publicación no implican de sus responsables ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

© UNESCO, Secretaría de Educación Pública de México y Organización de los Estados Americanos (OEA), 2011

ISBN: 978-92-3-304192-9

Impreso por: Acción Digital

La presente publicación se encuentra disponible en <http://www.prie.oas.org> y <http://www.unesco.org/santiago> y puede ser citada libremente siempre y cuando se haga mención explícita de la fuente.

El Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas (PRIE) opera gracias a las contribuciones de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP), la Organización de los Estados Americanos (OEA) y de la UNESCO a través de su Instituto de Estadística (UIS) y su Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)

Enero 2011

Permitida la reproducción total o parcial de esta publicación, así como la traducción a cualquier idioma, siempre que se cite la fuente y que no se las utilice con fines lucrativos.

Aclaración

El uso de un lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres es una de las inquietudes de nuestras instituciones y organismos. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas acerca de la manera de hacerlo en español.

En tal sentido, y para evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a, los/las y otras formas sensibles al género con el fin de marcar la presencia de ambos sexos, hemos optado por usar la forma masculina en su tradicional acepción genérica, entendiendo que es de utilidad para hacer referencia a hombres y mujeres, aunque sin evitar la potencial ambigüedad que se derivaría de la opción de usar cualesquiera de las formas de modo genérico.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| PRESENTACIÓN | 11 |
| INTRODUCCIÓN | 13 |
| GUIA PARA EL LECTOR | 15 |
| RESUMEN EJECUTIVO | 19 |
| 1. ESTADÍSTICAS, ANÁLISIS DE DATOS Y TOMA DE DECISIONES | 23 |
| 2. CONTEXTO DEMOGRÁFICO, ECONÓMICO Y SOCIAL DE LAS AMÉRICAS | 25 |
| 3. ESTADO DE AVANCE DE LAS METAS | 29 |
| 3.1. META 1: Acceso y permanencia universal de 100% de los menores a una educación primaria de calidad | 29 |
| 3.1.1. Acceso a la educación primaria y repetición del primer grado | 30 |
| 3.1.2. Conclusión de la educación primaria | 34 |
| 3.1.3. Equidad en la conclusión de la educación primaria | 36 |
| 3.1.4. Logros académicos en la educación primaria – Estudio SERCE | 41 |
| 3.2. META 2: Acceso de por lo menos el 75% de los jóvenes a la educación secundaria de calidad, con porcentajes cada vez mayores de jóvenes que culminen la escuela secundaria | 47 |
| 3.2.1. Acceso a la educación secundaria | 48 |
| 3.2.2. Conclusión del primer ciclo de educación secundaria | 49 |
| 3.2.3. Equidad en la conclusión del primer ciclo de educación secundaria | 51 |
| 3.2.4. Conclusión del segundo ciclo de educación secundaria | 55 |
| 3.2.5. Equidad en la conclusión del segundo ciclo de educación secundaria | 57 |
| 3.2.6. Logros académicos en la educación secundaria – Estudio PISA | 61 |
| 3.3. META 3: Ofrecer oportunidades de educación a lo largo de la vida a la población en general | 64 |
| 3.3.1. Acceso a la educación terciaria | 65 |
| 3.3.2. Niveles de educación logrados en la población | 66 |
| 3.3.3. Alfabetización en América Latina y el Caribe | 67 |
| 4. LA ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA - AEPI | 71 |
| 4.1. El concepto de la AEPI | 71 |
| 4.2. La AEPI en el marco internacional | 72 |
| 4.3. Sistemas de información y la AEPI | 73 |
| 4.4. La situación de la educación preprimaria | 73 |
| 4.5. Programas y políticas AEPI | 77 |

| | | |
|------|---|-----|
| 5. | OTROS FACTORES VINCULADOS AL AVANCE DE LA EDUCACIÓN | 79 |
| 5.1. | Inversión en educación | 79 |
| 5.2. | Educación y crisis económica | 80 |
| 5.3. | Relación alumnos por docente | 81 |
| 5.4. | Certificación de docentes | 83 |
| 6. | CONCLUSIONES | 85 |
| | REFERENCIAS | 91 |
| | ANEXOS | 95 |
| A. | Perfiles de los países | 95 |
| B. | Niveles de desempeño - Estudio SERCE | 113 |
| C. | Niveles de desempeño - Estudio PISA | 119 |
| D. | Tablas de datos | 123 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS, CUADROS Y TABLAS

LISTA DE GRÁFICOS Y CUADROS

| | | |
|-----------------|---|----|
| Gráfico 2.1. | Índice de Desarrollo Humano y PIB per cápita. 2007. | 26 |
| Gráfico 2.2. | Demanda potencial de educación primaria y del primer ciclo de secundaria y PIB per cápita. 2007. | 26 |
| Gráfico 2.3. | Demanda potencial del segundo ciclo de educación secundaria y PIB per cápita. 2007. | 27 |
| Gráfico 3.1.1. | Tasa neta de ingreso a la educación primaria. 2008. | 30 |
| Gráfico 3.1.2. | Evolución tasa neta ajustada de matrícula en educación primaria. 2000-2008. | 31 |
| Gráfico 3.1.3. | Variación en la tasa neta ajustada de matrícula en educación primaria. 2000 - 2008. | 31 |
| Gráfico 3.1.4. | Porcentaje de repetidores del primer grado de educación primaria. 2008. | 33 |
| Gráfico 3.1.5. | Tasa de conclusión educación primaria (CINE 1). Comparación entre tres grupos de edad. 2008. | 35 |
| Gráfico 3.1.6. | Tasa de conclusión educación primaria (CINE 1). 2008. Variación entre grupos de edad. Grupo I: Pob. 25-29 y Grupo III: Pob. 15-19. | 35 |
| Gráfico 3.1.7. | Índice de paridad de género. Conclusión CINE 1. 2008. | 37 |
| Gráfico 3.1.9. | Índice de paridad rural/urbano. Conclusión CINE 1. 2008. | 38 |
| Cuadro 3.1.8. | Índice de paridad de género. Conclusión CINE 1 por grupo de edad. 2008. | 38 |
| Cuadro 3.1.10. | Índice de paridad rural/urbano. Conclusión CINE 1 por grupo de edad. 2008. | 39 |
| Gráfico 3.1.11. | Índice de paridad quintil inf./quintil sup. Conclusión CINE 1. 2008. | 39 |
| Gráfico 3.1.13. | Índice de paridad originario/no originario. Conclusión CINE 1. 2008. | 40 |
| Cuadro 3.1.12. | Índice de paridad quintil inf./quintil sup. Conclusión CINE 1 por grupo de edad. 2008. | 40 |
| Cuadro 3.1.14. | Índice de paridad originario/no originario. Conclusión CINE 1, por grupo de edad. 2008. | 41 |
| Cuadro 3.1.15. | Factores asociados al logro por área y grado evaluado. | 42 |
| Gráfico 3.1.16. | Porcentaje de alumnos por niveles de desempeño en Lectura. 3er grado. 2006. | 44 |
| Gráfico 3.1.17. | Porcentaje de alumnos por niveles de desempeño en Lectura. 6to grado. 2006. | 44 |
| Gráfico 3.1.18. | Porcentaje de alumnos por niveles de desempeño en Matemática. 3er grado. 2006. | 45 |
| Gráfico 3.1.19. | Porcentaje de alumnos por niveles de desempeño en Matemática. 6to grado. 2006. | 46 |
| Gráfico 3.1.20. | Porcentaje de alumnos por niveles de desempeño en Ciencias. 6to grado. 2006. | 46 |
| Gráfico 3.2.1. | Evolución en la tasa neta de matrícula en educación secundaria. 2000-2008. | 48 |
| Gráfico 3.2.2. | Variación en la tasa neta de matrícula en educación secundaria. 2000-2008. | 49 |
| Gráfico 3.2.3. | Tasa de Conclusión CINE 2. Comparación entre tres grupos de edad. 2008. | 50 |
| Gráfico 3.2.4. | Tasa de Conclusión CINE 2. 2008. Variación entre grupos de edad. Grupo I: Pob. 30-34 y Grupo III: Pob. 20-24. | 51 |
| Gráfico 3.2.5. | Índice de paridad de género. Conclusión CINE 2. 2008. | 52 |

| | | |
|-----------------|---|----|
| Cuadro 3.2.6. | Índice de paridad de género CINE 2 por grupo de edad. 2008. | 52 |
| Cuadro 3.2.8. | Índice de paridad rural/urbano CINE 2 por grupo de edad. 2008. | 53 |
| Gráfico 3.2.7. | Índice de paridad rural/urbano. Conclusión CINE 2. 2008. | 53 |
| Gráfico 3.2.9. | Índice de paridad quintil inf./quintil sup. Conclusión CINE 2. 2008. | 54 |
| Cuadro 3.2.10. | Índice de paridad quintil inf./quintil sup. CINE 2 por grupo de edad. 2008. | 54 |
| Gráfico 3.2.11. | Índice de paridad originario/no originario. Conclusión CINE 2. 2008. | 55 |
| Cuadro 3.2.12. | Índice de paridad originario/no originario CINE 2 por grupo de edad. 2008. | 55 |
| Gráfico 3.2.13. | Tasa de conclusión CINE 3. Comparación entre tres grupos de edad. 2008. | 56 |
| Gráfico 3.2.14. | Tasa de conclusión CINE 3. 2008. Variación entre grupos de edad. Grupo I: Pob. 30-34 y Grupo III: Pob. 20-24. | 56 |
| Gráfico 3.2.15. | Índice de paridad de género. Conclusión CINE 3. 2008. | 58 |
| Cuadro 3.2.16. | Índice de paridad de género CINE 3 por grupo de edad. 2008. | 58 |
| Gráfico 3.2.17. | Índice de paridad rural/urbano. Conclusión CINE 3. 2008. | 59 |
| Cuadro 3.2.18. | Índice de paridad rural/urbano CINE 3 por grupo de edad. 2008. | 59 |
| Gráfico 3.2.19. | Índice de paridad quintil inf./quintil sup. Conclusión CINE 3. 2008. | 60 |
| Cuadro 3.2.20. | Índice de paridad quintil inf./quintil sup. CINE 3 por grupo de edad. 2008. | 60 |
| Gráfico 3.2.21. | Índice de paridad originario/no originario. Conclusión CINE 3. 2008. | 61 |
| Cuadro 3.2.22. | Índice de paridad originario/no originario CINE 3 por grupo de edad. 2008. | 61 |
| Gráfico 3.2.23. | Porcentaje de alumnos de 15 años por niveles de desempeño en Lectura. 2006. | 62 |
| Gráfico 3.2.25. | Porcentaje de alumnos de 15 años por niveles de desempeño en Ciencias. 2006. | 63 |
| Gráfico 3.2.24. | Porcentaje de alumnos de 15 años por niveles de desempeño en Matemática. 2006. | 63 |
| Gráfico 3.3.1. | Número de alumnos de educación terciaria (CINE 5a-5b-6) por 100 mil habitantes. Evolución año 2000 - 2008. | 66 |
| Gráfico 3.3.2. | Más alto nivel de educación logrado. Población de 25 años y más. | 67 |
| Gráfico 3.3.3. | Tasa de alfabetización. Comparación población joven y adulta. 2008. | 68 |
| Gráfico 3.3.4. | Índices de paridad de género de las tasas de alfabetización de la población joven y adulta. 2008. | 69 |
| Gráfico 4.1. | Tasa neta de matrícula en educación preprimaria. 2000-2008. | 74 |
| Gráfico 4.2. | Asistencia escolar en edad anterior a la edad teórica de inicio del nivel primario, según género. 2008. | 74 |
| Gráfico 4.3. | Asistencia escolar en edad anterior a la edad teórica de inicio del nivel primario, según quintil de ingreso. 2008. | 75 |
| Gráfico 4.4. | Asistencia escolar en edad anterior a la edad teórica de inicio del nivel primario, según área geográfica. 2008. | 76 |
| Gráfico 4.5. | Docentes certificados en educación preprimaria. 2008. | 76 |
| Gráfico 5.1. | Gasto público por alumno en educación primaria como porcentaje del PIB per cápita. 2008. | 79 |
| Gráfico 5.2. | Gasto público por alumno en educación secundaria como porcentaje del PIB per cápita. 2008. | 80 |
| Gráfico 5.3. | Variación anual de la tasa del PIB per cápita en América Latina y el Caribe. 2000-2009. | 81 |
| Gráfico 5.4. | Relación alumnos por docente en educación primaria. 2008. | 82 |
| Gráfico 5.5. | Relación alumnos por docente en educación secundaria. 2008. | 82 |
| Gráfico 5.6. | Porcentaje de docentes certificados en educación primaria. 2008. | 83 |
| Gráfico 5.7. | Porcentaje de docentes certificados en educación secundaria. 2008. | 84 |

LISTA DE RECUADROS

| | | |
|-------------|--|----|
| Recuadro 1. | El promedio por países | 30 |
| Recuadro 2. | Tasa neta de matrícula | 32 |
| Recuadro 3. | Equidad en la conclusión de los niveles educativos: Índices de paridad | 36 |
| Recuadro 4. | Medición de la conclusión de los niveles educativos | 49 |
| Recuadro 5. | La educación a lo largo de la vida | 64 |
| Recuadro 6. | Compromisos internacionales y regionales sobre la alfabetización | 67 |

ANEXOS

LISTA DE CUADROS

| | | |
|-------------|--|-----|
| Cuadro B.1. | Descripción de los niveles de desempeño en Lectura de los estudiantes del 3er grado de la educación primaria – Estudio SERCE. | 114 |
| Cuadro B.2. | Descripción de los niveles de desempeño en Lectura de los estudiantes del 6to grado de la educación primaria – Estudio SERCE. | 115 |
| Cuadro B.3. | Descripción de los niveles de desempeño en Matemática de los estudiantes del 3er grado de la educación primaria – Estudio SERCE. | 116 |
| Cuadro B.4. | Descripción de los niveles de desempeño en Matemática de los estudiantes del 6to grado de la educación primaria – Estudio SERCE. | 117 |
| Cuadro B.5. | Descripción de los niveles de desempeño en Ciencias de los estudiantes del 6to grado de la educación primaria – Estudio SERCE. | 118 |
| Cuadro C.1. | Descripción de los niveles de desempeño en Lectura del estudio PISA. | 119 |
| Cuadro C.2. | Descripción de los niveles de desempeño en Matemática del estudio PISA. | 120 |
| Cuadro C.3. | Descripción de los niveles de desempeño en la escala global de Ciencias del estudio PISA. | 121 |

LISTA DE TABLAS DE DATOS

| | | |
|------------|--|-----|
| Tabla 1.a. | Educación primaria / CINE 1 / Matrícula, nuevos ingresos y repetidores. 2008. | 124 |
| Tabla 1.b. | Educación primaria / CINE 1 / Conclusión e índices de paridad. 2008. | 126 |
| Tabla 2.a. | Educación secundaria / CINE 2-3 / Matrícula . 2008. | 127 |
| Tabla 2.b. | Primer ciclo de educación secundaria / CINE 2 / Conclusión e índices de paridad. 2008. | 128 |
| Tabla 2.c. | Segundo ciclo de educación secundaria / CINE 3 / Conclusión e índices de paridad. 2008. | 129 |
| Tabla 3. | Educación a lo largo de la vida / Acceso educación terciaria (CINE 5a-5b-6), logros educativos y alfabetización. 2008. | 130 |
| Tabla 4. | Educación preprimaria y AEPI / CINE 0 / Matrícula, asistencia escolar, docentes. 2008. | 131 |
| Tabla 5. | Recursos para la educación / CINE 1-2-3 / Gasto por alumno, relación alumnos docentes, docentes certificados. 2008. | 133 |

PRESENTACIÓN

Desde el 2000, el Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE) ha sido un mecanismo importante para el monitoreo del progreso de los países hacia el cumplimiento de las Metas Educativas de las Cumbres de las Américas. A través de sus publicaciones y su cooperación técnica, el proyecto ha fortalecido los sistemas nacionales de información educativa, contribuyendo así a una mayor disseminación y uso de información para mejorar los sistemas educativos. Los esfuerzos del PRIE han ayudado a fomentar una mejor comprensión del estado de la educación y de sus retos en los distintos países. Así, se ha ofrecido claridad y anticipación en la definición y gestión de políticas educativas necesarias para el avance hacia el logro de las metas y compromisos de las Cumbres.

Tomando en cuenta los objetivos del PRIE, tenemos el agrado de presentar la publicación *Panorama Educativo 2010: desafíos pendientes*, que contiene un análisis del avance de los países de la región hacia el cumplimiento de las metas educativas mencionadas.

Con la presente publicación se cierra una etapa del PRIE después de una existencia de 10 años de grandes desafíos y éxitos, de colaboración entre gobiernos y organizaciones internacionales, y de prolíficos aprendizajes entre todos sus participantes.

El *Panorama Educativo 2010* da cuenta de importantes avances de los países participantes de las Cumbres de las Américas en el acceso a la educación primaria y a la educación secundaria, aunque ese acceso no se distribuye de manera equitativa entre los diversos grupos sociales. Los desafíos están pendientes y son mayores, si la intención es que los alumnos de estos niveles educativos puedan efectivamente concluir sus estudios y recibir una educación de calidad que los prepare para la vida.

Confiamos en que este informe contribuirá a mejorar la calidad y equidad en la educación, en cuanto al diseño, construcción de propuestas y toma de decisiones de política educacional. Con el *Panorama Educativo* se pretende hacer un aporte al debate informado sobre las acciones y políticas necesarias para alcanzar aquellas metas educativas de la Cumbre que no se han cumplido aún, así como para responder a nuevos desafíos, más allá de las metas establecidas, que plantea la educación en el siglo XXI.

José Miguel Insulza
Secretario General
de la Organización de los
Estados Americanos

Alonso Lujambio
Secretario de
Educación Pública
de México

Jorge Sequeira
Director
OREALC/UNESCO
Santiago

INTRODUCCIÓN

El PRIE fue desarrollado para contribuir al conjunto de continuos y duraderos esfuerzos internacionales que mejoren la disponibilidad de información educativa pertinente, y que apoyen la formulación, la ejecución, y la evaluación de políticas educativas. El liderazgo político del proyecto es proporcionado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, y la Oficina de Educación y Cultura de la Organización de los Estados Americanos (OEA). Desde su inauguración, el proyecto se ha beneficiado del apoyo técnico del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), con sede en Montreal, y del Sistema Regional de Información (SIRI) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO en Santiago de Chile.

En el presente documento se pretende, mediante un estudio de los datos disponibles, analizar los avances en el logro de las metas establecidas en las Cumbres de las Américas para la educación.

En la Segunda Cumbre de las Américas, realizada en Santiago de Chile en 1998, los 34 jefes de Estado y de gobierno de los países miembros de la Organización de los Estados Americanos (OEA) identificaron a la educación como una prioridad regional, lo que consecuentemente llevó a la aprobación de un Plan de Acción en Educación,¹ con metas que debían ser cumplidas hacia el año 2010:

Meta 1: El acceso de 100% de los menores a una educación primaria de calidad, con permanencia universal.

Meta 2: El acceso para por lo menos 75% de los jóvenes a la educación secundaria de calidad, con porcentajes cada vez mayores de jóvenes que culminen la escuela secundaria.

Meta 3: Ofrecer oportunidades de educación a lo largo de la vida a la población en general.

El Plan de Acción en Educación establece nueve líneas temáticas, de las cuales la segunda (indicadores educativos y evaluación de la calidad de la educación) es el patrón del Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE) y de la serie del *Panorama Educativo*. Los principales objetivos del PRIE son:

- Construir indicadores comparables, que den cuenta de los avances que los países tienen en relación con las metas de las Cumbres de las Américas.
- Fortalecer los sistemas de información de los 34 países miembros de la OEA, para garantizar que la información que se produzca sea internacionalmente comparable.
- Proveer de una visión prospectiva, utilizando la información que el proyecto produzca para la toma de decisiones oportuna y adecuada.

¹ Segunda Cumbre de las Américas. 1998. Santiago de Chile. *Plan de Acción*. <http://www.summit-americas.org>

Tomando en cuenta estos objetivos, el PRIE publicó su primer informe en 2001: *Panorama Educativo de las Américas*, donde se presentó un análisis general de la situación de la educación en la región. La publicación de *Alcanzando las Metas Educativas*, en 2003, significó un primer análisis focalizado en la situación de los países respecto a las metas educativas de las Cumbres de las Américas. Dos años después, *Panorama Educativo 2005: progresando hacia las metas* estableció un conjunto mínimo de indicadores relevantes para el seguimiento de dichas metas. Otros dos años más tarde se publicó *Panorama Educativo 2007: los desafíos alcanzados y por alcanzar*, que tenía por objetivo establecer cuánto los países habían avanzado hacia las metas educativas desde la adopción del Plan de Acción hasta esa fecha.

El presente documento, *Panorama 2010: desafíos pendientes*, cierra el proceso de seguimiento de las metas de las Cumbres establecidas para el año 2010, y plantea los desafíos más importantes en los sistemas educativos para el futuro.

En este *Panorama* se pone especial énfasis en analizar los logros académicos de los estudiantes, que no habían sido examinados en las anteriores ediciones de forma exhaustiva. Con tal propósito, se incorporó un resumen del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), y del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), en el cual participaron seis países latinoamericanos.

Asimismo, como la primera infancia ha sido mencionada constantemente en las declaraciones oficiales de los jefes de Estado y de gobierno y de los ministros de Educación de los países miembros de la OEA, esta edición del *Panorama* ha incluido, en sus estadísticas y análisis, la situación y contexto en el que se desarrollan la Atención y educación de la primera infancia (AEPI).

En este informe, en primer lugar se presenta una guía para el lector con información sobre las fuentes de datos, y definiciones y aspectos metodológicos utilizados en el reporte. Luego se presenta un resumen ejecutivo con los aspectos más relevantes del documento. Después se expone algunas consideraciones sobre la utilización de estadísticas, el análisis de datos y la toma de decisiones en política educacional.

El cuerpo central del texto consta del análisis de las metas educativas de las Cumbres de las Américas analizando, cuando la información disponible lo permite, los avances logrados en los últimos años. Por lo tanto, este capítulo se encuentra subdividido en tres partes, una para cada una de las metas, e incluye además un análisis y descripción de temas específicos como la calidad y la equidad en la educación.

A continuación se presenta un análisis de la situación de la educación de la primera infancia en la región y algunos datos sobre inversión en educación, la relación alumnos por docente y la certificación de docentes.

Finalmente, se exponen las principales conclusiones del informe, así como un anexo con perfiles educativos de los países y tablas de datos usados en el documento.

GUIA PARA EL LECTOR²

PERÍODO DE REFERENCIA DE LOS DATOS

El período de referencia para los datos de educación y los datos financieros presentados en esta publicación corresponde al año académico o fiscal que finaliza en 2008, o bien al año más reciente para el que se dispone de información dentro del período 2005-2007. En los casos en que se presenta un análisis temporal, se utilizan datos del año 2000, o bien del año para el que se dispone de información entre 2001, en prioridad, o 1999.

Los indicadores de alfabetización corresponden a los datos más recientes disponibles para el período 2005-2008, o son estimaciones del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

Si un año de referencia determinado abarca dos años calendario, el año de referencia indicado será el más reciente. Por ejemplo, el año escolar 2007/08 se indicará como 2008.

El año de referencia para los datos que provienen del Informe sobre Desarrollo Humano 2009 y del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010 es el año 2007.

FUENTES DE INFORMACIÓN

a) Educación

Los datos de financiamiento de la educación, de alfabetismo, de matrícula escolar y de progresión, provienen de la base de datos internacional sobre educación, a cargo del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Sírvase consultar la guía del lector del Compendio Mundial de Educación 2009 para obtener mayor información sobre los datos del UIS:

http://www.uis.unesco.org/template/pdf/ged/2009/GED_2009_SP.pdf

Los datos socioeconómicos utilizados para calcular las tasas de conclusiones y los índices de paridad provienen de las Encuestas de Hogares acopiadas por los países, procesadas, tratadas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (CEPAL) de acuerdo con los estándares internacionales definidos por la UNESCO. Sírvase consultar el Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2009 para obtener mayor información sobre las fuentes de los datos procesados por la CEPAL:

http://websie.eclac.cl/anuario_estadistico/anuario_2009/esp/default.asp

² Esta Guía para el Lector sigue el mismo formato, y en algunos casos presenta la misma información que la Guía para el Lector del Compendio Mundial de la Educación 2009, publicación anual del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

Se presentan resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y del estudio PISA de la OECD. Sírvase consultar las publicaciones del SERCE en el sitio de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe:

http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=10656&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Sírvase visitar el sitio de la OECD para consultar el estudio PISA 2006:

http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en_32252351_32235731_39733465_1_1_1_1,00.html

Otras fuentes de información utilizadas para fines específicos son: PNUD Informe sobre Desarrollo Humano 2009; Informe de Seguimiento de la EPT 2010.

En todas las fuentes utilizadas se requiere que los datos sean procesados según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 97), con el objeto de garantizar la comparabilidad entre los países, respecto a los niveles educativos de la región.

b) Población

Los datos de población provienen de la División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, Revisión 2008. La División proporciona esos datos al UIS, pero no suministra datos por edad sobre países cuya población total es menor a 100.000 habitantes. En caso de no disponer de datos de la División de Población, se utilizaron datos nacionales o estimaciones del UIS. Sírvase visitar el sitio: <http://www.un.org/esa/population/unpop.htm>

NOTAS TÉCNICAS

a) Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 97)

Para efectos de asegurar la comparabilidad internacional, una herramienta clave es la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 97 de la UNESCO (UNESCO, 1997). La definición de los niveles educativos considerados en este informe corresponde a las de dicha clasificación a partir de la adaptación de los sistemas educativos nacionales a la CINE 97, que cada país ha desarrollado en colaboración con el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Estas adaptaciones sirven para efectos de reportar la información estadística a la base de datos internacional, sea a través de los cuestionarios que en cada país se utilizan, o de los que son de uso conjunto por el UIS, Eurostat y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Sírvase visitar el sitio del UIS: http://www.uis.unesco.org/ev_en.php?ID=7433_201&ID2=DO_TOPIC

b) Datos e indicadores de educación

A efectos de asegurar la comparabilidad entre los países, se ha optado por usar indicadores y métodos de cálculo del UIS, según estándares internacionales conocidos:

http://www.uis.unesco.org/template/pdf/EducGeneral/Indicator_Technical_guidelines_SP.pdf.

Además, para el Panorama Educativo, se utilizan índices y métodos de cálculo aplicados específicamente para el Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE). El documento "Metodología de Construcción y Uso" (2009) se encuentra en el portal del PRIE en el sitio de la OEA:

<http://portal.oas.org/Portal/Topic/SEDI/Educaci%C3%B3nyCultura/PRIE/Documentos/tabid/1380/language/es-CO/default.aspx>

Las tablas y gráficos se preparan sobre la base de la información disponible para cada indicador usado. En consecuencia, no todos los países aparecen en todos los gráficos o tablas.

Los promedios que se presentan en este informe corresponden a medias simples de los porcentajes promedio de los países considerados en cada caso.

Bolivia: Se recomienda precaución al momento de interpretar datos basados en encuestas de hogares para Bolivia. Esos datos podrían presentar diferencias significativas en su numerador en el futuro debido a cambios en el sistema nacional de información.

c) Indicadores de logro educativo de la población de 25 años y más

Los datos sobre logro educativo se presentan por nivel CINE. Las categorías se refieren al porcentaje de la población analizada que ha completado el nivel educativo. La fuente de los datos de logro educativo son encuestas de hogares. Como los datos recogidos en encuestas por muestreo pueden verse afectados a causa de errores muestrales, se recomienda precaución al momento de interpretar diferencias menores al 5%.

El período de referencia de los indicadores presentados corresponde al año más reciente sobre el cual se dispone de información. Entre los países presentados, esos períodos varían entre los años escolares 2000 y 2007.

d) Categorías étnicas

Las siguientes definiciones se refieren a los indicadores de paridad en la conclusión de los niveles educativos según grupos étnicos de los ocho países que reportan información estadística sobre este tema. Es importante señalar que en este caso "originario" o "no originario" no son definiciones antropológicas, sino operativas. La finalidad de estas categorías es diferenciar grupos étnicos que tradicionalmente se han encontrado en una situación de desventaja frente al sistema educativo formal de aquellos que tradicionalmente se encontraron en una situación más ventajosa.

Bolivia: Originario incluye: quechua, aymará, guaraní u otros nativos.
No originario incluye: castellano, extranjeros u otros grupos.

Brasil: Originario incluye: negro o indígena.
No originario incluye: blancos y otros.

Chile: Originario incluye: población indígena.
No originario incluye: población no indígena.

Ecuador: Originario incluye: población indígena.
No originario incluye: blancos, mestizos, negros y otros.

Guatemala: Originario incluye: población indígena.
No originario incluye: población no indígena.

Nicaragua: Originario incluye: miskito, mayagna, sumo.
No originario incluye: español, inglés y otros.

Panamá: Originario incluye: población indígena.
No originario incluye: población no indígena.

Paraguay: Originario incluye: habla guaraní solamente.
No originario incluye: habla castellano, guaraní y castellano u otro idioma.

PAÍSES PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

Este informe abarca a los 34 países participantes de las Cumbres de las Américas, cuyos nombres se presentan más abajo junto a sus identificadores (usados en gráficos y cuadros).

Países considerados, ordenados alfabéticamente por su identificador:

| | | | |
|-----------|----------------------|-----------|------------------------------|
| AG | Antigua y Barbuda | HN | Honduras |
| AR | Argentina | HT | Haití |
| BB | Barbados | JM | Jamaica |
| BO | Bolivia | KN | San Cristóbal y Nieves |
| BR | Brasil | LC | Santa Lucía |
| BS | Bahamas | MX | México |
| BZ | Belice | NI | Nicaragua |
| CA | Canadá | PE | Perú |
| CL | Chile | PN | Panamá |
| CO | Colombia | PY | Paraguay |
| CR | Costa Rica | SR | Surinam |
| DM | Dominica | SV | El Salvador |
| DO | República Dominicana | TT | Trinidad y Tobago |
| EC | Ecuador | US | Estados Unidos |
| GD | Granada | UY | Uruguay |
| GT | Guatemala | VC | San Vicente y las Granadinas |
| GY | Guyana | VE | Venezuela |

RESUMEN EJECUTIVO

En 1998, los jefes de Estado y de gobierno reunidos en la Segunda Cumbre de las Américas, celebrada en Santiago de Chile, acordaron un Plan de Acción en Educación que establece tres metas principales para ser cumplidas en 2010.

En esta publicación se presentan datos cuantitativos acerca de la situación de la educación en los países participantes de las Cumbres de las Américas. Sobre la base de las mencionadas metas se describen los logros alcanzados y los desafíos pendientes. Igualmente, se incorpora un análisis sobre otras áreas de la educación.

A continuación presentamos un resumen de los principales hallazgos y conclusiones del *Panorama Educativo 2010: desafíos pendientes*:

CONTEXTO DEMOGRÁFICO, ECONÓMICO Y SOCIAL DE LAS AMÉRICAS

- 1 Varios países participantes de las Cumbres de las Américas tienen una alta población de jóvenes entre 5 y 14 años y por lo tanto presentan una demanda mayor de educación primaria y de educación secundaria del primer ciclo, lo que a su vez resulta en mayores presiones presupuestarias para estos niveles. Frecuentemente también estos países presentan menores niveles de desarrollo relativo.
- 2 La demanda de educación secundaria del segundo ciclo se observa más pareja entre los países. Sin embargo, se conserva el hecho de que implicará un desafío relativamente mayor para los Estados con menores niveles de desarrollo, preparar el sistema educativo para albergar la potencial demanda de educación secundaria.

META 1: EL ACCESO Y PERMANENCIA UNIVERSAL DE 100% DE LOS MENORES A UNA EDUCACIÓN PRIMARIA DE CALIDAD

- 3 La tasa neta de ingreso, que entrega información sobre el nivel de ingreso oportuno al grado inicial de la educación básica, era en el promedio entre los países³ solamente de un 71,1% en 2008. Por lo tanto, el ingreso con la edad pertinente a la educación primaria sigue siendo muy por debajo de lo deseado.
- 4 Hace años, los países cuentan con un promedio relativamente alto en la tasa neta ajustada de matrícula de la educación primaria, que está en alrededor de un 93%. Esta es la proporción de niños

³ En el *Panorama Educativo* se utilizan promedios por países, no ponderados de acuerdo a su población, como medida de referencia para comparar con los valores individuales de cada país.

que, teniendo las edades oficialmente prescritas para cursar ese nivel, se encuentran efectivamente matriculados en algún grado de educación primaria o secundaria. No obstante de esta tasa elevada, prácticamente no se registraron avances en los últimos ocho años.

- 5** La repetición del primer grado de educación primaria sigue siendo alta, con un promedio (entre países) del 9% en toda la región. Esto se traduce en una situación de ineficiencia del gasto, que conspira contra el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa. Además, sigue en discusión la utilidad de la repetición como medida pedagógica para solucionar el problema del bajo nivel de desempeño, ya que podría solamente aumentar las probabilidades de deserción escolar.
- 6** Respecto a la conclusión de la enseñanza primaria, se destacan aquellos países que tuvieron menores tasas en el pasado y que presentan mejoras relevantes durante los últimos años. Así, el promedio entre países de la conclusión de la educación primaria aumentó en 4,6 puntos porcentuales, comparando la población de mayor edad (entre 25 y 29 años) con la población más joven (entre 15 y 19 años), la cual en 2008 alcanzó un promedio total del 90,1%. Sin embargo, este dato es muy dispar entre los diferentes países, lo que significa que el cumplimiento de la Meta 1 sigue siendo un gran desafío para muchos Estados de la región.
- 7** La conclusión de la enseñanza primaria continúa siendo un asunto que se distribuye de manera inequitativa, no solamente entre los países sino también entre los diversos grupos sociales, lo que refleja las desventajas que afrontan los sectores menos favorecidos. Aunque se notan tendencias hacia la paridad, los balances son aún bastante negativos, especialmente entre las personas que viven en zonas rurales, que pertenecen a estratos socioeconómicos bajos o que son parte de un pueblo originario.
- 8** Son pocos los logros alcanzados en el aprendizaje en la educación primaria de los países analizados. El estudio SERCE⁴ muestra que al promediar los porcentajes entre países, el 38% los alumnos del 3er grado de la educación primaria en esos países aún no alcanza los niveles básicos de comprensión de Lectura. En el 6to grado hay un promedio del 23,4% que aún no cumple con el mínimo de comprensión de Lectura que correspondería para este nivel educativo.
- 9** Los resultados en el desempeño en Matemática no son mejores. En el 3er grado, un promedio entre países del 51,8% de los alumnos no está en un nivel apto para resolver problemas simples basados en una sola operación de adición, sustracción o multiplicación. En el 6to grado, un promedio de 20,1% de los estudiantes aún no sabe usar las cuatro operaciones básicas de una forma estratégica sobre la base de información explícita.
- 10** En Ciencias, en el 6to grado, un promedio del 48,2% de los alumnos aún no alcanza el conocimiento mínimo que corresponde a este nivel.

META 2: EL ACCESO PARA POR LO MENOS 75% DE LOS JÓVENES A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE CALIDAD, CON PORCENTAJES CADA VEZ MAYORES DE JÓVENES QUE CULMINEN LA ESCUELA SECUNDARIA

- 11** Para la educación secundaria, entre los años 2000 y 2008, se notó un aumento de la tasa neta de matrícula de 10,7 puntos porcentuales como promedio entre los países sobre los cuales se cuenta con información. A pesar de que hay una clara tendencia al aumento en el acceso a la educación secundaria, solamente 11 de 27 países para los cuales hay información disponible alcanzan la Meta 2, que prevé un acceso de por lo menos el 75% a este nivel de educación.

⁴ SERCE es el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, realizado en 2006 por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), con la participación de 16 países latinoamericanos.

- 12** Hay un promedio (entre países) del 71% de los jóvenes entre 20 y 24 años que ha concluido el primer ciclo de la educación secundaria, y el 51,8% de ellos ha finalizado el segundo ciclo, y por lo tanto su educación secundaria. En este grupo más joven, sólo tres países tienen una tasa de conclusión de la educación secundaria de por lo menos un 75% de los jóvenes y cumplen así con la Meta 2.
- 13** Sin perjuicio de lo anterior, cabe destacar que los países que tienen las tasas más bajas de conclusión en su grupo de mayor edad, presentan importantes mejoras en las cifras referentes al grupo más joven, lo que indica un avance progresivo a lo largo de los años.
- 14** La distribución de la conclusión de la educación secundaria muestra aún menos equidad entre los diversos grupos sociales que en el nivel de la enseñanza primaria. Las tasas de conclusión de este nivel educacional de los habitantes de zonas rurales, de personas de estratos socioeconómicos bajos y de integrantes de los pueblos originarios son extremadamente bajas. Llama la atención la gran disparidad en la conclusión del nivel secundario en términos de género a favor de las mujeres, que tradicionalmente se han encontrado en una situación menos favorecida.
- 15** El estudio PISA, que mide los logros académicos de estudiantes de 15 años, muestra que, por el promedio entre los ocho países americanos que participaron, el 43,4% de los alumnos ni siquiera alcanza el nivel básico en Lectura. Entre los seis países latinoamericanos que fueron evaluados, el promedio era un 48,9%.
- 16** El mismo estudio muestra que en Matemática un promedio de 50,6% de los estudiantes no se encuentra en un nivel apto para poder emplear algoritmos, fórmulas, procedimientos o convenciones matemáticas elementales. Entre los países latinoamericanos este promedio era incluso un 61%.
- 17** En Ciencias, un promedio de 43,1% de los alumnos de 15 años, no cumple con los niveles académicos fundamentales que les permitan, por ejemplo, dar explicaciones plausibles en contextos habituales o establecer conclusiones basadas en investigaciones simples. Esta cifra alcanza un 48,3% en los países latinoamericanos que participaron en el estudio.

META 3: LA RESPONSABILIDAD DE OFRECER OPORTUNIDADES DE EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA A LA POBLACIÓN EN GENERAL

- 18** En la mayoría de los países, los niveles de matrícula en educación terciaria para los años 2000 y 2008 muestran un aumento significativo en el acceso de la población.
- 19** Con respecto a la alfabetización, se puede observar un mejoramiento para los grupos más jóvenes de los países sobre los cuales se cuenta con información. Especialmente notable es la variación observada en aquellos países cuya población adulta se encuentra menos alfabetizada. En total, el nivel de alfabetización en la región aumentó 6,1 puntos porcentuales en el grupo más joven (15 a 24 años) con relación al grupo de 15 y más años. Además, hay que destacar positivamente la paridad de género en términos de la tasa de alfabetización, que alcanza valores muy equitativos en los países analizados.

ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA (AEPI)

- 20** La oferta educativa en niveles de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) se ha ido consolidando progresivamente en la región. En 2008, un promedio entre países de 58,4% de los niños con edad para educación preprimaria fue matriculado en un programa de este nivel de enseñanza. Esto es especialmente significativo por el impacto positivo que la asistencia a la educación preprimaria

tiene en los niños, al prepararlos de la mejor manera para afrontar los desafíos de los niveles educativos subsiguientes.

- 21** Aún hay grandes disparidades respecto a la matrícula en la educación preprimaria entre los diferentes países, así como entre grupos socioeconómicos y localidades geográficas (rural/urbano).
- 22** Muchos países aún no cuentan con una cantidad suficientemente alta de docentes calificados para la educación preprimaria.
- 23** Datos sobre la atención de niños entre 0 y 3 años son aún muy escasos en la región.
- 24** Sería de gran importancia elaborar un concepto más amplio de AEPI, que trascendiera la educación preprimaria hacia un modelo integral para el desarrollo físico, psicológico y educativo, desde el nacimiento hasta el ingreso a la educación primaria.

GASTO EN EDUCACIÓN

- 25** En los países participantes de las Cumbres de las Américas, el gasto por alumno en educación primaria, expresado como porcentaje de sus respectivos productos internos brutos per cápita, muestra una gran variación. En 2008, los porcentajes fluctuaron del 7% al 27,7%, mientras que el promedio entre los países de la región es de un 13,9% y sólo cuatro países superaron el 20% en este indicador.
- 26** En la enseñanza secundaria, el rango de gasto por alumno como porcentaje del PIB per cápita fluctúa entre el 4,5% y el 26,4%, observándose un promedio del 14,0%. En cuatro de los 21 países sobre los cuales se posee información, se observa que este gasto supera el 20%.
- 27** La crisis financiera y económica puede tener un impacto negativo en los sistemas de educación de América Latina y el Caribe.

DOCENTES

- 28** La relación alumnos/docente en la educación primaria fluctúa entre 13,5 y 33,3, con un promedio entre los diferentes países de 21,7 alumnos por docente, mientras en la educación secundaria varía entre 10,2 y 28,6, con un promedio de 17,6 alumnos por docente.
- 29** En 2008, al promediar los porcentajes entre países, un 74,6% de docentes cumplía con los respectivos requisitos nacionales de certificación para ejercer en la enseñanza primaria. La discrepancia entre países aquí es igualmente importante (entre un 36,4% y un 100%).
- 30** En el nivel de la educación secundaria hay un promedio de países del 64,4% de docentes que cuenta con una certificación adecuada (con una variación de entre el 35,3% y el 90,6% en los extremos).

1. ESTADÍSTICAS, ANÁLISIS DE DATOS Y TOMA DE DECISIONES

Trabajar el vínculo entre la información estadística y su uso para la toma de decisiones es aún un gran desafío para la gestión de la educación. Por lo tanto, es importante que las estadísticas se incorporen a la formulación de políticas, de manera de aprovecharlas al máximo y de garantizar que la información generada sea más útil, no solamente para las organizaciones internacionales e investigadores.⁵

El uso de información en la toma de decisiones para la gestión educativa forma parte de un conjunto amplio y complejo de interacciones, que se puede resumir como el vínculo entre el mundo de la política y el del saber técnico. Ambas esferas tienen lógicas determinadas por sus funciones específicas, pero también por perfiles y formación profesional muchas veces diferentes. Si bien esas diferencias no implican necesariamente que las visiones deban ser contradictorias, en muchos casos parecen representar un obstáculo para que los responsables de gestionar el sistema puedan utilizar exhaustivamente los datos estadísticos.⁶

En este sentido, se debe hacer hincapié en la importancia de identificar en el primer lugar la meta de política educativa priorizada. En función de ello, el trabajo con los datos debe apuntar a iluminar de la forma más clara posible los procesos que determinan el cumplimiento o no cumplimiento de esa meta. Esto lleva una consideración previa: la selección de los indicadores tiene que ver con los desafíos planteados en cada etapa del proceso de construir mejores ofertas educativas. Ciertos indicadores, como por ejemplo las tasas netas y brutas de escolarización, resultaron muy útiles para seguir la meta de incremento de cobertura, que fue el principal desafío durante décadas en la región. Sin embargo, el avance logrado instala nuevos retos, y es necesario buscar indicadores que los reflejen de la manera más clara y confiable. Es decir, nos encontramos en la región ante un momento importante para los sistemas educativos, que requiere de indicadores apropiados para medir los avances que se persiguen. En este sentido, no hay indicadores absolutos, sino que su valor es relativo a las metas y al proceso.

La mayoría de los países de la región ha avanzado mucho en la construcción de sistemas estadísticos confiables y oportunos. Existen mecanismos de recolección y procesamiento de datos ya tipificados, en muchos casos con modernos soportes tecnológicos que facilitan su explotación. Sin embargo, ocurre muchas veces que la abundancia de datos no permite encontrar aquellos que permiten interpretar un proceso o situación. Suele ocurrir que el exceso de datos hace que el lector no dedicado exclusivamente a ellos tenga una búsqueda infructuosa. Para evitar esta situación, es necesario seleccionar los datos pertinentes para interpretar la situación de interés, y aplicar los análisis que les agregan significado. Ese proceso de transformación de los datos en información es una primera etapa necesaria para incrementar su uso, en tanto permite caracterizar

⁵ PRIE. 2009a. *Agenda del VII Taller Regional en Estadísticas Educativas*. Cancún, México, 9 al 11 de diciembre de 2009.

⁶ Asociación Civil Educación para Todos. 2009. *Uso de la información educativa aplicada a las decisiones y gestión de los sistemas educativos*. Documento preparado para el VII Taller Regional en Estadísticas Educativas 2009 del Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE). México, diciembre de 2009.

situaciones tales como el fracaso escolar en los primeros grados, o alertar sobre la vigencia en las escuelas de mecanismos no previstos en la normativa. Esta etapa no produce respuestas en sí misma, pero permite identificar las preguntas que hay que hacer para comprender el fenómeno sobre el cual se va a intervenir, y descartar verdades aceptadas de tanto ser repetidas. Es un momento de desmitificación en el cual deben ser revisados todos los supuestos que muchas veces se dan por válidos sin ser rigurosamente analizados a la luz de los datos. Una precaución fundamental para esta etapa es evitar la tentación de las conclusiones inmediatas. A menudo ocurre que ante un determinado fenómeno se intenta dar explicaciones antes de agotar los análisis que amplíen los elementos de juicio.

Un paso siguiente a la producción de la información a partir del análisis de los datos existentes es convertirla en conocimiento, para lo cual es necesario agregar otro tipo de información –no necesariamente cuantitativa– que aporte claves de interpretación significativas. Es el caso de la normativa vigente, los programas en ejecución, propuestas pedagógicas, y otros. Esta etapa requiere un tipo de interacción multidisciplinaria que enriquezca las miradas con diferentes perfiles: pedagogos, especialistas en gestión, expertos en estadística, o actores con experiencia en el sistema educativo. Es necesario que en ese momento se cuente con la mayor amplitud de criterio posible, para explorar alternativas innovadoras, saliendo de los indicadores tradicionales; evitar soluciones de compromiso –o de consenso– y analizar todas las dudas y contradicciones que puedan aparecer; y finalmente evitar conclusiones inmediatas, o explicaciones basadas en conocimientos empíricos, que normalmente tiñen de subjetividad las interpretaciones. Durante esta etapa se debe nutrir el análisis con la visión de otros especialistas que enriquezcan la mirada de los expertos en estadística. Cuando se avanza en este sentido, aparecen las virtudes de los datos existentes para caracterizar la situación, pero también sus limitaciones, lo cual lleva a diseñar mecanismos complementarios de recolección de información para fines específicos. En resumen, los indicadores e incluso el mejor sistema de indicadores educativos no podrán reemplazar nunca a las evaluaciones exhaustivas de programas que requieren un juicio experto en profundidad, un hecho que es bien conocido en el campo del desarrollo de indicadores sociales.⁷

Para que sea fecunda, la relación entre la gestión política de un sistema educativo y la información como soporte debe ser un proceso continuo y complementario. En algunas ocasiones se observa un uso muy limitado y esporádico de la información, en tanto se la incorpora como respaldo documental para la presentación de un proyecto o para la justificación de decisiones ya tomadas. Ese tipo de uso no hace un aporte, porque no se basa en una interpretación. Por el contrario, los funcionarios de gestión perciben desajustes entre la información que desean y la que poseen, y tienen tendencia a requerir datos nuevos sin utilizar los existentes. Por su lado, los estadísticos sienten que no se aprovechan suficientemente sus esfuerzos, y sufren presiones que impiden discriminar con precisión la necesidad concreta de información. Resulta entonces necesario operar sobre esa interacción, y programar actividades que permitan un mejor vínculo entre los productores de los datos y los usuarios.

⁷ Véase Shavelson, Richard J. y otros. 1991. *What Are Educational Indicators and Indicator Systems? ERIC Clearinghouse on Tests Measurement and Evaluation*. Washington D.C., ERIC/TM Digest.

2. CONTEXTO DEMOGRÁFICO, ECONÓMICO Y SOCIAL DE LAS AMÉRICAS

Antes de analizar el progreso hacia las metas educativas, es importante describir el contexto demográfico, económico y social de los países, cuyo cambio puede impactar de forma positiva o negativa en los resultados educativos de la región.

Así se constituye sobre la base de estos datos la demanda de educación primaria y secundaria para el futuro, que es información fundamental para diseñar y planificar las políticas públicas referidas a la educación.

Mientras mediante el PIB per cápita se mide el nivel de riqueza promedio de la población, con el Índice de Desarrollo Humano (IDH) se busca incorporar dimensiones de bienestar que van más allá de lo económico (por ejemplo, salud y educación). Esto significa que los países con mayores niveles de riqueza no siempre tendrán un IDH más alto que países que, aunque no sean tan ricos, garantizan a su población una mayor expectativa de vida al nacer o mejores índices de escolarización. Por ejemplo, aunque en las Américas Estados Unidos presente el PIB per cápita más alto, Canadá es el país con un mayor desarrollo humano (medido según el IDH: 0,95 y 0,97, respectivamente).

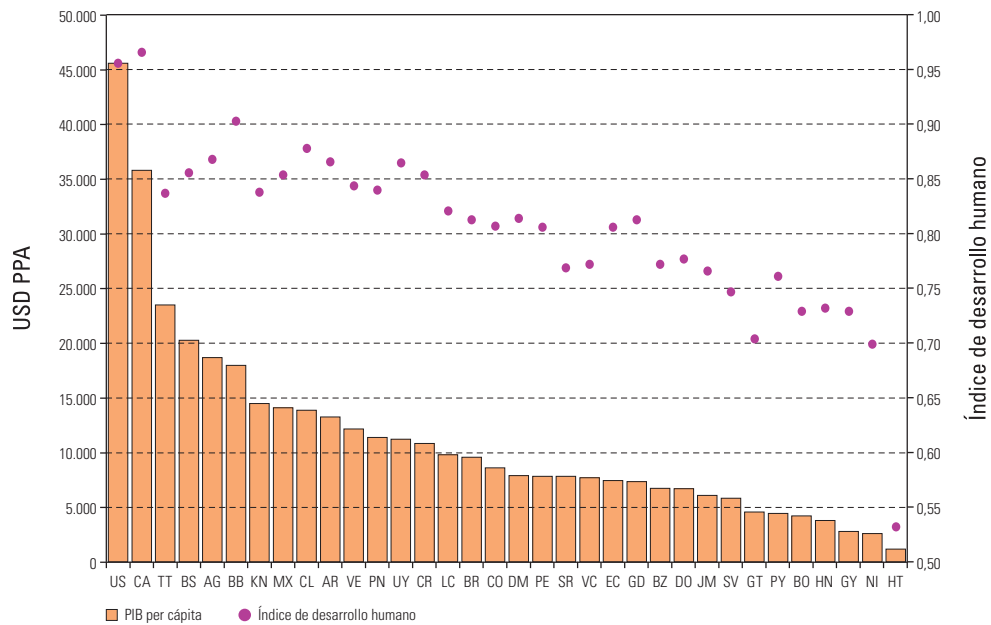
Además de esos dos países, Barbados (0,90), Chile (0,88), Argentina (0,87), Uruguay (0,87), Bahamas (0,86), Costa Rica (0,85), México (0,85), Trinidad y Tobago (0,84), Panamá (0,84), Antigua y Barbuda (0,87), San Cristóbal y Nieves (0,84), Venezuela (0,84), Santa Lucía (0,82), Brasil (0,81), Ecuador (0,81), Dominica (0,81), Perú (0,81), Colombia (0,81) y Granada (0,81) son considerados de desarrollo humano alto (IDH mayor a 0,80).

Los demás países presentan niveles de desarrollo medio (IDH entre 0,50 y 0,79): Belice (0,77), Jamaica (0,77), Surinam (0,77), República Dominicana (0,78), San Vicente y las Granadinas (0,77), Paraguay (0,76), El Salvador (0,75), Guyana (0,73), Bolivia (0,73), Honduras (0,73), Nicaragua (0,70), Guatemala (0,70), y Haití (0,53). Ningún país de la región tiene desarrollo humano bajo (IDH menor a 0,49).

En el Gráfico 2.1. se observa el PIB per cápita e Índice de Desarrollo Humano para cada país. Cabe señalar que si bien el IDH muestra una tendencia a la baja cuando hay un PIB per cápita menor (lo que es lógico porque el segundo es parte componente del primero), el considerar otras dimensiones además de la riqueza hace que el análisis se modifique en algunos casos. Sólo a modo de ejemplo, Surinam, Perú, Dominica y Ecuador se ubican en un nivel de riqueza medio, pero el orden es justamente el inverso si tenemos en cuenta el desarrollo humano desde una perspectiva más amplia, como ofrece el IDH.

Además de describir los niveles de riqueza y bienestar de la población de la región, es importante considerar la dimensión demográfica, puesto que su análisis permite comprender de mejor manera la futura demanda de educación en los distintos países.

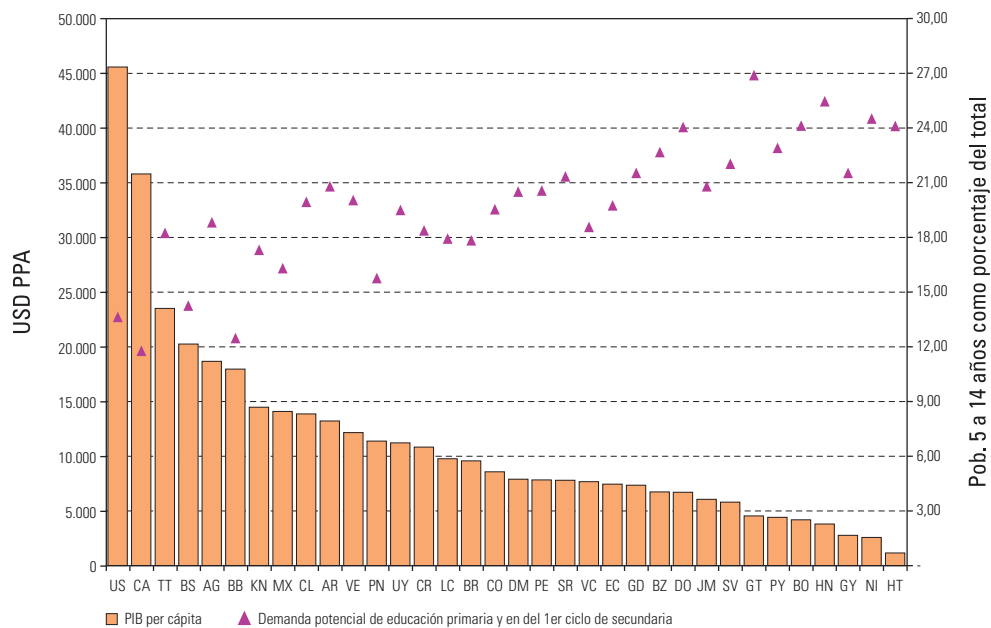
Gráfico 2.1. Índice de Desarrollo Humano y PIB per cápita. 2007.



Fuente: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Informe sobre Desarrollo Humano, 2009. Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

El Gráfico 2.2. muestra la demanda potencial de educación primaria y del primer ciclo de educación secundaria en la región. Este indicador mide el número de niños de entre 5 y 14 años que había en 2008 como porcentaje de la población total. La demanda está asociada a las necesidades de oferta de esos dos niveles educativos y también a los desafíos relativos que los países deberán afrontar para garantizar su universalización.

Gráfico 2.2. Demanda potencial de educación primaria y del primer ciclo de secundaria y PIB per cápita. 2007.



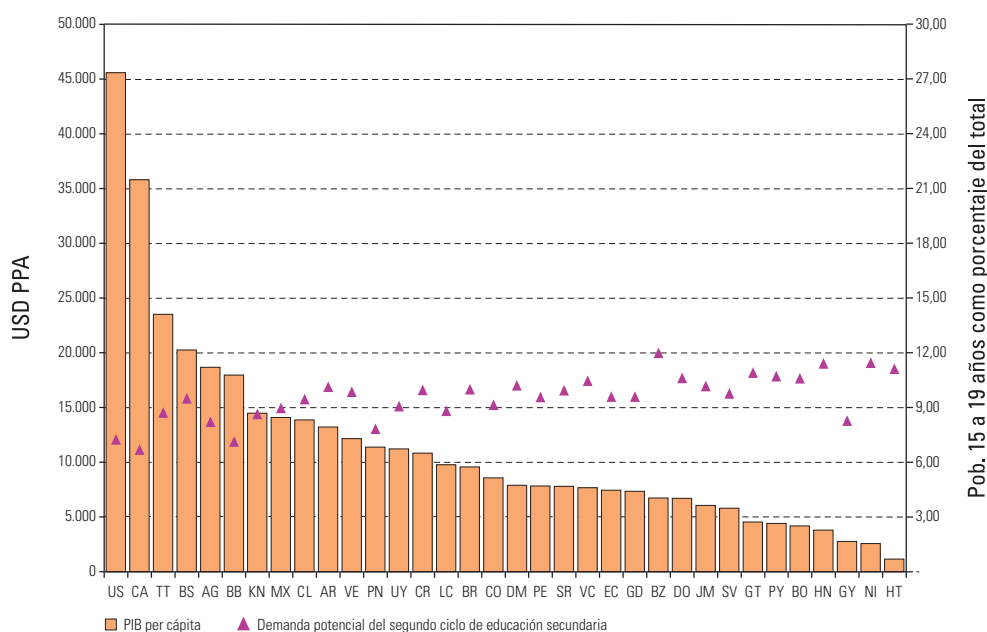
Fuente: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Informe sobre Desarrollo Humano, 2009, y proyecciones de la División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (UNPD) en la base de datos UIS. Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Se observa que en Guatemala y Honduras más del 25% de la población tiene entre 5 y 14 años de edad. A su vez, Trinidad y Tobago, Estados Unidos, Barbados y Canadá poseen menos del 15% de la población en estas edades escolares.

Cabe señalar que países con demandas más altas de educación en esos niveles presentan, en teoría, mayores presiones presupuestarias con estos niveles de enseñanza, si se compara con países sujetos a una menor demanda. Lo anterior se vuelve especialmente complejo en la región, dado que los países que tienen mayores demandas de educación primaria y del primer ciclo de secundaria son los que tienen un menor PIB per cápita. En otras palabras, aquellos países que se ven enfrentados a mayores desafíos para garantizar a un sector más numeroso de su población el acceso a la educación primaria y su conclusión, presentan menores niveles de desarrollo relativo. Esto es especialmente visible en los casos de Guatemala, Honduras, Nicaragua y Haití.

En el Gráfico 2.3. se observa la demanda potencial del segundo ciclo de educación secundaria en la región, medido por el número de jóvenes que tienen entre 15 y 19 años de edad, como porcentaje de la población total, comparado con el PIB per cápita del país.

Gráfico 2.3. Demanda potencial del segundo ciclo de educación secundaria y PIB per cápita. 2007.



Fuente: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Informe sobre Desarrollo Humano, 2009, y proyecciones de la División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (UNPD) en la base de datos UIS. Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

A diferencia del caso de la educación primaria y del primer ciclo de secundaria, la demanda de educación secundaria del segundo ciclo se observa relativamente pareja entre los países, con valores que van del 7,3% al 11,1%. Sin embargo, se conserva el hecho de que implicará un desafío mayor para los países con menor PIB per cápita preparar el sistema educativo para albergar la potencial demanda de educación secundaria.

3. ESTADO DE AVANCE DE LAS METAS

A continuación se presenta la información disponible sobre distintos indicadores que dan cuenta del estado de avance hacia las metas que los países participantes de las Cumbres de las Américas se comprometieron a alcanzar en 2010.

3.1. META 1: ACCESO Y PERMANENCIA UNIVERSAL DE 100% DE LOS MENORES A UNA EDUCACIÓN PRIMARIA DE CALIDAD

La educación primaria es esencial para cualquier desarrollo de aprendizaje a lo largo de la vida. La exitosa conclusión de la educación primaria es indudablemente la puerta de entrada a la educación en general, y por lo tanto un factor esencial para el desarrollo humano. Asegurar que todos accedan a niveles mínimos de educación aumenta significativamente la probabilidad del desarrollo para los países de la región en todos los sentidos.

Como consecuencia, el acceso y la permanencia en la educación primaria de calidad son ampliamente considerados no solamente una necesidad, sino un derecho humano.⁸ La obligatoriedad en los países de la región de que todos los niños y niñas en edad de acceder a ese nivel educativo estén matriculados, demuestra el esfuerzo que se ha realizado en los últimos años para alcanzar la universalización.

De esta manera, la primera meta de las Cumbres de las Américas forma parte de las metas establecidas mundialmente en la iniciativa Educación para Todos,⁹ así como en el marco de la Declaración del Milenio¹⁰—con un horizonte más cercano (año 2010) que aquellas (2015)— y refleja la importancia de la educación primaria no sólo para la región de las Américas, sino también a nivel mundial.

A efectos de dar cuenta del progreso de los países participantes de las Cumbres de las Américas respecto de esta meta, esta sección se organiza en tres partes. En primer lugar, se muestran el progreso hacia la universalización del acceso y permanencia en la educación primaria y luego los avances en la conclusión de los estudios primarios. Por último, se analizan los potenciales problemas de equidad con relación al cumplimiento de esta meta.

⁸ Véase por ejemplo UNESCO-OREALC. 2007a. *Educación de Calidad para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), Marzo 2007. Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago.

⁹ Documentos referentes a la Conferencia Mundial de Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990, en: <http://www.unesco.org/educación/efa/index.shtml>

¹⁰ Véase *Declaración del Milenio*: <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>

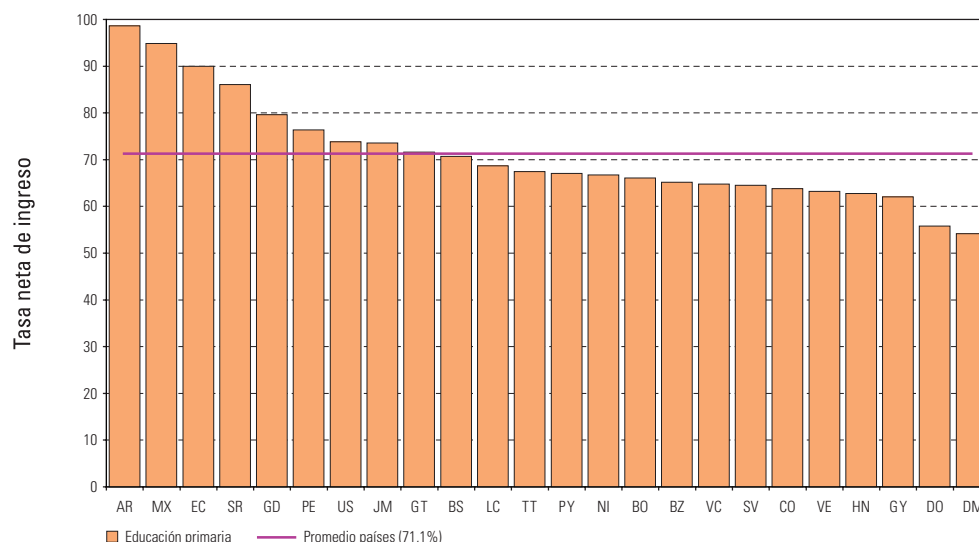
3.1.1. Acceso a la educación primaria y repetición del primer grado

La tasa neta de ingreso al primer grado es un indicador que permite medir el acceso a la educación primaria, entregando información sobre el ingreso oportuno al grado inicial de este nivel. Por lo tanto, el indicador muestra la cantidad de niños que efectivamente ingresan a la educación primaria en la edad teóricamente prescrita como porcentaje de la población total que tiene esta edad en un determinado año.

En el Gráfico 3.1.1. se observa que en 2008, en promedio, los países participantes de las Cumbres de las Américas contaban con una tasa neta de ingreso a la educación primaria del 71,1%. Esto significa un desafío para el cumplimiento de la meta, ya que los niños que no acceden en la edad teórica, y lo hacen tardíamente, tienen una probabilidad mayor de abandonar el sistema educativo antes de concluir el nivel.

Argentina tiene una tasa de casi el 100% de sus alumnos ingresando de manera oportuna al primer grado de educación primaria, mientras Dominica y la República Dominicana se encuentran por debajo del 60%.

Gráfico 3.1.1. Tasa neta de ingreso a la educación primaria. 2008.



Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Recuadro 1. El promedio por países

En el *Panorama Educativo* se utilizan promedios por países de distintos indicadores no ponderados de acuerdo a su población, como medida de referencia para comparar con los valores individuales de cada país.

Este concepto se diferencia de un promedio regional, que se calcularía como la media por países, pero ponderando por el peso de la población de referencia en el total regional.

La decisión de utilizar promedios por países en lugar de valores regionales como puntos de referencia, se sustentó en valorar por igual los resultados de cada país en las distintas dimensiones que se analizan, independientemente de su peso demográfico en la región.

La tasa neta ajustada de matrícula en educación primaria es un segundo indicador de acceso a dicho nivel, la cual muestra la proporción de niños que, teniendo las edades oficialmente prescritas para cursar ese nivel, se encuentran efectivamente matriculados en algún grado de educación primaria o secundaria.

En el Gráfico 3.1.2. se presentan los países ordenados de mayor a menor tasa neta de matrícula en 2008, lo que permite notar los altos niveles logrados en promedio en la región que, sin embargo, se mantuvieron casi invariables entre 2000 (promedio de países 93,1%) y 2008 (promedio de países 93,5%).

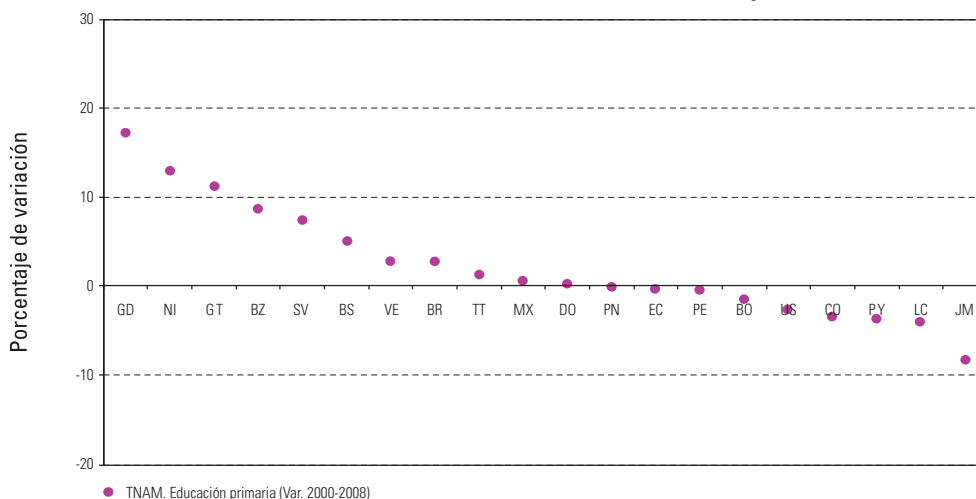
Gráfico 3.1.2. Evolución tasa neta ajustada de matrícula en educación primaria. 2000-2008.



Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Asimismo, en el Gráfico 3.1.3. se muestra la variación porcentual en el período 2000-2008, tomando como base los niveles del año 2000.

Gráfico 3.1.3. Variación en la tasa neta ajustada de matrícula en educación primaria. 2000 - 2008.



● TNAM. Educación primaria (Var. 2000-2008)

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Granada y Nicaragua tuvieron las tasas más bajas en 2000, mientras en 2008 estuvieron claramente por encima del promedio de la región. Ocho países experimentaron bajas en su matrícula. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que una tasa neta ajustada de matrícula baja puede estar asociada, entre otros factores, al ingreso tardío

en el sistema educativo. Esos alumnos no serían incorporados en la tasa neta ajustada de matrícula de primaria, pudiéndose encontrar todavía en el nivel de preprimaria o, eventualmente, en algún sistema no formal.

Aunque tal como se mencionó anteriormente, el ingreso oportuno al grado inicial de la primaria se encuentra lejos del 100% en muchos países, luego eventualmente acceden al nivel en proporciones muy elevadas. En general, ese fenómeno está asociado a que una cantidad significativa de niños ingresa al sistema educativo de manera tardía, y a la repitencia.

Pese a lo anterior, es importante observar que varios países con tasas netas de ingreso y de matrícula bajas no muestran un incremento de ellas en el tiempo. Este sí es un tema que ha de ser tomado en consideración, para poder efectivamente alcanzar la meta de acceso universal en este nivel educativo.

Recuadro 2. Tasa neta de matrícula

La tasa neta de matrícula (TNM) representa el número de alumnos en edad oficial inscrito en un nivel de educación específico, expresado como porcentaje de la población total de ese grupo de edad, y se utiliza para monitorear el acceso en el nivel de preprimaria y en el nivel de secundaria.

Para monitorear el acceso en el nivel de la educación primaria, en el *Panorama Educativo* de 2010 se utiliza la tasa neta de matrícula de educación primaria *ajustada*. Esta tasa representa no solamente la matrícula del grupo de edad correspondiente al nivel de primaria, sino también a los niños en edad oficial de primaria que se encuentran en un nivel de la educación secundaria, expresado en porcentaje de la población total en edad oficial del nivel de primaria.

Además del *Panorama Educativo 2010*, estudios de las Naciones Unidas, como por ejemplo el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos y el informe de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, presentan la tasa neta de matrícula de educación primaria ajustada, para dar cuenta del progreso alcanzado en la universalización de la educación primaria en el mundo.

¿Cómo interpretar la TNM?

Una elevada tasa neta de matrícula (TNM) es indicativa de una buena cobertura de la población en edad escolar oficial. Su valor teórico máximo es del 100%. Un aumento en el porcentaje refleja un progresivo mejoramiento de la cobertura del nivel especificado de enseñanza. Al comparar la tasa neta con la tasa bruta de enseñanza, la diferencia entre ellas destaca la incidencia de la matrícula temprana y tardía. Si el valor de la TNM es inferior al 100%, su complemento, es decir, la diferencia entre éste y un 100%, entrega una medición de la proporción de niños no matriculados en un nivel educativo determinado. Sin embargo, ya que algunos de estos niños/jóvenes podrían estar matriculados en otros niveles, esta diferencia no debe considerarse indicativa del porcentaje de alumnos no matriculados en el sistema educativo. Por ejemplo, la tasa neta de matrícula de educación primaria ajustada se calcula como el porcentaje de niños en el rango de edad oficial de ingreso, matriculados tanto en educación primaria como secundaria.

Sin embargo, el cálculo de valores TNM cercanos al 100% podría presentar dificultades si:

1. la fecha de referencia de matriculación en la educación primaria no coincide con la edad de nacimiento de la cohorte elegible para matricularse en este nivel de educación;
2. una proporción significativa de la población comienza su educación primaria en situación de adelanto respecto de la edad establecida y, por lo tanto, la completa antes de lo esperado;
3. si la edad de ingreso a la enseñanza primaria experimenta un aumento pero su duración no presenta cambios.

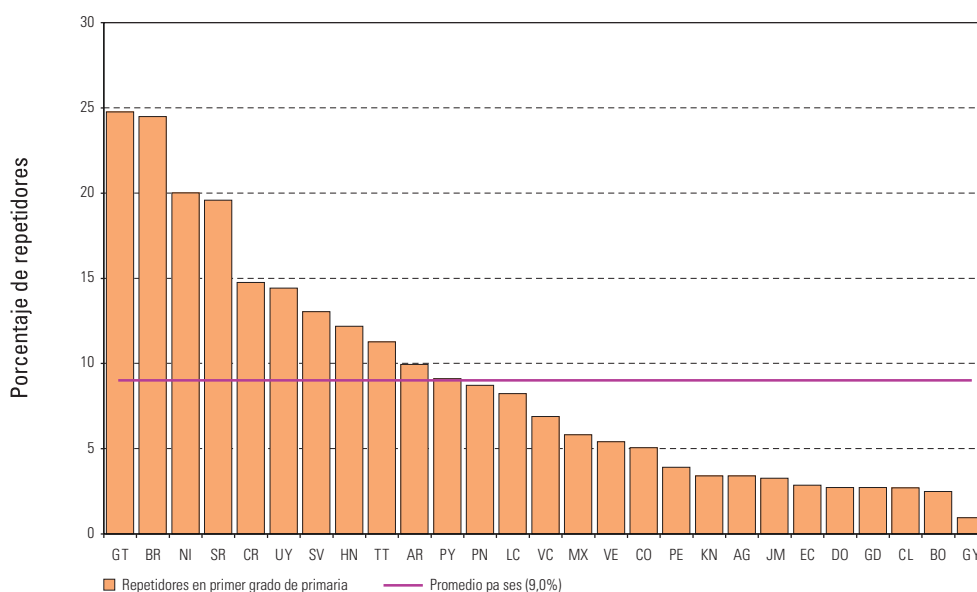
Fuente: UNESCO-UIS. 2009a. Indicadores de la Educación, especificaciones técnicas. Montreal, UNESCO-UIS.

Estando los alumnos matriculados en el sistema, es importante asegurar que permanezcan y progresen en él, y uno de los factores que afecta negativamente ese objetivo es la repitencia. En este sentido, es pertinente mencionar que según la investigación educativa, las oportunidades que tiene un niño para culminar sus estudios primarios y progresar hacia otros niveles de educación se ven afectados por su condición de atraso escolar. En la medida en que el atraso escolar es mayor, las presiones para asumir otro tipo de responsabilidades aumentan y terminan en que la probabilidad de desertar se incremente.¹¹

El Gráfico 3.1.4. presenta, para cada país, el porcentaje de repetidores del primer grado de educación primaria, que en promedio alcanza el 9%. Por lo tanto aquí se impone claramente un desafío ante los países para encontrar las causas de esta falla sistémica, ya que ante la magnitud de la repetición, resulta inconcebible hablar de fracasos individuales.

De esta forma, se hace necesario compilar evidencia sobre lo que puede hacerse para solucionar el problema. En esta dirección, el estudio SERCE¹² muestra que haber cursado niveles educativos antes de la primaria, como por ejemplo la escuela preprimaria, mejora el logro académico.

Gráfico 3.1.4. Porcentaje de repetidores del primer grado de educación primaria. 2008.



Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Otra medida más extrema sería desarrollar directamente políticas de no repetición en el 1^{er} año de la educación primaria.¹³ El Informe de Seguimiento de la EPT¹⁴ también llama la atención sobre las posibles consecuencias de la repetición como generadora de inequidad. Sin embargo, también debe considerarse que en algunos

¹¹ Véase UNESCO-OREALC. 2007b. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el Marco del Proyecto Regional (EPT/PRELAC)*. Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago, p.124 y siguientes.

¹² UNESCO-OREALC. 2008. *Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

¹³ En varias ocasiones ya se llamaba la atención sobre que la repitencia es tan dañina y que se condena de tal manera a los niños que provoca que salgan a una edad mayor, y por consecuencia “la extra-edad” es uno de los principales elementos para que no ingresen a la secundaria o deserten de ella. Ver por ejemplo: INEE. 2004. *La Calidad de la Educación Básica en México, Resultados de la Evaluación Educativa*. México, INEE.

¹⁴ UNESCO. 2008. *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2009: Superación de la desigualdad: la importancia de la gestión*. París, UNESCO.

contextos la sola declaración normativa de ciertos principios puede no ser suficiente para incidir en las lógicas institucionales, sobre todo cuando en las prácticas de los docentes se instalan saberes y representaciones que operan y se ponen en funcionamiento en la dinámica escolar cotidiana. De esta forma, si las políticas educativas no se orientan a incidir positivamente en estos espacios, estableciendo estrategias de reflexión sobre las prácticas docentes, respaldando desarrollos pedagógicos que acompañen la promoción de los estudiantes, y protegiendo los itinerarios de los niños y niñas con medidas concretas de apoyo y asistencia, es poco probable que una promoción automática alcance el objetivo deseado.¹⁵

No obstante su relevancia, hay que analizar este indicador con cautela, ya que si bien puede reflejar la eficiencia del sistema, también se ve influenciado por las distintas políticas y modelos educativos implementados. Cabe señalar que algunos países cuentan con políticas de promoción automática y en otros existe la promoción por edad. Asimismo, en muchos casos en los que existe la repetición, la relación con el desempeño escolar es bastante relativa, ya que los criterios de evaluación de aprendizaje varían mucho entre países, e incluso en el interior de un país en el caso que no existan criterios nacionales para la repetición. Si bien esto podría afectar la comparabilidad internacional de este indicador, el porcentaje de alumnos repetidores no deja de ser una medida directa de desperdicio de recursos invertidos, ya que un niño repetidor se matricula en el mismo grado en dos años lectivos consecutivos.

3.1.2. Conclusión de la educación primaria

Una de las maneras de medir la conclusión de la educación primaria, en el marco del PRIE, consiste en cuantificar la proporción de personas de un grupo de una edad específica que logró culminar la educación primaria. Este indicador se centra en los resultados educativos de las personas que, dada su edad, en teoría ya deberían haber culminado la educación primaria. Para ello, se utiliza información obtenida por medio de las Encuestas de Hogares de la CEPAL que indagan sobre el nivel de estudios completados por la población analizada, entre otras características sociodemográficas de interés.

Para analizar el nivel de conclusión alcanzado en la educación primaria, se presentan gráficos con información para distintos grupos de edad (15-19, 20-24 y 25-29 años). Al comparar las tasas de conclusión entre el grupo más joven y otros mayores en edad, se puede observar la progresión de esta tasa en el tiempo.

El Gráfico 3.1.5. se ordena según el grupo de menor edad, mostrando las tasas de conclusión de quienes más recientemente deberían haber pasado por ese nivel de educación.

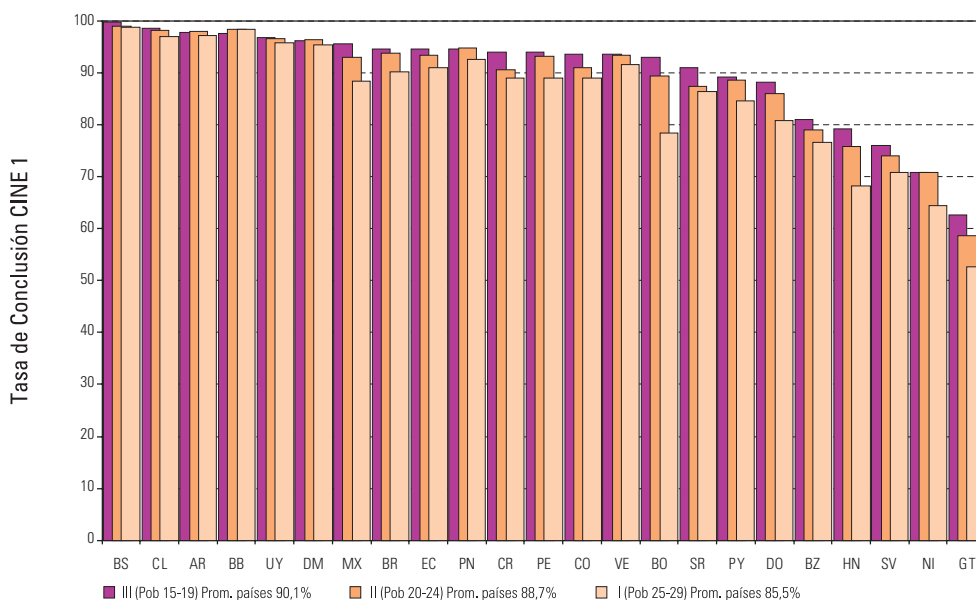
Para el grupo más joven (15-19 años), 7 de 23 países poseen una tasa de conclusión por sobre el 95%. Estos son Bahamas, Chile, Argentina, Barbados, Uruguay, Dominica y México.

En términos porcentuales entre los países de la región, un promedio del 90,1% de la población de 15 a 19 años ha concluido la educación primaria. El promedio es del 88,7% para la población de 20 a 24 años y de un 85,5% para la población entre 25 y 29 años. Esto muestra un claro avance respecto a la conclusión de la educación primaria, que sin embargo no alcanza aún para cumplir con la Meta 1 al nivel regional en su totalidad. Además, el gráfico muestra las grandes diferencias entre los países en este sentido.

No obstante, cabe destacar que aquellos países con menores tasas de conclusión de la educación primaria en su grupo de mayor edad sí han presentado mejoras relevantes en favor de la población más joven: en Guatemala, la variación era un 18,8%; en Bolivia, un 18,5%; en Honduras, un 16,1%; en Nicaragua, un 9,6%; en República Dominicana, el 9,2%; en México, un 8,2% y en El Salvador, en un 7,3%.

¹⁵ Asociación Civil Educación para Todos. 2009. Op. cit.

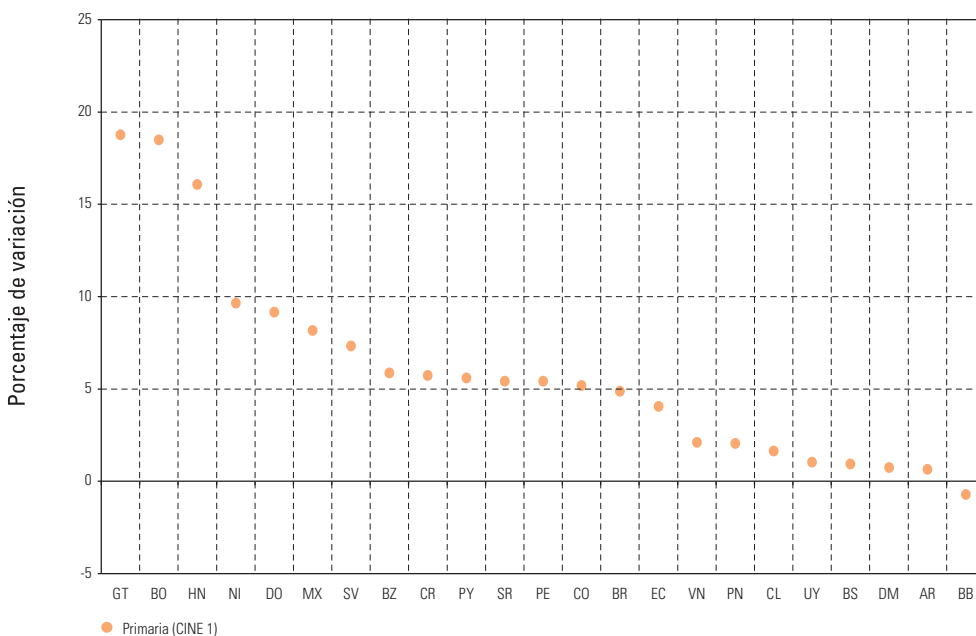
Gráfico 3.1.5. Tasa de conclusión educación primaria (CINE 1). Comparación entre tres grupos de edad. 2008.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Por último, en el Gráfico 3.1.6. se ordenan los países en forma descendente de acuerdo al porcentaje de variación de la tasa (en un período de 10 años), presentando una mirada evolutiva sobre la conclusión de la educación primaria de los países sobre los cuales se tiene información.

Gráfico 3.1.6. Tasa de conclusión educación primaria (CINE 1). 2008. Variación entre grupos de edad. Grupo I: Pob. 25-29 y Grupo III: Pob. 15-19.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Los datos muestran que los elevados niveles de cobertura del sistema de educación primaria de los últimos años se han traducido en un avance muy importante en la región hacia el cumplimiento de la meta de universalización, claramente visible cuando se compara el nivel educativo de la población más joven con otros grupos; este avance se dio principalmente en aquellos países que iniciaron el proceso desde una situación mayor de rezago. Sin embargo, también se debe hacer hincapié en el hecho de que muchos países aún están lejos de cumplir la Meta 1 en este sentido.

3.1.3. Equidad en la conclusión de la educación primaria

Para analizar la equidad en la conclusión de la educación primaria, se presentan índices de paridad relativos al género, al área de residencia, a los ingresos económicos y a la pertenencia étnica.

En cada caso se presentan un gráfico y un cuadro. En los gráficos se muestra, para cada país, el índice de paridad correspondiente a tres grupos de edad, con el fin de observar su evolución en el tiempo. Los datos se presentan ordenados en forma descendente, en base a la población de mayor edad.

En el cuadro que se expone para cada índice de paridad, su nivel actual se grafica en colores para cada grupo de edad, de acuerdo a las siguientes convenciones:

- En verde aparecen los casos que se enmarcan dentro de los límites definidos por la UNESCO como de relativa equidad (índice de paridad entre 0,95 y 1,05).
- En celeste se presentan los casos con índices inferiores a 0,95, que muestran una inequidad (más conclusión) para el grupo tradicionalmente más aventajado (estudiantes que pertenecen a la población masculina, urbana, de ingreso alto o étnicamente no originaria).
- En amarillo se representan valores del índice superiores a 1,05, que muestran una inequidad (más conclusión) del grupo típicamente desfavorecido (estudiantes que pertenecen a la población femenina, rural, de ingreso bajo o de un pueblo originario).

Recuadro 3. Equidad en la conclusión de los niveles educativos: Índices de paridad

Tan importante como monitorear los avances en las metas de acceso, permanencia y conclusión en la escuela primaria y secundaria, es conocer si el progreso hacia el derecho a la educación tiende a ser equitativo, de manera que todos los grupos sociales se vean favorecidos de modo equivalente.

Para analizar la equidad de oportunidades en materia educativa se utilizan los índices de paridad. Este índice se calcula dividiendo la cantidad de la población tradicionalmente menos favorecida por la cantidad de la población típicamente más favorecida. Así, este índice constituye una medida de carácter dicotómico y permite comparar el comportamiento de un mismo indicador para dos subpoblaciones. Su uso es pertinente cuando se refiere a poblaciones que son divisibles en dos partes comparables y cuando su propósito es alcanzar una situación de homogeneidad entre ambas subpoblaciones.

¿Cómo interpretar los índices de paridad?

Usando el índice de paridad como una medida de equidad, cuando éste adopta valores cercanos a la unidad (entre 0,95–1,05) se tiene una situación de paridad, es decir, cercana a la igualdad entre ambas subpoblaciones, y equitativa entre ellas, como grupo. Mientras que cuando las medidas se alejan de la unidad reflejan una situación de ventaja o desventaja entre los componentes.

Si el índice de paridad es inferior a 1, expresa una situación de desventaja del grupo referido en el numerador frente al grupo del denominador, mientras que si el índice es superior a 1, expresa lo contrario. De manera convencional se suele ubicar en el numerador al grupo que se espera se encuentre en situación de desventaja.

Alcanzar paridad de género (mujer/hombre), paridad territorial según área de residencia (rural/urbano), paridad socioeconómica según niveles de ingreso (menor quintil/mayor quintil) y paridad de grupos étnicos (originario/no originario) en el acceso, permanencia, progreso y culminación de la educación primaria y secundaria, son requisitos básicos para garantizar el cumplimiento universal del derecho a la educación, es decir, para que toda la sociedad se beneficie de modo equivalente.

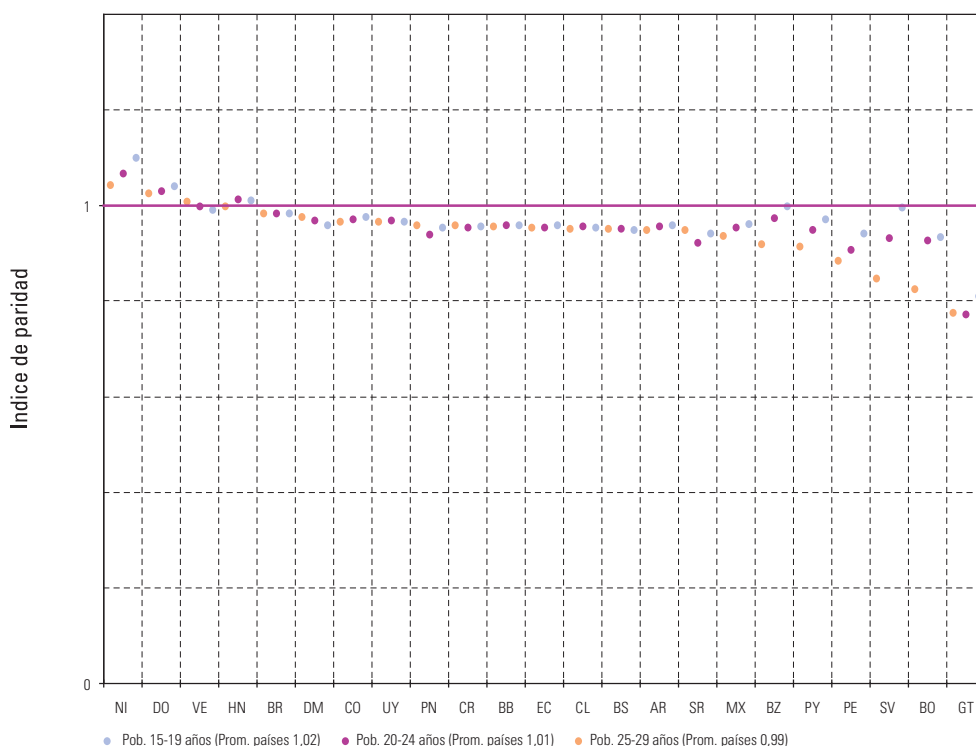
Fuente: PRIE. 2009b. Metodología de Construcción y Uso. México, OEA, SEP de México y UNESCO.

a) Equidad relativa al género

En los siguientes gráficos se presenta información de equidad relativa al género en la conclusión de la educación primaria. De acuerdo a lo explicado anteriormente, un índice mayor a 1,05 representa una situación ventajosa a favor de la población femenina, mientras un índice menor a 0,95 representa una situación ventajosa a favor de la población masculina.

Se observa que en promedio dicho índice logra estar dentro de los márgenes de equidad en la mayoría de los países, fluctuando entre 0,83 y 1,09 para el grupo de mayor edad y entre 0,86 y 1,15 para el grupo más joven, con un promedio entre los países de 0,99 y 1,02 respectivamente.

Gráfico 3.1.7. Índice de paridad de género. Conclusión CINE 1. 2008.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Cuadro 3.1.8. Índice de paridad de género. Conclusión CINE 1 por grupo de edad. 2008.

| | AR | BS | BB | BZ | BO | BR | CL | CO | CR | DM | DO | EC | SV | GT | HN | MX | NI | PN | PY | PE | SR | UY | VE | |
|-------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| 25-29 | Green | Green | Green | Green | Blue | Green | Green | Green | Green | Green | Yellow | Green | Blue | Blue | Green | Green | Yellow | Green | Green | Blue | Green | Green | Green | Yellow |
| 20-24 | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Blue | Green | Green | Yellow | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green |
| 15-19 | Green | Green | Green | Yellow | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Blue | Green | Green | Yellow | Green | Green | Green | Green | Green | Green | Green |

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

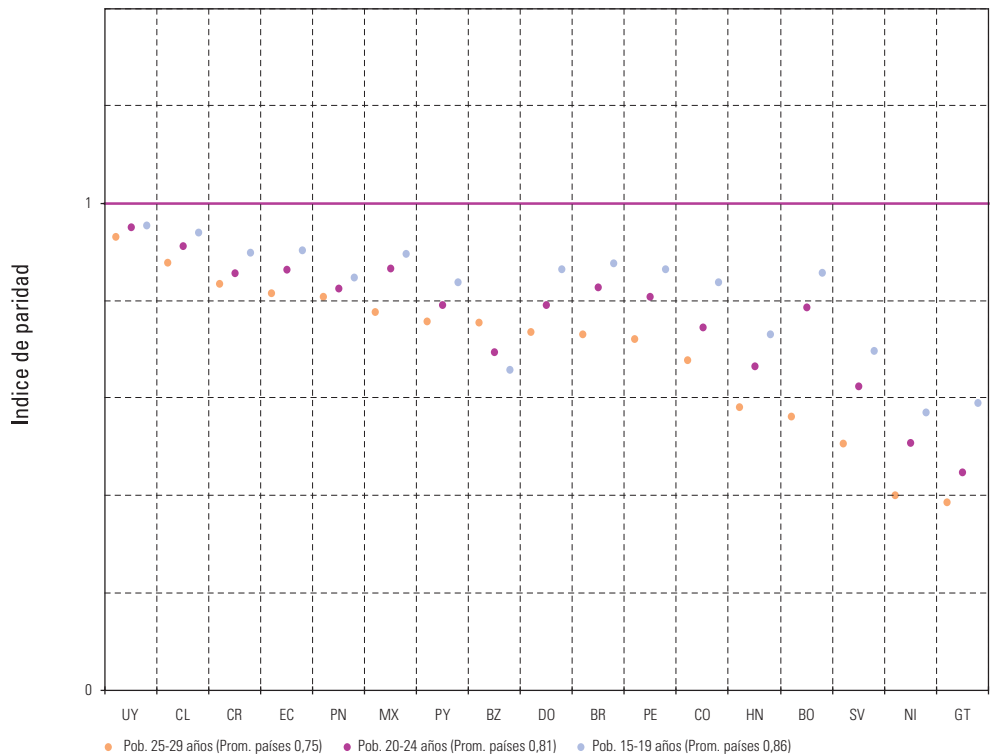
Se observa que los países con menor equidad en el grupo de más edad muestran un mejoramiento en la paridad de género en la población más joven, como son los casos de Bolivia, El Salvador, Perú y Venezuela. Guatemala y Nicaragua, por el contrario, no han podido mejorar su equidad de género.

b) Equidad relativa al área de residencia

En los siguientes gráficos se presenta información de equidad relativa a las áreas urbana y rural en la conclusión de la educación primaria. Por lo tanto, un índice superior a 1,05 representaría una situación ventajosa a favor de la población con residencia en zonas rurales, mientras un índice menor a 0,95 representa una situación ventajosa a favor de la población con residencia en zonas urbanas.

Los índices de paridad urbano-rural fluctúan entre 0,62 y 1,0 para la población de 15 a 19 años y entre 0,45 y 0,98 para la población de 25 a 29 años. Cabe señalar que se observan avances en todos los países de la región entre las dos generaciones extremas respecto de la equidad educativa para los habitantes de áreas urbanas y rurales (el promedio entre los países de este índice es de 0,75 para el grupo de mayor edad, aumentando a 0,86 en el grupo más joven). Bolivia y Guatemala son los países que más han avanzado en esa dirección, con una diferencia entre el índice de paridad de la población de 15 a 19 años y la de 25 a 29 años de 0,3 y 0,21, respectivamente.

Gráfico 3.1.9. Índice de paridad rural/urbano. Conclusión CINE 1. 2008.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Cuadro 3.1.10. Índice de paridad rural/urbano. Conclusión CINE 1 por grupo de edad. 2008.

| | BZ | BO | BR | CL | CO | CR | DO | EC | SV | GT | HN | MX | NI | PN | PY | PE | UY | | |
|-------|----------------|----------------|----------------|----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|
| 25-29 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice > 1,05 | |
| 20-24 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | 0,95 < Índice > 1,05 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice > 1,05 |
| 15-19 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | 0,95 < Índice > 1,05 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice > 1,05 |

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

A pesar de las mejoras, las disparidades entre zonas urbanas y rurales respecto a la conclusión de la educación primaria siguen siendo importantes. Se destaca claramente Uruguay, que muestra una gran estabilidad respecto a esta paridad, y Chile junto a Ecuador que tienen una situación de paridad en sus poblaciones más jóvenes.

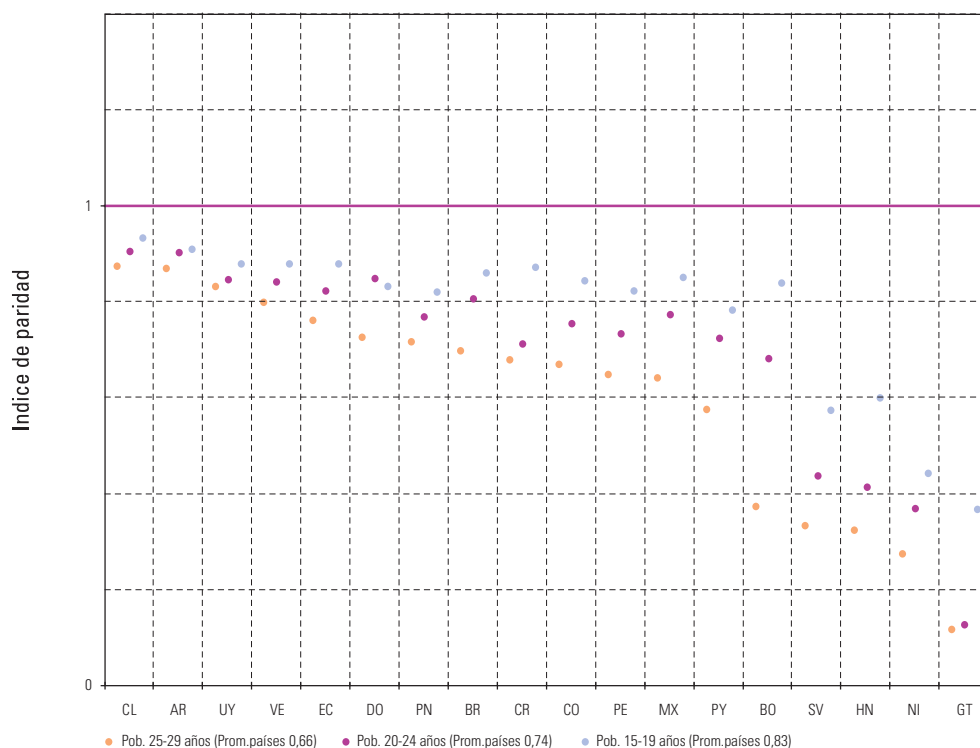
c) Equidad relativa a los ingresos económicos

En este caso se comparan los niveles de conclusión de la educación primaria entre quienes pertenecen a los quintiles superior e inferior con respecto a los ingresos económicos de las familias de los estudiantes. Así, un índice mayor a 1,05 representa una situación ventajosa en favor de la población más pobre, mientras un índice menor a 0,95 representaría una situación ventajosa en favor de la población más rica.

Se observa que en promedio dicha equidad está muy por debajo de los límites deseables, fluctuando entre 0,17 y 0,92 para el grupo de mayor edad y entre 0,42 y 0,98 para el grupo más joven, con un promedio entre los países de 0,66 y 0,83, respectivamente.

Cabe señalar que sólo Argentina y Chile logran estar dentro del rango deseable de equidad en dos grupos de edad, y que Bolivia ha logrado el mayor avance en la región, entre el grupo más joven y el de mayor edad.

Gráfico 3.1.11. Índice de paridad quintil inf./quintil sup. Conclusión CINE 1. 2008.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Cuadro 3.1.12. Índice de paridad quintil inf./quintil sup. Conclusión CINE 1 por grupo de edad. 2008.

| | AR | BO | BR | CL | CO | CR | DO | EC | SV | GT | HN | MX | NI | PN | PY | PE | UY | VE |
|-------|----------------|----------------|----------------|----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 25-29 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 |
| 20-24 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | 0,95 < Índice > 1,05 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 |
| 15-19 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 |

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

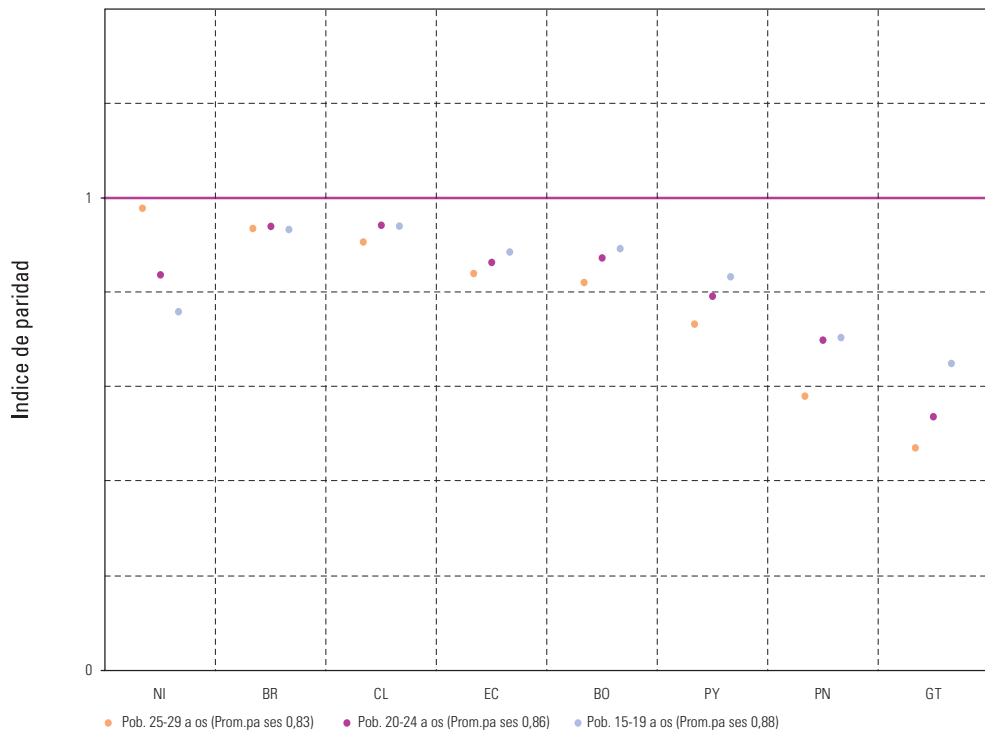
Si bien todos los países muestran índices muy por fuera del rango deseable que representa la equidad, es también considerable el mejoramiento que se observa cuando se comparan las situaciones de los tres grupos de edad. Este progreso tiene que ser valorado, teniendo en cuenta que la equidad en los logros educativos entre los estudiantes provenientes de hogares de diferentes niveles de ingresos es uno de los desafíos más difíciles al que se enfrentan los sistemas educativos de todos los países del mundo, desarrollados o en desarrollo.

d) Equidad relativa a la pertenencia étnica

En los siguientes gráficos se presenta información de equidad relativa entre la población originaria y no originaria en la conclusión del nivel primario. Así, un índice mayor a 1,05 representaría una situación ventajosa en favor de la población originaria, mientras que un índice menor a 0,95 representa una situación ventajosa en favor de la población no originaria.

Como se puede observar, son pocos los países que recogen información educativa desagregada según pertenencia étnica y que por lo tanto son capaces de calcular ese indicador. Los índices de paridad originario/no originario en la conclusión de la educación primaria varían entre 0,70 y 0,81 para la población de 15 a 19 años y entre 0,52 y 1,03 para la población de 25 a 29 años.

Gráfico 3.1.13. Índice de paridad Óoriginario/no originario. Conclusión CINE 1. 2008.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Cuadro 3.1.14. Índice de paridad originario/no originario. Conclusión CINE 1 por grupo de edad. 2008.

| | BO | BR | CL | EC | GT | NI | PN | PY |
|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 25-29 | | | | | | | | |
| 20-24 | | | | | | | | |
| 15-19 | | | | | | | | |

■ Índice <= 0,95
■ 0,95 < Índice > 1,05
■ Índice >= 1,05

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Chile y Brasil son los únicos países que presentan equidad étnica en la conclusión de la educación primaria en los tres grupos de edad analizados. En Guatemala y Panamá, si bien las inequidades son todavía significativas, ha habido mejoras que se tradujeron en incrementos de los índices de paridad étnica entre el grupo de mayor edad y el más joven, pasando de 0,52 a 0,70 en el primer caso y de 0,63 a 0,75 en el segundo.

A diferencia de los demás países, Nicaragua presenta un empeoramiento en la equidad étnica, con respecto a la conclusión de la educación primaria entre los grupos de edad más jóvenes (de 1,03 en el grupo de mayor edad, baja a 0,89 en el que sigue y a 0,81 en el grupo más joven). Lo anterior es un fenómeno que no puede pasar inadvertido, puesto que va en dirección contraria a todos los esfuerzos impulsados.

3.1.4. Logros académicos en la educación primaria – Estudio SERCE

En los países de la región se han llevado a cabo esfuerzos sustantivos para mejorar el acceso a la educación primaria y secundaria, además de la permanencia. Sin embargo, tan importante como asegurar que los niños y jóvenes accedan a la escuela y culminen los ciclos correspondientes, es garantizar que desarrollen conocimientos y habilidades que les permitan construir significados y dar sentido a lo que aprenden, y así afrontar los desafíos de la sociedad actual. En ese sentido, las metas de las Cumbres de las Américas plantean que los sistemas educativos de la región deben, además de garantizar acceso y permanencia de forma creciente, brindar una educación primaria y secundaria de calidad.

A la calidad de la educación se le atribuyen distintos significados, que se vinculan al tipo de ciudadano y de sociedad que un país querrá formar. Según la UNESCO-OREALC,¹⁶ siendo un derecho fundamental, la calidad de la educación ofrecida ha de reunir las siguientes dimensiones: relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia. La educación como derecho humano y bien público es lo que permite a las personas ejercer los demás derechos humanos. Por lo tanto, una educación de calidad lleva a que las personas se desarrollen plenamente y sigan aprendiendo a lo largo de la vida.

Así, en términos de calidad de la educación es importante avanzar en la comprensión amplia de este fenómeno en el futuro y no restringir su observación solamente a los logros académicos de los estudiantes en pruebas estandarizadas. Aunque la observación del desempeño académico de los estudiantes es un aporte importante a la elaboración de las políticas y prácticas educativas eficaces, no es suficiente para pensar la complejidad de los desafíos de los sistemas educativos de la región.

a) Factores asociados al logro

La realidad educativa y social ha generado cambios sustantivos en la visión de qué se entiende hoy por calidad de la educación, así como del propio concepto y perspectiva de su evaluación. En este contexto, a fines de 2002, los países que conforman el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) decidieron desarrollar el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) para disponer de resultados válidos y confiables sobre lo que los estudiantes de educación primaria están aprendiendo.

¹⁶ UNESCO-OREALC. 2007a. Op.cit.

El éxito de este estudio deberá reflejarse en la discusión y uso de los resultados en las acciones y políticas educativas que buscan mejorar y fortalecer la calidad de la educación pública en los países participantes.¹⁷

El SERCE da cuenta de las principales variables que explican el desempeño de los estudiantes en la región, siguiendo un modelo analítico de Contexto-Insumo-Proceso-Producto según el cual se considera que las escuelas, los recursos y el aprendizaje están mediados por el contexto social que los abarca.

En dicho contexto, se realiza un análisis global de los factores que son robustos al explicar el logro. Se indican las relaciones significativas entre los factores y el logro, y se incluye un signo '+' cuando el factor tiene una relación positiva y un signo '-', cuando la relación es negativa (Cuadro 3.1.15.).

Cuadro 3.1.15. Factores asociados al logro por área y grado evaluado.

| Variables | Lectura 3° | Matemática 3° | Lectura 6° | Matemática 6° | Ciencias 6° |
|---------------------------------------|------------|---------------|------------|---------------|-------------|
| Nivel escuela | | | | | |
| Escuela rural | + | | + | | |
| Escuela urbana privada | + | + | + | | |
| Director con licenciatura | | - | | | |
| Años experiencia director | | | - | | |
| N° computadoras estudiantes del grado | + | | + | | |
| N° de libros en biblioteca escolar | + | + | + | + | + |
| Infraestructura | + | | + | + | + |
| Servicios | + | + | + | + | + |
| Nivel socioeconómico escuela | + | + | + | + | + |
| Clima escolar | + | + | + | + | + |
| Nivel aula | | | | | |
| Docente con licenciatura | | - | | | |
| Años experiencia docente | | + | + | + | + |
| Docente mujer | | | | | |
| Trabajo adicional docente | - | | | | |
| Satisfacción docente | | + | | | |
| Nivel estudiante | | | | | |
| Niña | + | - | + | - | - |
| Indígena | - | - | - | - | - |
| Trabajo infantil | - | - | - | - | - |
| Años escolarización previa | + | + | + | + | + |
| Nivel socioeconómico estudiante | + | + | + | + | + |
| Clima escolar estudiante | + | + | + | + | + |

Fuente: UNESCO-OREALC. 2008. Primer Reporte SERCE: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe.

El análisis global de los factores escolares muestra que el clima escolar, la infraestructura y los servicios, así como la disponibilidad de libros en la biblioteca se relacionan de manera coherente y positiva con el logro en casi todas las áreas y grados evaluados.

¹⁷ UNESCO-OREALC. 2008. Op.cit.

Por su parte, el clima escolar es la variable que más contribuye a la explicación del logro de los estudiantes. La magnitud del efecto del clima es mayor en Lectura y Ciencias del 6^o grado, así como en el 3^{er} grado de Matemática. Este hallazgo es indicativo de la importancia que revisten las relaciones humanas armoniosas y positivas al interior de las escuelas para crear un ambiente propicio al aprendizaje.

Con respecto a las variables del aula, solamente los años de experiencia del docente tienen una relación positiva y coherente con el desempeño.

Entre las variables de contexto, el nivel socioeconómico y cultural promedio de la escuela, el género, el hablar una lengua indígena, el trabajo infantil, los años de escolarización previa y el nivel socioeconómico y cultural del estudiante se relacionan constantemente con el logro.

El nivel socioeconómico y cultural es una de las variables más importantes para explicar el rendimiento.

b) Niveles de aprendizaje

Aunque la medición de la calidad de los sistemas educativos no puede reducirse solamente al ámbito de los logros académicos, los niveles de aprendizaje tienen un lugar central en la evaluación de la educación en los distintos países.

El estudio SERCE¹⁸ corresponde a una evaluación internacional estandarizada realizada a estudiantes de educación primaria de 15 países participantes de las Cumbres de las Américas: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. En cada país se evalúa aproximadamente a 5.000 estudiantes por grado, entre 140 y 370 aulas por grado, y 200 escuelas.

Se evalúan las áreas de Lectura, Matemática y Ciencias en estudiantes de 3^{er} y 6^o grado de educación primaria y el área de Ciencias en 6^o grado. En las pruebas utilizadas se consideran dos enfoques: por una parte, el curricular, construido a partir de los dominios y los procesos comunes a los currículos de la región; y por la otra, el de habilidades para la vida, declarado por la UNESCO, y que se sustenta en la necesidad de que lo enseñado en la escuela sea significativo para obrar positivamente fuera de ella.

A continuación se presentan los resultados del SERCE agrupados en cuatro niveles de desempeño, que describen qué pueden hacer los estudiantes en cada área y grados evaluados. En cada gráfico se representan los niveles de logro alcanzados para cada país. En el anexo se presentan dichos niveles de logro y su significado, para cada área evaluada.

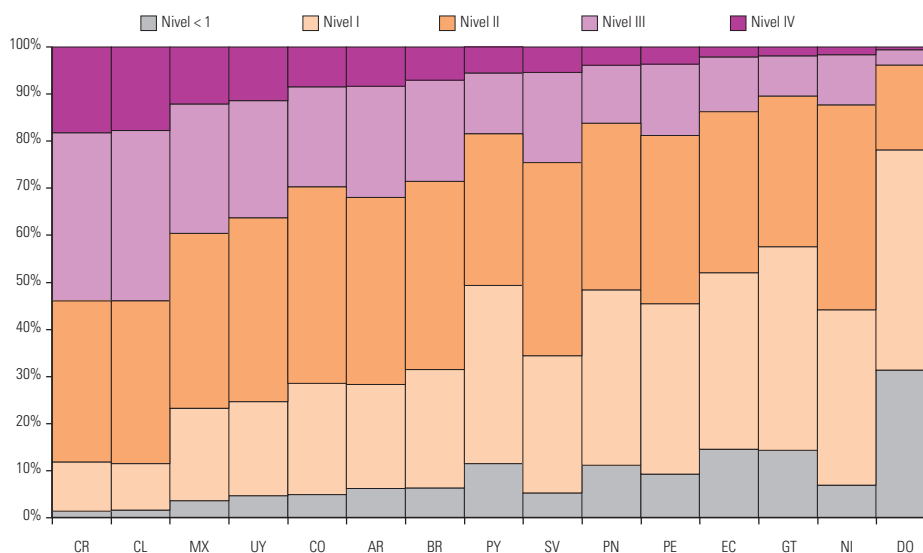
En Lectura de 3er grado, el porcentaje de alumnos en el máximo nivel de desempeño oscila entre el 0,6% (República Dominicana) y el 18,2% (Costa Rica), y el porcentaje de los que logran menos que el nivel mínimo oscila entre el 1,5% (Costa Rica) y el 31,4% (República Dominicana). El Gráfico 3.1.16. presenta estos resultados.

Considerando el promedio de los países evaluados, el 62% de los alumnos del 3er grado logra al menos el Nivel II de desempeño en Lectura. Este nivel corresponde a reconocer el protagonista y el diseño característico en un cuento lineal; la finalidad de una recta; el tema de un afiche o los atributos del objeto en una descripción.

Hay seis países donde más del 70% de sus alumnos alcanza al menos ese nivel (Costa Rica, Chile, México, Uruguay, Colombia y Argentina).

¹⁸ Véase más información en UNESCO-OREALC. 2008. Op.cit.

Gráfico 3.1.16. Porcentaje de alumnos por niveles de desempeño en Lectura. 3er grado. 2006.



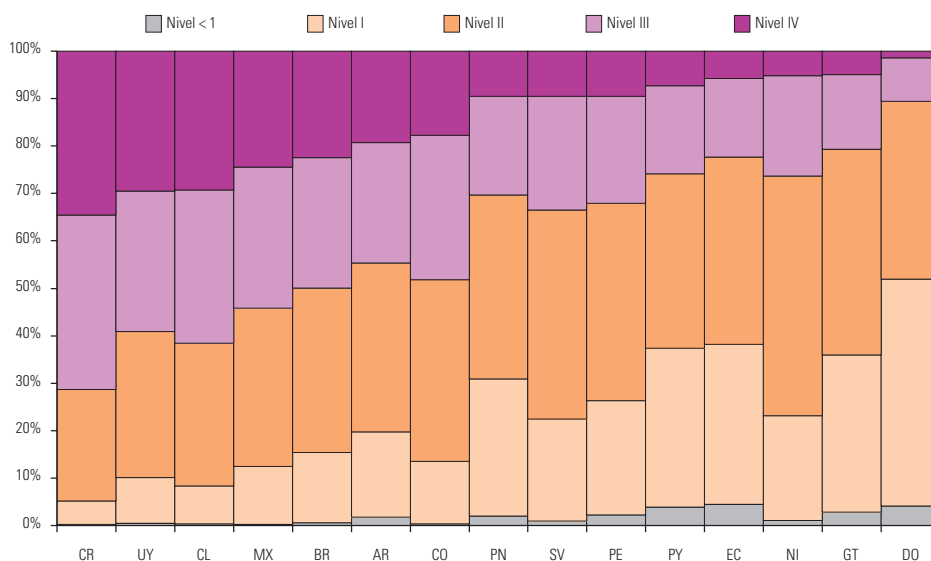
Fuente: UNESCO-OREALC. 2008. Primer Reporte SERCE: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe.

Por su parte, el porcentaje de los alumnos de 6to grado que alcanzan el máximo nivel de desempeño en Lectura, oscila entre el 1,4% (República Dominicana) y el 34,6% (Costa Rica), y el porcentaje de los que logran menos que el nivel mínimo oscila entre un 0,2% (Costa Rica) y un 4,5% (Ecuador).

El Gráfico 3.1.17. presenta estos resultados. Cabe destacar el aumento de los alumnos que alcanzan el Nivel IV en relación al 3er grado (el promedio de los países aumentó del 7,2% al 15,4%).

Considerando el promedio de los países evaluados, el 76,6% de los alumnos de 6to grado logra al menos el Nivel II de desempeño en Lectura, que corresponde, por ejemplo, a entender las intenciones de los personajes y los fenómenos explícitos explicados en un cuento lineal, las causas explícitas en un relato histórico, y el destinatario en una carta de lectores.

Gráfico 3.1.17. Porcentaje de alumnos por niveles de desempeño en Lectura. 6to grado. 2006.



Fuente: UNESCO-OREALC. 2008. Primer Reporte SERCE: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe.

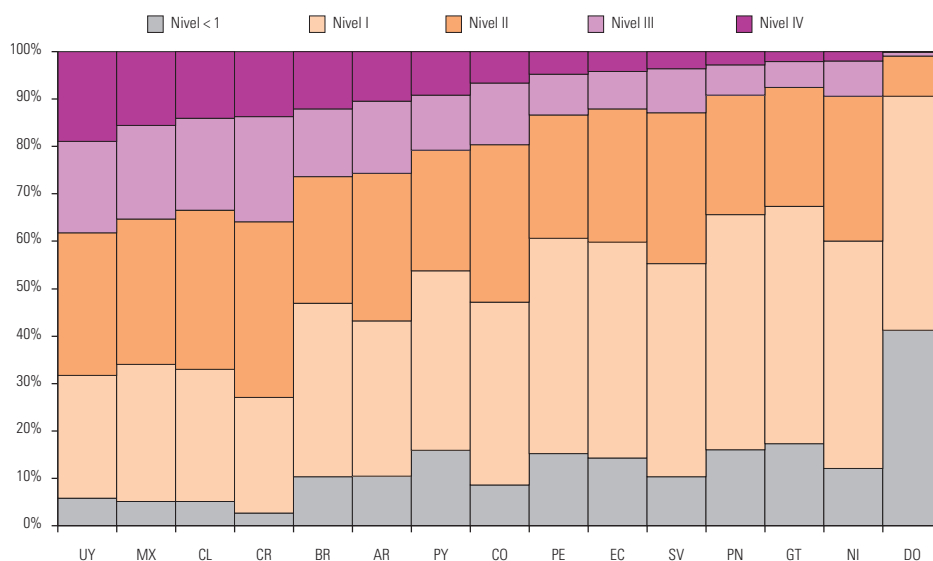
Hay 5 países en los que más del 85% de sus alumnos alcanza al menos ese nivel (Costa Rica, Chile, Uruguay, México y Colombia).

En Matemática de 3^{er} grado, el porcentaje de alumnos en el máximo nivel de desempeño oscila entre el 0,1% (República Dominicana) y el 19,0% (Uruguay), y el porcentaje de los que logran menos que el nivel mínimo oscila entre un 2,6% (Costa Rica) y un 41,3% (República Dominicana). El Gráfico 3.1.18. representa estos resultados.

Considerando el promedio de los países evaluados, el 48,2% de los alumnos de 3er grado logra al menos el Nivel II de desempeño en Matemática. Este nivel corresponde a la resolución de problemas simples en contextos familiares, que involucran el reconocimiento y uso de una sola operación básica (adición, sustracción o multiplicación).

Hay cuatro países en los que más del 70% de los alumnos alcanza al menos ese nivel (Costa Rica, Uruguay, Chile y México).

Gráfico 3.1.18. Porcentaje de alumnos por niveles de desempeño en Matemática. 3er grado. 2006.



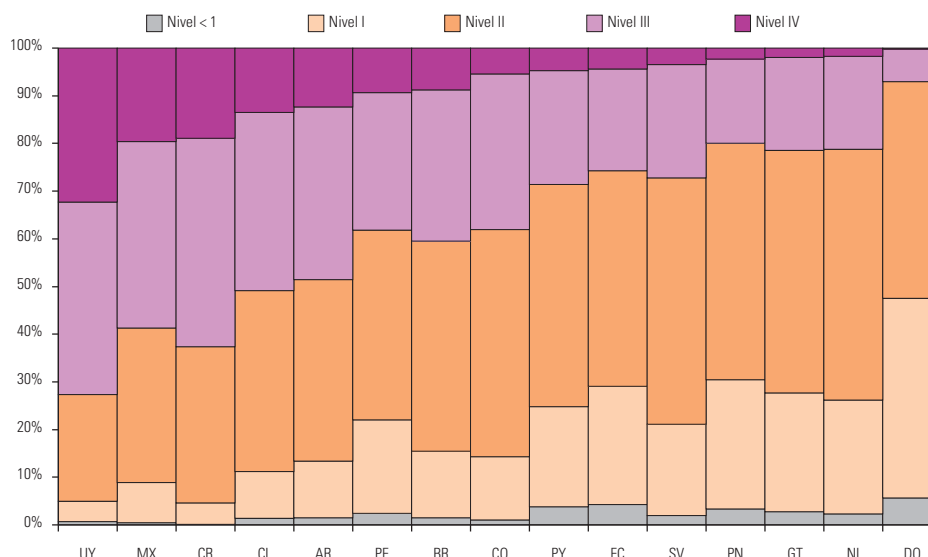
Fuente: UNESCO-OREALC. 2008. Primer Reporte SERCE: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe.

El porcentaje de los alumnos de 6^{to} grado que alcanzan el máximo nivel de desempeño en Matemática, oscila entre un 0,2% (República Dominicana) y un 32,3% (Uruguay), y el porcentaje de los que logran menos que el nivel mínimo oscila entre el 0,1% (Costa Rica) y el 5,7% (República Dominicana). El Gráfico 3.1.19. representa estos resultados. Cabe señalar que, en promedio, en los países se ha logrado que aumente el porcentaje de alumnos que alcanzan el Nivel IV en relación al 3er grado (un incremento del 8,0% al 9,3%).

Considerando el promedio de los países evaluados, el 79,9% de los alumnos de 6to grado logra al menos el Nivel II de desempeño en Matemática, nivel que corresponde a la resolución de problemas que requieren estrategias simples, con información relevante explícita, y que involucran una o dos de las cuatro operaciones básicas.

Hay seis países en los que más del 85% de los alumnos alcanza al menos ese nivel (Costa Rica, Uruguay, México, Chile, Argentina y Colombia).

Gráfico 3.1.19. Porcentaje de alumnos por niveles de desempeño en Matemática. 6to grado. 2006.

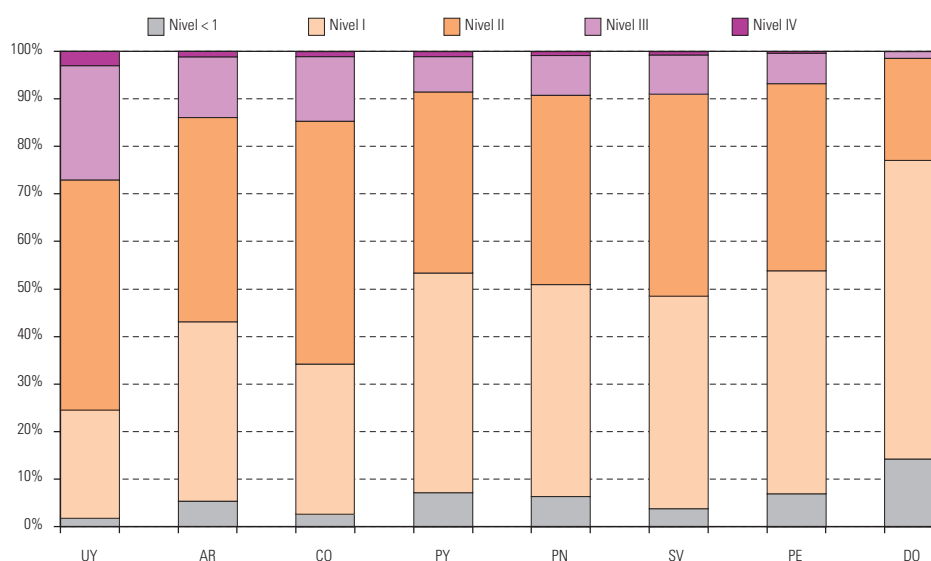


Fuente: UNESCO-OREALC. 2008. Primer Reporte SERCE: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe.

De los países participantes de las Cumbres de Las Américas, sólo ocho fueron incluidos en la evaluación de Ciencias (que sólo se aplicaba al 6to grado): Argentina, Colombia, El Salvador, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Entre ellos, el porcentaje de alumnos que alcanzan el máximo nivel de desempeño oscila entre el 0,0% (República Dominicana) y el 3,1% (Uruguay), y el porcentaje de los que logran menos que el nivel mínimo oscila entre el 1,7% (Uruguay) y el 14,3% (República Dominicana). El Gráfico 3.1.20. presenta estos resultados.

Considerando el promedio de los países evaluados, el 1% de los alumnos de 6to grado alcanza el Nivel IV de desempeño en Ciencias, y el 51,8% de ellos logra al menos el Nivel II. Este nivel incluye entre otras cosas la comprensión de las características de los seres vivos (animales y plantas): su diversidad, su clasificación, la

Gráfico 3.1.20. Porcentaje de alumnos por niveles de desempeño en Ciencias. 6to grado. 2006.



Fuente: UNESCO-OREALC. 2008. Primer Reporte SERCE: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe.

identificación de grandes grupos; el sistema solar; el flujo de energía en los ecosistemas, y las características, comportamiento y cambios físicos y químicos simples.

De entre estos países se distinguen dos en los que más del 65% de los alumnos alcanza al menos ese nivel (Uruguay y Colombia).

Considerando los datos presentados, si se calculan los promedios para cada área y grado, entre los 15 países participantes de las Cumbres de las Américas que fueron incluidos en el estudio sobre Lenguaje y Matemática, y los ocho en los cuales se evaluó la disciplina de Ciencias, y en los que se busca el nivel alcanzado por la mayoría de los alumnos, se obtienen los siguientes resultados: Lenguaje 3^{er}: 35,9% en Nivel II; Lenguaje 6^{to}: 37,2% en Nivel II; Matemática 3^{er}: 39,1% en Nivel I; Matemática 6^{to}: 42,4% Nivel II; y Ciencias 6^{to}: 42% en Nivel I.

Por último, junto con las mejoras ya señaladas entre 3^{er} y 6^{to} grado, cabe destacar que considerando el promedio de los países participantes del estudio, aumentó en un 23% el promedio del porcentaje de alumnos que logra al menos el Nivel II de desempeño en Lenguaje (del 62% en 3^{er} grado al 76,6% en 6^{to} grado), y en un 65,6% el promedio del porcentaje de alumnos que logra al menos el Nivel II de desempeño en Matemática (del 48,2% en 3^{er} grado al 79,9% en 6^{to} grado).

3.2. META 2: ACCESO DE POR LO MENOS EL 75% DE LOS JÓVENES A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE CALIDAD, CON PORCENTAJES CADA VEZ MAYORES DE JÓVENES QUE CULMINEN LA ESCUELA SECUNDARIA

La conclusión de la educación primaria es solamente la base imprescindible para el aprendizaje a lo largo de la vida, y por sí sola no puede garantizar que una persona tenga las máximas posibilidades de desarrollo humano.

Según la CEPAL,¹⁹ tener al menos 12 años de escolaridad—que en la mayoría de los países de la región coincide con el período necesario para culminar la educación secundaria— es el capital educativo mínimo necesario para un nivel apropiado de bienestar; esto es porque dicha cantidad de años de escolaridad conduce a tener una probabilidad superior al 80% de conseguir una ocupación que permita recibir un ingreso que asegure un nivel de vida adecuado.²⁰ La educación secundaria es, por lo tanto, clave para definir las oportunidades de inserción en el mercado laboral, aumentando la probabilidad de mantenerse por encima de la línea de la pobreza.

Asegurar en la región el acceso creciente a educación secundaria de calidad, y por consiguiente, garantizar a muchos jóvenes las posibilidades para adquirir las habilidades y conocimientos más complejos, redundará en la posibilidad de que estos jóvenes accedan a empleos más dignos y productivos en el futuro.

Además, los niveles elevados de acceso a educación secundaria representan no sólo una garantía de mejores oportunidades individuales, sino también de mejorar las probabilidades de desarrollo económico y humano para los países de la región.

De manera similar al capítulo anterior, esta sección se organiza en tres partes. Primero, se muestra el progreso en lo que se refiere a acceso y permanencia en la educación secundaria. Luego, se evalúan los avances en la conclusión del primer y segundo ciclo de la educación secundaria (CINE 2 y 3). Al final, se analizan potenciales problemas de equidad con relación al cumplimiento de esta meta, también de forma separada para los dos ciclos.

¹⁹ CEPAL. 1997. *Panorama Social de América Latina 1997*. Santiago de Chile, CEPAL.

²⁰ En este concepto se considera la existencia de un 'umbral educativo'. Desde el punto de vista operacional, se puede medir el umbral necesario para estar fuera de la pobreza. Éste se sitúa en la actualidad en 12 años de educación formal. Véanse más detalles en: CEPAL. 2000. *Panorama Social de América Latina 1999-2000*. Santiago de Chile, CEPAL.

3.2.1. Acceso a la educación secundaria

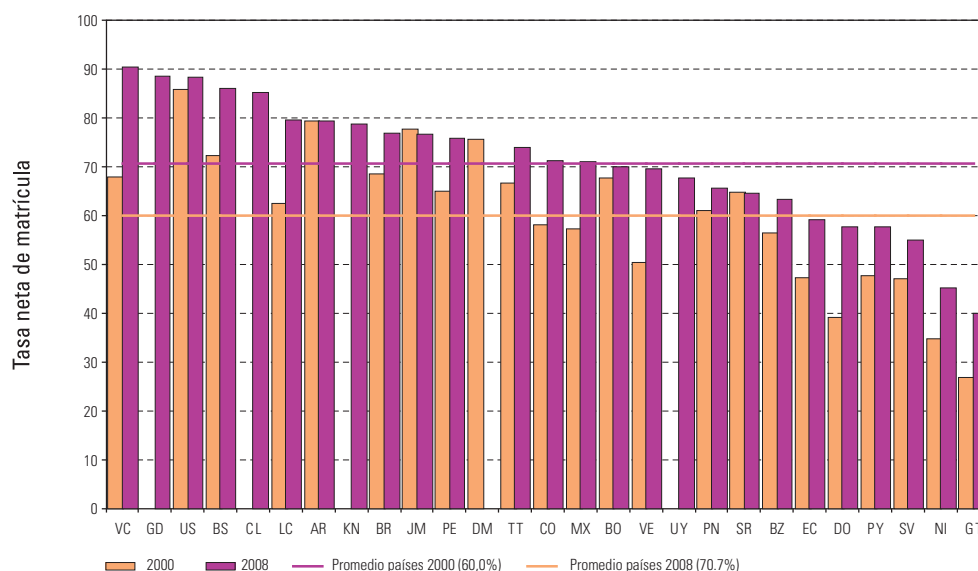
La tasa neta de matrícula (TNM) en educación secundaria es un indicador de acceso a este nivel educativo. Esta tasa mide el número de personas matriculadas en la educación secundaria como proporción de la población en edad teórica para cursar ese nivel.

En la medición de las TNM se consideran integrados los dos ciclos de educación secundaria (CINE 2 y CINE 3), por lo que se habla simplemente de educación secundaria.

En el Gráfico 3.2.1. se presenta a los países con sus correspondientes tasas netas de matrícula para los años 2000 y 2008, ordenándolos de mayor a menor según los valores registrados en 2008. Una primera observación permite notar que los niveles recientes logrados en la región fluctúan entre el 39,9% (Guatemala) y el 90,3% (San Vicente y las Granadinas), siendo el promedio de los países de un 70,7%.

Con respecto a la evolución del indicador en el tiempo entre los años 2000 y 2008, se observa un aumento promedio entre los países de 10,1 puntos porcentuales.

Gráfico 3.2.1. Evolución en la tasa neta de matrícula en educación secundaria. 2000-2008.

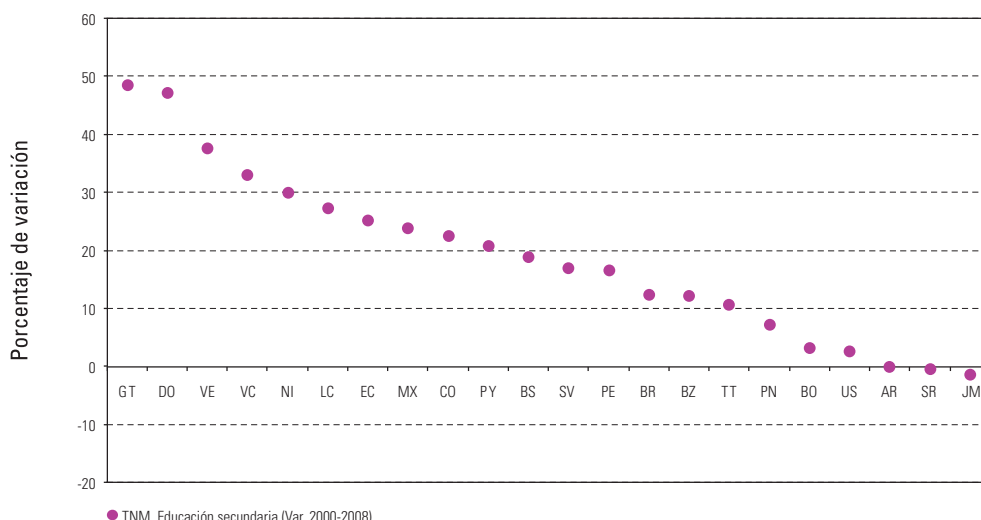


Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

El Gráfico 3.2.2., que muestra la variación porcentual en dicho período, permite observar que los mayores aumentos corresponden a Guatemala (48,5%) y la República Dominicana (47,2%).

Cabe destacar la tendencia al aumento en el acceso a la educación secundaria entre los 21 países considerados (sólo dos muestra una disminución pequeña). También se registró un avance en el número de países que lograron alcanzar la meta del 75% de la población accediendo al nivel secundario, ya que se pasó de tres países que estaban en esta situación en el año 2000 a once países en 2008.

Gráfico 3.2.2. Variación en la tasa neta de matrícula en educación secundaria. 2000-2008.



● TNM. Educación secundaria (Var. 2000-2008)

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

3.2.2. Conclusión del primer ciclo de educación secundaria

Una segunda condición para el logro de la Meta 2 no es sólo asegurar que los jóvenes ingresen a la educación secundaria, sino también que porcentajes cada vez mayores de jóvenes culminen sus estudios.

A continuación se presenta un análisis sobre la conclusión de cada ciclo de la educación secundaria por separado, partiendo por el primer ciclo (CINE 2).

Al igual que en el caso de la primaria, para analizar el nivel de conclusión alcanzado en el primer ciclo de educación secundaria, se presentan dos gráficos con información para distintos grupos de edad (20-24, 25-29 y 30-34 años), lo que permite observar la progresión de esta tasa en el tiempo y los cambios intergeneracionales en los niveles de conclusión.

Recuadro 4. Medición de la conclusión de los niveles educativos

Las tasas de conclusión de los niveles primario y secundario se expresan como porcentajes de la población que al menos ha completado el nivel primario o secundario respecto del total de la población de esos grupos de edad correspondientes.

¿Cómo interpretar las tasas de conclusión?

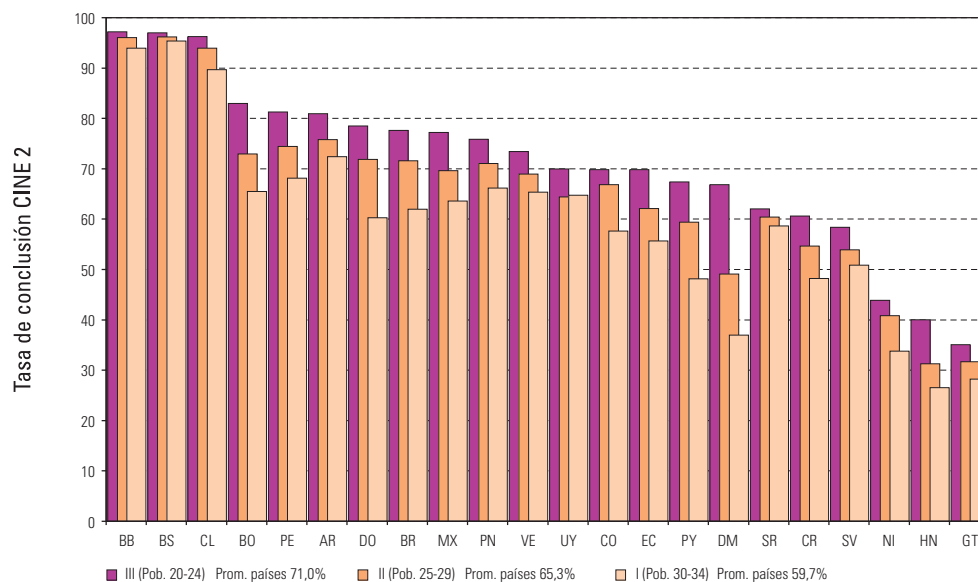
Su confiabilidad radica en que la información requerida para el cálculo proviene de una sola fuente de información. El análisis temporal puede hacerse por medio del uso de distintas ondas o años de las encuestas de hogares, o comparando la situación de distintos grupos etarios provenientes de la misma fuente de información.

Si bien este índice resulta idóneo para describir los niveles de escolaridad de la población, tiene restricciones por remitir sólo a los resultados obtenidos a partir de las acciones emprendidas en el pasado para alcanzar dicho objetivo, sin poder dar cuenta del desempeño actual de los sistemas educativos. Otra limitación se asocia a la inexistencia o regularidad de las Encuestas de Hogares en algunos países, lo que impide hacer un seguimiento de la evolución.

Fuente: PPRIE. 2009b. Metodología de Construcción y Uso. México, OEA, SEP de México y UNESCO.

El Gráfico 3.2.3. se ordena según el grupo de menor edad, mostrando las tasas de conclusión de quienes más recientemente deberían haber pasado por ese nivel de educación.

Gráfico 3.2.3. Tasa de Conclusión CINE 2. Comparación entre tres grupos de edad. 2008.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

En el primer ciclo de educación secundaria se observan los siguientes niveles de conclusión de los tres grupos de edad: un 71% como promedio entre los países de la región para la población de 20 a 24 años; el 65,3% para el grupo de 25 a 29 años y el 59,7% para el segmento de entre 30 y 34 años de edad.

Para el grupo de mayor edad, solamente tres de 22 países poseen una tasa de conclusión por sobre el 75%, mientras que para el grupo más joven son 10 países que cumplen con la Meta 2 en este sentido.

Aunque las cifras recién presentadas no son muy altas, cabe señalar los importantes aumentos que se observan en los grupos más jóvenes en aquellos países con menores tasas de conclusión de este nivel en el grupo de mayor edad.

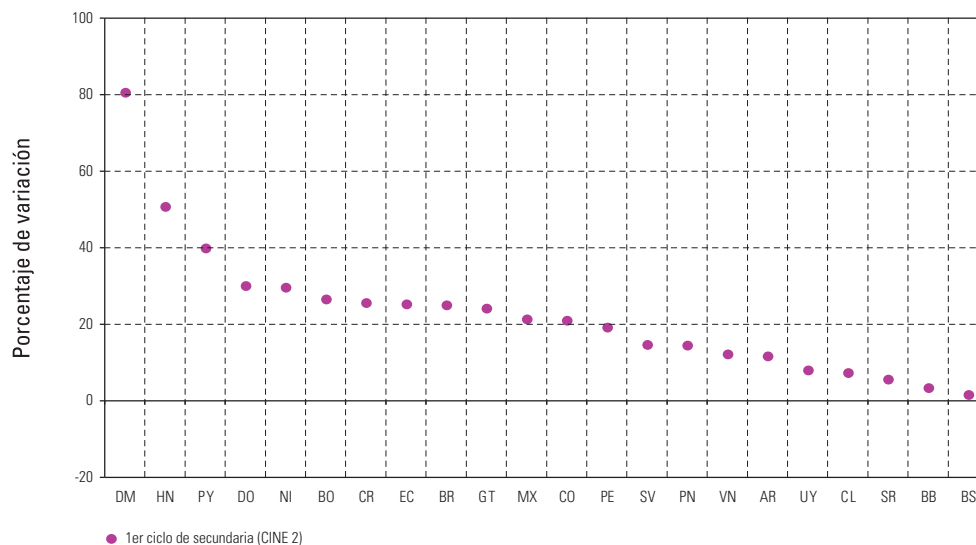
Estos aumentos se presentan en el Gráfico 3.2.4. Se ordenan los países en forma descendente de acuerdo al porcentaje de variación de la tasa (en el período de 10 años), presentando una mirada general sobre los países con información disponible.

Los países con mayores variaciones son: Dominica, con un 80,6% de aumento entre el grupo de más edad y el grupo más joven; Honduras, con un 50,9%; Paraguay con el 40,0%; República Dominicana con un 30,2%; Nicaragua, con un 29,8%; Bolivia, con un 26,7%; y Costa Rica, con el 25,7%.

Si se calcula la media aritmética de las variaciones que presenta cada país en su tasa de conclusión entre el grupo de menor edad con relación al más adulto, se obtiene como resultado que en los distintos países se ha logrado que aumenten las tasas de conclusión de este nivel en un 22,7%, lo que es destacable en el marco de la meta de tener porcentajes cada vez más altos de jóvenes que culminen la escuela secundaria.

Si bien lo recién expuesto corresponde al nivel intermedio de la secundaria, es una muestra de que se transita en la dirección correcta (aún cuando por ahora sólo el 45% de los países tiene a más el 75% de sus jóvenes culminando este nivel de educación).

Gráfico 3.2.4. Tasa de Conclusión CINE 2. 2008. Variación entre grupos de edad. Grupo I: Pob. 30-34 y Grupo III: Pob. 20-24.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

3.2.3. Equidad en la conclusión del primer ciclo de educación secundaria

Con el objetivo de analizar si el progreso hacia la conclusión de la educación secundaria se ha dado de manera equitativa entre los grupos sociales en cada país, se analizan, tal como en el caso de la educación primaria, los avances en términos de equidad en la conclusión del primer ciclo de educación secundaria entre distintos grupos de edad: 20-24, 25-29 y 30-34 años. Se utilizarán los mismos índices de paridad aplicados para el análisis de la educación primaria, presentándose también de la misma forma.²¹

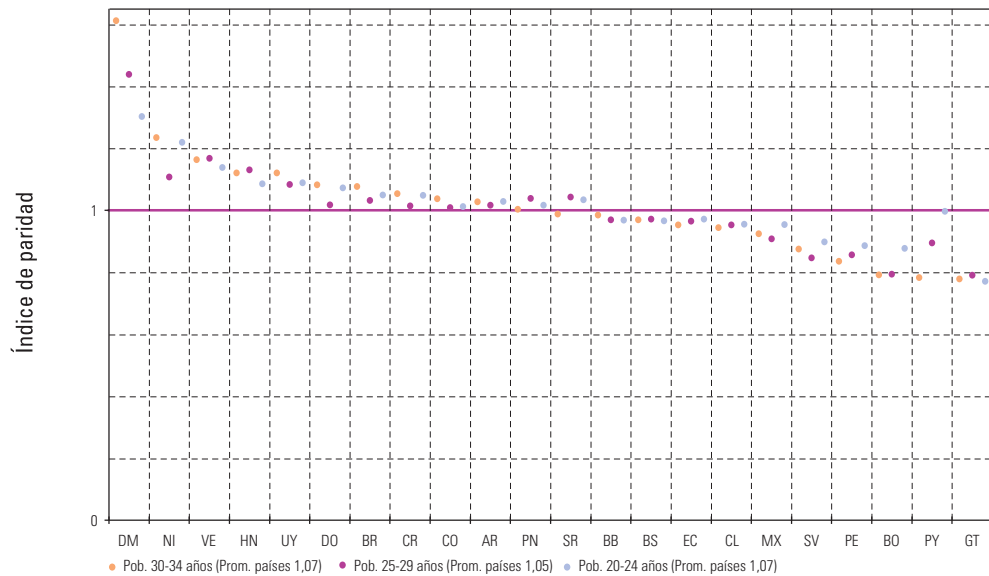
a) Equidad relativa al género

Se observa que sólo cuatro países presentan una conclusión del primer ciclo de educación secundaria equitativa con relación al género (Bahamas, Barbados, Chile y Ecuador). Si bien el índice de paridad de género promedio entre los países está muy cerca de los límites definidos como equitativos por la UNESCO, este índice fluctúa entre 0,83 y 1,66 para el grupo de mayor edad (con un promedio de 1,07) y entre 0,82 y 1,35 para el grupo más joven (con un promedio entre los países de 1,06).

Cabe resaltar que, tal como se observa en el gráfico y la tabla, el índice de paridad de cada país se mantiene en niveles parecidos entre los distintos grupos de edad. Se puede así identificar a seis países cuya tasa de conclusión resulta equitativa entre los géneros en la totalidad o en la mayoría de los grupos de edad analizados. En 12 países son más las mujeres que concluyen dicho nivel educativo, en la totalidad o mayoría de los grupos de edad. En cuatro países es mayor la proporción de hombres que concluye el primer ciclo de secundaria.

²¹ Véanse mayores detalles en la descripción realizada en la sección 3.1.3. y el Recuadro 3.

Gráfico 3.2.5. Índice de paridad de género. Conclusión CINE 2. 2008.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Cuadro 3.2.6. Índice de paridad de género CINE 2 por grupo de edad. 2008.

| | AR | BS | BB | BZ | BO | BR | CL | CO | CR | DM | DO | EC | SV | GT | HN | MX | NI | PN | PY | PE | SR | UY | VE |
|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 30-34 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 25-29 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20-24 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

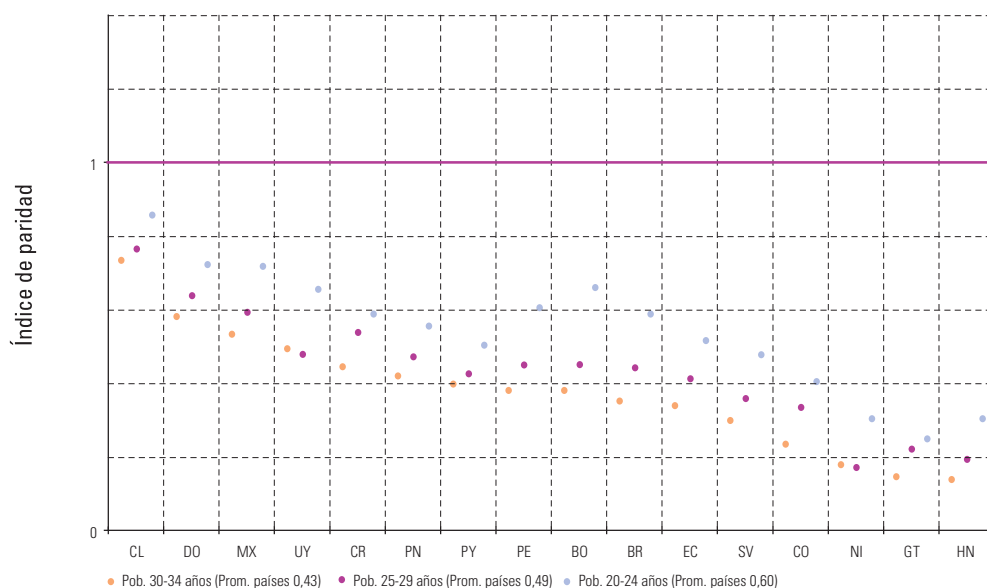
■ Índice <= 0,95
■ 0,95 < Índice > 1,05
■ Índice >= 1,05

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

b) Equidad relativa al área de residencia

El índice de paridad urbano-rural respecto a la conclusión del primer ciclo de la educación secundaria fluctúa entre 0,36 y 0,91 para la población de 20 a 24 años y entre 0,19 y 0,79 para la población de 30 a 34 años. Cabe señalar que, aunque se está aún lejos de los límites deseables, se observan avances en todos los países de la región entre las dos generaciones extremas con respecto a la equidad educativa entre los habitantes de áreas urbanas y rurales (el promedio entre los países de este índice es de 0,43 para el grupo de mayor edad, aumentando a 0,60 en el grupo más joven). Sin embargo, no hay casos de paridad en los distintos grupos de edad para ninguno de los países.

Gráfico 3.2.7. Índice de paridad rural/urbano. Conclusión CINE 2. 2008.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Cuadro 3.2.8. Índice de paridad rural/urbano CINE 2 por grupo de edad. 2008.

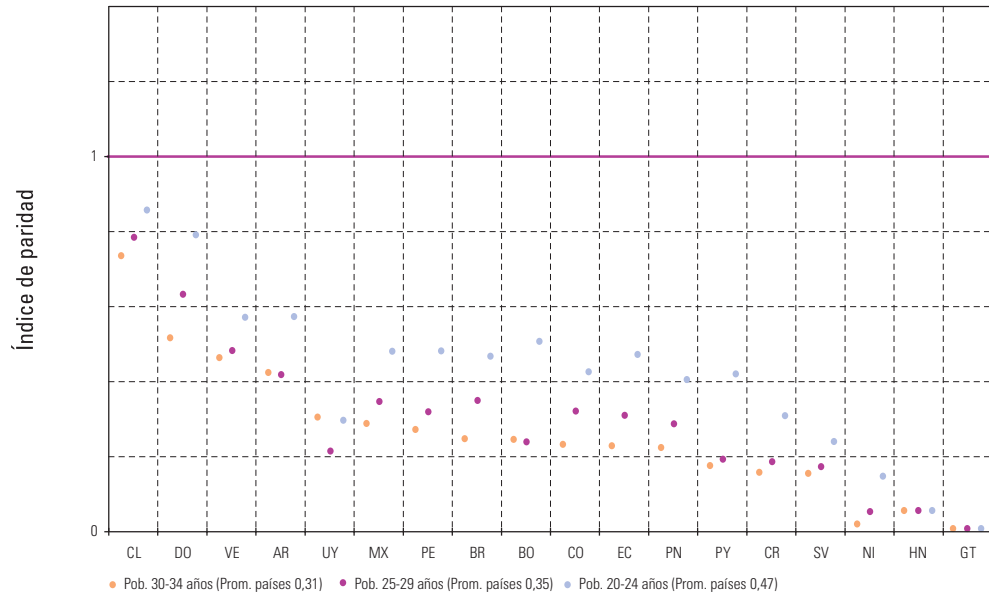
| | BO | BR | CL | CO | CR | DO | EC | SV | GT | HN | MX | NI | PN | PY | PE | UY |
|-------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 30-34 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 |
| 25-29 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 |
| 20-24 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 |

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

c) Equidad relativa a los ingresos económicos

Se observa que en promedio esta equidad está también muy por debajo de los límites deseables, fluctuando entre 0,01 y 0,07 para el grupo de mayor edad y entre 0,06 y 0,91 para el grupo más joven, con un promedio entre los países de 0,31 y 0,47, respectivamente. Cabe señalar que ningún país muestra equidad en la conclusión de este nivel de educación relativa a los ingresos económicos en alguno de los grupos analizados.

Gráfico 3.2.9. Índice de paridad quintil inf./quintil sup. Conclusión CINE 2. 2008.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Cuadro 3.2.10. Índice de paridad quintil inf./quintil sup. CINE 2 por grupo de edad. 2008.

| | AR | BO | BR | CL | CO | CR | DO | EC | SV | GT | HN | MX | NI | PN | PY | PE | UY | VE |
|-------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 30-34 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 |
| 25-29 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 |
| 20-24 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 |

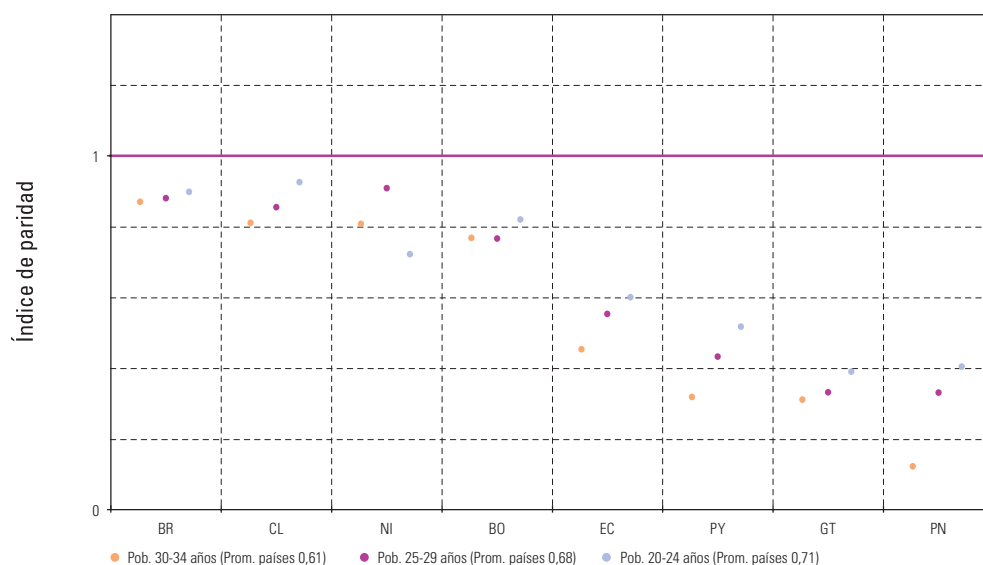
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

d) Equidad relativa a la pertenencia étnica

Los índices de paridad no originario/originario en la conclusión del primer ciclo de educación secundaria varían entre 0,45 y 0,95 para la población de 20 a 24 años (con un promedio entre los países de 0,71) y entre 0,17 y 0,92 para la población de 30 a 34 años (con un promedio entre los países de 0,61).

Chile y Nicaragua son los únicos países que poseen equidad étnica en la conclusión del primer ciclo de la educación secundaria en alguno de los grupos estudiados (en el de 20 a 24 y en el de 25 a 29 años, respectivamente). Por su parte, Paraguay y Panamá, son los que presentan más inequidad en su grupo de mayor edad. Sin embargo, son también los que han mostrado mayores progresos hacia la equidad étnica en sus grupos más jóvenes (0,37 a 0,57 y de 0,17 a 0,45, respectivamente).

Gráfico 3.2.11. Índice de paridad originario/no originario. Conclusión CINE 2. 2008.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Cuadro 3.2.12. Índice de paridad originario/no originario CINE 2 por grupo de edad. 2008.

| | BO | BR | CL | EC | GT | NI | PN | PY | |
|-------|----------------|----------------|----------------------|----------------|----------------|----------------------|----------------|----------------|----------------|
| 30-34 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 |
| 25-29 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | 0,95 < Índice < 1,05 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 |
| 20-24 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | 0,95 < Índice < 1,05 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 |

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

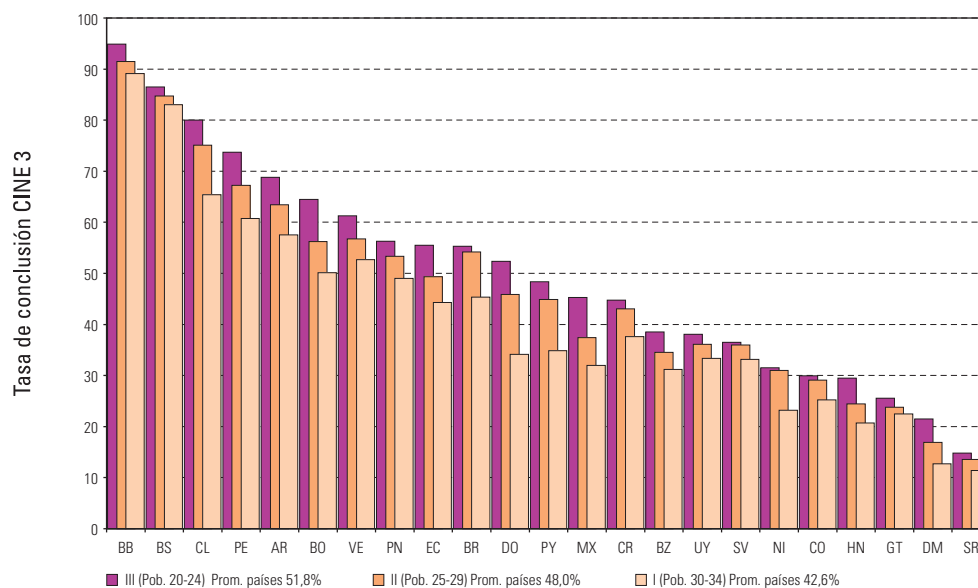
3.2.4. Conclusión del segundo ciclo de educación secundaria

A continuación se presentan las tasas de conclusión del segundo ciclo de la educación secundaria con el propósito de evaluar el cumplimiento o no de la Meta 2.

Tal como se presentara para el primer ciclo de enseñanza secundaria, la información sobre las tasas de conclusión del segundo ciclo se expone en dos gráficos, entregando datos para tres grupos de edad (20-24, 25-29 y 30-34 años).

El Gráfico 3.2.13. se ordena según las tasas de conclusión de quienes más recientemente deberían haber pasado por ese nivel de educación (Grupo III).

Gráfico 3.2.13. Tasa de conclusión CINE 3. Comparación entre tres grupos de edad. 2008.



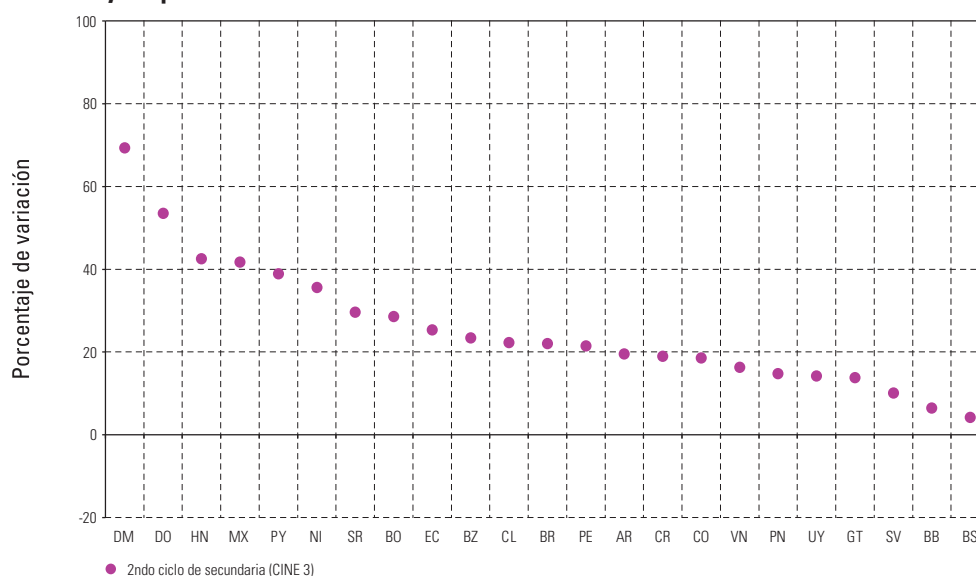
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Considerando la educación secundaria completa, se observan los siguientes niveles de conclusión en los tres grupos de edad: la población de 20 a 24 años tiene una tasa de conclusión promedio entre los países de la región de un 51,8%, que para la población de 25 a 29 años es de un 48% y para la de entre 30 y 34 años es del 42,6%.

Solo Barbados, Bahamas y Chile posee una tasa de conclusión que supera el 75% en el grupo más joven.

Por último, en el Gráfico 3.2.14. se ordenan los países en forma descendente de acuerdo al porcentaje de variación de la tasa, presentando una mirada general del nivel de conclusión de la formación secundaria en los países sobre los cuales se cuenta con información.

Gráfico 3.2.14. Tasa de conclusión CINE 3. 2008. Variación entre grupos de edad. Grupo I: Pob. 30-34 y Grupo III: Pob. 20-24.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Es importante destacar a los países que, teniendo las tasas más bajas de conclusión en su grupo de mayor edad, presentaron importantes progresos reflejados en los incrementos en esta tasa en el grupo más joven: Dominica 69,3%; República Dominicana 53,5%; Honduras 42,5%; México 41,7%; Paraguay 38,9%; Nicaragua 35,6%; y Surinam 29,7%.

Si se calcula la media aritmética de las variaciones que presenta cada país en su tasa de conclusión entre el grupo de menor edad en relación con el más adulto, se obtiene como resultado que en los distintos países se ha logrado que aumenten las tasas de conclusión de este nivel en un 25,7% (aún mayor al 22,7% del primer ciclo).

Por último, cabe señalar que calculando el promedio entre los países de los que se cuenta con información, el 71% de los jóvenes de entre 20 y 24 años ha concluido el primer ciclo de la educación secundaria, y el 50% de ellos ha concluido el segundo ciclo, completando así su formación secundaria. Estas cifras indican que hay mucho por hacer aún, pero la alta variación experimentada entre los grupos extremos de edad indica que estos niveles de conclusión están aumentando paulatinamente. Es decir, los resultados muestran una evolución intergeneracional en la conclusión de la educación secundaria hacia la población más joven en la región.

3.2.5. Equidad en la conclusión del segundo ciclo de educación secundaria

Siguiendo la lógica de los apartados anteriores, se analizan los avances en términos de la paridad existente en la conclusión del segundo ciclo de la educación secundaria entre los distintos grupos de edad que se han venido considerando (20-24, 25-29 y 30-34 años). Nuevamente se utilizarán los mismos índices de paridad empleados para el análisis de los otros niveles educativos, presentándolos de la misma forma.²²

a) Equidad relativa al género

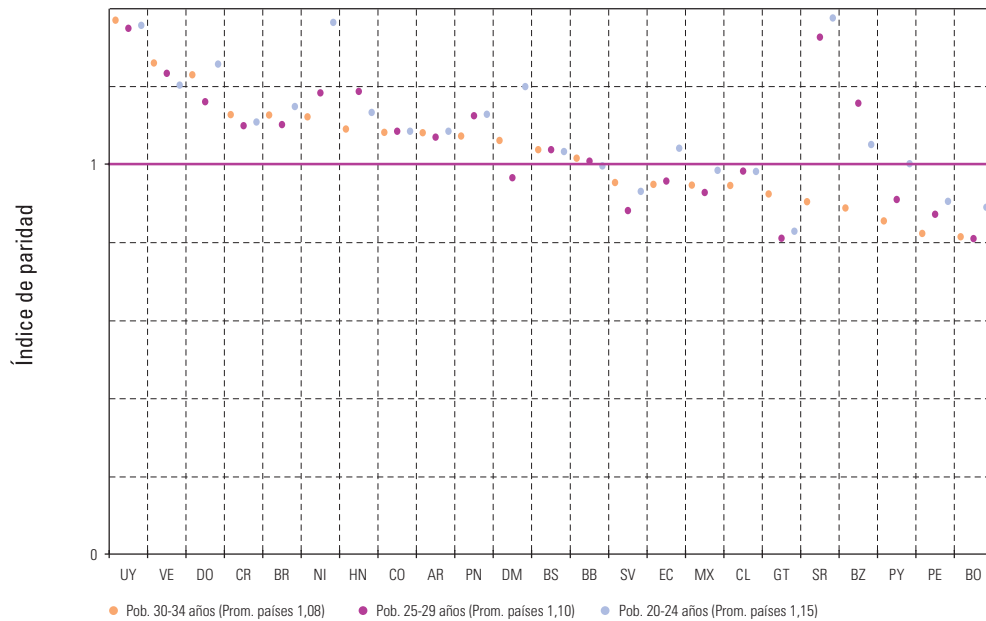
Se observa gran diversidad de situaciones entre los países, donde sólo cinco presentan una conclusión del segundo ciclo de educación secundaria equitativa con relación al género en el grupo más joven (Barbados, Chile, El Salvador, México y Perú). El índice de paridad de género promedio entre los países está levemente por sobre los límites definidos como equitativos por la UNESCO (en los tres grupos de edad, el promedio de los países es alrededor del 1,1), presentando una fluctuación de entre 0,9 y 1,4 tanto para el grupo de mayor edad como para el más joven.

En el cuadro 3.2.15. se pueden identificar tres países cuya tasa de conclusión resulta equitativa entre los géneros en la totalidad o en la mayoría de los grupos de edad analizados. En tres de ellos es mayor la proporción de hombres que concluyen el segundo ciclo de secundaria, y en 14 países son más las mujeres las que concluyen dicho nivel educativo, en la totalidad o mayoría de los grupos de edad.

Esta situación de inequidad en contra de los hombres jóvenes es una cuestión distintiva de la región, además de llamativa, ya que el acceso y conclusión del nivel primario está sucediendo con un alto nivel de equidad de género. Sin embargo, esta situación cambia en la enseñanza secundaria de tal manera, que en la mayoría de los países el escenario se torna inequitativo para el grupo tradicionalmente favorecido.

²² Véanse más detalles en la descripción realizada en la sección 3.1.3. y el Recuadro 3.

Gráfico 3.2.15. Índice de paridad de género. Conclusión CINE 3. 2008.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Cuadro 3.2.16. Índice de paridad de género CINE 3 por grupo de edad. 2008.

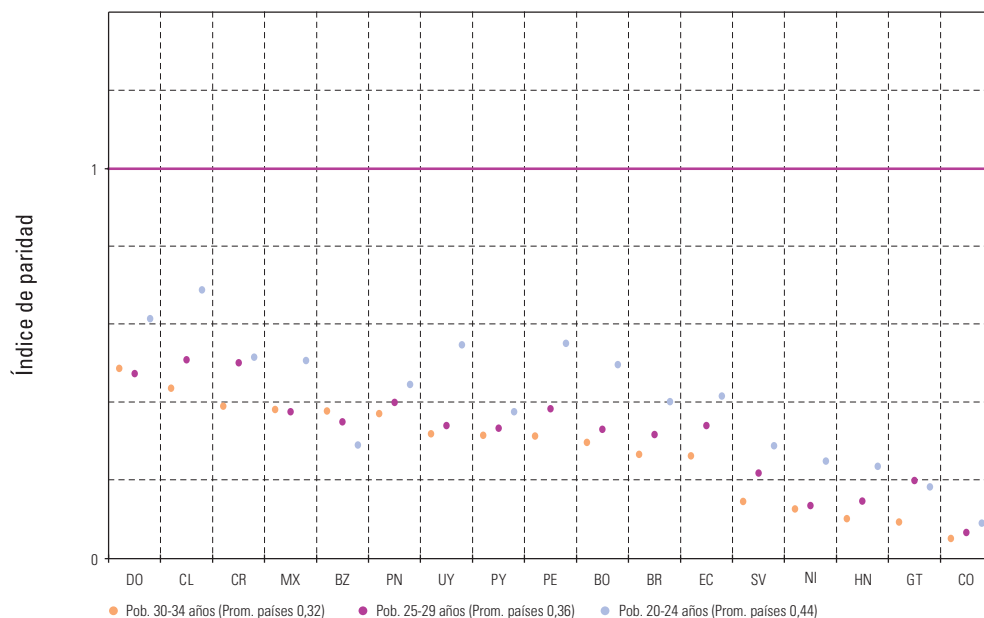
| | AR | BS | BB | BZ | BO | BR | CL | CO | CR | DM | DO | EC | SV | GT | HN | MX | NI | PN | PY | PE | SR | UY | VE | |
|-------|---------------|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 30-34 | Índice > 1,05 | Índice > 1,05 | Índice > 1,05 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice > 1,05 | Índice <= 0,95 | Índice > 1,05 | Índice > 1,05 | Índice > 1,05 | Índice > 1,05 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 |
| 25-29 | Índice > 1,05 | Índice > 1,05 | Índice > 1,05 | Índice > 1,05 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice > 1,05 | Índice > 1,05 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 |
| 20-24 | Índice > 1,05 | Índice > 1,05 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice > 1,05 | Índice > 1,05 | Índice > 1,05 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 |

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

b) Equidad relativa al área de residencia

El índice de paridad urbano-rural fluctúa entre 0,23 y 0,74 para la población de 20 a 24 años y entre 0,1 y 0,5 para la población de 30 a 34 años. Cabe señalar que, aunque se está aún lejos de los límites deseables, se observan avances en todos los países de la región entre las dos generaciones extremas respecto a la equidad educativa entre los habitantes de áreas urbanas y rurales (el promedio entre los países de este índice es de 0,33 para el grupo de mayor edad, aumentando a 0,46 en el grupo más joven).

Gráfico 3.2.17. Índice de paridad rural/urbano. Conclusión CINE 3. 2008.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Cuadro 3.2.18. Índice de paridad rural/urbano CINE 3 por grupo de edad. 2008.

| | BZ | BO | BR | CL | CO | CR | DO | EC | SV | GT | HN | MX | NI | PN | PY | PE | UY |
|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 30-34 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 25-29 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20-24 | | | | | | | | | | | | | | | | | |

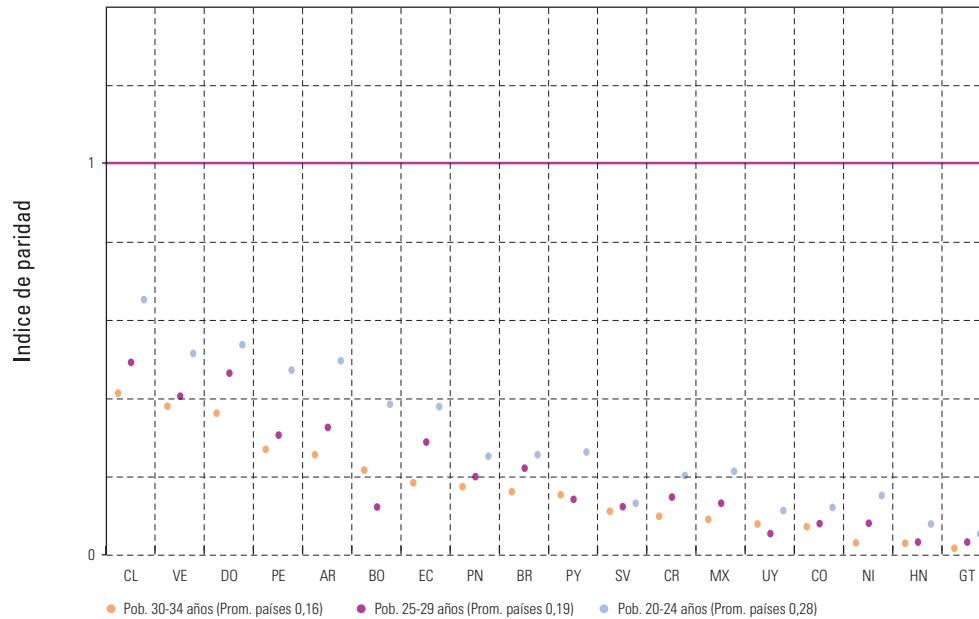
■ Índice <= 0,95
■ 0,95 < Índice > 1,05
■ Índice >= 1,05

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

c) Equidad relativa a los ingresos económicos

Se observa que en promedio esta equidad está muy por debajo de los límites deseables, fluctuando entre 0,1 y 0,4 para el grupo de mayor edad y entre 0,1 y 0,6 para el grupo más joven, con un promedio entre los países de 0,16 y 0,28, respectivamente. Cabe señalar que ningún país muestra equidad relativa a los ingresos económicos en alguno de los grupos analizados, y solamente Argentina y Bolivia presentan aumentos superiores al 0,2 en su índice de comparación del grupo más joven con el de más edad.

Gráfico 3.2.19. Índice de paridad quintil inf./quintil sup. Conclusión CINE 3. 2008.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Cuadro 3.2.20. Índice de paridad quintil inf./quintil sup. CINE 3 por grupo de edad. 2008.

| | AR | BO | BR | CL | CO | CR | DO | EC | SV | GT | HN | MX | NI | PN | PY | PE | UY | VE |
|-------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 30-34 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 |
| 25-29 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 |
| 20-24 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 |

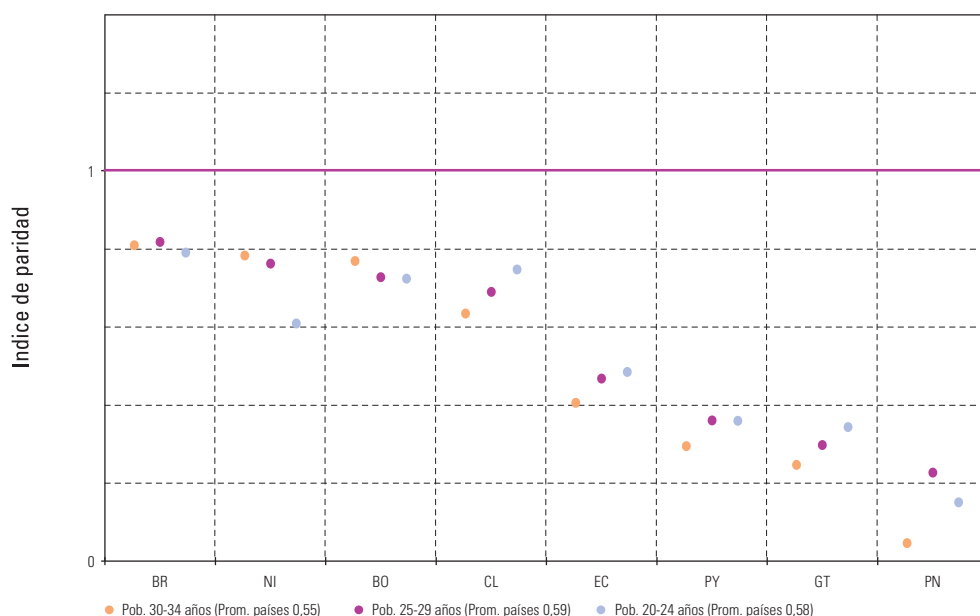
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

d) Equidad relativa a la pertenencia étnica

Los índices de paridad originario/no originario en la conclusión del segundo ciclo de educación secundaria varían entre 0,2 y 0,8 para la población de 20 a 24 años (con un promedio entre los países de 0,58) y entre 0,1 y 0,9 para la población de 30 a 34 años (con un promedio entre los países de 0,55).

Según lo observado, ningún país presenta equidad étnica en la conclusión de la educación secundaria.

Gráfico 3.2.21. Índice de paridad originario/no originario. Conclusión CINE 3. 2008.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Cuadro 3.2.22. Índice de paridad originario/no originario CINE 3 por grupo de edad. 2008.

| | BO | BR | CL | EC | GT | NI | PN | PY |
|-------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 30-34 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 |
| 25-29 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 |
| 20-24 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 | Índice <= 0,95 |

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

3.2.6. Logros académicos en la educación secundaria – Estudio PISA

Durante los últimos años, una vez instalados los sistemas nacionales de evaluación, varios países de las Américas se incorporaron a diversos programas de evaluación a nivel regional e internacional. Ocho países americanos (Argentina, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Estados Unidos, México y Uruguay) han participado en el estudio 2006 del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), que mide la competencia lectora, matemática y científica de jóvenes de 15 años, independientemente del nivel en que estén matriculados. A pesar de eso, el estudio presenta una situación del rendimiento escolar de la educación secundaria, por el hecho de que la mayoría de este grupo de edad está matriculada en el primer ciclo de este nivel de educación.

Los mencionados países latinoamericanos, más España y Portugal forman parte del Grupo Iberoamericano de PISA (GIP), que nació en 2005 con el propósito de facilitar la cooperación, la reflexión y la ayuda mutua entre los países iberoamericanos que participan en PISA; mejorar su contribución a la toma de decisiones técnicas y de política educativa del estudio; enriquecer los trabajos científicos que PISA exige; e incorporar a los planteamientos, los análisis, la toma de decisiones y los propósitos de PISA, la sensibilidad y la consideración de las particulares circunstancias e intereses educativos de la región.²³

²³ OCDE. 2009. *Iberoamérica en PISA 2006, Informe Regional*. España, Santillana Educación.

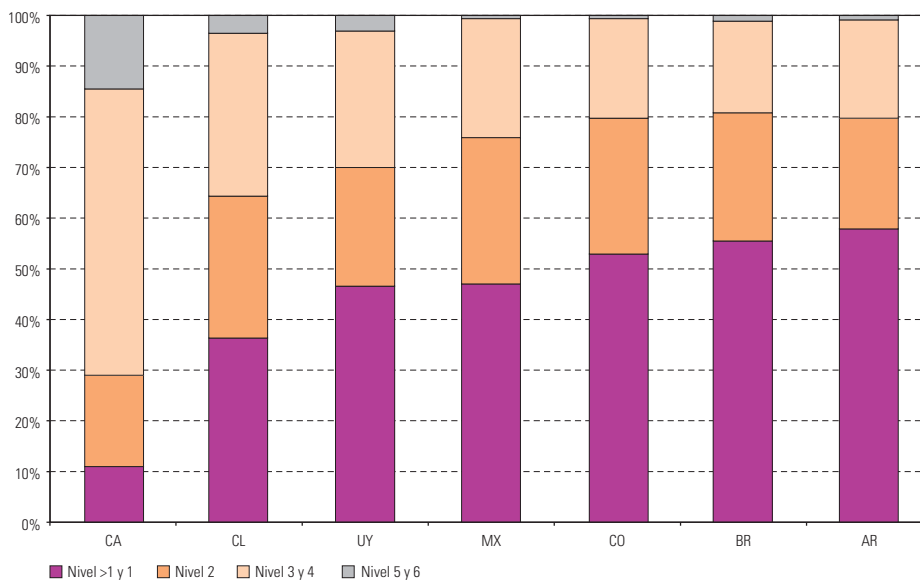
El estudio PISA se realiza sobre una muestra representativa de estudiantes de 15 años de cada país, estado federal, región o comunidad participante con un mínimo de 4.500 alumnos y de 150 centros docentes por país, y 50 centros por estado, región o comunidad.

A continuación se muestran algunos hallazgos del estudio PISA respecto a los países de las Cumbres de las Américas que participaron.

En Lectura, al promediar los porcentajes entre los países, 43,4% de los estudiantes no alcanzan el Nivel 2, lo que significa que no saben identificar la idea principal de un texto, comprender relaciones dentro de ese texto, crear o aplicar categorías simples, interpretar el significado de una parte del texto o hacer una comparación o relacionar el texto con el conocimiento externo o con experiencias o actitudes personales. Los mejores resultados tiene Canadá con un 56,6% de estudiantes en los Niveles 3 y 4, y un 14,5% en el Nivel 5.

Entre los alumnos de los países latinoamericanos que fueron evaluados, solamente un promedio de 1,6% alcanza el nivel superior, mientras un promedio de 48,9% ni siquiera alcanza el Nivel 2. Dentro de este panorama, Chile tiene los mejores rendimientos, con un 32,1% de sus alumnos que alcanza los Niveles 3 y 4 y un 3,5% que logra el nivel más alto.

Gráfico 3.2.23. Porcentaje de alumnos de 15 años por niveles de desempeño en Lectura. 2006.



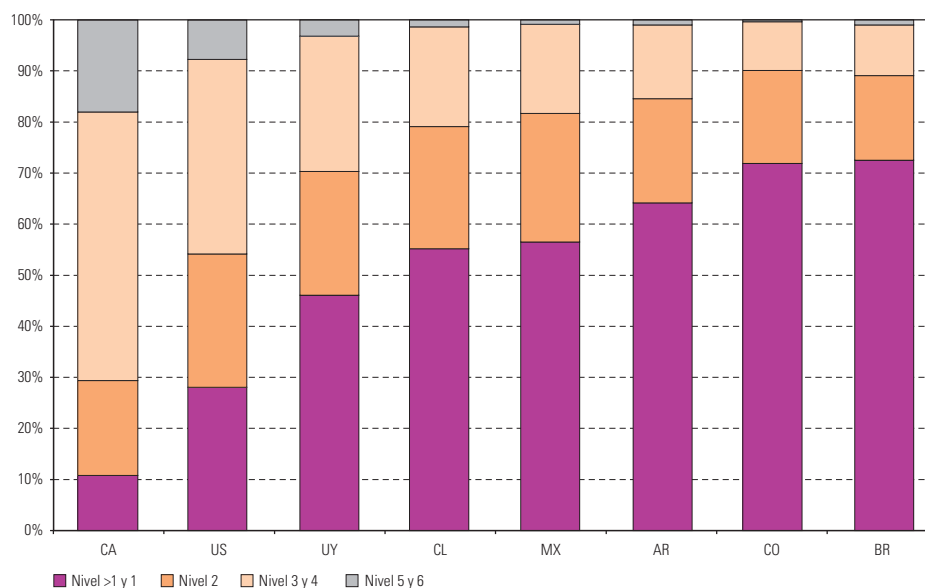
Fuente: Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), datos Estudio PISA, 2006.

En Matemática un promedio de 50,6% de los alumnos no alcanza el Nivel 2, Aquellos alumnos no saben interpretar y reconocer situaciones en contextos que solamente requieren una inferencia directa; además, no pueden extraer información pertinente de una sola fuente y hacer uso de un único modelo de representación. Tampoco saben emplear algoritmos, fórmulas, procedimientos o convenciones matemáticas elementales. Canadá es el país con los mejores resultados: 52,6% de sus alumnos se encuentran en los niveles 3 y 4 y 18% en los niveles más altos.

En el promedio entre los seis países latinoamericanos, un 61% de los alumnos no alcanza el Nivel 2. En promedio, sólo un 16,2% alcanza los Niveles 3 y 4, mientras un 1,3% se encuentra en los niveles más altos. Se destaca Uruguay con un 26,5% de sus alumnos en los Niveles 3 y 4 y con un 3,2% en los rangos más altos.

En Ciencias, hay un promedio de 43,1% de alumnos que no alcanza el Nivel 2. Eso significa que su conocimiento científico no les permite dar explicaciones plausibles en contextos habituales o establecer conclusiones

Gráfico 3.2.24. Porcentaje de alumnos de 15 años por niveles de desempeño en Matemática. 2006.

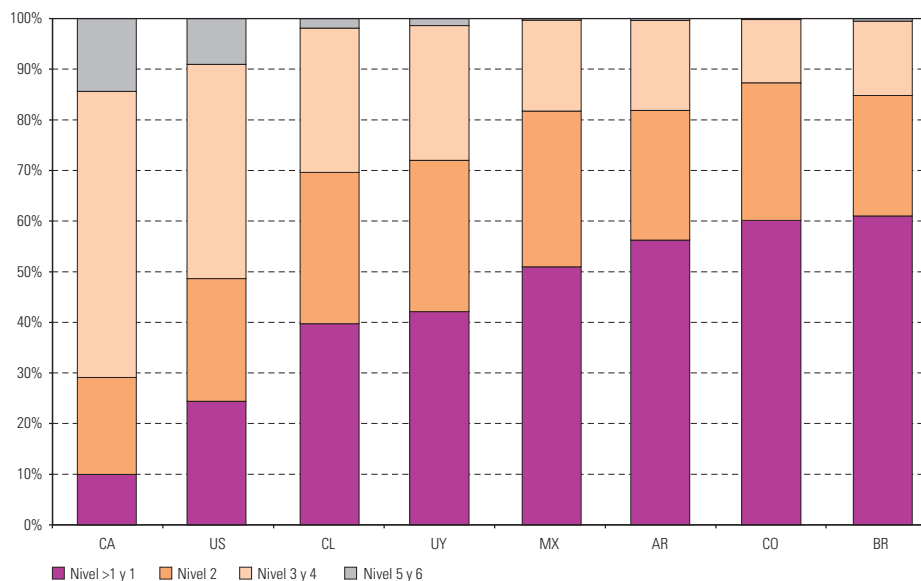


Fuente: Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), datos Estudio PISA, 2006.

basadas en investigaciones simples. Tampoco son capaces de realizar un razonamiento directo y de hacer interpretaciones lineales de los resultados de una investigación o de la resolución de un problema tecnológico. Canadá nuevamente muestra los mejores resultados con un 56,5% de sus alumnos en los Niveles 3 y 4, mientras un 14,4% está en los niveles más altos.

Entre los países latinoamericanos que participaron en el estudio, hay un promedio de 48,3% de alumnos que no alcanzan el Nivel 2. Sólo un promedio de 0,8% de los alumnos alcanza los niveles más altos. Dentro de este contexto se destaca nuevamente Chile, con un 28,5% de los alumnos que logra los Niveles 3 y 4, mientras un 1,9% alcanza los Niveles 5 y 6.

Gráfico 3.2.25. Porcentaje de alumnos de 15 años por niveles de desempeño en Ciencias. 2006.



Fuente: Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), datos Estudio PISA, 2006.

El estudio PISA destaca nuevamente que la distribución del conocimiento escolar de las personas tiende a reproducir las mismas desigualdades que se presentan cuando se examina la distribución de los ingresos.

Por otra parte, existe una relación bastante proporcional entre los resultados de aprendizaje efectivo medidos por el estudio PISA y el monto de inversión por alumno que caracteriza a cada país participante. Sin embargo, también es cierto que se presentan niveles de aprendizaje desiguales entre países que tienen un gasto por estudiante similar, lo cual quiere decir que la correlación entre inversión y aprendizaje es fuerte, pero no absoluta. Por lo tanto, es preciso reconocer que existe cierto margen de intervención para optimizar los recursos disponibles. Así, en la mayoría de los países de América Latina no solamente se presenta un problema de escasez de recursos, sino también un bajo grado de eficacia en su gestión y utilización.

3.3. META 3: OFRECER OPORTUNIDADES DE EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA A LA POBLACIÓN EN GENERAL

El concepto de educación a lo largo de la vida surgió en la década de los años sesenta como respuesta a la falta de oportunidades de quienes no pudieron beneficiarse de la educación formal durante su niñez o juventud. A nivel mundial, la UNESCO jugó un papel protagónico en el fomento de debates sobre la educación a lo largo de la vida, dando un fuerte impulso a la idea de que debe ser universal y estar en constante desarrollo durante nuestras vidas. En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien del año 1990²⁴ se planteó que la educación comienza con el nacimiento y continúa a lo largo de la vida.

La educación a lo largo de la vida representa un elemento esencial del desarrollo humano. Puede tomar distintas formas en establecimientos formales o no formales y abarcar varios tipos de aprendizajes como la alfabetización, la educación en competencias prácticas esenciales en torno de las destrezas ocupacionales, las competencias relacionadas a la educación básica en la población y las competencias técnicas más avanzadas. La meta de la educación a lo largo de la vida para todos significa dar prioridad a la distribución equitativa de las oportunidades de aprendizaje.

Recuadro 5. La educación a lo largo de la vida

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO postula que el concepto de educación durante toda la vida es la clave para el presente siglo. Ese concepto va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la sociedad educativa, en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo.

Con este nuevo rostro, la educación permanente se concibe como algo que va mucho más allá de lo que hoy ya se practica, particularmente en los países desarrollados, como las actividades de nivelación, de perfeccionamiento y de conversión y promoción profesionales de los adultos. Ahora se trata de que se ofrezca a todos la posibilidad de recibir educación con fines múltiples, tanto si constituye una segunda o tercera ocasión educativa o la satisfacción de la sed de conocimiento, o de superación personal, como el perfeccionamiento y la ampliación de los tipos de formación estrictamente vinculados con las exigencias de la vida profesional, comprendidos los de formación práctica.

En la misma línea de lo anterior, en el PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe) se insiste en que el aprendizaje a lo largo de la vida significa ofrecer múltiples y variadas

²⁴ Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. 1990. Jomtien, Tailandia. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO.

oportunidades educativas con diferentes finalidades: acceder y complementar estudios en cualquier nivel educativo, incluida la educación superior, proporcionando distintas modalidades y posibilidades de ingreso o reingreso; facilitar el perfeccionamiento y la formación técnica vinculada al trabajo, la conversión laboral y la promoción profesional, incrementando los vínculos entre educación y el mundo de trabajo. Significa también facilitar diferentes itinerarios formativos a lo largo de la vida y el establecimiento de puentes entre ellos, posibilitando que cada persona construya su propio proyecto formativo orientado a su enriquecimiento personal y profesional.

La OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos) destaca aún más los beneficios para la vida laboral, reclamando que la educación a lo largo de la vida mejora la productividad y la rentabilidad del salario. Así, en el siglo XXI, el enfoque de la educación a lo largo de la vida ha sido fomentado por las fuerzas socioeconómicas. La cambiante naturaleza del trabajo como resultado de la globalización, y la rápida evolución de la tecnología, ponen de relieve la importancia de una permanente actualización y modificación de las competencias prácticas esenciales. Por lo tanto, existe evidencia en el sentido de que los logros educativos mejoran la participación en la fuerza de trabajo y, en términos de economía, hay una relación positiva con respecto al crecimiento económico.

Fuentes: UNESCO. 1996. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jaques Delors, México, D.F., Correo de la UNESCO.

UNESCO-OREALC. 2002. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Modelo de Acompañamiento. Santiago de Chile, UNESCO.

OCDE. 2004. Lifelong learning. Policy Brief. París, OCDE.

Como se observa en el Recuadro 5., el concepto de la educación a lo largo de la vida es amplio. Debido a que aún hay mucha escasez en la construcción de índices y metodologías contundentes con referencias directas a este concepto, en esta publicación los autores se han concentrado en algunos temas clave, como el acceso a la educación terciaria, los niveles de educación más altos logrados en la población de 25 y más años, y la alfabetización en América Latina y el Caribe.

3.3.1. Acceso a la educación terciaria

Garantizar el aprendizaje a lo largo de la vida, presupone contar con una oferta formativa que abarque distintas alternativas y reconozca caminos múltiples para el desarrollo personal, laboral y de ejercicio de la ciudadanía.²⁵ La posibilidad de acceso a la educación terciaria es un camino determinante que puede ayudar a las personas a ser más autónomas a lo largo de sus vidas, además de capacitarlas para una educación permanente.

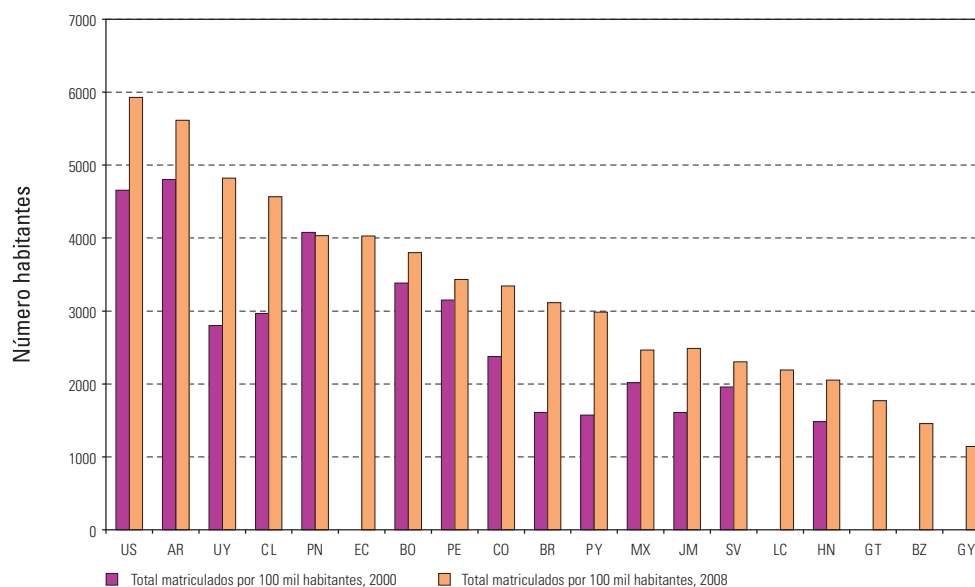
Para ofrecer evidencia acerca de los grados de acceso de la población a la educación terciaria, se presenta en el siguiente gráfico la evolución de estos niveles entre los años 2000 y 2008 con el número de alumnos de educación terciaria por cada 100 mil habitantes. Los valores presentados incluyen a los estudiantes del país matriculados en el extranjero.

La comparación de la matrícula entre los años 2000 y 2008 muestra un aumento significativo del acceso de la población a la educación terciaria en la mayoría de los países que cuentan con datos. En este sentido se destaca Uruguay, donde aumentó la cantidad de alumnos en educación terciaria en más de 2.000 estudiantes por cada 100 mil habitantes en estos ocho años. Chile, Brasil y Paraguay ampliaron este número en entre 1.400 y 1.600.

Argentina, Estados Unidos y Uruguay exhiben el mayor número de estudiantes matriculados en el año 2008.

²⁵ PRIE. 2009b. Metodología de Construcción y Uso. México. OEA, SEP de México y UNESCO.

Gráfico 3.3.1. Número de alumnos de educación terciaria (CINE 5a-5b-6) por 100 mil habitantes. Evolución año 2000 - 2008.



Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

3.3.2. Niveles de educación logrados en la población

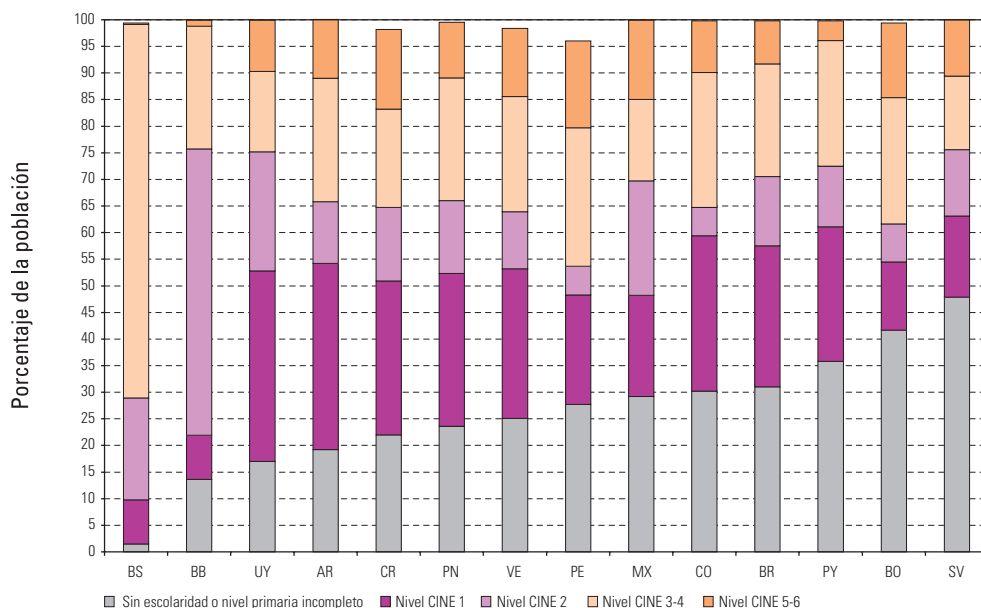
Otro aspecto del aprendizaje a lo largo de la vida es el que está condicionado por las competencias y los aprendizajes básicos proporcionados por la formación escolar. En la región, hubo avances importantes en cuanto al mejoramiento de los niveles de escolaridad de la población, aunque hasta ahora no se ha logrado universalizar la conclusión de la educación primaria, y la cobertura de la educación secundaria sigue siendo baja en algunos países. Debido a estas falencias, cobra mayor importancia la educación básica durante la adolescencia y adultez.²⁶

Un indicador relevante para el monitoreo de esa meta es el logro educativo de la población. El logro de un determinado nivel de años de escolaridad en la población está vinculado a la obtención de umbrales mínimos que aseguren el manejo de competencias básicas, que luego se traduzcan en mayores posibilidades de acceso a mejores niveles de ingresos.

En el Gráfico 3.3.2. se presenta el logro educativo de la población de 25 años y más edad –por nivel– como porcentaje de la población total.

²⁶ PRIE, 2009b. Op. cit.

Gráfico 3.3.2. Más alto nivel de educación logrado. Población de 25 años y más.



Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

3.3.3. Alfabetización en América Latina y el Caribe

Otros indicadores importantes para dar cuenta de los avances en torno a la meta son las tasas de alfabetización de la población joven y de la población adulta. Esos indicadores muestran los logros acumulados de la educación primaria y los programas de alfabetización. El análisis de esos indicadores permite dimensionar la necesidad de dirigir políticas y esfuerzos organizacionales hacia el desarrollo de programas de alfabetización de adultos y educación primaria de calidad.

Recuadro 6. Compromisos internacionales y regionales sobre la alfabetización

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, emitida en Jomtien en 1990 y renovada en Dakar en 2000, enriqueció el concepto de la alfabetización. Se define la alfabetización como una necesidad básica de aprendizaje que se adquiere a lo largo de toda la vida, y que permite a las personas desarrollar sus conocimientos y capacidades para participar plenamente en la sociedad. El concepto se relaciona con las nociones de ciudadanía, identidad cultural, desarrollo socioeconómico, derechos humanos, equidad y la necesidad de crear “entornos alfabetizados” para su sostenimiento y desarrollo.

A nivel regional, en la Quinta Cumbre de las Américas realizada en Puerto España en marzo de 2009, se emitió la afirmación siguiente sobre alfabetización:

“...Reconociendo que la educación es un proceso de toda la vida, que promueve la inclusión social y la ciudadanía democrática y permite a la persona contribuir plenamente al desarrollo de la sociedad, asignaremos una alta prioridad al mejoramiento y expansión de la alfabetización, conocimientos básicos de aritmética y de las ciencias, así como el acceso a la educación terciaria, técnico vocacional y de adultos.”

Con esta declaración se reconoce, entre otras cosas, la importancia de la alfabetización de los adultos para que ellos puedan acceder a un aprendizaje a lo largo de la vida.

Fuentes: Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. 1990. Jomtien, Tailandia, Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, UNESCO.

Foro Mundial sobre la Educación. 2000. Dakar, Senegal, Marco de Acción de Dakar. París, UNESCO.

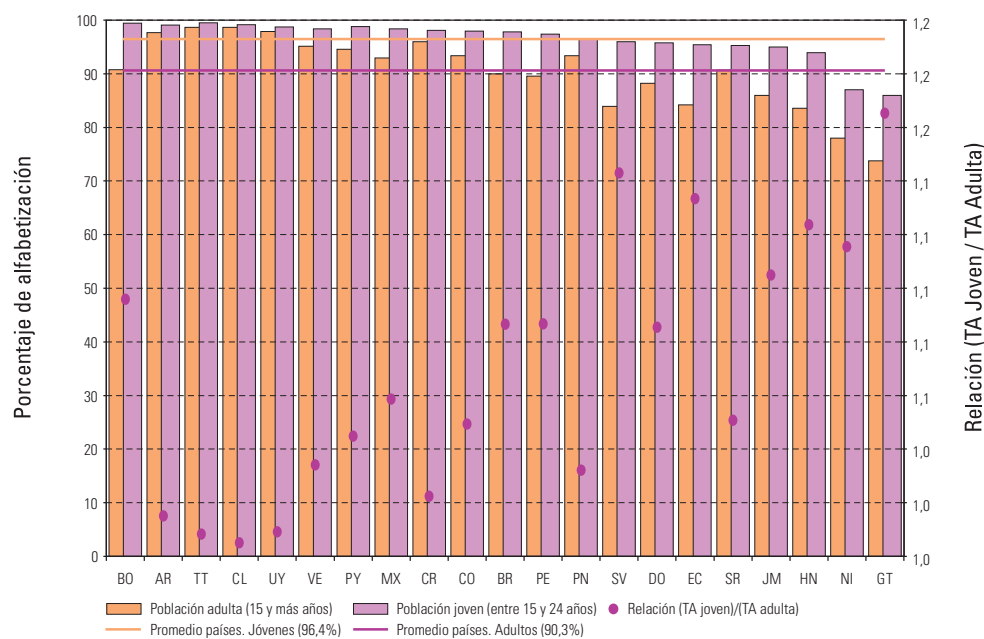
Quinta Cumbre de las Américas. 2009. Puerto España, Trinidad y Tobago, Declaración de Compromiso de Puerto España, OEA.

Últimamente se ha hecho énfasis también sobre las repercusiones de la no alfabetización más allá del costo social. En un estudio piloto de la CEPAL y la UNESCO se afirma, por ejemplo, que el impacto en la calidad del empleo que genera el analfabetismo es lo suficientemente importante como para que la lucha por derrotarlo pueda ser considerada una prioridad económica.²⁷

En el Gráfico 3.3.3. se nota el importante mejoramiento de los niveles de alfabetización en la población más joven. Es en especial notable la variación observada en los países cuya población adulta se encuentra menos alfabetizada.

La relación calculada como la tasa de alfabetización de la población joven (entre 15 y 24 años) dividida por la tasa de alfabetización de la población adulta (15 y más años) nos indica, cuando su valor es mayor que 1, que la población joven está relativamente más alfabetizada que la adulta. El promedio de esta relación, entre los países de la región, es de 1,06, lo que da cuenta del avance en esta materia de una generación a otra. En ese mismo sentido, los países muestran un aumento promedio de 6,1% en la alfabetización de su población más joven en relación a la adulta.

Gráfico 3.3.3. Tasa de alfabetización. Comparación población joven y adulta. 2008.

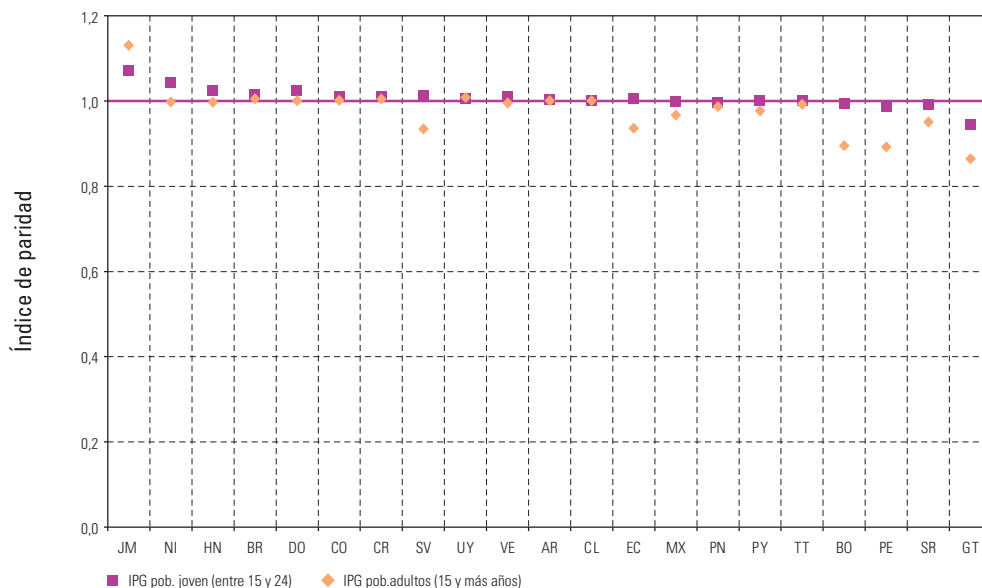


Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

²⁷ Véase ECLAC/UNESCO-OREALC. 2010. *Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto*. Documento de proyecto coordinado por Rodrigo Martínez y Andrés Fernández. Santiago de Chile, CEPAL.

En el siguiente gráfico se presentan los índices de paridad de género de las tasas de alfabetización de la población adulta (15 y más años) y joven (entre 15 y 24 años). Siguiendo la misma lógica que en los índices de paridad anteriores, un índice mayor a 1 significa una situación ventajosa para la población femenina, mientras que un índice de menos de 1 señala una situación ventajosa para la población masculina.

Gráfico 3.3.4. Índices de paridad de género de las tasas de alfabetización de la población joven y adulta. 2008.



Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Como se puede observar, la paridad de género en materia de alfabetización alcanza valores muy parecidos en la región, sobre todo en la población joven. En el promedio, los países presentan un índice de paridad de género en la tasa de alfabetización de 0,98 en su población adulta y de 1,01 en su población joven.

Especialmente Bolivia, Ecuador, El Salvador y Perú muestran una situación inequitativa y ventajosa para los hombres en la población adulta, mientras alcanzan paridad en la población joven. Se destaca también Jamaica por su persistente situación ventajosa para las mujeres.

Es necesario señalar que la tasa de alfabetización de la población joven, calculada como el porcentaje de la población de 15 y más años que declara no saber leer y escribir, es una buena manera de medir cómo estas personas perciben sus propias capacidades, pero no brinda información sobre lo que saben o son capaces de hacer cuando tienen que lidiar con materiales escritos.²⁸

Por ejemplo, se ha observado que en algunos países se utilizan definiciones y criterios sobre alfabetismo que difieren de los estándares internacionales antes señalados, no se distingue entre personas no escolarizadas y lo que llaman analfabetas, o se cambia de criterio en la definición entre un censo y otro. Por otra parte, también pueden variar las prácticas de identificación de alfabetizados en los censos reales.

Además, la medición de percepciones como la tasa de alfabetización es unidimensional, es decir, si una persona responde con un “sí” a la pregunta formulada en un censo o encuesta, se presume que esta respuesta se

²⁸ Véase UNESCO-UIS. 2009a. *La nueva generación de estadísticas sobre competencias en alfabetismo: Implementación del Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP), Documento Técnico N° 1*. Montreal, UNESCO-UIS; y también: UNESCO-UIS. 2009b. *Indicadores de la Educación, especificaciones técnicas*. Montreal, UNESCO-UIS.

aplica de igual forma a las tres dimensiones del alfabetismo (lectura, escritura y utilización de números), lo que puede resultar impropio. Cada una de estas dimensiones puede tener un grado de desarrollo diferente en cada persona. Las competencias de lectura, escritura y uso de números no son bien representadas mediante una medida dicotómica, ya que en realidad son dinámicas.

Por esas razones, se ha considerado preciso desarrollar iniciativas para medir los niveles de competencias de lectura, escritura y uso de números mediante pruebas diseñadas para dicho fin. Así, la intención principal es poder brindar una imagen (no disponible hasta ahora) de la medida en la cual las personas pueden desarrollar diversas tareas (de lectura, escritura, y uso de números) cuando se enfrentan a materiales escritos.

En 2003, el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) puso en marcha, de modo experimental, una iniciativa destinada a medir competencias de lectura y uso de números a escala global: El Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP, por su sigla en inglés). En este programa se incluyó una dimensión no presente en iniciativas internacionales previas, destinada a explorar en mayor detalle las competencias básicas que anteceden al desarrollo de la lectura fluida (Componentes de Lectura), de forma tal que los encargados de tomar decisiones y los diseñadores de programas no sólo cuenten con información sobre el perfil de la población y la forma en la cual se distribuyen las habilidades, sino también en cuanto a los conocimientos previos sobre los cuales los programas de expansión de las capacidades de lecto-escritura se pueden asentar.

Entre 2006 y 2010, LAMP ha sido probado de modo experimental en ocho países de diversas regiones del mundo, de los cuales dos son países de América Latina: El Salvador y Paraguay. Los países donde se ha concluido el estudio experimental se encuentran, por lo tanto, listos para proceder a la implementación de la encuesta principal de LAMP, que está programada para conducirse a partir de octubre de 2010. Asimismo, en el Caribe, Jamaica se encuentra trabajando en la implementación de LAMP.

Las experiencias de El Salvador, Jamaica y Paraguay con LAMP son de crucial importancia para que otros países de América Latina y el Caribe puedan implementar iniciativas similares. De hecho, el UIS ha establecido un grupo regional de expertos que puede brindar apoyo técnico a los países que deseen adherir al LAMP.

4. LA ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA - AEPI

El derecho a la educación entendido en su sentido más amplio es el derecho a una educación de calidad desde el nacimiento y a lo largo de la vida que permita el pleno desarrollo, aprendizaje y participación de las personas. Existen pruebas contundentes acerca de los enormes beneficios, a corto y largo plazo, que tiene una atención y educación de calidad en los primeros años para el desarrollo de las personas y de las sociedades.²⁹

Las evidencias y constataciones realizadas en los últimos años desde diversas perspectivas (culturales, psicológicas, económicas, educativas, de las neurociencias, entre otras),³⁰ con respecto al desarrollo infantil, han consolidado la importancia de la atención y educación tempranas, desde antes del nacimiento, y con acciones de carácter integral que cubran todas las dimensiones, en particular la dimensión educativa de alta calidad.³¹

Una atención integral de calidad en los primeros años favorece el desarrollo educativo posterior y los logros de aprendizaje, y contribuye a reducir las desigualdades. Desde muy temprana edad la AEPI produce resultados potencialmente más favorables, entre los que se cuentan la reducción de los porcentajes de repetición y deserción, agresión y violencia; y la socialización en general, para participar en el desarrollo de cada país en su sentido más amplio.

4.1. EL CONCEPTO DE LA AEPI

Las definiciones para la educación y el cuidado del grupo etario en cuestión, son diversas. En la región existe una amplia gama de expresiones que no son equivalentes, y que se refieren a programas de atención a niños y niñas en sus primeros años de vida: estimulación precoz o temprana; educación inicial, educación infantil, educación preescolar o preprimaria, educación parvularia, y otras.³²

Los conceptos de educación preescolar, preprimaria o prebásica –que se encuentran entre los más empleados– tienen las limitaciones respecto a identificar al niño y en este caso al nivel educativo, como ‘pre’ a ‘algo’,

²⁹ Blanco, Rosa. 2009. Atención y educación de la primera infancia en América Latina. En: SIETAL 2009. Primera Infancia. *La situación actual y las respuestas desde el Estado. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires, Madrid, Paris, IPE, OEI, UNESCO.

³⁰ Véanse, por ejemplo, los trabajos de autores neurocientíficos como Fraser Mustard, economistas como Amartya Sen, J. Heckman, educadoras como María Victoria Peralta y Maribel Córnick, pediatras como Mary Eming Young del Banco Mundial, y psicólogas como Sara Victoria Alvarado del CINDE, Colombia.

³¹ Fujimoto, Gaby. 2009. *La educación inicial hoy: desarrollo integral de la primera infancia*; presentado en su conferencia ante la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

³² Seguimos OEA. 1998. *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Washington, OEA. Elaborado por M.Victoria Peralta E. y Gaby Fujimoto.

como simple preparación para la educación primaria, cuando se trata de una etapa que tiene una identidad y un valor en sí misma por su gran influencia en el desarrollo y el bienestar de los niños y niñas.

Así, los términos educación inicial y parvularia, serían los más adecuados para identificar la educación que se produce en función al niño de 0 a 6 años, y que se refiere a los procesos educativos oportunos y pertinentes que se generan a partir de las necesidades, intereses y características del párvulo, a fin de favorecer aprendizajes significativos que aporten a su desarrollo integral, dentro de una concepción del niño como persona en continuo progreso humano.

Por tanto, los programas de cuidado de párvulos se refieren a acciones integrales ejercidas para preservar la vida en sus aspectos básicos (alimentación, salud, protección, afecto y otros) en función de favorecer su sano y adecuado crecimiento y desarrollo.

Más amplio es el concepto de atención integral, que se refiere al conjunto de acciones coordinadas por medio de las cuales se pretenden satisfacer tanto las necesidades esenciales para preservar la vida (alimentación, higiene, abrigo), como aquellas que tienen relación con el desarrollo y aprendizaje, acorde a sus características, necesidades e intereses, tanto permanentes como variables. La protección de los derechos de los niños y niñas es otro aspecto a considerar dentro de la atención integral, además del cuidado y la educación.

4.2. LA AEPI EN EL MARCO INTERNACIONAL

Desde la perspectiva de derechos del niño y la niña a una atención integral de calidad, la primera infancia ha sido mencionada constantemente en las declaraciones oficiales de los jefes de Estado y de gobierno, y de los ministros de Educación de los países miembros de la OEA.³³

Específicamente, en la V Reunión de Ministros de Educación convocada por la OEA en Cartagena de Indias en 2007, se aprobó el Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia y los Lineamientos Programáticos para la Educación de la Primera Infancia. Entre las conclusiones se hace énfasis en el diseño, la implementación y divulgación de una estrategia regional de indicadores de atención y educación de la primera infancia, que permita disponer de información cuantitativa y cualitativa para comparar los avances entre los Estados miembros, y mejorar la capacidad de los sectores de educación y otros actores encargados de la atención de la primera infancia. Esta estrategia debe elaborarse partiendo de y en colaboración con los esfuerzos regionales o internacionales existentes.

El Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia se sustenta en el Comentario General No. 7 *Realización de los derechos del niño en la primera infancia* del Comité de los Derechos del Niño (CDN) de 2006, que reconoce que los niños pequeños son portadores de todos los derechos consagrados en la Convención y que la primera infancia es un período esencial para la realización de estos derechos. En el documento también se sostiene que la educación empieza antes de que el niño nazca y que debe ser permanente.

En la Quinta Cumbre de las Américas realizada en 2009 en Puerto España, Trinidad y Tobago, se reafirmaron los compromisos anteriores sobre la atención educativa desde la primera infancia:

“... Reconociendo que la inversión en atención y educación de calidad desde el nacimiento hasta los primeros años de la educación primaria mejora el aprendizaje y los beneficios para la sociedad, la salud y el empleo,

³³ Hitos importantes en este sentido son las declaraciones de la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien (1990); la Resolución sobre Defensa y Protección de los Niños y Jóvenes en Riesgo, aprobada por los Estados miembros de la OEA (1991); las Reuniones Ordinarias del CIECC de la OEA (1991-1995); la Cumbre de Miami (1994), la Cumbre de Chile (1998); el Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar 2000); la Cumbre de Québec (2001); las reuniones ministeriales en el marco interamericano; la Segunda Reunión de Ministros de Educación del CIDI, Punta del Este, Uruguay, (2001); y la IV Reunión Ministerial en Scarborough, Trinidad y Tobago (2005).

tomamos nota del Compromiso Hemisférico para la Educación Inicial adoptado por los Ministros de Educación en 2007. Hacemos un llamamiento a los Ministros responsables de la Educación, a que incrementen los esfuerzos para evaluar el avance educativo en las Américas a más tardar en 2010, tanto individualmente en nuestros países, como a través de las iniciativas multilaterales tales como el Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE).³⁴

4.3. SISTEMAS DE INFORMACIÓN Y LA AEPI

A pesar de lo recién citado, los sistemas de información aún tienen muy bajas capacidades de generar información relevante para la formulación e implementación de políticas de atención y educación de la primera infancia.

Por eso, uno de los desafíos pendientes es crear sistemas de monitoreo y evaluación de políticas y programas para la atención integral, especialmente de los menores de 3 años de edad, que permitan proveer información útil para evaluar el impacto de las políticas, mejorar la calidad de los programas, y dar seguimiento a los procesos de transición.

Se observan falencias graves en los sistemas de información y en las estadísticas, ya que sólo se cuenta con cifras globales, no desagregadas, a menudo construidas como aproximaciones de cifras del gobierno y en distintos sectores, lo que dificulta la toma de decisiones, el seguimiento y el monitoreo de las políticas. En aspectos cualitativos, la información es también insuficiente, lo cual no permite conocer bien las formas en las que se desarrollan los procesos, las especificidades y las diversidades existentes entre los diferentes grupos de la población.

Establecer un marco de producción de estadísticas para ese nivel requiere, inicialmente, explicitar la naturaleza de esos programas y establecer estrategias para obtener información que permita monitorear los avances de los Estados participantes de las Cumbres.

En consecuencia, es necesario integrar acciones y sistemas de información en los que se consideren no sólo el sistema educativo formal, sino también el no convencional y el informal, dado que, por lo menos la atención a la niñez, en los primeros años de vida, ocurre mayoritariamente en las familias o en la comunidad.

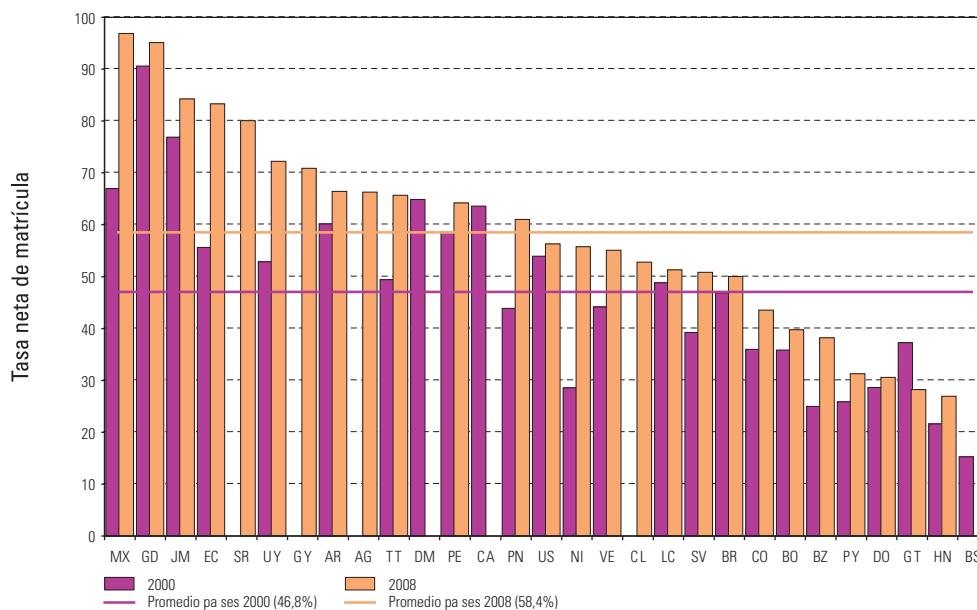
Con esas limitaciones, las estadísticas educativas internacionales se restringen principalmente a la educación formal atendida en centros educativos, y para niños y niñas a partir de los tres años de edad, lo que para la mayoría de los países corresponde a la educación preprimaria o preescolar.

4.4. LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PREPRIMARIA

La matrícula en la educación preprimaria se ha incrementado progresivamente en los últimos años en la región. Sin embargo, los números todavía evidencian la necesidad de realizar mayores esfuerzos. Mientras que en 2000 el promedio de las tasas netas de matrícula en los países sobre los cuales había información era del 46,8%, en 2008 este promedio era del 58,4%, es decir, hubo un aumento por 11,6% en el promedio de las tasas en este período. Aún así, hay seis países con tasas inferiores al 40%, y solamente cinco con tasas superiores al 80%.

³⁴ Quinta Cumbre de las Américas. 2009. Op. cit.

Gráfico 4.1. Tasa neta de matrícula en educación preprimaria. 2000-2008



Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Uno de los objetivos de la atención y educación de la primera infancia (AEPI) es proporcionar oportunidades para que todos los niños y niñas puedan seguir hacia niveles educativos superiores. Así, un indicador que nos permite ver de manera sencilla esa transición de los programas de AEPI hacia la educación primaria, es la tasa de niños y niñas que según la legislación del país tienen la edad inmediatamente anterior a la edad teórica del ingreso a la educación primaria, y que asisten a algún programa educativo. Este indicador nos permite visualizar la equidad de la oferta en los países sobre los cuales hay información.

Gráfico 4.2. Asistencia escolar en edad anterior a la edad teórica de inicio del nivel primario, según género. 2008.

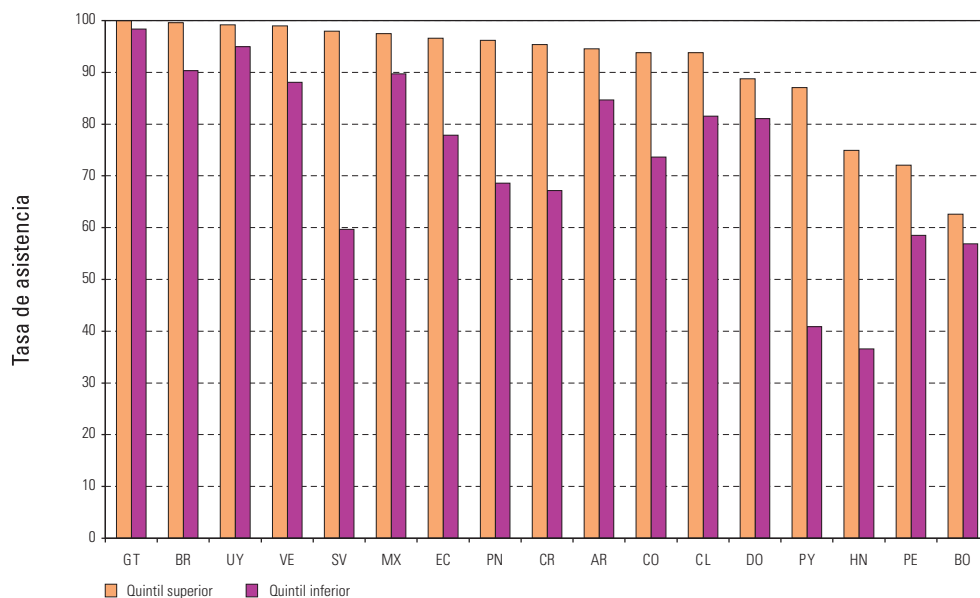


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Las diferencias entre los países de la región son marcadas, con tasas de asistencia superior a un 90% en Guatemala, Uruguay, México, Brasil, Venezuela y Argentina, y una tasa inferior al 50% en Honduras. Sin embargo, no se evidencian diferencias significativas en las tasas según el género.

Cuando analizamos esos indicadores según el ingreso de las familias, se observan también fuertes inequidades dentro de los países, como se puede ver en el Gráfico 4.3.

Gráfico 4.3. Asistencia escolar en edad anterior a la edad teórica de inicio del nivel primario, según quintil de ingreso. 2008.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Todos los países, en los que hay datos disponibles, presentan brechas significativas entre las familias de quintiles de ingreso inferior y superior. Estas brechas son especialmente altas en países como Paraguay, Honduras y El Salvador. Al otro lado, Guatemala y Uruguay muestran niveles altos y muy equilibrados entre los dos grupos.

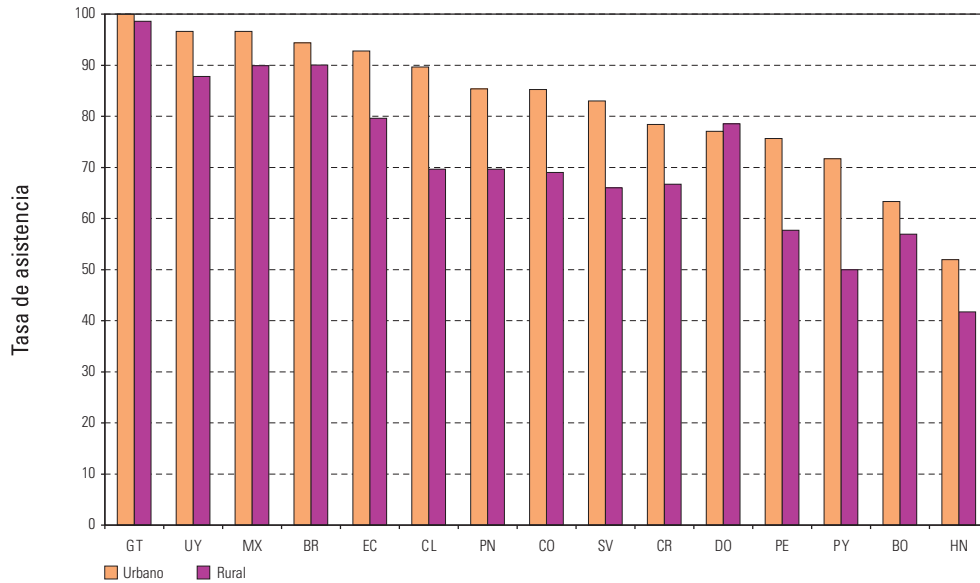
Estos resultados evidencian la importancia que puede tener para los niños de quintiles inferiores acceder a programas de AEPI, para reducir efectivamente la brecha. Esta diferencia tiende a aumentar en los niveles educativos superiores, mayormente en la educación secundaria, como se puede ver en las brechas de conclusión de este nivel educativo expresadas en este informe.

La diferencia entre las poblaciones urbanas y rurales es igualmente alta, aunque no tan pronunciada como en el caso del ingreso familiar. Así lo indica el Gráfico 4.4.

Las brechas más amplias entre zonas rurales y urbanas respecto a la asistencia a la educación preprimaria se encuentran en Paraguay, Chile, Perú, El Salvador y Colombia. Guatemala muestra nuevamente los niveles más altos y parejos entre las dos poblaciones.

La región aún carece de docentes calificados para la educación preprimaria, aunque en la mayoría de los países hay normativas para la certificación de los docentes de esta modalidad educativa. Sin embargo, como muestra el Gráfico 4.5., hay pocos países donde todos los docentes de la educación preprimaria están certificados para ejercer.

Gráfico 4.4. Asistencia escolar en edad anterior a la edad teórica de inicio del nivel primario, según área geográfica. 2008.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Gráfico 4.5. Docentes certificados en educación preprimaria. 2008.



Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Aquí se destacan Colombia y Surinam, donde todos los docentes que trabajan al nivel de la educación preprimaria son profesionales, según la normativa de sus respectivos países.

4.5. PROGRAMAS Y POLÍTICAS AEPI

En 2007, la Organización de los Estados Americanos (OEA) organizó un simposio para discutir la situación de la atención y educación de la primera infancia, centrándose en los niños y niñas de entre 0 y 3 años.³⁵ En este contexto, se recopiló información de los países participantes acerca de las políticas y programas que existen para los niños y niñas de ese grupo etario. En el informe se presentan los resultados según las políticas de AEPI, los programas de estudio, la evaluación, el seguimiento de las políticas e investigaciones, la formación de personal, su financiamiento, la coordinación intersectorial y la transición hacia la educación primaria.

La investigación ha demostrado que la mayoría de los Estados miembros cuenta con políticas centradas en la población de entre 4 y 6 años. Las normativas, políticas y recursos para la población con menos de 3 años aún son muy limitados, lo que prueba que la responsabilidad asumida por el Estado con respecto a este grupo es aún muy insuficiente. Así, la prioridad aún está muy centrada en programas “preescolares”.

En la mayoría de los países se tratan los programas para la población hasta 3 años de edad de forma fragmentada, y no como programas intersectoriales que incluyen la atención al mismo tiempo que la educación, poniendo más énfasis en la atención.

En todos los países existe la intención de mejorar la calidad de los servicios de salud, atención, educación y equidad para niños y niñas de entre 0 y 3; sin embargo, en los recursos, orientaciones y criterios no se consideran estas poblaciones, ni las particularidades personales, socioeconómicas, étnicas y culturales de las familias y de los niños y niñas. Además, hay pocas iniciativas para implementar programas de inclusión dirigidos a niños con necesidades educativas especiales en esta modalidad de la educación. Las iniciativas para la infancia menor de tres años están centradas principalmente en el ámbito de las políticas sociales, por ejemplo en la mayor parte de los países del Caribe, en el sector salud.

³⁵ SEDI/DEC/OEA. 2007. *Understanding the State of the Art in Early Childhood Education and Care: the first three years of life*. Washington, D.C., OEA.

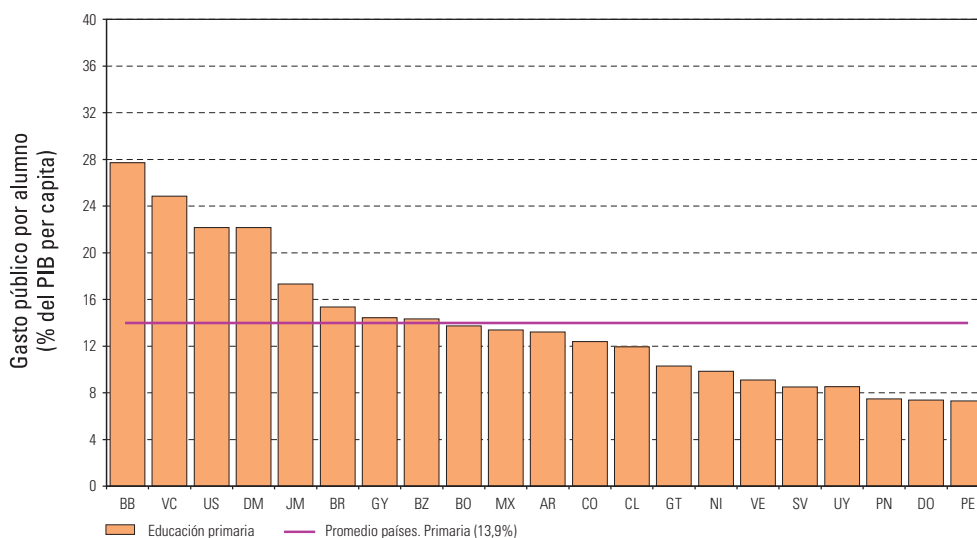
5. OTROS FACTORES VINCULADOS AL AVANCE DE LA EDUCACIÓN

Es indiscutible que las inversiones del Estado destinadas a la educación tienen un marcado efecto en la calidad del servicio educativo. La ausencia de los recursos escolares más básicos, tales como instalaciones o libros de texto adecuados, tiene un fuerte impacto en el desempeño del alumno.³⁶ Otros dos factores que afectan la calidad de la educación a nivel de primaria y secundaria, son la relación alumnos por docente, y las calificaciones y competencias cognitivas de los educadores.

5.1. INVERSIÓN EN EDUCACIÓN

El Gráfico 5.1. muestra el gasto promedio por alumno en educación primaria como porcentaje del PIB per cápita. Este indicador, por el hecho de ajustar el gasto público por alumno al ingreso del país, medido en función del producto interno bruto (PIB), permite establecer comparaciones de esfuerzos entre países con marcadas diferencias, analizando lo que cada país gasta en sus alumnos, relativo a los recursos disponibles. Por ejemplo, un país menos rico puede, de hecho, destinar una proporción mucho mayor de su presupuesto a la educación. En este caso, el país con menos recursos estaría haciendo un mayor esfuerzo que el país más rico.

Gráfico 5.1. Gasto público por alumno en educación primaria como porcentaje del PIB per cápita. 2008.



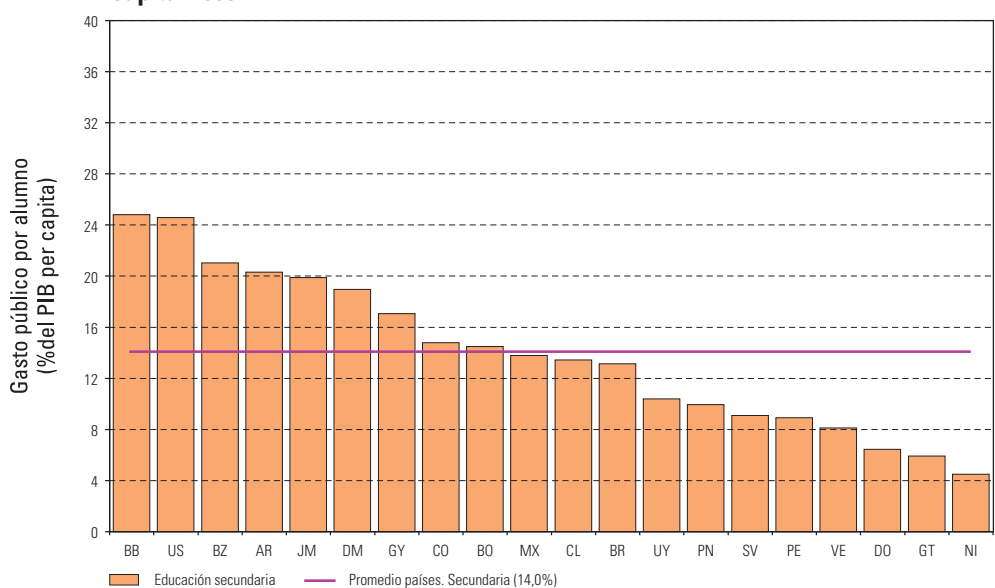
Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

³⁶ Hanushek, E. y Wobmann, L. 2007. *The Role of Education Quality in Economic Growth*, Documento de Trabajo de Investigación de Políticas 4122. Banco Mundial. También publicado como: Calidad de la Educación y crecimiento económico, Documento No. 39. PREAL.

En los países participantes de las Cumbres de las Américas, el gasto por alumno a nivel de educación primaria expresado como porcentaje de sus productos internos brutos per cápita, muestra una gran variación. En 2008, los porcentajes fluctuaron desde el 7% en Perú hasta el 27,7% en Barbados, con un promedio entre los países del 13,9%. Se identifican cuatro países con una cifra superior al 20% en el gasto promedio por alumno de educación primaria, expresado como porcentaje del PIB per cápita: Barbados, San Vicente y las Granadinas, Estados Unidos y Dominica.

En la educación secundaria, tal como se muestra en el Gráfico 5.2., el rango de gasto por alumno como porcentaje del PIB per cápita fluctúa entre un 4,5% en Nicaragua y un 24,8% en Barbados, observándose un promedio por países del 14,0%. En cuatro de los 20 países sobre los cuales se cuenta con información, se observa que este gasto supera el 20% de su PIB per cápita: Barbados, Estados Unidos, Belice y Argentina.

Gráfico 5.2. Gasto público por alumno en educación secundaria como porcentaje del PIB per cápita. 2008.



Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

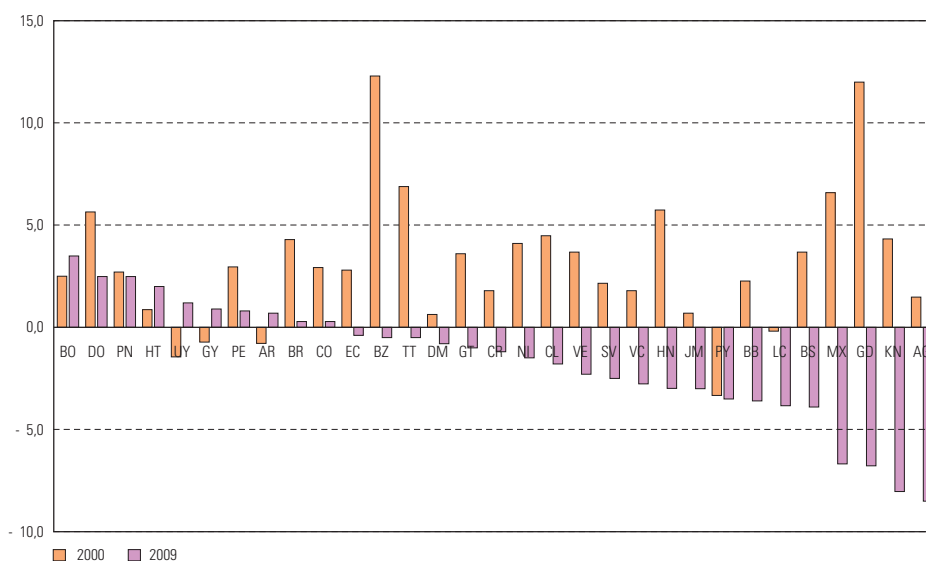
5.2. EDUCACIÓN Y CRISIS ECONÓMICA

La reciente crisis financiera y económica tiene efectos en la región. En su *Balance Preliminar de las Economías de América Latina y el Caribe* correspondiente a 2009, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) estima que después de seis años de crecimiento, ha habido una caída del PIB en un 1,8% y del PIB por habitante en alrededor del 2,9%. En el Gráfico 5.4. se muestra una yuxtaposición entre el PIB del año 2000 y las estimaciones para el año 2009 por países.

Esta interrupción del crecimiento afectó negativamente a la demanda de empleo. En el mismo estudio se estima que la tasa de desempleo regional aumentó a alrededor del 8,3%, y que hay un deterioro en la calidad de los puestos de trabajo que se han creado.³⁷

³⁷ CEPAL. 2009. *Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe 2009*. Santiago de Chile, CEPAL.

Gráfico 5.3. Variación anual de la tasa del PIB per cápita en América Latina y el Caribe. 2000-2009.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Aunque a partir de la segunda mitad de 2009 comenzó una recuperación de la economía en la región, la crisis económica aún tiene su impacto: la falta de financiamiento externo, la reducción en la demanda de las exportaciones, la fuerte caída en los precios de las materias primas, el marcado deterioro de los términos de intercambio, la reducción de las remesas en divisas y la caída en los índices vinculados al turismo. Si bien no todas las economías de la región están expuestas de la misma manera a los efectos de la crisis, la desaceleración del crecimiento regional tendrá un impacto socialmente negativo en todas. En particular, el incremento del desempleo y el traslado del trabajo hacia el sector informal afectarán a muchos hogares.

De esta manera, la crisis financiera puede tener importantes repercusiones en el campo de la educación. Aunque las políticas o los anuncios realizados en los países son alentadores en el sentido de que no habrá recortes del gasto público en educación, la contracción del PIB y la desaceleración ineludiblemente conllevarán una presión para reducir el gasto y la inversión pública y privada en el sector educativo. En el campo de la cooperación internacional, también puede reducirse la ayuda destinada a la educación para los países en desarrollo. Todo lo anterior puede tener consecuencias diversas, en las construcciones o reparaciones de escuelas, la dotación de equipamientos y materiales, el sueldo de los docentes, la caída en el otorgamiento de becas a estudiantes destacados o de escasos recursos, o el término del apoyo de las empresas para el desarrollo de proyectos educativos.³⁸

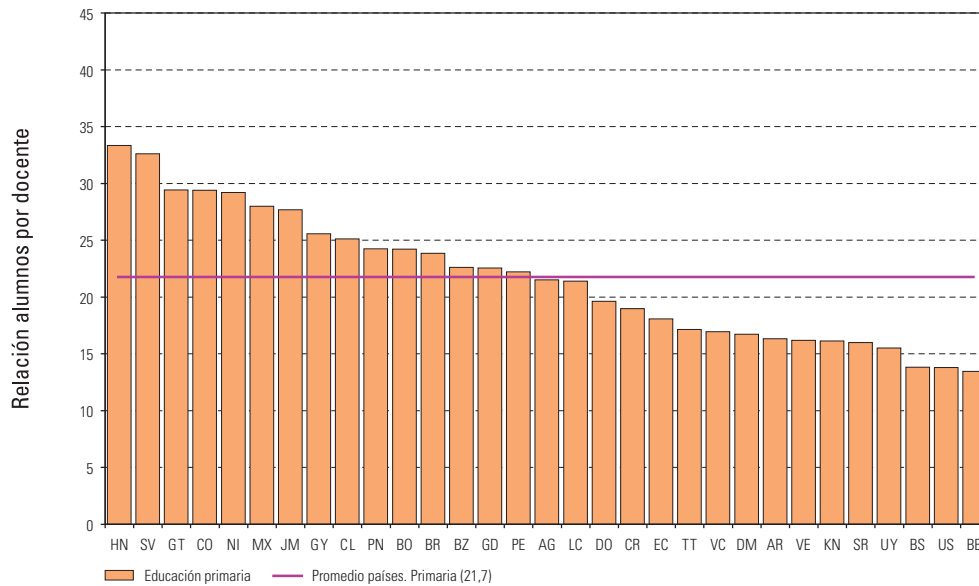
5.3. RELACIÓN ALUMNOS POR DOCENTE

La relación alumnos-docente, es decir el número de alumnos que atiende un maestro o profesor, refleja la disponibilidad de los servicios.

Entre los países participantes de las Cumbres de las Américas sobre los cuales se posee información, Barbados exhibe la más baja relación alumnos-docente a nivel de educación primaria (13,5 alumnos/docente) y Honduras la más alta (33,3 alumnos/docente), con un promedio entre los países de 21,7 alumnos/docente (Gráfico 5.4.). Sólo dos países muestran una relación superior a 30.

³⁸ OREALC/UNESCO. 2009. *Modelo de Sistema de Alerta Temprana en Educación, Informe final*. Santiago de Chile. OREALC/UNESCO Santiago.

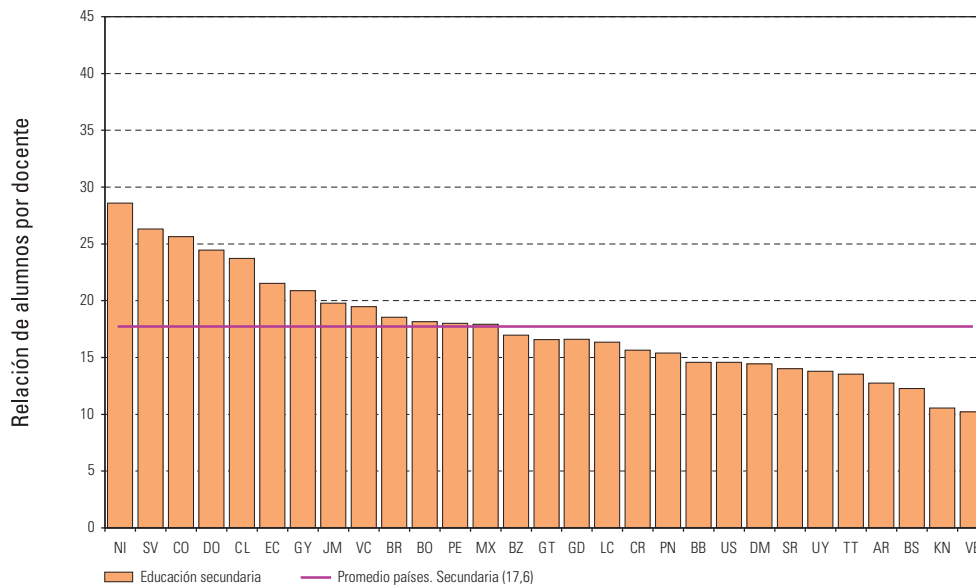
Gráfico 5.4. Relación alumnos por docente en educación primaria. 2008.



Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

En el Gráfico 5.5. se observa esta relación en la enseñanza secundaria, donde para los países sobre los cuales hay información, fluctúa entre 10,2 (Venezuela) y 28,6. (Nicaragua) alumnos/docente. En promedio, los países tienen una relación de 17,6 alumnos por docente.

Gráfico 5.5. Relación alumnos por docente en educación secundaria. 2008.



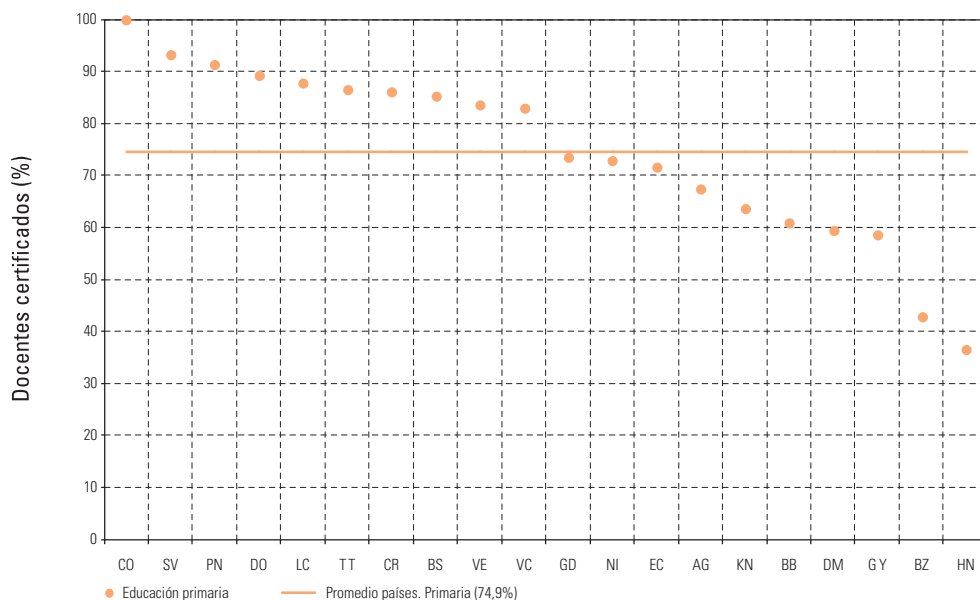
Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

5.4. CERTIFICACIÓN DE DOCENTES

Por otra parte, existe consenso en la región acerca de la importancia de la calificación de los docentes en la implementación de las distintas reformas educativas que están en curso en varios países. Es por eso que los gobiernos de la región han realizado fuertes inversiones –y continuarán haciéndolo– en iniciativas de formación docente, tanto en las áreas de formación inicial como de perfeccionamiento en servicio.

En el Gráfico 5.6. se muestra el porcentaje de docentes que cumple con requisitos nacionales de certificación para enseñar en la primaria, que en 2008 fluctuaba entre el 36,4% y el 100% en los países sobre los cuales se cuenta con información. Se destacan tres países con más del 90% de sus docentes certificados (Colombia, El Salvador y Panamá) y dos con menos del 50% (Belice y Honduras).

Gráfico 5.6. Porcentaje de docentes certificados en educación primaria. 2008.

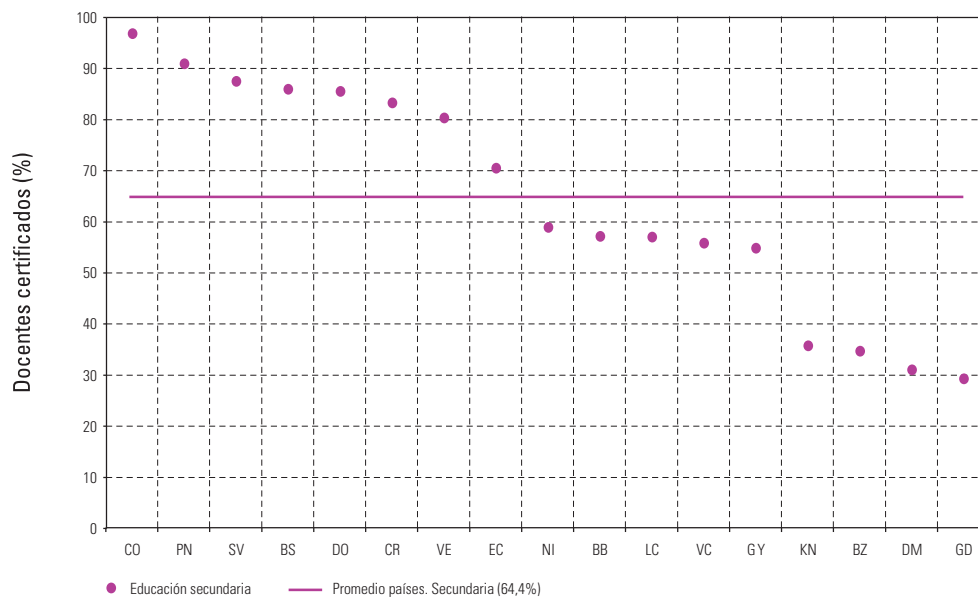


Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

En el Gráfico 5.7. se muestra el porcentaje de docentes que cumple con requisitos nacionales de certificación para enseñar en la secundaria. Entre los países, el porcentaje de docentes certificados varía entre un 29,3% y un 96,8%, presentando un promedio del 64,4% en 2008.

Se destacan cinco países con más del 85% de sus docentes de educación secundaria certificados de acuerdo a la normativa nacional (Colombia, Panamá, El Salvador, Bahamas y República Dominicana). En cambio, cuatro países tienen cifras por debajo del 50% (San Cristóbal y Nieves, Belice, Dominica y Granada).

Gráfico 5.7. Porcentaje de docentes certificados en educación secundaria. 2008.



Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

En relación a los dos gráficos recién presentados, se observa con claridad que la educación secundaria posee en general un menor porcentaje de docentes debidamente certificados para ejercer en ese nivel.

6. CONCLUSIONES

En *Panorama Educativo 2010* se presenta una descripción del estado de la educación en los países participantes de las Cumbres de las Américas, en torno a los objetivos propuestos para el año 2010. Con este propósito, se utiliza un conjunto básico de índices internacionalmente comparables y debatidos entre los participantes del proyecto. De la evidencia presentada es posible identificar aspectos relevantes sobre el cumplimiento de las tres metas, tanto en referencia al contexto en el cual se insertan los sistemas educativos como en el acceso, la permanencia, la conclusión y el logro de estudios, además de la equidad en la educación preprimaria, primaria y secundaria en la región.

CONTEXTO DEMOGRÁFICO, ECONÓMICO Y SOCIAL DE LA EDUCACIÓN EN LA REGIÓN

En términos generales, se puede afirmar que los países más pobres tienen las poblaciones jóvenes más numerosas de la región. De esta manera, aquellos Estados que deben afrontar los desafíos educativos más importantes en términos de acceso y conclusión de la educación primaria y secundaria para un mayor contingente de su población, todavía son los que presentan menores niveles de desarrollo relativo, tanto en términos de desarrollo humano como de PIB por persona.

Sin embargo, muchos países de menores recursos y condiciones más demandantes a veces han evolucionado a un ritmo notable, y se encuentran en mejores condiciones para afrontar los desafíos educativos planteados en las tres metas de las Cumbres de las Américas. Hay países pobres que presentan frecuentemente mayores proporciones de entrantes con edades diferentes a las oficialmente establecidas en educación primaria, menores tasas de matrícula en educación preprimaria, primaria, secundaria y superior, así como menores niveles de conclusión de primaria y secundaria. Sin embargo, el progreso significativo de algunos de estos países en varias de las metas de las Cumbres, demuestra que es posible avanzar a pesar de las dificultades. Se destacan, por ejemplo, países como Granada, Nicaragua o Guatemala, que a pesar de las circunstancias desfavorables presentaron mayores avances en la tasa neta de matrícula en educación primaria, alcanzando tasas superiores al 90%. En este sentido, sería importante reflexionar acerca de precisamente qué circunstancias y cambios administrativos y educativos causaron ciertas tendencias positivas en esos países.

ACCESO Y CONCLUSIÓN EN LOS DIFERENTES NIVELES DE EDUCACIÓN

La atención y educación de la primera infancia no está entre las metas de las Cumbres de las Américas; sin embargo, ha habido una creciente toma de conciencia sobre la importancia de este nivel de educación, que se manifestó más recientemente en el Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia acordado en la V Reunión de Ministros de Educación, convocada por la OEA en Cartagena de Indias en 2007,

y que ha sido reafirmado en la V Cumbre de las Américas realizada en 2009 en Puerto España, Trinidad y Tobago.

La importancia de la atención y educación de la primera infancia cobra un peso especial, si se toma en cuenta que esa asistencia incide sobre el logro académico de los alumnos en la educación primaria.

Sin embargo, aunque el promedio (entre países) de la tasa de matrícula en la educación preprimaria aumentó entre 2000 y 2008 en un 11,6%, alcanzó un promedio de solamente el 58,4% en 2008.

Una gran proporción de los niños en edad de cursar la educación primaria logra en algún momento acceder a ella. De hecho, 17 de 27 países tienen tasas de matrícula en la educación primaria del 95% o más. No obstante, llama la atención que entre 2000 y 2008 el promedio por países de la tasa neta de matrícula aumentó sólo un 0,4% y quedó así prácticamente igual durante ocho años.

El ingreso oportuno a la educación primaria es todavía un área que requiere particular atención en la región, ya que en la mayoría de los países alcanza tasas muy por debajo de lo deseable.

Un mayor problema es aún la repetición en la educación primaria, que está muy vinculado con la deserción escolar. La repetición y la deserción son problemas complejos y se relacionan no sólo a las condiciones económicas de los niños y sus familias, sino también a la calidad de la educación impartida. Por lo tanto, las soluciones a estos problemas deben pensarse en toda su dimensión y no solamente desde el punto de vista de la eficiencia en el logro de la asistencia escolar. Establecer políticas públicas más contundentes y holísticas para combatir este fenómeno es aún muy necesario.

A pesar de estos problemas, un gran número de países está muy próximo a lograr la meta referente a la conclusión universal de la educación primaria y la Meta 1 de la Cumbre. En 7 de 23 países la proporción de personas de 15 a 19 años que ha culminado la educación primaria ya supera el 95%. A este grupo se suman otros nueve países que ya han superado el umbral del 90%. Sin embargo, el problema de la culminación de la educación primaria todavía sigue vigente en la región, ya que en algunos países no se ha logrado asegurar la conclusión de este nivel en por lo menos el 80% de la población en edades de egreso reciente.

En el período analizado algunos países han experimentado progresos importantes en la conclusión de la educación primaria entre una y otra generación, como por ejemplo Guatemala, Bolivia y Honduras. Por lo tanto, a pesar de las dificultades que afrontan, estos países lograron hacer esfuerzos significativos en el sentido de ampliar la culminación de la educación primaria entre las poblaciones más jóvenes.

La gran mayoría de los países participantes de las Cumbres de las Américas ha logrado un avance significativo en el acceso a la educación secundaria durante el período analizado. Así, once países de la región han logrado alcanzar la meta de acceso del 75% de los jóvenes, mientras seis países todavía presentan tasas de matrícula menores al 60%. El promedio de todos los países aumentó en casi el 11% en estos ocho años.

Como en el caso del acceso a la educación primaria, los países que presentan las tasas más bajas son aquellos que mantienen mayores restricciones, es decir, que tienen niveles más elevados de demandas sociales derivadas del crecimiento y la dependencia demográfica, así como mayores proporciones de población rural y menores niveles de desarrollo humano y económico. Sin embargo, Guatemala, el país con las más bajas tasas en el acceso a la educación secundaria, es nuevamente también el país con los mayores avances a lo largo del tiempo.

A su vez, solamente tres países (Bahamas, Barbados y Chile) lograron la meta referente a que al menos un 75% de los jóvenes concluya la educación secundaria en la región, mientras en cinco países el porcentaje de estos jóvenes es inferior al 30% de la población respectiva. Sin perjuicio de lo anterior, todos los países presentan avances en la conclusión de la secundaria, aunque en algunos no se ha hecho con la celeridad deseada.

La tercera meta de las Cumbres de las Américas plantea la ampliación de las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Eso implica dar prioridad a la distribución equitativa de las oportunidades de aprendizaje. Por lo tanto, el análisis del acceso y conclusión de los distintos niveles educativos de los países de la región ya significa explorar –en parte– sus oportunidades educativas existentes.

El analfabetismo (aunque aún difícil de medir de una forma más detallada y más allá de una dicotomía simplificada) impide que muchas de las personas adultas sigan aprendiendo a lo largo de la vida. Sin embargo, es importante notar que en todos los países analizados la cantidad relativa de analfabetos es menor entre la población joven. La expansión en las décadas recientes de los servicios educativos a nivel de primaria y secundaria, ha producido una disminución en las tasas de analfabetismo.

La comparación de las tasas de matrícula entre 2000 y 2008 muestra un mejoramiento importante en la mayoría de los países en el acceso de la población a la educación terciaria. Especialmente en países como Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay, aumentó significativamente la cantidad de alumnos en educación terciaria durante este período.

EQUIDAD EN ACCESO Y CONCLUSIÓN

Es importante saber si el progreso hacia el derecho a la educación se ha dado de manera equitativa entre los grupos sociales.

La mayoría de los países de la región ha alcanzado la equidad de género en el acceso a la educación preescolar y primaria y en su conclusión, además de en sus tasas de alfabetización, especialmente en sus poblaciones más jóvenes. Sin embargo, respecto a la conclusión de la educación secundaria, es importante destacar una tendencia creciente en la región en detrimento de la situación de los niños en relación con las niñas.

Se observan avances en la paridad urbano-rural, de ingresos y por grupo étnico en todos los países de la región en cuanto a la conclusión de estudios primarios. No obstante, la equidad entre los diversos grupos sociales y étnicos sigue siendo un tema pendiente en la región. Chile es el único país que ha logrado alcanzar la paridad rural-urbano, étnica y entre los quintiles superiores e inferiores de ingreso en la conclusión de la educación primaria entre los jóvenes con edades de egreso reciente. Sin embargo, ningún país ha logrado esta situación para la conclusión de la educación secundaria, que sigue teniendo niveles muy dispares entre los distintos grupos de la población que tienen esta edad.

En la educación preprimaria, hay notables diferencias entre los países según los estratos socioeconómicos y la ubicación geográfica (rural/urbano).

La región de las Américas concentra un número importante de países con alto nivel de desigualdad económica, por lo tanto no sorprende que las mayores disparidades en la culminación de la educación primaria y secundaria se den respecto a criterios de ingreso. En las poblaciones más jóvenes se nota más equilibrio entre los diferentes sectores socioeconómicos, pero aún queda por recorrer un largo camino hasta llegar a la paridad entre estos grupos sociales.

LOGROS DE APRENDIZAJE

Además de medir los avances generales de los países y de la región hacia una mayor equidad en el acceso, permanencia y conclusión de los diferentes niveles de educación, se deben analizar los logros académicos que los sistemas educativos son capaces de generar en sus alumnos.

El logro académico en la educación primaria de los países estudiados es aún muy bajo. El estudio SERCE muestra que un promedio del 38% de los escolares del 3^{er} grado de la educación primaria aún no tiene el nivel

para, por ejemplo, reconocer la finalidad de una receta o el tema de un cartel. En el 6º grado hay un promedio del 23,4% que no se encuentra en un nivel apto para detectar el destinatario en una carta de lectores.

Los resultados en el desempeño en Matemática no son mucho mejores. En el 3º grado, un promedio del 51,8% de los alumnos no está en un nivel apto para resolver problemas simples basados en una sola operación de adición, sustracción o multiplicación. En el 6º grado, un 20,1% de los estudiantes aún no sabe usar las cuatro operaciones básicas de una forma estratégica sobre la base de información explícita.

En Ciencias, en el 6º grado un promedio del 48,2% de los alumnos aún no tiene un nivel suficientemente consolidado para, por ejemplo, realizar la correcta clasificación de animales y plantas, o para una comprensión general del sistema solar.

Para alumnos de una edad escolar acorde a la educación secundaria, los resultados tampoco son alentadores. En Lectura, el estudio PISA muestra que un promedio del 43,4% de los alumnos (todos de la edad de 15 años) de los países participantes ni siquiera alcanza a identificar, por ejemplo, la idea principal de un texto, comprender relaciones dentro de ese texto, crear o aplicar categorías simples, interpretar el significado de una parte del texto o hacer una comparación o relacionar el texto con el conocimiento externo o con experiencias o actitudes personales.

En Matemática, un promedio del 50,6% de los alumnos no alcanza el nivel necesario para saber interpretar y reconocer situaciones en contextos que sólo requieren una inferencia directa; no puede extraer información pertinente de una sola fuente y hacer uso de un único modelo de representación. Tampoco sabe emplear algoritmos, fórmulas, procedimientos o convenciones matemáticas elementales.

En Ciencias, hay un promedio del 43,1% de alumnos que no tiene el conocimiento científico que les permita dar explicaciones plausibles en contextos habituales o establecer conclusiones basadas en investigaciones simples. Tampoco son capaces de realizar un razonamiento directo y de hacer interpretaciones lineales de los resultados de una investigación o de la resolución de un problema tecnológico.

OTROS FACTORES IMPORTANTES: FINANCIAMIENTO EN EDUCACIÓN Y TEMAS DOCENTES

Hay una gran variación entre los países participantes de las Cumbres de las Américas respecto a su gasto por alumno a nivel de educación primaria, expresado como porcentaje del producto interno bruto per cápita. En 2008, hubo un promedio entre los países del 13,9%. Se destacan tres países, en los cuales a pesar de las limitaciones fiscales se han hecho grandes esfuerzos, y que tienen una cifra superior al 20% como porcentaje del PIB per cápita de gasto promedio por alumno en educación primaria: Barbados, San Vicente y las Granadinas y la República Dominicana.

En educación secundaria, el promedio del gasto por alumno como porcentaje del PIB per cápita era de un 14,0%. En cuatro países latinoamericanos y caribeños, de los 21 países sobre los cuales se cuenta con información, se observa que este gasto supera el 20%: Barbados, Estados Unidos, Belice y Argentina.

Si bien un mayor gasto educativo no siempre se vincula directamente a una mejora en la calidad de los servicios educativos, estos indicadores muestran una parte del esfuerzo que en los distintos países de la región se hacen por brindar una educación de calidad. Se espera que la reciente crisis financiera y económica no tenga efectos negativos sobre futuras inversiones en los sistemas de educación.

En 2008, como promedio entre los países, la relación alumnos/docente –que refleja la disponibilidad de los servicios docentes– fue de 21,7 alumnos por docente en la educación primaria. En la educación secundaria esta cifra fue de 17,6 en el mismo año.

El porcentaje promedio de docentes que cumple con requisitos nacionales de certificación para enseñar en el nivel de primaria era de un 74,6% en 2008, mientras el promedio de docentes que cumple con requisitos para enseñar en el nivel de secundaria era del 64,4%.

Muchos países aún no cuentan con una cantidad suficientemente alta de docentes calificados para ejercer en la educación preprimaria.

LA DISPONIBILIDAD DE INFORMACIÓN ESTADÍSTICA RELEVANTE PARA EL SEGUIMIENTO DE LOS COMPROMISOS REGIONALES E INTERNACIONALES

Si bien se han constatado avances en la disponibilidad de información relevante a los objetivos educativos para la región, aún quedan importantes esfuerzos por emprender en áreas fundamentales como la situación de los docentes, el financiamiento educativo y los logros de aprendizaje, entre otras, para presentar información más contundente y nítida sobre estos campos.

La necesidad de contar con información ajustada a estándares internacionales que aseguren la comparabilidad regional, sigue estando presente en las prioridades de trabajo conjunto entre las iniciativas existentes en la región. Así, cabe destacar el apoyo que ha brindado el PRIE al desarrollo y a la consolidación de las estadísticas educativas internacionales.

En este sentido, se vuelve prioritario para los países de la región desarrollar acciones con el objetivo de disponer de sistemas de información y estadísticas educativas cada vez más ajustadas a las necesidades que se plantean a nivel internacional, regional y nacional.

REFERENCIAS

- Asociación Civil Educación para Todos. 2009.** *Uso de la información educativa aplicada a las decisiones y gestión de los sistemas educativos*, documento preparado para el VII Taller Regional en Estadísticas Educativas 2009, del Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE). México, 9 al 11 de diciembre de 2009.
- Blanco, Rosa. 2009.** Atención y educación de la primera infancia en América Latina. En: SIETAL 2009. Primera Infancia. La situación actual y las respuestas desde el Estado. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Buenos Aires, Madrid, Paris, IPE, OEI, UNESCO.
- CEPAL. 1997.** *Panorama Social de América Latina 1997*. Santiago de Chile, CEPAL.
- CEPAL. 2000.** *Panorama Social de América Latina 1999-2000*. Santiago de Chile, CEPAL.
- CEPAL. 2007.** *La inversión educativa en América Latina y el Caribe. Las demandas de financiamiento y asignación de recursos*. Santiago de Chile, CEPAL.
- CEPAL. 2009.** *Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe 2009*. Santiago de Chile, CEPAL.
- CEPAL. 2010.** *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe, 2009*. Santiago de Chile, CEPAL.
- Comité de los Derechos del Niño (CDN). 2006.** *Comentario General No. 7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. Ginebra.
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. 1990.** Jomtien, Tailandia, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO.
- Foro Mundial sobre la Educación. 2000.** Dakar, Senegal, Marco de Acción de Dakar. París, UNESCO.
- Fujimoto, Gaby. 2009.** *La educación inicial hoy: desarrollo integral de la primera infancia*. Presentado en su conferencia ante la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Hanushek, E. y Wobmann, L. 2007.** *The Role of Education Quality in Economic Growth*, Documento de Trabajo de Investigación de Políticas 4122. Washington, Banco Mundial. También publicado como: Calidad de la educación y crecimiento económico, Documento No. 39. PREAL.
- INEE 2004.** *La Calidad de la Educación Básica en México, Resultados de la Evaluación Educativa*. México.
- Martínez, Rodrigo y Fernández, Andrés (coord.). 2010.** *Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto*. Documento de proyecto No. 299 (LC/W.299). Santiago de Chile, CEPAL.
- OEA. 1998.** *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Washington, D.C., OEA. Documento elaborado por Peralta, Victoria y Fujimoto, Gaby.

- OCDE. 2004.** *Lifelong learning, Policy Brief*. París, OCDE.
- OCDE. 2009.** *Iberoamérica en PISA 2006*, Informe Regional, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. España, Santillana Educación.
- ONU.** Metas del Milenio. Disponible en: <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>
- PNUD. 2009.** *Informe sobre Desarrollo Humano. Superando barreras: Movilidad y desarrollo humano*. Nueva York, PNUD.
- PRIE. 2009a.** *Agenda del VII Taller Regional en Estadísticas Educativas*, Cancún, México, 9 al 11 de diciembre de 2009.
- PRIE. 2009b.** *Metodología de Construcción y Uso*. México, OEA, SEP de México y UNESCO.
- Quinta Cumbre de las Américas. 2009.** Puerto España, Trinidad y Tobago. Declaración de Compromiso de Puerto España. Washington D.C., OEA.
- V Reunión de Ministros de Educación. 2007.** Cartagena de Indias, Colombia Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia.
- Segunda Cumbre de las Américas. 1998.** Santiago de Chile. Plan de Acción. Organización de los Estados Americanos. Washington D.C., OEA.
- Shavelson, Richard J. y otros. 1991.** *What Are Educational Indicators and Indicator Systems?* ERIC Clearinghouse on Tests Measurement and Evaluation. Washington D.C., ERIC/TM Digest.
- SEDI/DEC/OEA. 2007.** *Understanding the State of the Art in Early Childhood Education and Care: the first three years of life*. Washington, D.C., OEA.
- UNESCO. 1996.** *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México, D.F., Correo de la UNESCO.
- UNESCO. 2008.** *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2009: Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*. París, UNESCO.
- UNESCO. 2010.** *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010: Llegar a los marginados*. París, UNESCO.
- UNESCO-OREALC. 2002.** *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Modelo de Acompañamiento. Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO-OREALC. 2007a.** *Educación de Calidad para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO-OREALC. 2007b.** *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación Para Todos en el Marco del Proyecto Regional (EPT/PRELAC). Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO-OREALC. 2009.** *Modelo de Sistema de Alerta Temprana en Educación*, Informe final.
- UNESCO-OREALC. 2008.** *Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y El Caribe*. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

UNESCO-UIS. 2009a. *Indicadores de la Educación, especificaciones técnicas.* Montreal, UNESCO-UIS.

UNESCO-UIS. 2009b. *La nueva generación de estadísticas sobre competencias en alfabetismo: Implementación del Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP).* Documento Técnico N° 1. Montreal, UNESCO-UIS.

ANEXOS

A. PERFILES DE LOS PAÍSES

El presente anexo contiene, para cada uno de los 34 países de la Cumbre de las Américas, una presentación sintética de la información considerada en este documento, para el año 2008 o el último año disponible.

La sección central muestra, para cada indicador con información disponible, la posición relativa del país en comparación al promedio de los demás. Para este fin, los valores de cada indicador han sido transformados a una escala común mediante un procedimiento de normalización, de modo que los puntos indican cuánto se distancia el país del promedio regional en unidades de desviación estándar (definidas por las líneas discontinuas). Nótese también que valores mayores de un indicador no necesariamente significan “mejores”, ya que esto depende de la naturaleza del indicador.

Finalmente, para cada indicador se anota el número de casos considerado a efectos de calcular el valor promedio de los países.

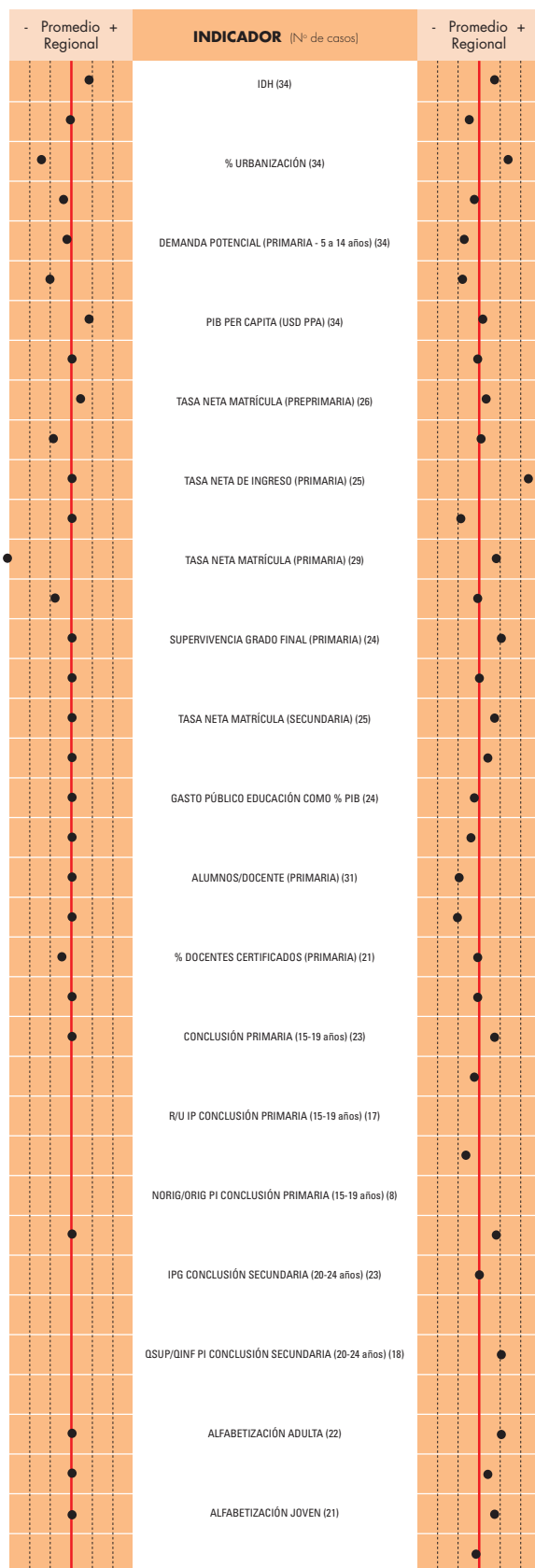
(AG) ANTIGUA Y BARBUDA



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|--------|
| Territorio (en miles de km ²) | 0,44 |
| Población (en miles) | 100 |
| Urbanización (%) | 30,3 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 18,8 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 8,20 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 18 691 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 12 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | ... |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | ... |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 74,0 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | ... |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,868 |



(AR) ARGENTINA



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|--------|
| Territorio (en miles de km ²) | 3 767 |
| Población (en miles) | 39 883 |
| Urbanización (%) | 92,4 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 17,3 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 8,6 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 13 238 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 13 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | 97,7 |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | 99,1 |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 99,1 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 79,4 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,866 |



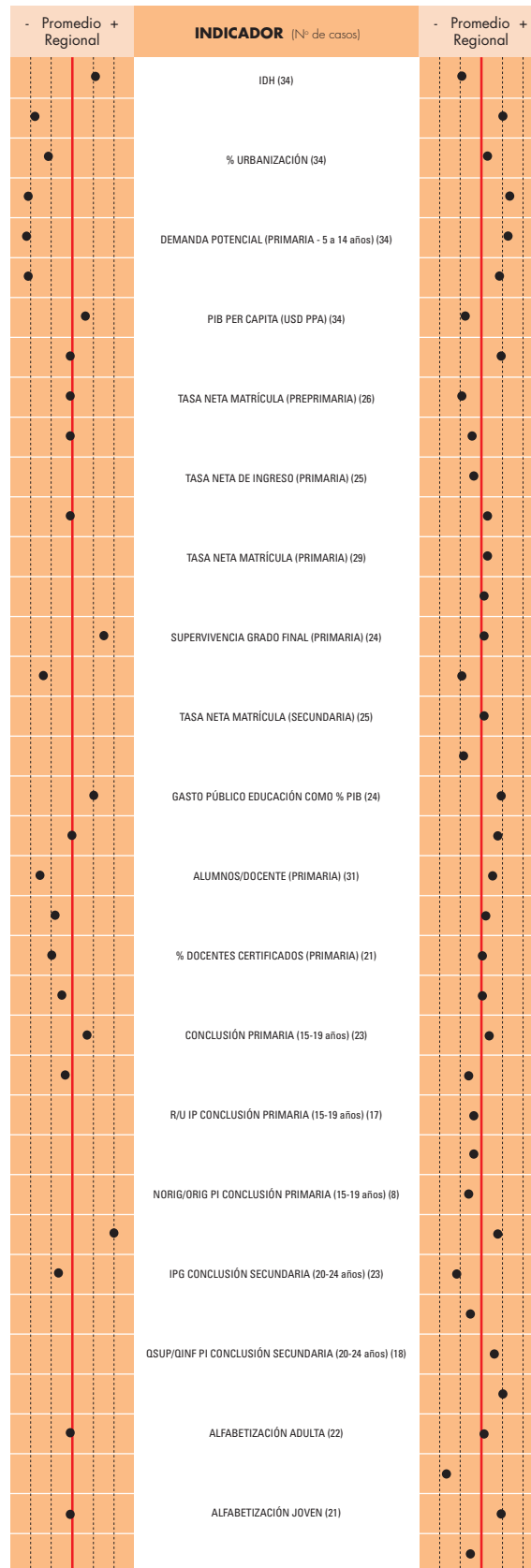
(BB) BARBADOS



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|--------|
| Territorio (en miles de km ²) | 0,43 |
| Población (en miles) | 300 |
| Urbanización (%) | 40,8 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 12,5 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 7,1 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 17 956 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 11 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | ... |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | ... |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | ... |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | ... |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,903 |



(BO) BOLIVIA



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|-------|
| Territorio (en miles de km ²) | 1 099 |
| Población (en miles) | 9 694 |
| Urbanización (%) | 66,5 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 24,1 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 10,6 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 4 206 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 8 |
| Tasa de alfabetización adulto (15 años y más) | 90,7 |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | 99,4 |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 95 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 69,9 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,729 |



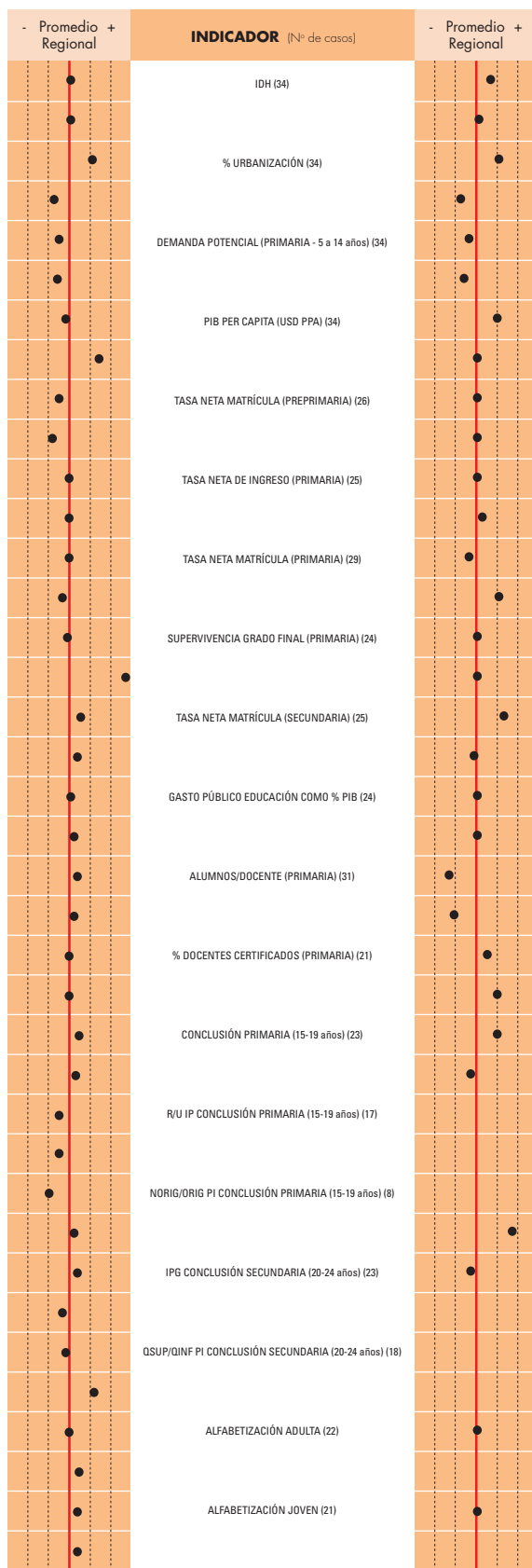
(BR) BRASIL



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---------------------------------|---------|
| Territorio (en miles de km²) | 8 512 |
| Población (en miles) | 191 972 |
| Urbanización (%) | 86,5 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 17,9 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 8,8 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 9 567 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 12 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | 90,0 |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | 97,8 |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 93,5 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 77,0 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,813 |



(BS) BAHAMAS



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---------------------------------|--------|
| Territorio (en miles de km²) | 13,9 |
| Población (en miles) | 338 |
| Urbanización (%) | 84,1 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 18,3 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 8,7 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 20 253 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 12 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | ... |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | ... |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 90,8 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 86,1 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,856 |



(BZ) BELICE



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|-------|
| Territorio (en miles de km ²) | 23,0 |
| Población (en miles) | 301 |
| Urbanización (%) | 52,7 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 24,1 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 10,6 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 6 734 |

| | |
|--|------|
| Años de escolaridad obligatoria | 10 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | ... |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | ... |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 99,7 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 63,4 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) 0,772 | |



(CA) CANADÁ



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|--------|
| Territorio (en miles de km ²) | 9 985 |
| Población (en miles) | 33 259 |
| Urbanización (%) | 80,6 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 11,8 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 6,7 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 35 812 |

| | |
|--|-----|
| Años de escolaridad obligatoria | 11 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | ... |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | ... |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | ... |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | ... |
| Índice de desarrollo humano (IDH) 0,966 | |



(CL) CHILE



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|--------|
| Territorio (en miles de km ²) | 757 |
| Población (en miles) | 16 804 |
| Urbanización (%) | 89,0 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 16,3 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 9,0 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 13 880 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 12 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | 98,6 |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | 99,2 |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 94,4 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 85,3 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,878 |



(CO) COLOMBIA



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|--------|
| Territorio (en miles de km ²) | 1 139 |
| Población (en miles) | 45 012 |
| Urbanización (%) | 75,1 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 19,8 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 9,6 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 8 587 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 10 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | 93,4 |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | 98,0 |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 93,5 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 71,2 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,807 |



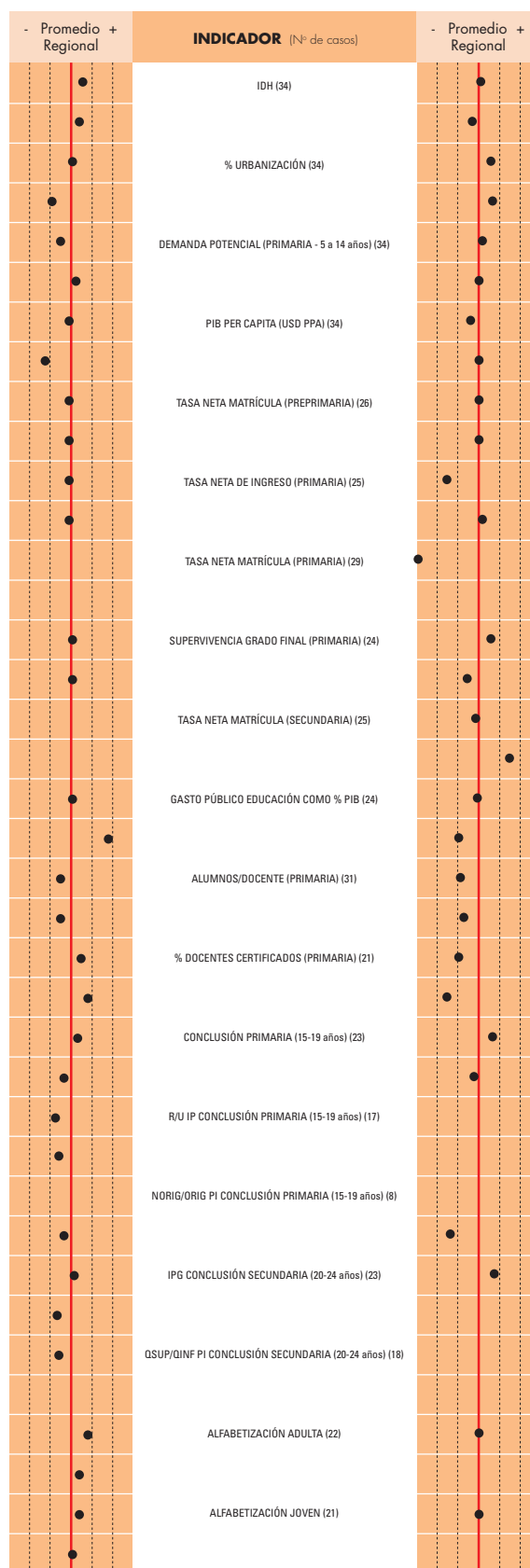
(CR) COSTA RICA



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|--------|
| Territorio (en miles de km ²) | 51,1 |
| Población (en miles) | 4 519 |
| Urbanización (%) | 64,3 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 18,4 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 10 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 10 842 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 10 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | 96 |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | 98,1 |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | ... |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | ... |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,854 |



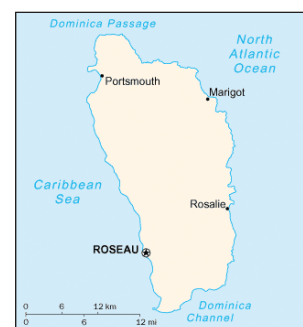
(DM) DOMINICA



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|-------|
| Territorio (en miles de km ²) | 0,75 |
| Población (en miles) | 73 |
| Urbanización (%) | 74,6 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 20,6 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 9,6 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 7 893 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 12 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | ... |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | ... |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 75,6 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | ... |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,814 |



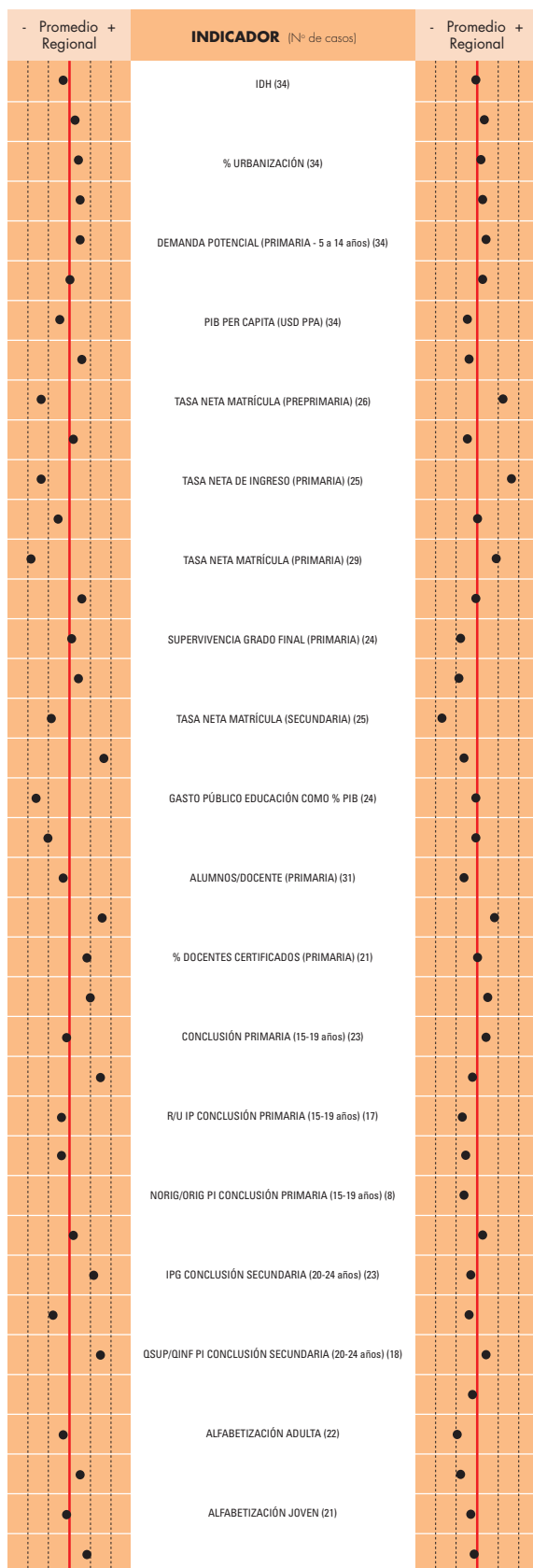
(DO) REPÚBLICA DOMINICANA



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|-------|
| Territorio (en miles de km ²) | 48,7 |
| Población (en miles) | 9 953 |
| Urbanización (%) | 70,5 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 21,6 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 9,6 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 6 706 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 9 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | 88,2 |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | 96 |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 82,4 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 57,7 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,777 |



(EC) ECUADOR



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|--------|
| Territorio (en miles de km ²) | 284 |
| Población (en miles) | 13 481 |
| Urbanización (%) | 66,9 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 21,3 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 10,0 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 7 449 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 10 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | 84,2 |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | 95,4 |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 99,3 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 59,2 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,806 |



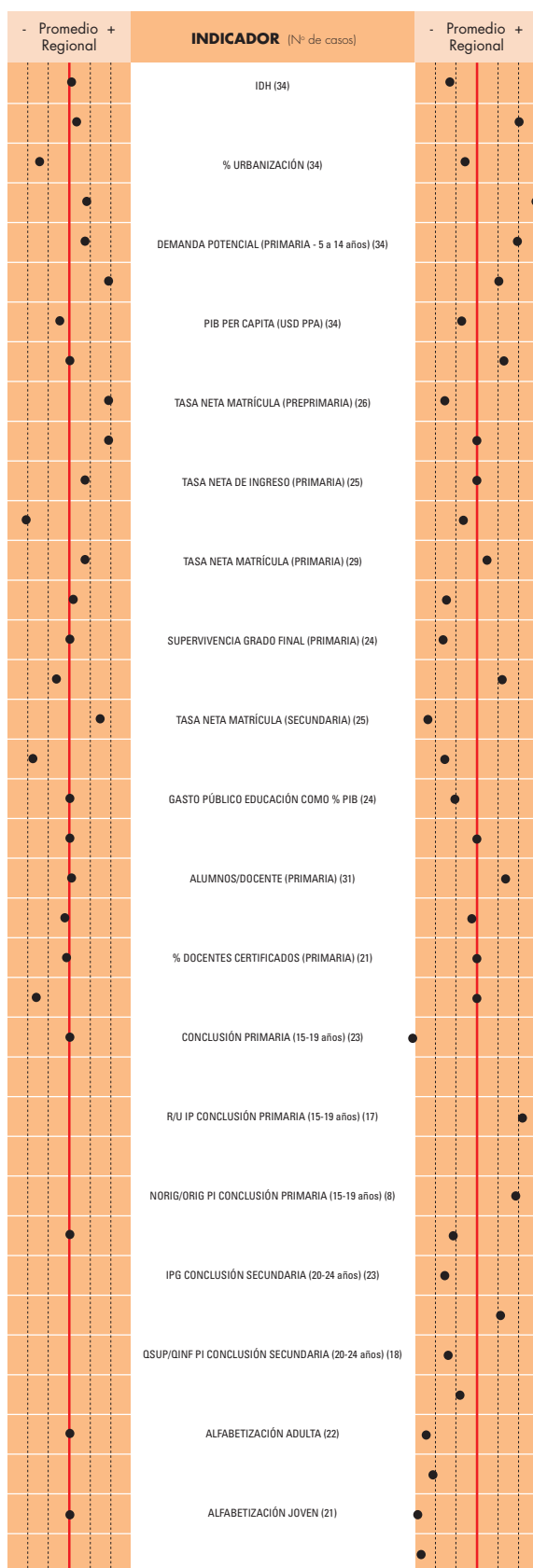
(GD) GRANADA



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---------------------------------|-------|
| Territorio (en miles de km²) | 0,34 |
| Población (en miles) | 104 |
| Urbanización (%) | 31,0 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 22,7 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 12,0 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 7 344 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 12 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | ... |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | ... |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 98,5 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 88,6 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,813 |



(GT) GUATEMALA



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---------------------------------|--------|
| Territorio (en miles de km²) | 109 |
| Población (en miles) | 13 686 |
| Urbanización (%) | 49,5 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 26,9 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 10,9 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 4 562 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 9 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | 73,8 |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | 86,0 |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 96,4 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 39,9 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,704 |



(GY) GUYANA



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|-------|
| Territorio (en miles de km ²) | 215 |
| Población (en miles) | 763 |
| Urbanización (%) | 28,5 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 21,5 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 8,3 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 2 782 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 9 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | ... |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | ... |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 98,5 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | ... |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,729 |



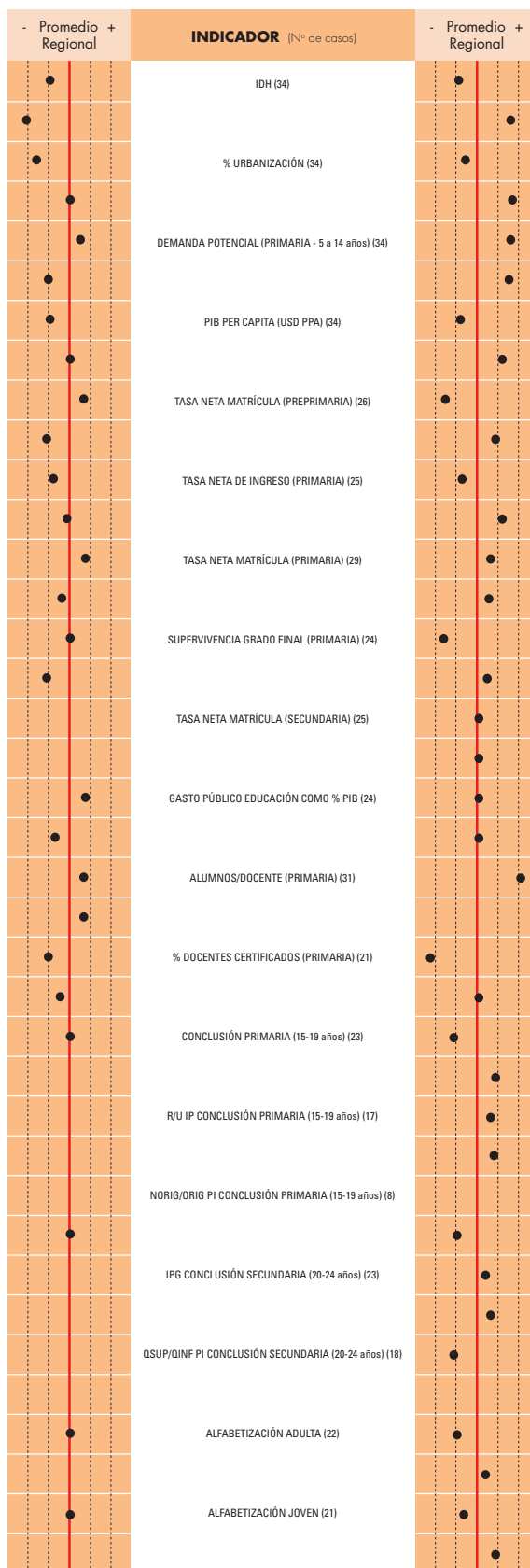
(HN) HONDURAS



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|-------|
| Territorio (en miles de km ²) | 112 |
| Población (en miles) | 7 319 |
| Urbanización (%) | 48,8 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 25,5 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 11,4 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 3 796 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 6 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | 83,6 |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | 93,9 |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 97,2 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | ... |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,732 |



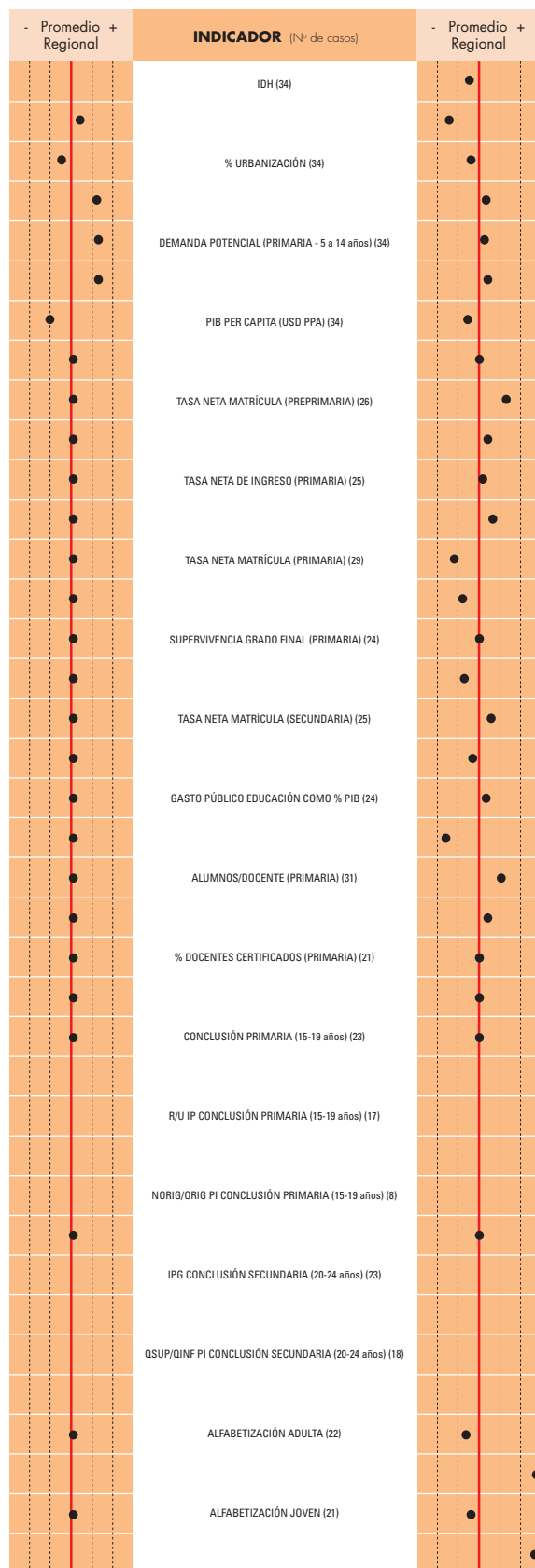
(HT) HAITÍ



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|-------|
| Territorio (en miles de km ²) | 27,8 |
| Población (en miles) | 9 876 |
| Urbanización (%) | 49,6 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 24,1 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 11,1 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 1 155 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 6 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | ... |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | ... |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | ... |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | ... |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,532 |



(JM) JAMAICA



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|-------|
| Territorio (en miles de km ²) | 11 |
| Población (en miles) | 2 708 |
| Urbanización (%) | 53,7 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 20,8 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 10,2 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 6 079 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 6 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | 86,0 |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | 95,0 |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 85,5 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 76,7 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,766 |



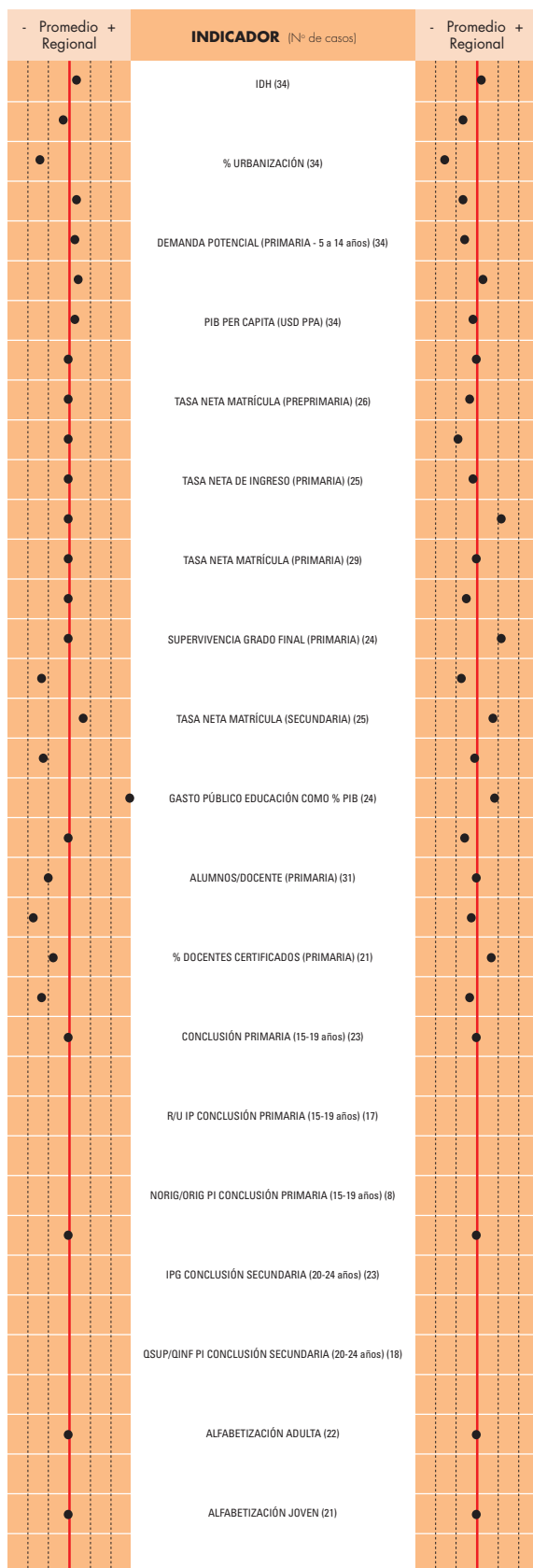
(KN) SAN CRISTOBAL Y NIEVES



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|--------|
| Territorio (en miles de km ²) | 0,26 |
| Población (en miles) | 51 |
| Urbanización (%) | 32,4 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 20,8 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 10,1 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 14 481 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 12 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | ... |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | ... |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | ... |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 78,7 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,838 |



(LC) SANTA LUCÍA



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|-------|
| Territorio (en miles de km ²) | 0,62 |
| Población (en miles) | 170 |
| Urbanización (%) | 28,0 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 17,8 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 10,0 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 9 786 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 11 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | ... |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | ... |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 93,5 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 79,6 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,821 |



(MX) MÉXICO



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|---------|
| Territorio (en miles de km ²) | 1 973 |
| Población (en miles) | 108 555 |
| Urbanización (%) | 77,8 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 20,0 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 9,5 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 14 104 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 10 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | 92,9 |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | 98,4 |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 99,4 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 70,9 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,854 |



(NI) NICARAGUA



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|-------|
| Territorio (en miles de km ²) | 129 |
| Población (en miles) | 5 667 |
| Urbanización (%) | 57,3 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 24,5 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 11,5 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 2 570 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 6 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | 78,0 |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | 87,0 |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 93,4 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 45,2 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,699 |



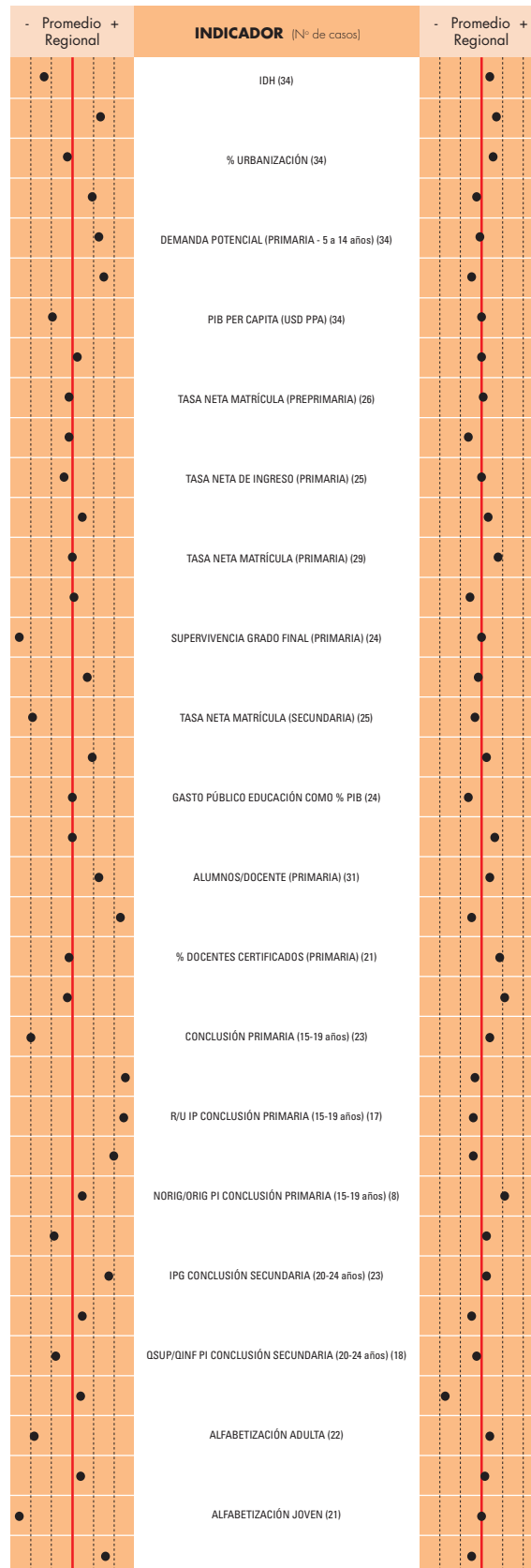
(PE) PERÚ



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|--------|
| Territorio (en miles de km ²) | 1 285 |
| Población (en miles) | 28 837 |
| Urbanización (%) | 71,6 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 20,5 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 10,2 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 7 836 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 11 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | 89,6 |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | 97,4 |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 99,7 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 75,9 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,806 |



(PN) PANAMÁ



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|--------|
| Territorio (en miles de km ²) | 78,2 |
| Población (en miles) | 3 399 |
| Urbanización (%) | 74,8 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 19,5 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 9,1 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 11 391 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 9 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | 93,4 |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | 96,4 |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 98,9 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 65,6 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,840 |



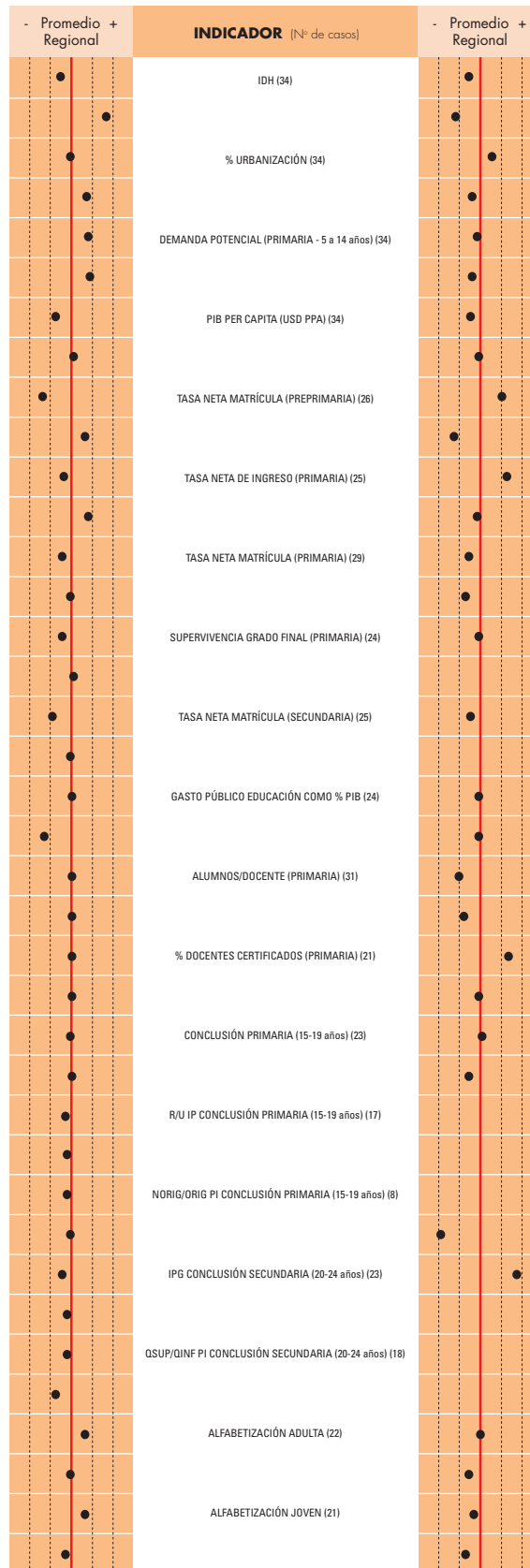
(PY) PARAGUAY



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|-------|
| Territorio (en miles de km ²) | 407 |
| Población (en miles) | 6 238 |
| Urbanización (%) | 61,5 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 22,9 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 10,7 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 4 433 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 9 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | 94,6 |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | 98,8 |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 90,7 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 58,3 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,761 |



(SR) SURINAM



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|-------|
| Territorio (en miles de km ²) | 163 |
| Población (en miles) | 515 |
| Urbanización (%) | 75,6 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 19,5 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 9,1 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 7 813 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 6 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | 90,7 |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | 95,3 |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 90,1 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 64,6 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,769 |



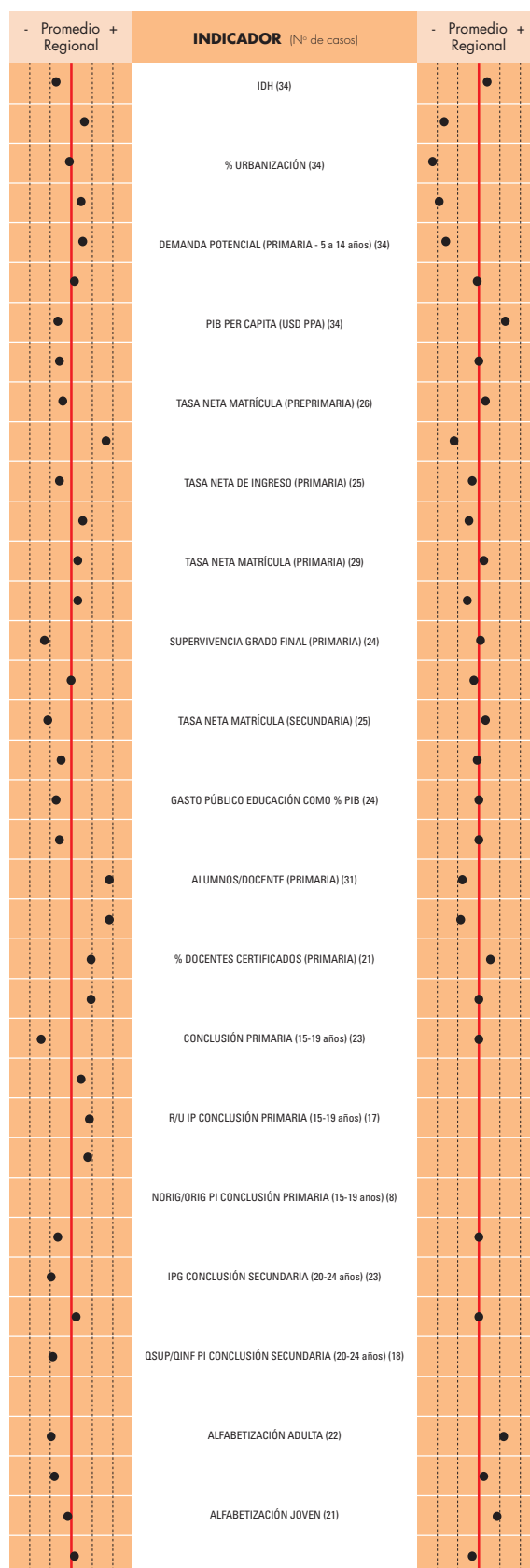
(SV) EL SALVADOR



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|-------|
| Territorio (en miles de km ²) | 21 |
| Población (en miles) | 6 134 |
| Urbanización (%) | 61,3 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 22,0 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 9,8 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 5 804 |

| | |
|--|------|
| Años de escolaridad obligatoria | 9 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | 84,0 |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | 96,0 |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 95,6 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 55,0 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) 0,747 | |



(TT) TRINIDAD Y TOBAGO



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|--------|
| Territorio (en miles de km ²) | 5,1 |
| Población (en miles) | 1 333 |
| Urbanización (%) | 13,9 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 14,3 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 9,5 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 23 507 |

| | |
|--|------|
| Años de escolaridad obligatoria | 7 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | 98,7 |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | 99,5 |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 95,3 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 73,9 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) 0,837 | |



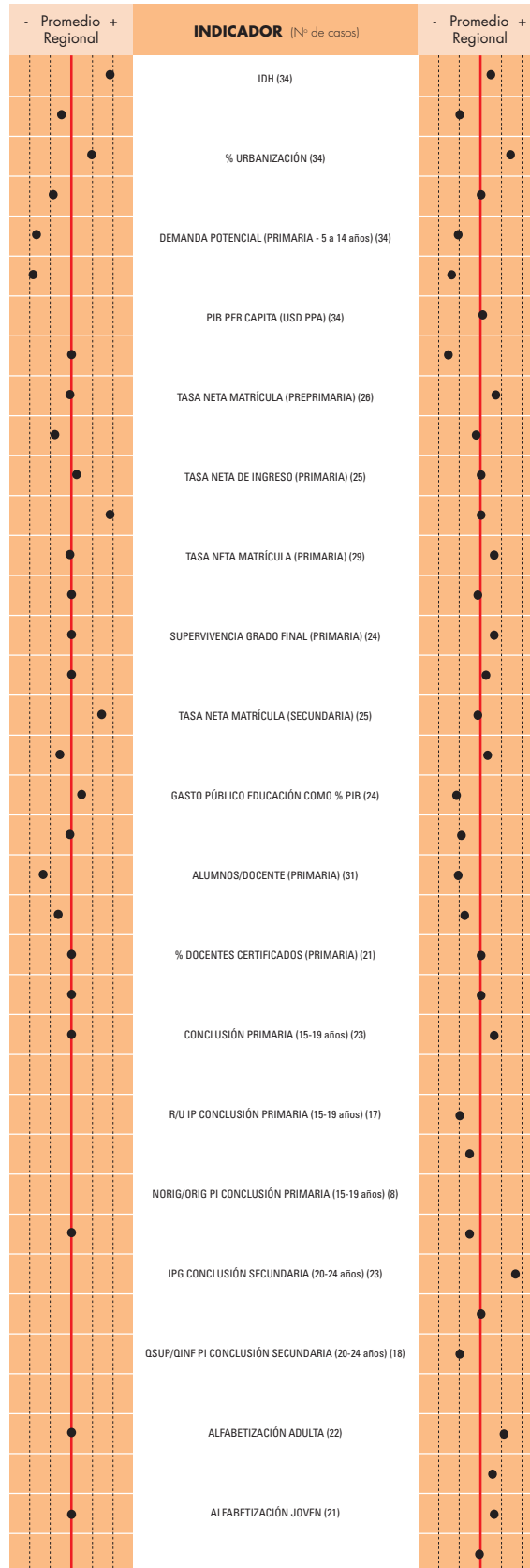
(US) ESTADOS UNIDOS



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|---------|
| Territorio (en miles de km ²) | 9 629 |
| Población (en miles) | 311 666 |
| Urbanización (%) | 82,3 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 13,6 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 7,3 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 45 592 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 12 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | ... |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | ... |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 92,7 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 88,2 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,956 |



(UY) URUGUAY



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|--------|
| Territorio (en miles de km ²) | 176 |
| Población (en miles) | 3 349 |
| Urbanización (%) | 92,5 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 15,8 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 7,8 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 12 156 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 10 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | 97,9 |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | 98,8 |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 97,8 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 67,7 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,844 |



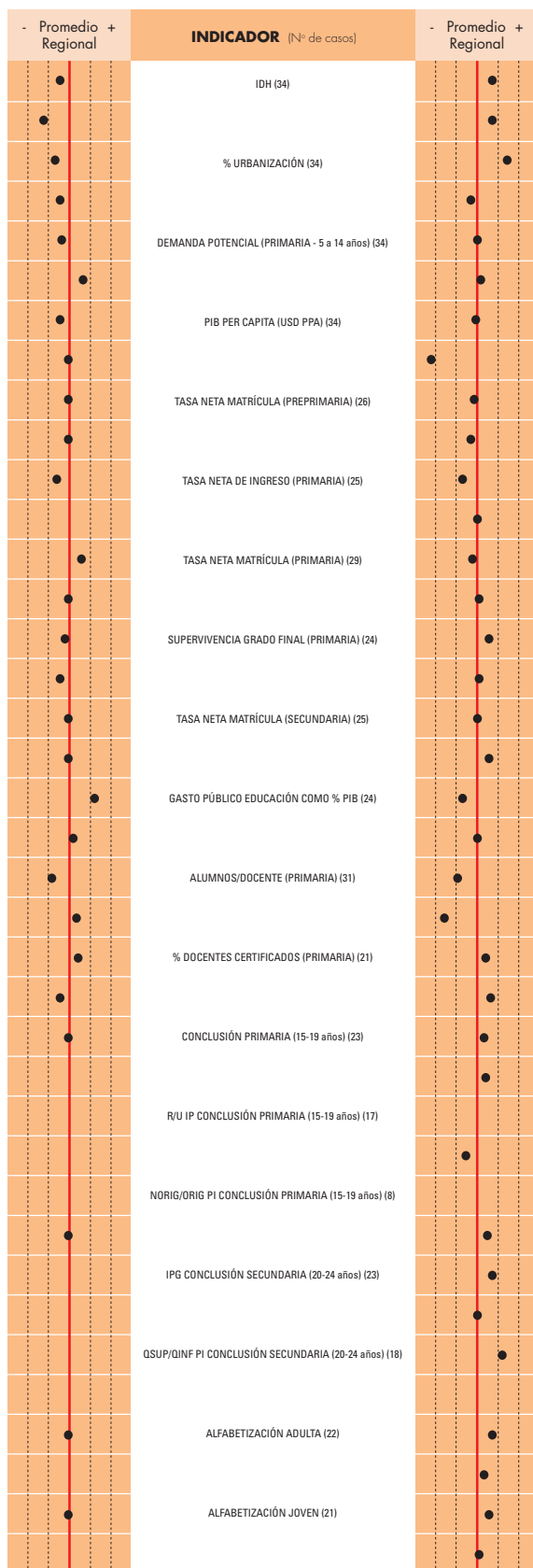
(VC) SAN VICENTE Y LAS GRANADINAS



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|-------|
| Territorio (en miles de km ²) | 0,39 |
| Población (en miles) | 109 |
| Urbanización (%) | 47,8 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 18,6 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 10,5 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 7 691 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 11 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | ... |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | ... |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 97,5 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 90,3 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,772 |



(VN) VENEZUELA



INFORMACIÓN BÁSICA

| | |
|---|--------|
| Territorio (en miles de km ²) | 912 |
| Población (en miles) | 28 121 |
| Urbanización (%) | 94 |
| Población de 5 a 14 años (%) | 20,0 |
| Población de 15 a 19 años (%) | 9,9 |
| PIB per capita (en dólares PPA) | 11 216 |

| | |
|--|-------|
| Años de escolaridad obligatoria | 10 |
| Tasa de alfabetización adulta (15 años y más) | 95,2 |
| Tasa de alfabetización joven (15 a 24 años) | 98,4 |
| Tasa neta de matrícula en educación primaria | 92,1 |
| Tasa neta de matrícula en educación secundaria | 69,5 |
| Índice de desarrollo humano (IDH) | 0,865 |



B. NIVELES DE DESEMPEÑO - ESTUDIO SERCE

El presente anexo contiene, para cada área y nivel que se ha evaluado, la descripción de los distintos niveles de desempeño del estudio SERCE.³⁹

B.1. NIVELES DE DESEMPEÑO EN LECTURA

A partir de una combinación de criterios psicométricos, empíricos, disciplinares y pedagógicos, se establecieron cuatro niveles de desempeño para cada grado evaluado en Lectura. Cada nivel incluye un conjunto de tareas que permite identificar grupos de estudiantes con rendimientos semejantes en la prueba. Las tareas incluidas en cada nivel son seleccionadas en razón del grado de complejidad cognitiva y del contenido que evalúan, y considerando la dificultad que suponen para el grupo de estudiantes que rinde la prueba. Así, es esperable que las tareas de mayor dificultad sean las que, desde el punto de vista pedagógico, tienen mayor complejidad cognitiva o se refieren a contenidos menos conocidos para los estudiantes del grado.

³⁹ Véase UNESCO-OREALC. 2008. *Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

Cuadro B.1. Descripción de los niveles de desempeño en Lectura de los estudiantes del 3er grado de la educación primaria – Estudio SERCE.

| Nivel | Dominios: lo leído | | Procesos: la lectura | | |
|-------|---|---|---|--|--|
| | Extensión | Clase y género | Generales | Relativos textos específicos | Metalingüísticos |
| | El estudiante evidencia leer | El estudiante evidencia leer | El estudiante evidencia tener la habilidad de | El estudiante evidencia tener la habilidad de reconocer | El estudiante evidencia conocer |
| IV | <ul style="list-style-type: none"> dos textos relacionados. | <ul style="list-style-type: none"> descripciones: cuadros de dos entradas y esquemas de tres elementos, explicaciones: de Ciencias Naturales; argumentaciones: avisos. | <ul style="list-style-type: none"> integrar y generalizar información distribuida en un párrafo o en los códigos verbal y gráfico; reponer información no explícita; perseguir en el texto ubicando en él información nueva; comprender traducciones de un código a otro (numérico a verbal, verbal a gráfico). | <ul style="list-style-type: none"> en el cuento, la moraleja implícita; en la historieta, el tema implícito; en la tapa de libro de cuentos, al protagonista; en la descripción, la asociación entre subtemas y subsubtemas; en la argumentación, los adjetivos persuasivos; en la explicación, la función esclarecedora de las preguntas y las comparaciones. | <ul style="list-style-type: none"> el significado de "cuadro", la definición propia de "adivinanza"; el propósito de algunos recursos explicativos; la función resumidora del título; el significado de palabras que tienen varios, basándose en su conocimiento del lenguaje. |
| III | <ul style="list-style-type: none"> textos relativamente extensos (hasta siete párrafos); dibujos secuenciados (hasta cuatro). | <ul style="list-style-type: none"> Descripciones con subtemas: enciclopédica y periodística (noticia); Narraciones: historietas. | <ul style="list-style-type: none"> Localizar información separándola de otra, cercana; Interpretar reformulaciones que sintetizan algunos datos; Inferir información apoyándose en el conocimiento extratextual; Discriminar un significado en palabras que tienen varios, basándose en el texto. | <ul style="list-style-type: none"> en la noticia, el formato y la intención; en el cuento lineal, los personajes secundarios, los atributos de los personajes, el desenlace, el autor y las causas explícitas; en la historieta, el orden de las acciones; en el afiche, la función del tamaño de la tipografía. | <ul style="list-style-type: none"> el significado de los conceptos de "noticia", "intención", "desenlace", "autor", "párrafo" y "narración". |
| II | <ul style="list-style-type: none"> párrafos (hasta cuatro); listas breves (hasta dos); | <ul style="list-style-type: none"> narraciones: cuentos de introducción-nudo-desenlace; instrucciones: recetas y afiches; descripciones con un tema: adivinanza. | <ul style="list-style-type: none"> localizar información en medio de un texto breve y que no requiere ser distinguida de otras informaciones conceptualmente cercanas; localizar palabras de un solo significado; reconocer reformulaciones simples de frases; reconocer redundancias entre los códigos gráfico y verbal. | <ul style="list-style-type: none"> en el cuento lineal, el protagonista y el diseño característico; en la receta, la finalidad; en el afiche, el tema; en la descripción, atributos del objeto. | <ul style="list-style-type: none"> el significado de los conceptos de "solución de la adivinanza", "título", "receta" e "instrucción"; la función de la fórmula "había una vez". |
| I | <ul style="list-style-type: none"> palabras; frases; imágenes de un cuadro. | | <ul style="list-style-type: none"> Localizar información con un solo significado, en un lugar destacado del texto, repetida literalmente o mediante sinónimos, y delimitada de otras informaciones. | <ul style="list-style-type: none"> en la carta familiar, el remitente; en la historieta, las causas explícitas y el final. | <ul style="list-style-type: none"> el significado de los conceptos de "carta" e "historia". |

Cuadro B.2. Descripción de los niveles de desempeño en Lectura de los estudiantes del 6º grado de la educación primaria – Estudio SERCE.

| Nivel | Dominios: lo leído | | Procesos: la lectura | | |
|-------|--|--|---|--|--|
| | Extensión | Clase y género | Generales | Relativos a textos específicos | Metalingüísticos |
| | El estudiante evidencia leer | El estudiante evidencia leer | El estudiante evidencia tener la habilidad de | El estudiante evidencia tener la habilidad de reconocer | El estudiante evidencia conocer |
| IV | <ul style="list-style-type: none"> • textos con la máxima extensión (un texto extenso y su resumen) y la mayor cantidad de relaciones dadas en la prueba. | <ul style="list-style-type: none"> • descripciones: poemas. • Argumentaciones: cartas de lectores con dos razones. • narraciones: crónicas periodísticas complejas. | <ul style="list-style-type: none"> • integrar, jerarquizar y generalizar información distribuida a lo largo del texto; • establecer equivalencias entre más de dos códigos (verbal, numérico y gráfico); • reponer información implícita correspondiente al texto completo; • reconocer los significados posibles de tecnicismos y de usos figurados del lenguaje; • distinguir diferentes voces en un mismo texto, y matices de enunciación (certeza y duda). | <ul style="list-style-type: none"> • en el relato histórico, las versiones de un hecho, una entre diversas causas, y la función del título, el pie de foto y la imagen; • en la noticia, la información cierta y la hipotética, y el hecho más importante; • en la carta de lectores, la intención persuasiva y la tesis; • en la descripción, el resumen correspondiente a su jerarquía informativa; • en los textos con figuras poéticas, la personificación y la metáfora. | <ul style="list-style-type: none"> • el significado de “esquema”, “tema”, “orden de la información”, “titular”, “ampliación textual”, “versión”; • el contenido de las enciclopedias; la función persuasiva; • la función del título y del texto de contratapa; • la función aclaratoria de los paréntesis y la de la raya de diálogo. |
| III | <ul style="list-style-type: none"> • dos textos relacionados; • párrafos densos; • listas de hasta siete elementos complejos; • textos de extensión media (hasta doce párrafos). | <ul style="list-style-type: none"> • descripciones: de las Ciencias Sociales, cuadros comparativos de dos entradas y esquemas de tres elementos; • instrucciones: recetas; • narraciones: cuentos con conflicto “psicológico”, fábulas con dos protagonistas y moraleja implícita, ambos con diálogo; | <ul style="list-style-type: none"> • Localizar información discriminándola de otras informaciones cercanas; • Interpretar reformulaciones y síntesis; • Integrar datos distribuidos en un párrafo; • Reponer información implícita en el párrafo; • Releer en busca de datos específicos; • Discriminar uno de los significados en palabras que tienen varios; • Reconocer el significado de partes de palabras (afijos), basándose en el texto. | <ul style="list-style-type: none"> • en los cuentos psicológicos, atributos y deseos implícitos de los personajes; • en las leyendas, el conflicto; • en los textos descriptivos, el tema o subtema explícito, una valoración implícita y la finalidad informativa; • en las recetas, la ubicación de los ingredientes y la función de la numeración de los pasos; • en la tapa del libro de cuentos, qué contenido se anticipa. | <ul style="list-style-type: none"> • el significado de “descripción”, “instrucción”, “finalidad”, “narrador”, “párrafo”, “oración”, “conflicto”, “realista” y “fábula”, y de algunos conectores usuales; • la función de los afijos, los signos de exclamación y los pronombres; • la forma de la ejemplificación. |
| II | <ul style="list-style-type: none"> • tapas y contratapas de libros con los códigos gráfico y verbal; • textos breves (hasta cinco párrafos). | <ul style="list-style-type: none"> • leyendas, relatos históricos; • descripciones: de las Ciencias Naturales. | <ul style="list-style-type: none"> • localizar información en medio del texto, que debe ser distinguida de otra, aunque ubicada en un segmento diferente; • integrar información sobre lo dicho más lo ilustrado; • identificar palabras de un solo significado. | <ul style="list-style-type: none"> • en la leyenda y el cuento lineal, las intenciones de los personajes y los fenómenos explícitos explicados; • en el relato histórico, las causas explícitas; • en la carta de lectores, el destinatario; • en la contratapa, su soporte material (el libro). | <ul style="list-style-type: none"> • el significado del concepto de “explicación”. |
| I | <ul style="list-style-type: none"> • palabras; • frases; • párrafos; • textos breves (hasta cuatro párrafos). | <ul style="list-style-type: none"> • narraciones: cuentos; • descripciones: enciclopédica. | <ul style="list-style-type: none"> • localizar información con un solo significado, en un lugar central o destacado del texto (el comienzo o el final), repetida literalmente o mediante sinónimos, y diferenciada claramente de otras informaciones. | <ul style="list-style-type: none"> • en el cuento lineal, el protagonista y el autor explícito; • en la descripción, un atributo del ser caracterizado; • en el relato histórico, un hecho desencadenante; • en la noticia, la función informativa. | <ul style="list-style-type: none"> • el significado de los conceptos de “autor”, “noticia” e “información”. |

B.2. NIVELES DE DESEMPEÑO EN MATEMÁTICA

El desempeño de los estudiantes en Matemática se agrupa en cuatro niveles para cada grado evaluado. Los niveles corresponden a categorías de tareas que permiten identificar grupos de alumnos con similar perfil de rendimiento en las pruebas. Un estudiante cuyos resultados se ubican en un determinado nivel de desempeño muestra el rendimiento necesario para realizar, con alta probabilidad de éxito, las actividades propuestas en ese nivel, así como en los inferiores. Los niveles se establecen con el propósito central de facilitar la comunicación de lo que los alumnos pueden hacer, y se determinan a partir de una combinación de criterios empíricos, disciplinares y pedagógicos.

Cuadro B.3. Descripción de los niveles de desempeño en Matemática de los estudiantes del 3er grado de la educación primaria – Estudio SERCE.

| Nivel | Descripción | Ejemplos específicos de desempeño |
|-------|--|---|
| IV | <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes identifican un elemento en un plano bidimensional y las propiedades de los lados de un cuadrado o rectángulo para resolver un problema. Resuelven situaciones problemáticas en el campo multiplicativo que involucran una incógnita en uno de los factores o que requieren aplicar equivalencia entre medidas usuales de longitud. Reconocen la regla de formación de una secuencia numérica e identifican su enunciado. | <ul style="list-style-type: none"> Identificar el enunciado de la regla de formación de una secuencia aditiva en el campo de números naturales de cuatro cifras. Resolver un problema que requiere una adición y una sustracción entre números naturales. Resolver un problema que involucra identificar la congruencia de los lados de un cuadrado y una división de una medida de longitud por un número. |
| III | <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos identifican elementos de figuras geométricas no usuales e interpretan distintos tipos de gráficos para extraer información y resolver problemas que implican operar con los datos. Resuelven problemas en el campo multiplicativo, o que incluyen una ecuación aditiva o que requieren dos operaciones. Resuelven problemas en el campo aditivo con unidades de medida y sus equivalencias o que incluyen fracciones usuales. Reconocen la regla de formación de una secuencia gráfica o numérica aditiva para poder continuarla. | <ul style="list-style-type: none"> Identificar los lados de figuras geométricas no usuales de más de cuatro lados. Identificar equivalencia entre medidas usuales de longitud: metro y centímetro. Resolver un problema que requiere una sustracción con sentido de complemento. Resolver un problema que requiere una división con sentido de reparto equitativo y resto cero entre números naturales. Resolver problemas que requieren interpretar un gráfico de barras o de un pictograma para extraer datos y operar con ellos. Resolver un problema de medidas que incluye la fracción. $\frac{1}{2}$ |
| II | <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes reconocen la organización decimal y posicional del sistema de numeración y los elementos de figuras geométricas. Identifican un recorrido en un plano y la unidad de medida o el instrumento más apropiado para medir un atributo de un objeto conocido. Interpretan tablas y cuadros para extraer información y comparar datos. Resuelven problemas en el campo aditivo o que requieren una multiplicación con sentido de proporcionalidad en el campo de los números naturales. | <ul style="list-style-type: none"> Componer números de tres cifras identificando unidades, decenas y centenas. Identificar el dibujo de un cubo entre otros cuerpos geométricos. Identificar la unidad de medida para medir la longitud de un objeto conocido. Interpretar información de un cuadro de doble entrada. Resolver un problema que involucra una adición con sentido de "agregar" en el campo de los números naturales de tres cifras. Resolver un problema que requiere una multiplicación con sentido de proporcionalidad entre números naturales. |
| I | <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos reconocen la relación de orden entre números naturales y las figuras geométricas usuales de dos dimensiones en dibujos simples. Localizan posiciones relativas de un objeto en una representación espacial. Interpretan tablas y gráficos para extraer información directa. | <ul style="list-style-type: none"> Reconocer el número mayor de un conjunto de números naturales de tres cifras. Reconocer triángulos y círculos. Interpretar información directa de un gráfico de barras. |

Cuadro B.4. Descripción de los niveles de desempeño en Matemática de los estudiantes del 6º grado de la educación primaria – Estudio SERCE.

| Nivel | Descripción | Ejemplos específicos de desempeño |
|-------|---|---|
| IV | <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes encuentran promedios y resuelven cálculos, combinando las cuatro operaciones básicas en el campo de los números naturales. Identifican paralelismo y perpendicularidad en una situación real y concreta y la representación gráfica de un porcentaje. Resuelven problemas que involucran propiedades de los ángulos de triángulos y cuadriláteros, que integran áreas de diferentes figuras o dos operaciones entre números decimales. Resuelven problemas que involucran el concepto de fracción. Hacen generalizaciones para continuar una secuencia gráfica que responde a un patrón de formación complejo. | <ul style="list-style-type: none"> Identificar calles perpendiculares en el plano de una ciudad. Resolver un problema que implica calcular el ángulo interior de un triángulo, conociendo los otros dos. Resolver un problema que involucra el concepto de fracción de un entero y de reparto equitativo. Resolver un problema que requiere calcular el promedio de cinco números. Identificar la regularidad de una secuencia gráfica que responde a un patrón de formación complejo para continuarla. |
| III | <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos comparan fracciones, usan el concepto de porcentaje en el análisis de la información y en la resolución de problemas que requieren calcularlo. Identifican perpendicularidad y paralelismo en el plano, como así también cuerpos y sus elementos sin un apoyo gráfico. Resuelven problemas que requieren interpretar los elementos de una división o equivalencia de medidas. Reconocen ángulos centrales y figuras geométricas de uso frecuente, incluido el círculo, y recurren a sus propiedades para resolver problemas. Resuelven problemas de áreas y perímetros de triángulos y cuadriláteros. Hacen generalizaciones que les permiten continuar una secuencia gráfica o hallar la regla de formación de una secuencia numérica que responde a un patrón algo complejo. | <ul style="list-style-type: none"> Comparar fracciones de numerador igual a uno. Reconocer rectas perpendiculares en el plano. Resolver un problema que requiere calcular duraciones. Resolver un problema que involucra una división y focaliza en el resto. Resolver un problema que implica calcular el perímetro de un rectángulo. Resolver un problema que requiere el cálculo de un porcentaje. Identificar qué figuras son las caras de un cuerpo geométrico determinado. Identificar la regularidad de una secuencia gráfica que responde a un patrón de formación algo complejo para continuarla. |
| II | <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes analizan e identifican la organización del sistema de numeración decimal posicional, estiman pesos (masas) expresándolos en la unidad de medida pertinente al atributo a medir. Reconocen figuras geométricas de uso frecuente y sus propiedades para resolver problemas. Interpretan, comparan y operan con información presentada en diferentes representaciones gráficas. Identifican la regularidad de una secuencia que responde a un patrón simple. Resuelven problemas referidos al campo aditivo, en diferentes campos numéricos (naturales y expresiones decimales), incluidas fracciones en sus usos frecuentes o equivalencia de medidas. Resuelven problemas que requieren multiplicación o división, o dos operaciones con números naturales o que incluyen relaciones de proporcionalidad directa. | <ul style="list-style-type: none"> Interpretar información de una tabla y operar con los datos obtenidos. Interpretar y comparar información de un cuadro de doble entrada. Identificar la regularidad de una secuencia multiplicativa sencilla para continuarla. Resolver un problema que requiere una sustracción entre expresiones decimales del orden de los centésimos y equivalencia entre metros y centímetros. Resolver un problema que requiere una división entre números naturales. Resolver un problema que involucra dos operaciones: una suma y una multiplicación, entre números naturales. Resolver un problema que incluye la noción de medios y cuartos. Reconocer la congruencia de los lados de un cuadrado y de un rectángulo para resolver un problema. |
| I | <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos ordenan números naturales de hasta cinco cifras y expresiones decimales de hasta milésimos. Reconocen cuerpos geométricos usuales y la unidad de medida pertinente al atributo a medir. Interpretan información en representaciones gráficas para compararla y traducirla a otra forma de representación. Resuelven problemas que requieren una sola operación, en el campo aditivo y en el campo de los números naturales. | <ul style="list-style-type: none"> Interpretar información directa de un gráfico circular. Interpretar información directa de un gráfico de barras. Comparar expresiones decimales del orden de los centésimos para identificar la menor. Resolver un problema con datos explícitos empleando una estrategia de solución basada en una sustracción para calcular el complemento, en el campo de los números naturales de tres cifras. |

B.3. NIVELES DE DESEMPEÑO EN CIENCIAS

Los niveles de desempeño expresan conjuntos de tareas propuestas en la prueba, que permiten identificar grupos de estudiantes con rendimientos semejantes. La categorización por niveles de desempeño tiene como uno de sus objetivos presentar los resultados desde una perspectiva pedagógica que indique qué hacen los estudiantes en cada caso, para interpretar esos resultados de modo tal que puedan incidir en el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos. Así, para determinar los niveles, se han conjugado los criterios psicométricos o cuantitativos y los disciplinares-pedagógicos o cualitativos.

Para Ciencias, se establecieron cuatro niveles de desempeño, teniendo en cuenta las edades de los estudiantes y los aportes de la investigación en Didáctica de las Ciencias y de la Psicología del Aprendizaje. El

siguiente cuadro (C.5.) comprende una caracterización general de cada uno de los niveles de desempeño de los estudiantes de 6º grado de la primaria y algunos ejemplos específicos.

Cuadro B.5. Descripción de los niveles de desempeño en Ciencias de los estudiantes del 6º grado de la educación primaria – Estudio SERCE.

| Nivel | Descripción | Ejemplos específicos de desempeño |
|-------|---|--|
| IV | <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes utilizan conocimientos científicos que requieren un grado de formalización y abstracción alto, transfiriéndolos a distintos tipos de situaciones. Identifican los conocimientos científicos involucrados en una situación problemática formal y referida a aspectos, dimensiones o análisis alejados del entorno próximo. | <ul style="list-style-type: none"> Interpretar información presentada en cuadros de mayor complejidad que en los niveles inferiores, por intervenir mayor cantidad de variables. Detectar regularidades para clasificar y caracterizar fenómenos. Designar los cambios de estado por su nombre, reconocer la reversibilidad de los procesos e identificar los cambios de estado más presentes en la vida cotidiana. Reconocer manifestaciones de distintas formas de energía en la vida cotidiana. Mobilizar conocimientos sobre la salud humana para acceder a información simple, de resultados de exámenes de sangre, por ejemplo. Interpretar sencillos fenómenos ópticos que permitan explicar las sombras. Usar modelos explicativos. |
| III | <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes explican situaciones cotidianas sobre la base de evidencias científicas, utilizan modelos descriptivos sencillos para interpretar fenómenos del mundo natural y plantean conclusiones a partir de la descripción de actividades experimentales. | <ul style="list-style-type: none"> Explicar los fenómenos del día y la noche, y orientarse según el sol. Reconocer los cambios de estado y la reversibilidad de los procesos: conservación de la masa y del volumen. Reconocer fuentes de energía y transformaciones de la energía, así como sus aplicaciones en el hogar y en la vida cotidiana. Diferenciar fenómenos físicos y químicos. Reconocer un circuito eléctrico y sus partes, así como el papel de la pila, y materiales conductores y no conductores. Reconocer variables y la incidencia de una o dos variables en una situación analizada. Analizar situaciones experimentales y proponer la pregunta al responder una situación presentada en un texto. Utilizar modelos explicativos sencillos. |
| II | <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes aplican contenidos científicos aprendidos en el contexto escolar; comparan, ordenan e interpretan información; reconocen relaciones de causalidad, y clasifican seres vivos de acuerdo con un criterio. Acceden y tratan información presentada en distintos formatos (tablas, cuadros, esquemas, imágenes). | <ul style="list-style-type: none"> Identificar criterios de clasificación de los seres vivos y el uso de taxonomías. Establecer relaciones de la cadena alimentaria entre los seres vivos. Identificar una cadena trófica sencilla. Interpretar y comparar información presentada en textos, cuadros, tablas de datos y gráficos. Analizar resultados de experimentos sencillos y llegar a conclusiones a partir de ellos. Reconocer los estados de la materia y sus características. |
| I | <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes relacionan conocimientos científicos con situaciones cotidianas próximas a su entorno. Explican el mundo inmediato a partir de sus propias observaciones y experiencias, y las relacionan con el conocimiento científico en forma simple y lineal. Describen hechos concretos y simples mediante procesos cognitivos como recordar e identificar. | <ul style="list-style-type: none"> Utilizar conocimientos en situaciones cotidianas y domésticas. Demostrar conocimientos y actitudes tendientes a promover hábitos saludables de vida con incidencia marcada en la vida personal y social. Diferenciar plantas de animales. |

C. NIVELES DE DESEMPEÑO - ESTUDIO PISA⁴⁰

Cuadro C.1. Descripción de los niveles de desempeño en Lectura del estudio PISA.

| Niveles de desempeño | En Lectura, ¿qué pueden hacer los alumnos? |
|----------------------|---|
| 5 | <p>Localizar y posiblemente ordenar o combinar varios fragmentos de información que no resultan evidentes, algunos de los cuales podrían encontrarse fuera del corpus principal del texto. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea. Manejar información muy verosímil o abundante información en conflicto. Interpretar el significado de un lenguaje lleno de matices o demostrar una comprensión completa del texto. Valorar de manera crítica o formular hipótesis haciendo uso de conocimientos especializados. Manejar conceptos contrarios a las expectativas y hacer uso de una comprensión profunda de textos largos o complicados.</p> <p>Textos continuos. Analizar textos cuya estructura no resulta obvia ni está marcada con claridad, para discernir la relación entre partes específicas del texto y el tema o la intención implícita en el mismo.</p> <p>Textos discontinuos. Identificar las pautas existentes entre muchos fragmentos de información expuestos de manera extensa y detallada, a veces haciendo referencia a información externa a la exposición. Es posible que el lector tenga que percatarse independientemente que para comprender por completo la sección del texto es necesario consultar otra parte distinta del mismo documento, como por ejemplo una nota al pie de página.</p> |
| 4 | <p>Localizar y posiblemente ordenar o combinar varios fragmentos de información que no resultan evidentes, que posiblemente tengan que ajustarse a varios criterios, en un texto cuyo contexto o forma resulta habitual. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea.</p> <p>Utilizar un nivel elevado de inferencia basada en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto poco habitual, e interpretar el significado de una sección del texto teniendo en cuenta el texto en su totalidad. Manejar ambigüedades, ideas contrarias a las expectativas e ideas expresadas de forma negativa. Utilizar conocimientos públicos o formales para formular hipótesis o analizar de manera crítica un texto. Mostrar una comprensión precisa de textos largos y complicados.</p> <p>Textos continuos. Seguir los vínculos lingüísticos o temáticos a lo largo de varios párrafos, a menudo sin nexos claros en el discurso, para localizar, interpretar o evaluar información que no resulta evidente, o inferir significados psicológicos o metafísicos.</p> <p>Textos discontinuos. Realizar una lectura rápida de un texto largo y detallado para encontrar información relevante, a menudo con muy poca o ninguna ayuda de elementos organizadores como marcadores o una maquetación especial, para localizar diversos fragmentos de información que deberán ser comparados o combinados.</p> |
| 3 | <p>Localizar y en algunos casos reconocer la relación entre distintos fragmentos de información que posiblemente tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información importante en conflicto. Integrar distintas partes de un texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios. Manejar información en conflicto. Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto. Demostrar un conocimiento detallado del texto en relación con el conocimiento habitual y cotidiano o hacer uso de conocimientos menos habituales.</p> <p>Textos continuos. Utilizar convenciones de organización del texto, cuando las haya, y seguir vínculos lógicos, explícitos o implícitos, tales como causa y efecto a lo largo de frases o párrafos, para localizar, interpretar o valorar información.</p> <p>Textos discontinuos. Tomar en consideración una exposición a la luz de otro documento o exposición distintos, que posiblemente tenga otro formato, o combinar varios fragmentos de información espacial, verbal o numérica en un gráfico o en un mapa para extraer conclusiones sobre la información representada.</p> |

⁴⁰ Véase OCDE. 2009. *Iberoamérica en PISA 2006*, Informe Regional. España, Santillana Educación.

| | |
|---------------------|---|
| 2 | <p>Localizar uno o más fragmentos de información que posiblemente tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información en conflicto. Identificar la idea principal del texto, comprender relaciones, crear o aplicar categorías simples, o interpretar el significado con una parte limitada del texto cuando la información no es importante y se requieren inferencias sencillas. Hacer una comparación o relacionar el texto y el conocimiento externo, o explicar una característica del texto haciendo uso de experiencias y actitudes personales.</p> <p>Textos continuos. Seguir conexiones lógicas y lingüísticas dentro de un párrafo para localizar o interpretar información; o sintetizar información a lo largo de textos o partes de textos para inferir la intención del autor.</p> <p>Textos discontinuos. Demostrar que se ha captado la estructura subyacente de una exposición visual como un diagrama de árbol, o combinar dos fragmentos de información de un gráfico o una tabla.</p> |
| 1 | <p>Localizar uno o más fragmentos independientes de información, generalmente ajustándose a un criterio, con muy poca o ninguna información en conflicto en el texto. Reconocer el tema principal o la intención del autor de un texto sobre un tema habitual, cuando la información requerida es importante. Establecer una vinculación simple entre la información de un texto y el conocimiento habitual y cotidiano.</p> <p>Textos continuos. Usar las redundancias, los encabezamientos de los párrafos y las convenciones de imprenta habituales para formarse una impresión de la idea principal del texto, o para localizar información expuesta de manera explícita en un breve fragmento de texto.</p> <p>Textos discontinuos. Centrarse en fragmentos de información separados, generalmente dentro de una única exposición como un mapa sencillo, un gráfico lineal o de barras que sólo presenta una pequeña cantidad de información de una manera sencilla, y que en la mayoría de los contenidos verbales está limitada a un reducido número de palabras o frases.</p> |
| Inferior a 1 | <p>El hecho de que no haya tareas de competencia lectora con un valor inferior al Nivel 1, no permite afirmar que esos estudiantes carezcan por completo de competencia lectora o que sean totalmente incompetentes. Pero resulta altamente probable que resolverán menos de la mitad de las tareas en una prueba con preguntas exclusivamente del Nivel 1. Es decir, estos alumnos difícilmente serán capaces de emplear la lectura de modo independiente, como una herramienta que pueda ayudarles a adquirir conocimientos y habilidades en otras áreas.</p> |

Cuadro C.2. Descripción de los niveles de desempeño en Matemática del estudio PISA.

| Niveles de desempeño | En Matemática, ¿qué pueden hacer los alumnos? |
|----------------------|--|
| 6 | Los alumnos competentes en el Nivel 6 de la escala de Matemática son capaces de sostener pensamientos y razonamientos matemáticos avanzados. Estos alumnos pueden aplicar su conocimiento y comprensión, así como su dominio de las operaciones y relaciones matemáticas simbólicas y formales, con el objetivo de desarrollar nuevos enfoques y estrategias para hacer frente a situaciones novedosas. Los alumnos de este nivel pueden formular y comunicar con precisión, realizar interpretaciones, argumentaciones y adecuarlas a diversas situaciones. |
| 5 | Los alumnos en este nivel pueden desarrollar modelos y trabajar con ellos en situaciones complejas, identificando los condicionantes y especificando los supuestos. Son capaces de seleccionar, comparar y evaluar estrategias adecuadas de solución de problemas para enfrentarse a problemas complejos relacionados con esos modelos. Pueden trabajar estratégicamente utilizando habilidades de pensamiento y de razonamiento bien desarrolladas, representaciones adecuadamente relacionadas, caracterizaciones simbólicas y formales, e intuiciones relativas a esas situaciones. |
| 4 | Los alumnos pueden trabajar eficazmente con modelos explícitos para situaciones complejas concretas que pueden presentar condicionantes o exigir la formulación de supuestos. Son capaces de seleccionar e integrar distintas representaciones, incluyendo las simbólicas, asociándolas directamente a situaciones de la vida real. Los alumnos en este nivel pueden utilizar habilidades bien desarrolladas y razonar de forma flexible, con cierta imaginación, en estas situaciones. |
| 3 | Los alumnos pueden llevar a cabo procedimientos descritos de forma clara, incluyendo aquellos que requieren decisiones secuenciadas. Son capaces de seleccionar y aplicar estrategias de solución de problemas simples. Saben interpretar y utilizar representaciones basadas en diferentes fuentes de información. Pueden también elaborar breves escritos exponiendo sus interpretaciones, resultados y razonamientos. |
| 2 | Los alumnos saben interpretar y reconocer situaciones en contextos que sólo requieren una inferencia directa. Pueden extraer información pertinente de una sola fuente y hacer uso de un único modelo de representación. Pueden emplear algoritmos, fórmulas, procedimientos o convenciones elementales. Son capaces de realizar razonamientos directos e interpretaciones literales de sus resultados. Este nivel representa el nivel de referencia de la competencia matemática en la escala de PISA, en el cual los alumnos comienzan a demostrar las competencias básicas consideradas como fundamentales para su futuro desarrollo y para el empleo de las matemáticas. |
| 1 | Los estudiantes saben responder a preguntas relacionadas con contextos que les son conocidos, en los que está presente toda la información pertinente y las preguntas están claramente definidas. Son capaces de identificar información y de llevar a cabo procedimientos rutinarios, con instrucciones directas en situaciones explícitas. Saben realizar acciones obvias que se deducen inmediatamente de los estímulos presentados. |
| Inferior a 1 | Los alumnos con resultados inferiores a 357,8 puntos –esto es, con un nivel inferior al Nivel 1– habitualmente no son capaces de resolver el tipo de matemáticas más básico que PISA pretende medir. Pueden responder a menos de la mitad de las tareas de una prueba compuesta por ejercicios del Nivel 1 exclusivamente. Estos alumnos tendrán serias dificultades para utilizar las matemáticas como una herramienta efectiva que les permita beneficiarse de nuevas oportunidades educativas y del aprendizaje a lo largo de sus vidas. |

Cuadro C.3. Descripción de los niveles de desempeño en la escala global de Ciencias del estudio PISA.

| Niveles de desempeño | En Ciencias, ¿qué pueden hacer los alumnos? |
|-----------------------------|---|
| 6 | Pueden identificar, explicar y aplicar de un modo riguroso y coherente conocimientos de y sobre las ciencias en una variedad de situaciones complejas de la vida cotidiana. Pueden relacionar diferentes fuentes de información y explicaciones, y usar pruebas para justificar sus conclusiones. Demuestran de manera clara y coherente un pensamiento y razonamiento científico desarrollado. Comprenden situaciones personales, sociales o globales y buscan soluciones basadas en la ciencia y la tecnología. |
| 5 | Pueden identificar variables en muchas situaciones complejas de la vida cotidiana, aplicar conocimientos de y sobre las ciencias y comparar, seleccionar y evaluar evidencia científica apropiada. Pueden usar habilidades de investigación, relacionar conocimientos y aportar ideas en diversas situaciones. Pueden elaborar explicaciones basadas en pruebas y desarrollar argumentos basados en análisis propios. |
| 4 | Pueden analizar situaciones y problemas que involucren fenómenos explícitos, que les exigen hacer inferencias sobre el papel de la ciencia y la tecnología en la sociedad. Pueden seleccionar e integrar explicaciones de diferentes disciplinas de ciencia o tecnología y relacionarlas directamente con aspectos de la vida cotidiana. Pueden reflexionar sobre sus propias acciones, y pueden comunicar decisiones usando conocimientos y evidencia científica. |
| 3 | Pueden identificar cuestiones científicas en una variedad de contextos. Pueden seleccionar hechos y conocimientos para explicar fenómenos y aplicar modelos o estrategias de investigación simples. Pueden interpretar y usar conceptos científicos de diferentes disciplinas y aplicarlos directamente. |
| 2 | Tienen conocimientos científicos que les permiten dar explicaciones plausibles en contextos habituales o establecer conclusiones basadas en investigaciones simples. Son capaces de realizar un razonamiento directo y de hacer interpretaciones lineales de los resultados de una investigación o de la resolución de un problema tecnológico. |
| 1 | Tienen un conocimiento científico limitado que sólo puede ser aplicado en pocas situaciones conocidas. Pueden exponer explicaciones científicas sencillas que se desprenden explícitamente de las pruebas dadas. |
| Inferior a 1 | Los alumnos no son capaces de demostrar competencias científicas en situaciones de la vida cotidiana requeridas por las tareas más sencillas que propone PISA. |

D. TABLAS DE DATOS

Los siguientes símbolos se encuentran en las tablas:

... no hay datos disponibles

* Estimación nacional

** Estimación del UIS

. No se aplica

-n Los datos se refieren al año escolar o fiscal (o financiero) n antes del año o período de referencia.

Tabla 1a: Educación primaria / CINE 1 / Matrícula, nuevos ingresos y repetidores. 2008.

| Región | ID | Sistema educativo Educación primaria (CINE 1) | | Matrícula (CINE 1) | | Tasa neta ajustada de matrícula (CINE 1) | | | | | |
|------------------------------|-----|---|----------|--------------------------|--------------------|--|--------------------|--------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | | Edad de admisión | Duración | 2008 | | 2000 | | | 2008 | | |
| (1) | (2) | | | MF | % F | MF | F | IPG | MF | F | IPG |
| País | | | | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| Estados Miembros OEA | | | | | | | | | | | |
| Antigua y Barbuda | AG | 5 | 7 | 11.569 ⁻¹ | 48,9 ⁻¹ | ... | ... | ... | 74,0 ^{*, -1} | 73,4 ^{*, -1} | 0,98 ^{*, -1} |
| Argentina | AR | 6 | 6 | 4.685.696 ⁻² | 48,8 ⁻² | ... | ... | ... | 99,1 ⁻³ | ... | ... |
| Bahamas | BS | 5 | 6 | 37.122 ⁻¹ | 49,1 ⁻¹ | 86,4 ^{**} | 86,3 ^{**} | 1,00 ^{**} | 90,8 ⁻¹ | 92,4 ⁻¹ | 1,03 ⁻¹ |
| Barbados | BB | 5 | 6 | 22.849 [*] | 49,0 [*] | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Belice | BZ | 5 | 6 | 51.994 | 48,6 | 91,6 | 91,4 | 1,00 | 99,7 | 99,9 | 1,00 |
| Bolivia | BO | 6 | 6 | 1.512.002 ⁻¹ | 49,0 ⁻¹ | 96,3 | 96,4 | 1,00 | 95,0 ⁻¹ | 95,4 ⁻¹ | 1,01 ⁻¹ |
| Brasil | BR | 7 | 4 | 17.812.436 ⁻¹ | 47,2 ⁻¹ | 92,5 | ... | ... | 95,1 ⁻¹ | 94,3 ⁻¹ | 0,98 ⁻¹ |
| Canadá | CA | 6 | 6 | 2.305.211 ⁻² | 48,6 ⁻² | 99,5 ^{**} | 99,7 ^{**} | 1,00 ^{**} | ... | ... | ... |
| Chile | CH | 6 | 6 | 1.679.017 ⁻¹ | 47,8 ⁻¹ | ... | ... | ... | 94,5 ⁻¹ | 94,1 ⁻¹ | 0,99 ⁻¹ |
| Colombia | CO | 6 | 5 | 5.285.523 | 48,8 | 96,8 ^{**} | 96,7 ^{**} | 1,00 ^{**} | 93,5 | 93,6 | 1,00 |
| Costa Rica | CR | 6 | 6 | 534.816 | 48,4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Dominica | DM | 5 | 7 | 8.369 | 48,7 | 97,4 ^{**} | 96,8 ^{**} | 0,99 ^{**} | 75,6 [*] | 80,0 [*] | 1,12 [*] |
| Ecuador | EC | 6 | 6 | 2.039.168 ⁻¹ | 49,0 ⁻¹ | 99,5 | ... | ... | 99,3 ⁻¹ | ... | ... |
| El Salvador | SV | 7 | 6 | 993.795 | 48,2 | 88,9 ¹ | 89,5 ¹ | 1,01 ¹ | 95,6 | 96,5 | 1,02 |
| Granada | GD | 5 | 7 | 13.873 | 47,7 | 83,9 ^{**} | 80,6 ^{**} | 0,93 ^{**} | 98,5 | 99,0 | 1,01 |
| Guatemala | GT | 7 | 6 | 2.500.575 | 48,0 | 86,7 | 83,3 | 0,93 | 96,4 | 94,9 | 0,97 |
| Guyana | GY | 6 | 6 | 107.456 | 48,8 | ... | ... | ... | 98,5 | 98,5 | 1,00 |
| Haití | HT | 6 | 6 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Honduras | HN | 6 | 6 | 1.276.495 | 49,0 | 88,4 | 88,8 | 1,01 | 97,2 | 98,3 | 1,02 |
| Jamaica | JM | 6 | 6 | 310.021 ⁻¹ | 49,0 ⁻¹ | 93,2 | 93,4 | 1,00 | 85,5 ⁻¹ | 84,9 ⁻¹ | 0,99 ⁻¹ |
| México | MX | 6 | 6 | 14.631.498 ⁻¹ | 48,8 ⁻¹ | 99,4 | 99,9 | 1,01 | 99,4 ⁻¹ | 99,6 ⁻¹ | 1,00 ⁻¹ |
| Nicaragua | NI | 6 | 6 | 944.341 | 48,4 | 82,7 | 83,5 | 1,02 | 93,4 | 93,8 | 1,01 |
| Panamá | PN | 6 | 6 | 445.107 | 48,2 | 98,8 | 98,8 | 1,00 | 98,9 | 98,5 | 0,99 |
| Paraguay | PY | 6 | 6 | 894.422 ⁻¹ | 48,3 ⁻¹ | 96,5 ⁻¹ | 96,7 ⁻¹ | 1,00 ⁻¹ | 90,7 ⁻¹ | 90,8 ⁻¹ | 1,00 ⁻¹ |
| Perú | PE | 6 | 6 | 3.993.965 ⁻¹ | 49,0 ⁻¹ | 100,0 | ... | ... | 99,7 ⁻¹ | ... | ... |
| República Dominicana | DO | 6 | 6 | 1.305.661 | 47,4 | 82,1 | 82,7 | 1,01 | 82,4 | 83,3 | 1,02 |
| San Cristóbal y Nieves | KN | 5 | 7 | 6.474 | 49,8 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Santa Lucía | LC | 5 | 7 | 20.938 | 49,1 | 97,3 ^{**} | 96,9 ^{**} | 0,99 ^{**} | 93,5 | 93,2 | 0,99 |
| San Vicente y las Granadinas | VC | 5 | 7 | 15.532 | 47,4 | 98,4 ^{**} | ... | ... | 97,5 | ... | ... |
| Suriname | SR | 6 | 6 | 69.604 | 48,3 | 92,4 ^{**} | 94,4 ^{**} | 1,04 ^{**} | 90,1 | 89,6 | 0,99 |
| Trinidad y Tobago | TT | 5 | 7 | 130.880 | 48,5 | 94,0 | 94,3 | 1,01 | 95,3 | 95,1 | 0,99 |
| Estados Unidos de América | US | 6 | 6 | 24.492.041 ⁻¹ | 48,8 ⁻¹ | 95,1 | 95,1 | 1,00 | 92,7 ⁻¹ | 93,5 ⁻¹ | 1,02 ⁻¹ |
| Uruguay | UY | 6 | 6 | 359.439 ⁻¹ | 48,3 ⁻¹ | ... | ... | ... | 97,8 ⁻¹ | 97,9 ⁻¹ | 1,00 ⁻¹ |
| Venezuela | VN | 6 | 6 | 3.439.199 | 48,3 | 89,5 | 90,2 | 1,02 | 92,1 | 92,5 | 1,01 |
| Promedios | | ... | ... | ... | ... | 93,1 | 92,2 | 1,00 | 93,5 | 92,9 | 1,01 |

Tabla 1a: Educación primaria / CINE 1 / Matrícula, nuevos ingresos y repetidores. 2008.

| ID | Nuevos ingresos al nivel primario | | Tasa neta de ingreso (CINE 1) | | Porcentaje de repetidores 1er grado de primaria | | |
|-----|-----------------------------------|-----------------------|-------------------------------|-----------------------|---|----------------------|----------------------|
| | 2008 | | 2008 | | 2008 | | |
| | MF | % F | MF | IPG | MF | M | F |
| | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) | (17) |
| AG | 1.619 ⁻¹ | 47,7 ⁻¹ | ... | ... | 3,4 ⁻¹ | 4,2 ⁻¹ | 2,5 ⁻¹ |
| AR | 750.571 ⁻² | 49,1 ⁻² | 98,6 ⁻² | 0,97 ⁻² | 10,0 ⁻² | 11,4 ⁻² | 8,4 ⁻² |
| BS | 6.476 ⁻¹ | 48,2 ⁻¹ | 70,7 ⁻¹ | 1,01 ⁻¹ | ... | ... | ... |
| BB | 3.768 [*] | 48,1 [*] | ... | ... | a | a | a |
| BZ | 8.208 | 48,3 | 65,2 | 0,96 | 14,0 | 15,4 | 12,5 |
| BO | 286.677 ⁻¹ | 48,9 ⁻¹ | 66,1 ⁻¹ | 1,01 ⁻¹ | 2,5 ⁻¹ | 2,6 ⁻¹ | 2,4 ⁻¹ |
| BR | 4.322.968 ⁻³ | ... ⁻³ | ... | ... | 24,5 ⁻³ | ... | ... |
| CA | 350.579 ⁻² | 48,7 ⁻² | ... | ... | ... | ... | ... |
| CH | 255.793 ⁻¹ | 48,6 ⁻¹ | ... | ... | 2,7 ⁻¹ | 3,1 ⁻¹ | 2,1 ⁻¹ |
| CO | 1.105.650 | 48,4 | 63,8 | 0,98 | 5,1 | 5,7 | 4,4 |
| CR | 75.673 | 48,6 | ... | ... | 14,8 | 16,4 | 12,9 |
| DM | 1.177 | 51,7 | 54,2 [*] | 1,25 [*] | 10,8 | 14,7 | 6,7 |
| EC | 405.406 ⁻¹ | 48,7 ⁻¹ | 90,0 ⁻¹ | 1,01 ⁻¹ | 2,9 ⁻¹ | 3,1 ⁻¹ | 2,6 ⁻¹ |
| SV | 160.898 | 48,1 | 64,5 | 1,02 | 13,0 | 14,5 | 11,4 |
| GD | 1.821 | 48,5 | 79,6 ⁻¹ | 0,95 ⁻¹ | 2,7 | 3,2 | 2,2 |
| GT | 471.165 | 48,9 | 71,6 | 0,98 | 24,8 | 26,3 | 23,1 |
| GY | 16.410 | 48,9 | 62,0 ⁻¹ | 0,99 ⁻¹ | 1,0 | 1,2 | 0,8 |
| HT | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| HN | 229.737 | 48,1 | 62,7 | 1,05 | 12,2 | 13,2 | 11,0 |
| JM | 48.435 ^{**,-1} | 48,7 ^{**,-1} | 73,5 ^{**,-3} | 1,00 ^{**,-3} | 3,3 ^{**,-1} | 4,1 ^{**,-1} | 2,4 ^{**,-1} |
| MX | 2.500.552 ⁻¹ | 49,1 ⁻¹ | 94,9 | 1,00 | 5,8 ⁻¹ | 6,9 ⁻¹ | 4,7 ⁻¹ |
| NI | 202.310 | 47,3 | 66,7 | 1,02 | 20,0 | 21,6 | 18,2 |
| PN | 73.367 | 48,3 | ... | ... | 8,7 | 9,9 | 7,5 |
| PY | 144.249 ⁻¹ | 48,3 ⁻¹ | 64,6 ⁻¹ | 1,02 ⁻¹ | 7,4 ⁻¹ | 8,4 ⁻¹ | 6,3 ⁻¹ |
| PE | 643.660 ⁻¹ | 49,7 ⁻¹ | 76,4 ⁻¹ | 1,00 ⁻¹ | 3,9 ⁻¹ | 4,1 ⁻¹ | 3,7 ⁻¹ |
| DO | 219.539 | 46,2 | 55,8 | 0,96 | 2,7 | 2,4 | 3,1 |
| KN | 737 | 49,9 | ... | ... | 3,4 | 4,9 | 1,9 |
| LC | 2.616 | 48,4 | 68,7 ^{**,-2} | 1,02 ^{**,-2} | 8,2 | 11,2 | 4,9 |
| VC | 1.970 | 49,5 | 64,8 ^{**,-3} | 0,89 ^{**,-3} | 6,9 | 9,6 | 3,9 |
| SR | 10.445 | 49,3 | 86,1 | 1,00 | 19,6 | 23,6 | 14,9 |
| TT | 17.262 | 49,2 | 67,5 | 1,00 | 11,3 | 13,2 | 9,2 |
| US | 4.204.502 ⁻¹ | 50,1 ⁻¹ | 73,8 ⁻¹ | 1,07 ⁻¹ | ... | ... | ... |
| UY | 53.169 ⁻¹ | 48,7 ⁻¹ | ... | ... | 14,4 ⁻¹ | 16,8 ⁻¹ | 11,8 ⁻¹ |
| VN | 575.147 | 48,3 | 63,2 | 1,02 | 5,4 | 6,5 | 4,2 |
| ... | ... | ... | 71,0 | 1,01 | 9,0 | 9,9 | 7,1 |

Tabla 1b: Educación primaria / CINE 1 / Conclusión e índices de paridad. 2008.

| ID | Tasa de conclusión primaria (CINE 1) | | | Paridad en la conclusión de la educación primaria (CINE 1) | | | | | | | | | | | |
|-------|--------------------------------------|--------------|--------------|--|--------------|--------------|----------------------|--------------|--------------|---|--------------|--------------|----------------------------------|--------------|--------------|
| | | | | Paridad de género | | | Paridad rural/urbano | | | Paridad quintil inferior/quintil superior | | | Paridad Originario/no originario | | |
| | pob. (15-19) | pob. (20-24) | pob. (25-29) | pob. (15-19) | pob. (20-24) | pob. (25-29) | pob. (15-19) | pob. (20-24) | pob. (25-29) | pob. (15-19) | pob. (20-24) | pob. (25-29) | pob. (15-19) | pob. (20-24) | pob. (25-29) |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) |
| AG | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| AR | 97,8 | 98,1 | 97,1 | 1,01 | 1,01 | 1,00 | ... | ... | ... | 0,96 | 0,95 | 0,92 | ... | ... | ... |
| BS | 99,7 | 99,1 | 98,8 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| BB | 97,7 | 98,5 | 98,4 | 1,01 | 1,01 | 1,01 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| BZ | 81,1 | 79,1 | 76,6 | 1,05 | 1,02 | 0,97 | 0,71 | 0,74 | 0,81 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| BO | 93,0 | 89,5 | 78,5 | 0,98 | 0,98 | 0,88 | 0,91 | 0,84 | 0,61 | 0,89 | 0,73 | 0,43 | 0,94 | 0,92 | 0,87 |
| BR | 94,7 | 93,8 | 90,3 | 1,03 | 1,03 | 1,03 | 0,93 | 0,88 | 0,78 | 0,91 | 0,86 | 0,75 | 0,98 | 0,99 | 0,99 |
| CA | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| CH | 98,7 | 98,2 | 97,1 | 1,01 | 1,01 | 1,00 | 0,99 | 0,96 | 0,93 | 0,98 | 0,95 | 0,92 | 0,99 | 0,99 | 0,96 |
| CO | 93,6 | 91,1 | 89,0 | 1,03 | 1,02 | 1,02 | 0,89 | 0,80 | 0,73 | 0,89 | 0,80 | 0,72 | ... | ... | ... |
| CR | 94,1 | 90,7 | 89,0 | 1,01 | 1,00 | 1,01 | 0,95 | 0,91 | 0,88 | 0,92 | 0,76 | 0,73 | ... | ... | ... |
| DM | 96,2 | 96,5 | 95,5 | 1,00 | 1,02 | 1,03 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| EC | 94,6 | 93,4 | 90,9 | 1,01 | 1,01 | 1,00 | 0,95 | 0,91 | 0,86 | 0,93 | 0,87 | 0,81 | 0,94 | 0,91 | 0,89 |
| SV | 76,1 | 74,1 | 70,9 | 1,05 | 0,98 | 0,90 | 0,75 | 0,67 | 0,55 | 0,63 | 0,49 | 0,39 | ... | ... | ... |
| GD | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| GT | 62,6 | 58,6 | 52,7 | 0,86 | 0,82 | 0,83 | 0,64 | 0,50 | 0,43 | 0,42 | 0,18 | 0,17 | 0,70 | 0,59 | 0,52 |
| GY | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| HT | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| HN | 79,2 | 75,8 | 68,2 | 1,06 | 1,06 | 1,05 | 0,78 | 0,72 | 0,63 | 0,65 | 0,46 | 0,38 | ... | ... | ... |
| JM | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| MX | 95,7 | 93,0 | 88,5 | ... | ... | ... | 0,95 | 0,92 | 0,83 | 0,90 | 0,82 | 0,69 | ... | ... | ... |
| NI | 70,8 | 70,8 | 64,6 | 1,15 | 1,12 | 1,09 | 0,62 | 0,56 | 0,45 | 0,49 | 0,42 | 0,33 | 0,81 | 0,89 | 1,03 |
| PN | 94,6 | 94,8 | 92,7 | 1,00 | 0,99 | 1,01 | 0,90 | 0,88 | 0,86 | 0,87 | 0,82 | 0,77 | 0,75 | 0,75 | 0,63 |
| PY | 89,3 | 88,6 | 84,6 | 1,02 | 1,00 | 0,97 | 0,89 | 0,84 | 0,81 | 0,83 | 0,77 | 0,63 | 0,88 | 0,84 | 0,78 |
| PE | 93,9 | 93,2 | 89,1 | 0,99 | 0,96 | 0,94 | 0,92 | 0,86 | 0,77 | 0,87 | 0,78 | 0,70 | ... | ... | ... |
| DO | 88,3 | 86,1 | 80,9 | 1,09 | 1,08 | 1,08 | 0,91 | 0,84 | 0,79 | 0,88 | 0,90 | 0,78 | ... | ... | ... |
| KN | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| LC | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| VC | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| SR | 91,1 | 87,4 | 86,4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| TT | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| US | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| UY | 96,7 | 96,6 | 95,7 | 1,02 | 1,02 | 1,02 | 1,00 | 1,00 | 0,98 | 0,93 | 0,90 | 0,88 | ... | ... | ... |
| VN | 93,5 | 93,5 | 91,6 | 1,04 | 1,05 | 1,06 | ... | ... | ... | 0,93 | 0,89 | 0,85 | ... | ... | ... |
| Prom. | 90,1 | 88,7 | 85,5 | 1,02 | 1,01 | 0,99 | 0,86 | 0,81 | 0,75 | 0,83 | 0,74 | 0,66 | 0,88 | 0,86 | 0,83 |

Tabla 2a: Educación secundaria / CINE 2-3 / Matrícula. 2008.

| ID | Total secundaria (CINE 2-3), todos los programas | | | | | | | | | |
|-------|---|----------|----------------------------|--------------------|-----------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| | Sistema educativo Educación secundaria (CINE 2-3) | | Matrícula total (CINE 2-3) | | Tasa neta de matrícula (CINE 2-3) | | | | | |
| | Edad de admisión | Duración | 2008 | | 2000 | | | 2008 | | |
| | | | MF | % F | MF | F | IPG | MF | F | IPG |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| AG | 12 | 5 | 7.838 ⁻¹ | 51,1 ⁻¹ | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| AR | 12 | 6 | 3.481.085 ⁻² | 52,1 ⁻² | 79,3 ⁻¹ | 81,9 ⁻¹ | 1,07 ⁻¹ | 79,4 ⁻² | 83,6 ⁻² | 1,11 ⁻² |
| BS | 11 | 6 | 34.217 ⁻¹ | 50,4 ⁻¹ | 72,4 ^{**} | 71,1 ^{**} | 0,97 ^{**} | 86,1 ⁻¹ | 88,5 ⁻¹ | 1,06 ⁻¹ |
| BB | 11 | 5 | 20.337 [*] | 50,3 [*] | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| BZ | 11 | 6 | 31.120 | 51,4 | 56,5 ^{**} | 58,4 ^{**} | 1,07 ^{**} | 63,4 ⁻¹ | 66,0 ⁻¹ | 1,09 ⁻¹ |
| BO | 12 | 6 | 1.052.014 ⁻¹ | 48,4 ⁻¹ | 67,7 ^{**,1} | 67,0 ^{**,1} | 0,98 ^{**,1} | 69,9 ⁻¹ | 69,7 ⁻¹ | 0,99 ⁻¹ |
| BR | 11 | 7 | 23.423.870 ⁻¹ | 51,7 ⁻¹ | 68,5 | 71,0 | 1,08 | 77,0 ⁻¹ | 80,9 ⁻¹ | 1,10 ⁻¹ |
| CA | 12 | 6 | 2.632.432 ⁻² | 48,2 ⁻² | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| CH | 12 | 6 | 1.611.631 ⁻¹ | 49,8 ⁻¹ | ... | ... | ... | 85,3 ⁻¹ | 86,7 ⁻¹ | 1,03 ⁻¹ |
| CO | 11 | 6 | 4.772.189 | 51,4 | 58,1 ^{**} | 60,9 ^{**} | 1,10 ^{**} | 71,2 | 74,5 | 1,09 |
| CR | 12 | 5 | 380.813 | 50,0 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| DM | 12 | 5 | 7.309 | 49,1 | 75,6 ^{**} | 81,8 ^{**} | 1,17 ^{**} | ... | ... | ... |
| EC | 12 ⁻¹ | 6 | 1.141.866 ⁻¹ | 49,5 ⁻¹ | 47,2 | 47,9 | 1,03 | 59,2 ⁻¹ | 59,8 ⁻¹ | 1,02 ⁻¹ |
| SV | 13 | 6 | 539.277 | 50,1 | 47,0 ^{**} | 46,5 ^{**} | 0,98 ^{**} | 55,0 | 55,8 | 1,03 |
| GD | 12 | 5 | 12.469 | 47,3 | ... | ... | ... | 88,6 | 84,6 | 0,91 |
| GT | 13 | 5 | 902.796 | 48,3 | 26,9 ^{**} | 25,5 ^{**} | 0,90 ^{**} | 39,9 | 38,7 | 0,94 |
| GY | 12 | 5 | 74.673 | 50,3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| HT | 12 | 7 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| HN | 12 | 5 | 566.938 | 55,3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| JM | 12 | 5 | 257.186 | 50,4 | 77,7 ^{**} | 79,0 ^{**} | 1,03 ^{**} | 76,7 ⁻¹ | 78,4 ⁻¹ | 1,05 ⁻¹ |
| MX | 12 | 6 | 11.122.276 ⁻¹ | 51,3 ⁻¹ | 57,3 ^{**} | 57,1 ^{**} | 0,99 ^{**} | 70,9 ⁻¹ | 72,1 ⁻¹ | 1,03 ⁻¹ |
| NI | 12 | 5 | 462.198 | 52,6 | 34,7 | 37,6 | 1,18 | 45,2 ^{**} | 48,5 ^{**} | 1,16 ^{**} |
| PN | 12 | 6 | 266.760 | 50,9 | 61,1 ^{**} | 63,7 ^{**} | 1,09 ^{**} | 65,6 | 68,7 | 1,01 |
| PY | 12 | 6 | 532.103 ⁻¹ | 50,1 ⁻¹ | 47,8 | 49,2 | 1,06 | 58,3 ⁻¹ | 60,2 ⁻¹ | 1,07 ⁻¹ |
| PE | 12 | 5 | 2.861.313 ⁻¹ | 50,0 ⁻¹ | 65,1 | 64,0 | 0,97 | 75,9 | 76,1 | 1,01 |
| DO | 12 | 6 | 909.331 | 53,7 | 39,2 | 43,5 | 1,24 | 57,7 | 63,4 | 1,22 |
| KN | 12 | 5 | 4.396 | 50,8 | ... | ... | ... | 78,7 ^{**} | 77,3 ^{**} | 0,96 ^{**} |
| LC | 12 | 5 | 16.014 | 50,9 | 62,5 ^{**} | 69,7 ^{**} | 1,26 ^{**} | 79,6 ^{**} | 82,1 ^{**} | 1,06 ^{**} |
| VC | 12 | 5 | 11.641 | 52,3 | 67,9 ^{**} | 78,4 ^{**} | 1,36 ^{**} | 90,3 | 95,4 | 1,12 |
| SR | 12 | 7 | 48.134 | 55,5 | 64,8 ^{**,1} | 70,5 ^{**,1} | 1,19 ^{**,1} | 64,6 ^{**,3} | 74,1 ^{**,3} | 1,34 ^{**,3} |
| TT | 12 | 5 | 95.275 ^{**} | 51,1 ^{**} | 66,7 ^{**} | 69,8 ^{**} | 1,01 ^{**} | 73,9 ^{**} | 76,4 ^{**} | 1,07 ^{**} |
| US | 12 | 6 | 24.731.027 ⁻¹ | 48,9 ⁻¹ | 85,9 | 86,9 | 1,02 | 88,2 ⁻¹ | 89,1 ⁻¹ | 1,02 ⁻¹ |
| UY | 12 | 6 | 294.852 ⁻¹ | 48,8 ⁻¹ | ... | ... | ... | 67,7 ⁻¹ | 71,2 ⁻¹ | 1,11 ⁻¹ |
| VN | 12 | 5 | 2.224.214 | 51,4 | 50,5 | 55,3 | 1,21 | 69,5 | 73,6 | 1,12 |
| Prom. | ... | ... | ... | ... | 60,0 | 62,5 | 1,09 | 70,7 | 72,9 | 1,07 |

Tabla 2b: Primer ciclo de educación secundaria / CINE 2 / Conclusión e índices de paridad. 2008.

| ID | Tasa de conclusión 1er ciclo de secundaria (CINE 2) | | | Paridad en la conclusión del 1er ciclo de secundaria (CINE 2) | | | | | | | | | | | |
|-------|---|---------------|---------------|--|---------------|---------------|----------------------|---------------|---------------|---|---------------|---------------|--------------------------------------|---------------|---------------|
| | | | | Paridad de género | | | Paridad rural/urbano | | | Paridad quintil inferior/ quintil superior | | | Paridad originario/ no originario | | |
| | prob. (20-24) | prob. (25-29) | prob. (30-34) | prob. (20-24) | prob. (25-29) | prob. (30-34) | prob. (20-24) | prob. (25-29) | prob. (30-34) | prob. (20-24) | prob. (25-29) | prob. (30-34) | prob. (20-24) | prob. (25-29) | prob. (30-34) |
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | |
| AG | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| AR | 81,0 | 75,8 | 72,4 | ... | ... | ... | ... | ... | 0,63 | 0,47 | 0,48 | ... | ... | ... | |
| BS | 97,0 | 96,2 | 95,4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| BB | 97,3 | 96,1 | 93,9 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| BZ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| BO | 83,0 | 73,0 | 65,5 | 0,93 | 0,84 | 0,84 | 0,71 | 0,50 | 0,43 | 0,56 | 0,29 | 0,30 | 0,87 | 0,82 | 0,82 |
| BR | 77,6 | 71,6 | 62,0 | 1,01 | 1,08 | 1,13 | 0,64 | 0,50 | 0,41 | 0,52 | 0,40 | 0,30 | 0,95 | 0,93 | 0,92 |
| CA | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| CH | 96,3 | 94,0 | 89,7 | 1,01 | 1,00 | 0,99 | 0,91 | 0,82 | 0,79 | 0,91 | 0,84 | 0,79 | 0,98 | 0,90 | 0,86 |
| CO | 69,9 | 66,9 | 57,7 | 1,06 | 1,06 | 1,09 | 0,46 | 0,39 | 0,29 | 0,48 | 0,37 | 0,28 | ... | ... | ... |
| CR | 60,6 | 54,7 | 48,2 | 1,01 | 1,06 | 1,10 | 0,64 | 0,59 | 0,50 | 0,36 | 0,24 | 0,21 | ... | ... | ... |
| DM | 66,8 | 49,1 | 37,0 | 1,35 | 1,49 | 1,66 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| EC | 69,8 | 62,1 | 55,7 | 1,02 | 1,01 | 1,00 | 0,57 | 0,47 | 0,39 | 0,52 | 0,36 | 0,28 | 0,65 | 0,60 | 0,50 |
| SV | 58,4 | 53,9 | 50,9 | 0,95 | 0,90 | 0,92 | 0,53 | 0,41 | 0,35 | 0,29 | 0,23 | 0,21 | ... | ... | ... |
| GD | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| GT | 35,1 | 31,7 | 28,3 | 0,82 | 0,84 | 0,83 | 0,30 | 0,28 | 0,20 | 0,06 | 0,04 | 0,01 | 0,44 | 0,38 | 0,36 |
| GY | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| HT | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| HN | 40,1 | 31,3 | 26,6 | 1,14 | 1,18 | 1,17 | 0,36 | 0,25 | 0,19 | 0,11 | 0,05 | 0,03 | ... | ... | ... |
| JM | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| MX | 77,2 | 69,7 | 63,6 | 1,00 | 0,96 | 0,97 | 0,77 | 0,65 | 0,59 | 0,53 | 0,40 | 0,34 | ... | ... | ... |
| NI | 43,9 | 40,9 | 33,8 | 1,27 | 1,16 | 1,28 | 0,36 | 0,22 | 0,23 | 0,20 | 0,11 | 0,07 | 0,77 | 0,96 | 0,86 |
| PN | 75,9 | 71,1 | 66,2 | ... | ... | ... | 0,61 | 0,53 | 0,47 | 0,46 | 0,34 | 0,28 | 0,45 | 0,38 | 0,17 |
| PY | 67,4 | 59,4 | 48,1 | 1,05 | 0,95 | 0,83 | 0,56 | 0,48 | 0,45 | 0,47 | 0,24 | 0,23 | 0,57 | 0,48 | 0,37 |
| PE | 81,3 | 74,4 | 68,2 | 0,94 | 0,91 | 0,89 | 0,66 | 0,50 | 0,43 | 0,53 | 0,37 | 0,32 | ... | ... | ... |
| DO | 78,5 | 71,9 | 60,3 | 1,12 | 1,07 | 1,13 | 0,78 | 0,69 | 0,63 | 0,84 | 0,68 | 0,57 | ... | ... | ... |
| KN | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| LC | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| VC | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| SR | 62,0 | 60,4 | 58,7 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| TT | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| US | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| UY | 70,0 | 64,4 | 64,7 | 1,14 | 1,13 | 1,17 | 0,71 | 0,53 | 0,55 | 0,35 | 0,27 | 0,36 | ... | ... | ... |
| VN | 73,5 | 69,0 | 65,4 | 1,19 | 1,22 | 1,21 | ... | ... | ... | 0,62 | 0,53 | 0,52 | ... | ... | ... |
| Prom. | 71,0 | 65,3 | 59,7 | 1,07 | 1,05 | 1,07 | 0,60 | 0,49 | 0,43 | 0,47 | 0,35 | 0,31 | 0,71 | 0,68 | 0,61 |

Tabla 2c: Segundo ciclo de educación secundaria / CINE 3 / Conclusión e índices de paridad. 2008.

| ID | Tasa de conclusión 2do ciclo de secundaria (CINE 3) | | | Paridad en la conclusión del 2do ciclo de secundaria (CINE 3) | | | | | | | | | | | |
|-------|---|--------------|--------------|---|--------------|--------------|----------------------|--------------|--------------|---|--------------|--------------|-------------------------------------|--------------|--------------|
| | | | | Paridad de género | | | Paridad rural/urbano | | | Paridad quintil inferior/ quintil superior | | | Paridad originario/no originario | | |
| | pob. (20-24) | pob. (25-29) | pob. (30-34) | pob. (20-24) | pob. (25-29) | pob. (30-34) | pob. (20-24) | pob. (25-29) | pob. (30-34) | pob. (20-24) | pob. (25-29) | pob. (30-34) | pob. (20-24) | pob. (25-29) | pob. (30-34) |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) |
| AG | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| AR | 68,8 | 63,5 | 57,5 | 1,13 | 1,12 | 1,13 | ... | ... | ... | 0,49 | 0,32 | 0,25 | ... | ... | ... |
| BS | 86,5 | 84,7 | 83,0 | 1,25 | 1,02 | 1,11 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| BB | 94,9 | 91,5 | 89,1 | 1,05 | 1,06 | 1,07 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| BZ | 38,5 | 34,5 | 31,2 | 1,10 | 1,21 | 0,94 | 0,34 | 0,40 | 0,43 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| BO | 64,5 | 56,2 | 50,1 | 0,94 | 0,86 | 0,86 | 0,55 | 0,38 | 0,35 | 0,37 | 0,11 | 0,21 | 0,77 | 0,78 | 0,82 |
| BR | 55,3 | 54,2 | 45,3 | 1,20 | 1,15 | 1,18 | 0,45 | 0,37 | 0,32 | 0,25 | 0,21 | 0,15 | 0,84 | 0,87 | 0,86 |
| CA | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| CH | 80,0 | 75,1 | 65,4 | 1,03 | 1,03 | 0,99 | ... | ... | ... | 0,64 | 0,48 | 0,40 | 0,80 | 0,74 | 0,68 |
| CO | 30,0 | 29,1 | 25,3 | 1,13 | 1,13 | 1,13 | 0,14 | 0,12 | 0,10 | 0,11 | 0,07 | 0,06 | ... | ... | ... |
| CR | 44,8 | 43,0 | 37,6 | 1,16 | 1,15 | 1,18 | 0,57 | 0,55 | 0,44 | 0,19 | 0,14 | 0,09 | ... | ... | ... |
| DM | 21,5 | 16,9 | 12,7 | 1,25 | 1,02 | 1,11 | ... | ... | ... | 0,53 | 0,45 | 0,35 | ... | ... | ... |
| EC | 55,5 | 49,3 | 44,3 | 1,09 | 1,01 | 1,00 | 0,47 | 0,39 | 0,31 | 0,37 | 0,28 | 0,17 | 0,53 | 0,52 | 0,46 |
| SV | 36,5 | 36,0 | 33,1 | 0,98 | 0,93 | 1,00 | 0,34 | 0,27 | 0,20 | 0,12 | 0,11 | 0,10 | ... | ... | ... |
| GD | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| GT | 25,6 | 23,8 | 22,5 | 0,88 | 0,86 | 0,97 | 0,23 | 0,25 | 0,14 | 0,04 | 0,02 | 0,01 | 0,39 | 0,35 | 0,30 |
| GY | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| HT | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| HN | 29,5 | 24,4 | 20,7 | 1,18 | 1,24 | 1,14 | 0,29 | 0,20 | 0,15 | 0,07 | 0,02 | 0,02 | ... | ... | ... |
| JM | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| MX | 45,3 | 37,5 | 32,0 | 1,03 | 0,98 | 1,00 | 0,56 | 0,43 | 0,43 | 0,20 | 0,12 | 0,08 | ... | ... | ... |
| NI | 31,5 | 31,0 | 23,2 | 1,41 | 1,23 | 1,17 | 0,30 | 0,19 | 0,18 | 0,14 | 0,07 | 0,02 | 0,66 | 0,81 | 0,83 |
| PN | 56,3 | 53,3 | 49,0 | 1,18 | 1,17 | 1,12 | 0,50 | 0,45 | 0,42 | 0,24 | 0,19 | 0,16 | 0,20 | 0,28 | 0,01 |
| PY | 48,4 | 44,9 | 34,8 | 1,05 | 0,96 | 0,90 | 0,43 | 0,38 | 0,37 | 0,25 | 0,13 | 0,14 | 0,41 | 0,41 | 0,34 |
| PE | 73,8 | 67,2 | 60,7 | 0,95 | 0,92 | 0,87 | 0,60 | 0,43 | 0,36 | 0,46 | 0,30 | 0,26 | ... | ... | ... |
| DO | 52,4 | 45,9 | 34,1 | 1,31 | 1,21 | 1,28 | 0,67 | 0,52 | 0,54 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| KN | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| LC | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| VC | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| SR | 14,8 | 13,5 | 11,4 | 1,42 | 1,38 | 0,95 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| TT | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| US | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| UY | 38,1 | 36,1 | 33,3 | 1,41 | 1,40 | 1,42 | 0,60 | 0,39 | 0,37 | 0,10 | 0,04 | 0,07 | ... | ... | ... |
| VN | 61,3 | 56,7 | 52,7 | 1,25 | 1,28 | 1,31 | ... | ... | ... | 0,50 | 0,39 | 0,37 | ... | ... | ... |
| Prom. | 51,8 | 48,0 | 42,6 | 1,15 | 1,10 | 1,08 | 0,44 | 0,36 | 0,32 | 0,28 | 0,19 | 0,16 | 0,58 | 0,59 | 0,55 |

Tabla 3: Educación a lo largo de la vida / Educación terciaria (CINE 5a-5b-6), logro educativo y alfabetización. 2008.

| ID | Número de alumnos en educación terciaria por cada 100 mil habitantes (total CINE 5a 5b 6) | | Logro educativo de la población de 25 años y más | | | | | Tasa de alfabetización | | | | | | | | |
|-------|---|-----------------------|--|--------|--------|----------|----------|-------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-----|
| | | | Sin escolaridad o educación primaria incompleta | CINE 1 | CINE 2 | CINE 3+4 | CINE 5+6 | Adultos (15 años y más) | | | | Joven (15 hasta 24 años) | | | | |
| | 2000 | 2008 | | MF (%) | MF (%) | MF (%) | MF (%) | MF (%) | MF | M | F | IPG | MF | M | F | GPI |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | |
| AG | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| AR | 4802 | 5615 ⁻¹ | 19,2 | 35,0 | 11,6 | 23,2 | 11,1 | 97,7 ^{**} | 97,6 ^{**} | 97,7 ^{**} | 1,00 ^{**} | 99,1 ^{**} | 99,0 ^{**} | 99,3 ^{**} | 1,00 ^{**} | |
| BS | ... | ... | 1,5 | 8,3 | 19,1 | 70,2 | 0,3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| BB | ... | ... | 13,6 | 8,3 | 53,8 | 23,1 | 1,1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| BZ | ... | 1457 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| BO | 3382 | 3802 ^{*, -1} | 41,7 | 12,8 | 7,1 | 23,8 | 14,0 | 90,7 ⁻¹ | 96,0 ⁻¹ | 86,0 ⁻¹ | 0,90 ⁻¹ | 99,4 ⁻¹ | 99,8 ⁻¹ | 99,1 ⁻¹ | 0,99 ⁻¹ | |
| BR | 1607 | 3116 | 31,0 | 26,5 | 13,0 | 21,2 | 8,1 | 90,0 ⁻¹ | 89,8 ⁻¹ | 90,2 ⁻¹ | 1,01 ⁻¹ | 97,8 ⁻¹ | 97,1 ⁻¹ | 98,6 ⁻¹ | 1,02 ⁻¹ | |
| CA | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| CH | 2965 | 4568 ⁻¹ | ... | ... | ... | ... | ... | 98,6 | 98,6 | 98,7 | 1,00 | 99,2 | 99,1 | 99,2 | 1,00 | |
| CO | 2376 | 3344 | 30,2 | 29,2 | 5,3 | 25,4 | 9,7 | 93,4 | 93,3 | 93,4 | 1,00 | 98,0 | 97,5 | 98,4 | 1,01 | |
| CR | ... | ... | 22,0 | 28,9 | 13,8 | 18,5 | 15,0 | 96,0 ^{**} | 95,7 ^{**} | 96,2 ^{**} | 1,00 ^{**} | 98,1 ^{**} | 97,7 ^{**} | 98,6 ^{**} | 1,01 ^{**} | |
| DM | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| EC | ... | 4027 | ... | ... | ... | ... | ... | 84,2 ⁻¹ | 87,3 ⁻¹ | 81,7 ⁻¹ | 0,94 ⁻¹ | 95,4 ⁻¹ | 95,2 ⁻¹ | 95,6 ⁻¹ | 1,00 ⁻¹ | |
| SV | 1957 | 2303 | 47,9 | 15,2 | 12,5 | 13,8 | 10,6 | 84,0 | 87,1 | 81,4 | 0,93 | 96,0 | 95,4 | 96,5 | 1,01 | |
| GD | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| GT | ... | 1771 ⁻¹ | ... | ... | ... | ... | ... | 73,8 ^{**} | 79,5 ^{**} | 68,7 ^{**} | 0,86 ^{**} | 86,0 ^{**} | 88,5 ^{**} | 83,6 ^{**} | 0,95 ^{**} | |
| GY | ... | 1141 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| HT | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| HN | 1483 | 2053 | ... | ... | ... | ... | ... | 83,6 ⁻¹ | 83,7 ⁻¹ | 83,5 ⁻¹ | 1,00 ⁻¹ | 93,9 ⁻¹ | 92,7 ⁻¹ | 95,1 ⁻¹ | 1,03 ⁻¹ | |
| JM | 1611 | 2486 | ... | ... | ... | ... | ... | 85,9 ^{**} | 80,6 ^{**} | 90,8 ^{**} | 1,13 ^{**} | 95,0 ^{**} | 91,8 ^{**} | 98,2 ^{**} | 1,07 ^{**} | |
| MX | 2016 | 2464 | 29,2 | 19,0 | 21,5 | 15,3 | 14,9 | 92,9 | 94,6 | 91,5 | 0,97 | 98,4 | 98,4 | 98,4 | 1,00 | |
| NI | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 78,0 ⁻³ | 78,1 ⁻³ | 77,9 ⁻³ | 1,00 ⁻³ | 87,0 ⁻³ | 85,2 ⁻³ | 88,8 ⁻³ | 1,04 ⁻³ | |
| PN | 4079 | 4035 ⁻¹ | 23,6 | 28,7 | 13,7 | 23,1 | 10,4 | 93,5 ^{**} | 94,1 ^{**} | 92,8 ^{**} | 0,99 ^{**} | 96,4 ^{**} | 96,6 ^{**} | 96,2 ^{**} | 1,00 ^{**} | |
| PY | 1574 | 2984 ⁻¹ | 35,8 | 25,3 | 11,4 | 23,6 | 3,7 | 94,6 ⁻¹ | 95,7 ⁻¹ | 93,5 ⁻¹ | 0,98 ⁻¹ | 98,8 ⁻¹ | 98,8 ⁻¹ | 98,8 ⁻¹ | 1,00 ⁻¹ | |
| PE | 3150 | 3431 ^{**,-2} | 27,7 | 20,6 | 5,4 | 26,0 | 16,3 | 89,6 ⁻¹ | 94,9 ⁻¹ | 84,6 ⁻¹ | 0,89 ⁻¹ | 97,4 ⁻¹ | 98,0 ⁻¹ | 96,7 ⁻¹ | 0,99 ⁻¹ | |
| DO | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 88,2 ⁻¹ | 88,2 ⁻¹ | 88,3 ⁻¹ | 1,00 ⁻¹ | 95,8 ⁻¹ | 94,6 ⁻¹ | 96,9 ⁻¹ | 1,02 ⁻¹ | |
| KN | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| LC | ... | 2193 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| VC | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| SR | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 90,7 ^{**} | 93,0 ^{**} | 88,4 ^{**} | 0,95 ^{**} | 95,3 ^{**} | 95,7 ^{**} | 94,8 ^{**} | 0,99 ^{**} | |
| TT | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 98,7 ^{**} | 99,1 ^{**} | 98,2 ^{**} | 0,99 ^{**} | 99,5 ^{**} | 99,5 ^{**} | 99,5 ^{**} | 1,00 ^{**} | |
| US | 4655 | 5928 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| UY | 2799 | 4823 ⁻¹ | ... | ... | ... | ... | ... | 97,9 ⁻¹ | 97,4 ⁻¹ | 98,2 ⁻¹ | 1,01 ⁻¹ | 98,8 ⁻¹ | 98,5 ⁻¹ | 99,0 ⁻¹ | 1,01 ⁻¹ | |
| VN | ... | ... | 25,1 | 28,1 | 10,7 | 21,7 | 12,8 | 95,2 ⁻¹ | 95,4 ⁻¹ | 94,9 ⁻¹ | 1,00 ⁻¹ | 98,4 ⁻¹ | 98,0 ⁻¹ | 98,8 ⁻¹ | 1,01 ⁻¹ | |
| Prom. | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 90,3 | 91,4 | 89,4 | 0,98 | 96,4 | 96,1 | 96,7 | 1,01 | |

Tabla 4: Educación preprimaria y AEPI / CINE 0 / Matrícula, asistencia escolar y docentes. 2008.

| ID | Sistema educativo Educación preprimaria (CINE 0) | | Matrícula (CINE 0) | | Tasa neta de matrícula (CINE 0) | | | | | |
|-------|--|----------|-----------------------|--------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Edad de admisión | Duración | 2008 | | 2000 | | | 2008 | | |
| | | | MF | %F | MF | F | IPG | MF | F | IPG |
| | | | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) |
| AG | 3 | 2 | 2356 | 48,9 | ... | ... | ... | 66,3 ^{*, -1} | 66,2 ^{*, -1} | 1,00 ^{*, -1} |
| AR | 3 | 3 | 1373577 ⁻¹ | 49,5 ⁻¹ | 60,2 | 60,7 | 1,02 | 66,4 ⁻² | 66,9 ⁻² | 1,01 ⁻² |
| BS | 3 | 2 | ... | ... | 15,3 ^{**} | 15,9 ^{**} | 1,09 ^{**} | ... | ... | ... |
| BB | 3 | 2 | 5931 | 50,2 ⁺ | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| BZ | 3 | 2 | 5801 | 50,5 | 25,0 | 24,5 | 0,96 | 38,2 | 39,0 | 1,04 |
| BO | 4 | 2 | 237957 ⁻¹ | 49,1 ⁻¹ | 35,9 | 36,2 | 1,02 | 39,7 ⁻¹ | 39,9 ⁻¹ | 1,01 ⁻¹ |
| BR | 4 | 3 | 6784955 | 48,7 | 46,8 | 46,9 | 1,00 | 50,0 ⁻¹ | 49,9 ⁻¹ | 1,00 ⁻¹ |
| CA | 4 | 2 | 485762 ⁻² | 48,7 ⁻² | 63,6 | ... | 0,99 | ... | ... | ... |
| CH | 3 | 3 | 407418 ⁻¹ | 50,1 ⁻¹ | ... | ... | ... | 52,8 ⁻¹ | 54,1 ⁻¹ | 1,05 ⁻¹ |
| CO | 3 | 3 | 1312470 | 48,8 | 36,0 ^{**} | 36,3 ^{**} | 1,02 ^{**} | 43,6 | 43,8 | 1,01 |
| CR | 4 | 2 | 107941 | 48,6 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| DM | 3 | 2 | 2006 | 49,2 | 64,9 ^{**} | 73,8 ^{**} | 1,31 ^{**} | ... | ... | ... |
| EC | 5 | 1 | 291059 ^{**} | 49,4 ^{**} | 55,6 | 56,4 | 1,03 | 83,3 ⁻¹ | 83,7 ⁻¹ | 1,01 ⁻¹ |
| SV | 4 | 3 | 223920 | 49,7 | 39,2 | 39,8 ^{**} | 1,03 ^{**} | 50,8 | 51,9 | 1,04 |
| GD | 3 | 2 | 3808 | 49,8 | 90,6 ^{**,+1} | 91,9 ^{**,+1} | 1,03 ^{**,+1} | 95,2 | 97,2 | 1,04 |
| GT | 3 | 4 | 477920 | 49,5 | 37,3 | 36,9 | 0,98 | 28,2 | 28,4 | 1,01 |
| GY | 4 | 2 | 27153 | 48,8 | ... | ... | ... | 70,9 | 70,8 | 1,00 |
| HT | 3 | 3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| HN | 3 | 3 | 227394 | 49,7 | 21,6 | 22,1 ^{**} | 1,05 ^{**} | 27,0 | 27,3 | 1,03 |
| JM | 3 | 3 | 133903 | 50,3 | 76,9 | 77,8 | 1,02 | 84,3 ⁻¹ | 85,1 ⁻¹ | 1,02 ⁻¹ |
| MX | 4 | 2 | 4756870 | 49,5 | 67,0 | 67,7 | 1,02 | 96,9 ⁻¹ | 97,3 ⁻¹ | 1,01 ⁻¹ |
| NI | 3 | 3 | 220529 | 49,2 | 28,6 | 29,1 | 1,04 | 55,8 | 56,1 | 1,01 |
| PN | 4 | 2 | 94928 | 49,1 | 43,9 | 44,1 | 1,01 | 61,0 | 61,2 | 1,01 |
| PY | 3 | 3 | 152363 ⁻¹ | 49,3 ⁻¹ | 25,9 ⁻¹ | 26,4 ⁻¹ | 1,04 ⁻¹ | 31,2 ⁻¹ | 31,6 ⁻¹ | 1,02 ⁻¹ |
| PE | 3 | 3 | 1276268 | 49,3 | 58,6 | 59,1 | 1,02 | 64,2 ⁻¹ | 64,5 ⁻¹ | 1,01 ⁻¹ |
| DO | 3 | 3 | 222241 | 49,1 | 28,6 | 29,1 | 1,03 | 30,6 | 30,8 | 1,02 |
| KN | 3 | 2 | 1608 | 50,5 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| LC | 3 | 2 | 3882 | 49,9 | 48,8 | 49,9 ^{**} | 1,05 ^{**} | 51,3 | 51,3 | 1,00 |
| VC | 3 | 2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| SR | 4 | 2 | 17467 | 49,5 | ... | ... | ... | 80,1 | 79,9 | 0,99 |
| TT | 3 | 2 | 29585 | 49,2 [*] | 49,5 | 50,4 ^{**} | 1,04 ^{**} | 65,7 [*] | 65,6 [*] | 1,00 [*] |
| US | 3 | 3 | 7191333 | 48,6 | 54,0 | ... | 1,03 | 56,3 ⁻¹ | ... | 1,00 ⁻¹ |
| UY | 3 | 3 | 122089 ⁻¹ | 49,1 ⁻¹ | 52,9 | ... | ... | 72,2 ⁻¹ | 72,6 ⁻¹ | 1,00 ⁻¹ |
| VN | 3 | 3 | 1183816 | 49,1 | 44,2 | 44,7 | 1,02 | 55,1 ⁻¹ | 55,3 ⁻¹ | 1,01 ⁻¹ |
| Prom. | ... | ... | ... | ... | 46,8 | 46,4 | 1,04 | 58,4 | 58,8 | 1,01 |

Tabla 4: Educación preprimaria y AEPI / CINE 0 / Matrícula, asistencia escolar y docentes. 2008.

| ID | Tasa de asistencia escolar, en edad anterior a la edad teórica de inicio del nivel primario | | | | | | | % Docentes certificados (CINE 0) | |
|-------|---|--------------------|--------------------|--------------------------|---------------------|-----------------------|--------------------|----------------------------------|------------------------|
| | Según género | | | Según quintil de ingreso | | Según área geográfica | | MF | F |
| | MF | M | F | Quintile inferior | Quintile superior | Urbano | Rural | | |
| | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) | (17) | (18) | (19) |
| AG | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 28,9 ⁻¹ | 28,9 ⁻¹ |
| AR | 90,8 ⁻² | 91,0 ⁻² | 90,5 ⁻² | 84,7 ⁻² | 94,5 ⁻² | ... | ... | ... | ... |
| BS | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| BB | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 49,7 ⁻¹ | 51,0 ⁻¹ |
| BZ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 9,3 ⁻¹ | 9,4 ⁻¹ |
| BO | 60,8 ⁻¹ | 58,5 ⁻¹ | 62,5 ⁻¹ | 56,9 ⁻¹ | 62,6 ⁻¹ | 63,3 ⁻¹ | 57,0 ⁻¹ | ... | ... |
| BR | 93,5 | 93,2 | 93,9 | 90,4 | 99,6 | 94,4 | 90,1 | ... | ... |
| CA | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| CH | 87,0 ⁻² | 88,2 ⁻² | 85,8 ⁻² | 81,5 ⁻² | 93,8 ⁻² | 89,6 ⁻² | 69,6 ⁻² | ... | ... |
| CO | 80,3 | 79,5 | 81,2 | 73,6 | 93,8 | 85,2 | 69,0 | 100,0 | 100,0 |
| CR | 73,0 | 69,4 | 77,1 | 67,1 | 95,4 | 78,4 | 66,7 | 80,7 ⁻¹ | 82,1 ⁻¹ |
| DM | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| EC | 88,1 | 87,0 | 89,2 | 77,9 | 96,6 | 92,8 | 79,6 | 74,6 ⁻¹ | 76,4 ⁻¹ |
| SV | 75,3 | 75,1 | 75,5 | 59,7 | 98,0 | 83,0 | 66,0 | 89,7 ⁻¹ | 92,9 ⁻¹ |
| GD | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 42,3 ⁻¹ | 42,3 ⁻¹ |
| GT | 99,2 ⁻ | 98,4 ⁻ | 100,0 ⁻ | 98,4 ⁻² | 100,0 ⁻² | 100,0 ⁻² | 98,6 ⁻² | ... | ... |
| GY | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 52,5 ⁻¹ | 52,6 ⁻¹ |
| HT | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| HN | 45,8 ⁻¹ | 45,1 ⁻ | 46,6 ⁻ | 36,5 ⁻¹ | 74,9 ⁻¹ | 52,0 ⁻¹ | 41,7 ⁻¹ | ... | ... |
| JM | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| MX | 93,9 | 94,6 | 93,1 | 89,7 | 97,5 | 96,6 | 89,9 | 84,7 | ... |
| NI | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 39,2 ⁻¹ | 39,0 ⁻¹ |
| PN | 78,7 | 81,4 | 75,8 | 68,6 | 96,2 | 85,4 | 69,6 | 41,0 ⁻¹ | 43,1 ⁻¹ |
| PY | 60,9 | 61,7 | 60,2 | 40,9 | 87,1 | 71,7 | 50,0 | ... | ... |
| PE | 68,1 | 66,8 | 69,3 | 58,5 | 72,1 | 75,7 | 57,7 | ... | ... |
| DO | 77,6 | 73,7 | 81,8 | 81,1 | 88,8 | 77,1 | 78,5 | 77,1 ^{*, -1} | 77,3 ^{*, -1} |
| KN | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 46,0 ^{**, -3} | 46,0 ^{**, -3} |
| LC | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 55,9 ^{**, -3} | 55,9 ^{**, -3} |
| VC | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| SR | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 100,0 | 100,0 |
| TT | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| US | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| UY | 96,0 | 95,9 | 96,2 | 94,9 | 99,2 | 96,6 | 87,8 | ... | ... |
| VN | 91,8 | 92,4 | 91,3 | 88,1 | 99,0 | ... | ... | 86,1 ⁻³ | 87,1 ⁻³ |
| Prom. | 80,0 | 79,5 | 80,6 | 73,4 | 91,1 | 82,8 | 71,5 | 62,0 | 61,5 |

Tabla 5: Recursos para educación / CINE 1-2-3 / Gasto por alumno, relación alumnos/docentes, docentes certificados. 2008.

| ID | Índice de desarrollo humano 2007 | PIB per cápita 2007 (USD PPP) | Gasto público por alumno como porcentaje del PIB per cápita | | Relación alumnos/docente | | Docentes certificados (%) | | | |
|-------|----------------------------------|-------------------------------|---|---------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------------|--------------------|---------------------------------|--------------------|
| | | | Educación primaria (CINE 1) | Educación secundaria (CINE 2-3) | Educación primaria (CINE 1) | Educación secundaria (CINE 2-3) | Educación primaria (CINE 1) | | Educación secundaria (CINE 2-3) | |
| | | | | | | | MF | F | MF | F |
| | | | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (7) | (9) | (10) |
| AG | 0,87 | 18.691 | ... | ... | 21,5 ⁻¹ | ... | 67,286 ⁻¹ | 67,0 ⁻¹ | ... | ... |
| AR | 0,87 | 13.238 | 13,2 ⁻² | 20,3 ⁻² | 16,3 ⁻² | 12,8 ⁻² | ... | ... | ... | ... |
| BS | 0,86 | 20.253 | ... | ... | 13,8 ⁻¹ | 12,3 ⁻¹ | 85,140 ⁻¹ | ... | 85,940 ⁻¹ | 88,4 ⁻¹ |
| BB | 0,90 | 17.956 | 27,7 [*] | 24,8 [*] | 13,5 [*] | 14,6 ⁻² | 61,0 [*] | 60,0 [*] | 57,1 ⁻² | 57,2 ⁻² |
| BZ | 0,77 | 6.734 | 14,3 ⁻¹ | 21,0 ⁻¹ | 22,6 | 17,0 | 42,8 | 43,0 | 34,7 | 40,0 |
| BO | 0,73 | 4.206 | 13,7 ^{**,-2} | 14,5 ^{**,-2} | 24,2 ⁻¹ | 18,2 ⁻¹ | ... | ... | ... | ... |
| BR | 0,81 | 9.567 | 15,4 ⁻³ | 13,1 ⁻³ | 23,9 ⁻¹ | 18,6 ⁻¹ | ... | ... | ... | ... |
| CA | 0,97 | 35.812 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| CH | 0,88 | 13.880 | 11,9 ⁻¹ | 13,4 ⁻¹ | 25,1 ⁻¹ | 23,7 ⁻¹ | ... | ... | ... | ... |
| CO | 0,81 | 8.587 | 12,4 | 14,8 | 29,4 | 25,6 | 100,0 | 100,0 | 96,8 | 97,6 |
| CR | 0,85 | 10.842 | ... | ... | 19,0 | 15,6 | 86,1 | 85,9 | 83,3 | 82,5 |
| DM | 0,81 | 7.893 | 22,2 | 19,0 | 16,7 | 14,4 | 59,4 | 62,6 | 31,0 | 30,4 |
| EC | 0,81 | 7.449 | ... | ... | 18,1 | 21,5 | 71,6 ⁻¹ | 71,9 ⁻¹ | 70,5 ⁻¹ | 76,7 ⁻¹ |
| SV | 0,75 | 5.804 | 8,5 | 9,1 | 32,6 | 26,3 | 93,2 | 94,1 | 87,5 | 89,7 |
| GD | 0,81 | 7.344 | ... | ... | 22,6 | 16,6 | 73,5 | 74,3 | 29,3 | 25,5 |
| GT | 0,70 | 4.562 | 10,3 ⁻¹ | 5,9 ⁻¹ | 29,4 | 16,6 | ... | ... | ... | ... |
| GY | 0,73 | 2.782 | 14,4 ⁻¹ | 17,1 ⁻¹ | 25,6 | 20,9 | 58,5 | 59,2 | 54,9 | 57,0 |
| HT | 0,53 | 1.155 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| HN | 0,73 | 3.796 | ... | ... | 33,3 | ... | 36,4 | 38,1 | ... | ... |
| JM | 0,77 | 6.079 | 17,3 ⁻¹ | 19,9 ⁻¹ | 27,7 ^{**,-3} | 18,5 ^{**,-3} | ... | ... | ... | ... |
| MX | 0,85 | 14.104 | 13,4 ⁻² | 13,8 ⁻² | 28,0 ⁻¹ | 17,9 ⁻¹ | ... | ... | ... | ... |
| NI | 0,70 | 2.570 | 9,8 ⁻² | 4,5 ⁻² | 29,2 | 28,6 | 72,7 | 77,4 | 58,9 | 64,9 |
| PN | 0,84 | 11.391 | 7,5 | 10,0 | 24,2 | 15,4 | 91,3 | 90,7 | 90,9 | 92,1 |
| PY | 0,76 | 4.433 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| PE | 0,81 | 7.836 | 7,3 ⁻¹ | 8,9 | 22,2 ⁻¹ | 18,0 ⁻¹ | ... | ... | ... | ... |
| DO | 0,78 | 6.706 | 7,4 | 6,5 | 19,6 | 24,5 | 89,2 | 89,0 | 85,5 | 85,8 |
| KN | 0,84 | 14.481 | ... | ... | 16,1 | 10,5 | 63,6 | ... | 35,7 | ... |
| LC | 0,82 | 9.786 | ... | ... | 21,4 | 16,4 | 87,8 | 90,3 | 57,0 ⁻² | 59,1 ⁻² |
| VC | 0,77 | 7.691 | 24,9 ⁻¹ | ... | 17,0 | 19,5 | 83,0 | 76,5 | 55,9 | 59,0 |
| SR | 0,77 | 7.813 | ... | ... | 16,0 ⁻² | 14,1 ⁻² | ... | ... | ... | ... |
| TT | 0,84 | 23.507 | ... | ... | 17,2 [*] | 13,5 ^{**} | 86,6 | 82,6 [*] | ... | ... |
| US | 0,96 | 45.592 | 22,2 ⁻² | 24,6 ⁻² | 13,8 ⁻² | 14,6 ⁻² | ... | ... | ... | ... |
| UY | 0,84 | 12.156 | 8,5 ⁻² | 10,4 ⁻² | 15,5 ⁻¹ | 13,8 ⁻¹ | ... | ... | ... | ... |
| VN | 0,87 | 11.216 | 9,1 ⁻¹ | 8,1 ⁻¹ | 16,2 | 10,2 | 83,5 | 86,8 | 80,3 | 84,5 |
| Prom. | ... | ... | 13,9 | 14,0 | 21,7 | 17,6 | 74,6 | 75,0 | 64,4 | 68,2 |