



LINEAMIENTOS SECTORIALES PARA EDUCACIÓN

DIVISIÓN DE EDUCACIÓN

ÍNDICE

I.	EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA ESTRATEGIA SOCIAL DEL BANCO	1
II.	PRINCIPALES DESAFÍOS EDUCATIVOS DE LA REGIÓN.....	2
III.	OPERACIONALIZACIÓN DE LOS OBJETIVOS ESTRATÉGICOS EN EL SECTOR EDUCACIÓN	7
	REFERENCIAS.....	17

I. EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA ESTRATEGIA SOCIAL DEL BANCO

1. La Asamblea de Gobernadores del Banco Interamericano de Desarrollo, en el marco del Noveno Aumento de Capital (GCI-9), definió dos objetivos estratégicos para las actividades del Banco en la región en los próximos años: la reducción de la pobreza y la desigualdad, y la promoción del crecimiento sostenible. Para su logro dispuso el desarrollo de estrategias en: (i) política social favorable a la igualdad y la productividad (Estrategia Social); (ii) instituciones para el crecimiento y el bienestar social; (iii) integración internacional competitiva a nivel regional y mundial; y (iv) protección del medio ambiente, respuesta al cambio climático, fomento de la energía renovable y logro de la seguridad alimentaria¹. Igualmente se dispuso la elaboración de lineamientos de política sectorial en áreas específicas, entre ellas, en el sector de educación.
2. Estos Lineamientos² se centran en desarrollar los aspectos de educación de la Estrategia Social. El objetivo de la Estrategia Social es aumentar el impacto que tiene el trabajo del Banco en la formación de capital humano entendido como el factor más importante para el desarrollo económico. La Estrategia Social reconoce que la educación es uno de los factores con mayor y sostenido impacto en la mejora de la equidad, la disminución de la pobreza y el incremento de la productividad, y señala como áreas prioritarias del trabajo del Banco el desarrollo infantil temprano, el mejoramiento de la calidad de la enseñanza escolar y la juventud en riesgo, entre otras. Estos Lineamientos a su vez, buscan contribuir al cumplimiento de las metas educativas establecidas en el Marco de Resultados del Noveno Aumento General de Recursos del Banco.
3. Estos Lineamientos son un instrumento para orientar el diálogo del Banco con los países sobre políticas educativas, el diseño y la ejecución de operaciones de financiamiento y la formación de capacidades y de conocimiento sobre el sector en la región. Señalan acciones operativas y analíticas específicas de intervención del Banco en el sector que guiarán el trabajo en las áreas prioritarias en el corto plazo, y describen algunos temas que los equipos de proyecto confrontarán en el diseño y ejecución de programas en el sector educación. Sin embargo, se reconoce que los programas del Banco deberán tener presente las condiciones particulares y las preferencias tanto de los gobiernos de los países como de sus autoridades subnacionales. Por lo tanto, estos Lineamientos son dinámicos y estarán sujetos a actualizaciones regulares que incorporen los avances en el conocimiento del sector, incluyendo los productos de conocimiento y operativos del Banco, y las transformaciones de los contextos en los que se desarrollan los sistemas educativos de los países de la región.

¹ Ver Banco Interamericano de Desarrollo, Documento AB-2764.

² Estos lineamientos se apegan a la definición vigente para dichos documentos, contenida en el GN-2077-15, del 27 de diciembre de 2001.

II. PRINCIPALES DESAFÍOS EDUCATIVOS DE LA REGIÓN

4. El principal desafío educativo que enfrenta la región es la baja calidad de los aprendizajes de sus estudiantes³. Estudios nacionales, regionales e internacionales indican que los aprendizajes son: (i) muy bajos en todos los niveles educativos; (ii) muy desiguales entre grupos socioeconómicos, indígenas, afro-descendientes y rurales; (iii) inferiores frente a los países desarrollados y de similar nivel de ingreso per cápita; y (iv) inadecuados para las nuevas demandas sociales.
5. Los resultados de las pruebas regionales de aprendizajes del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)⁴, indican que casi dos terceras partes de los estudiantes latinoamericanos no logran un nivel de puntaje satisfactorio en lectura y matemática (Gráfico 1). Este dato es particularmente preocupante para 3° grado, porque indica que buena parte de los niños latinoamericanos no han consolidado durante el primer ciclo de educación primaria los conocimientos de lectura, escritura y matemática básica fundamentales para su desarrollo exitoso a lo largo del sistema educativo. En el Caribe la situación es igualmente preocupante, ya que la fracción de graduados del nivel secundario que aprueban el examen Caribbean Examination Council (CXC) disminuyó de 62% en 2004 a 55% en 2009⁵.
6. Los bajos niveles de aprendizajes tienen importantes consecuencias para el desempeño económico de la región. Estudios recientes sugieren que las bajas tasas de crecimiento de la región pueden explicarse por los bajos niveles de habilidades cognitivas, medidas según los resultados en las pruebas de TIMSS y PISA, que evalúan competencias en lenguaje, matemática y ciencias naturales (Hanushek y Woessmann, 2009). Así mismo, la evidencia internacional sugiere que los aprendizajes y las habilidades cognitivas y no cognitivas desarrolladas en la escuela tienen un impacto en los salarios y en el empleo y, por lo tanto, en la transmisión inter-generacional de la pobreza (Heckman, Stixrud y Urzúa, 2006; Currie y Thomas, 1999; Murnane, Willett y Levy, 1995)⁶.
7. Además de un bajo nivel de aprendizajes, se observa una brecha significativa en los mismos entre estudiantes de distintos niveles socioeconómicos, que residen en zonas rurales, o que pertenecen a grupos indígenas o afro-descendientes. Un estudiante de 3° grado perteneciente al quintil más pobre tiene una probabilidad

³ Este documento considera una definición amplia y medible de aprendizajes, que incluye conocimientos, competencias, y habilidades cognitivas y no cognitivas necesarias para formar ciudadanos que participan efectiva y productivamente en la sociedad. Ejemplos de habilidades cognitivas son habilidades de comunicación y lectura y pensamiento crítico, y ejemplos de habilidades no cognitivas son actitud hacia el trabajo, responsabilidad y compromiso, capacidad de trabajo en equipo, habilidades sociales, auto-estima, y auto-eficacia.

⁴ SERCE es una prueba regional de aprendizajes de matemática y lenguaje a niños de 3° y 6° grado y de ciencias a niños de 6° grado, que se aplicó en 2006 en 15 países en Latinoamérica.

⁵ Esto incluye resultados de exámenes para alumnos de Antigua y Barbuda, Anguila, Barbados, Belice, Dominica, Granada, Guyana, Jamaica, Montserrat, San Cristóbal y Nieves, Santa Lucía, Trinidad y Tobago, e Islas Turcas y Caicos (CXC, 2010).

⁶ Desafortunadamente la región aun no cuenta con datos longitudinales que permitan medir el efecto de los aprendizajes o las habilidades cognitivas y no cognitivas en salarios, empleo y pobreza.

de obtener un puntaje satisfactorio en lectura del 12%, mientras que un estudiante del quintil más rico tiene una probabilidad del 56%; en matemática, esta comparación es del 10% versus el 48%. En 6° grado, el promedio de estudiantes que logra alcanzar niveles satisfactorios en las pruebas continúa siendo bajo y las brechas entre estudiantes de quintiles socioeconómicos siguen siendo amplias (Duarte, Bos y Moreno, 2010a). La brecha de aprendizajes entre estudiantes indígenas y no indígenas en Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Panamá y Perú es de más de 15 puntos porcentuales en lenguaje y matemática en 3° y 6° grado y en ciencias en 6° grado (SERCE, 2010).

8. Similarmente, en pruebas internacionales de aprendizajes como PISA⁷, los países de la región muestran muy bajo desempeño y altas inequidades comparados con otros países. El 48% de estudiantes latinoamericanos y del Caribe no cuentan con las habilidades esenciales necesarias para participar efectiva y productivamente en la sociedad (no logran el nivel 2) tal como lo define la prueba PISA 2009, comparado con el 18% de los estudiantes de los países de la OCDE. Para los estudiantes de bajos recursos de la región este porcentaje es aún más marcado: 62%. El bajo desempeño de los estudiantes de la región también se evidencia cuando se compara con países con nivel de ingreso similar (Gráfico 2).
9. Por otro lado, la evidencia empírica sugiere que los estudiantes latinoamericanos no están adquiriendo las habilidades requeridas en el mercado laboral o necesarias para una exitosa transición a la educación superior, y que son claves para la construcción de sociedades democráticas y sin violencia. Datos de encuestas a empleadores en Argentina, Brasil y Chile desarrolladas por el Banco⁸ muestran que una importante proporción de ellos enfrentan dificultades para encontrar trabajadores con habilidades relevantes para un buen desempeño laboral, especialmente habilidades de comportamiento (Gráfico 3). El sistema educativo, particularmente el nivel secundario, juega un papel fundamental en la producción de habilidades cognitivas y no cognitivas. Una encuesta a jóvenes chilenos también desarrollada por el Banco⁹ indica que el nivel de habilidades no cognitivas aumenta consistentemente con cada año de educación, pero muestra un salto significativo al completar los nueve años de educación (Bassi y Urzúa, 2010) (Gráfico 4). Adicionalmente, los jóvenes de la región no cuentan con un nivel suficiente de competencias ciudadanas necesarias para ser miembros responsables de la sociedad¹⁰, competencias que son además necesarias para facilitar el aprendizaje de otras competencias.
10. Aunque los factores educativos que inciden sobre los aprendizajes escolares tienen una naturaleza multidimensional, la región deberá enfrentar tres retos

⁷ PISA (Programme for International Student Assessment) evalúa competencias en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales en jóvenes de 15 años.

⁸ Banco Interamericano de Desarrollo. 2010. Encuesta de Demanda de Habilidades.

⁹ Banco Interamericano de Desarrollo. 2010. Encuesta sobre Trayectorias Educativas y Laborales.

¹⁰ Los seis países de la región que participaron en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS) obtuvieron puntajes inferiores al promedio internacional. ICCS evaluó qué saben y entienden los estudiantes de 14 años de edad (8° grado) de 38 países del mundo acerca de la ciudadanía responsable.

principales para mejorar los aprendizajes: cerrar las brechas de acceso al sistema educativo, especialmente en los niveles inicial y secundario; mejorar la eficiencia interna, la retención en el sistema educativo, y la finalización de los ciclos; y mejorar los recursos humanos, insumos y procesos escolares para enfrentar las nuevas y diversas demandas de la sociedad.

A. Cerrar las brechas de acceso al sistema educativo

11. América Latina y el Caribe ha logrado importantes avances en materia de cobertura educativa. Hoy en día prácticamente todos los niños y niñas de la región asisten a la primaria, y el acceso al nivel inicial y secundario ha aumentado considerablemente (Gráfico 5)¹¹. La mayoría de los sistemas educativos de la región han implementado diversos tipos de reformas administrativas e institucionales que les han permitido llegar a lugares y comunidades que al principio de los años '90 no tenían acceso a servicios educativos.
12. No obstante los avances en cobertura, en la región todavía hay 23 millones de niños y jóvenes entre 4 y 17 años fuera del sistema educativo¹². Entre los niños y niñas en edad de preescolar, 4 a 5 años, un 30% no asiste a la escuela y este porcentaje supera el 40% para los grupos de población más vulnerables (pobres, rurales, indígenas y afro-descendientes). Entre el grupo en edad de educación primaria, 6 a 12 años, aun resta incorporar al sistema unos 5 millones de niños, los que mayoritariamente son de extrema pobreza, viven en zonas remotas o son indígenas o afro-descendientes. Entre los jóvenes de 13 a 17 años, 20% está por fuera del sistema educativo, 66% asiste a secundaria y el restante 14% asiste todavía a educación primaria. Entre los jóvenes de 13 a 17 años más pobres y que residen en zonas rurales sólo el 75% y 70% asiste a la escuela, respectivamente. Por último, para los jóvenes en edad de educación terciaria, de 18 a 25 años, el 70% está fuera del sistema educativo (Gráfico 6).

B. Asegurar que los niños y jóvenes permanezcan en el sistema educativo y finalicen los ciclos

13. A pesar del aumento en la cobertura y tasas de finalización en todos los niveles educativos, todavía más de la mitad de los jóvenes de bajos ingresos y de zonas rurales no logran nueve años de educación, considerados como el umbral para adquirir las habilidades necesarias para una vida adulta productiva. Los países de la región muestran amplias diferencias en sus promedios y brechas en las tasas de finalización, sobre todo a nivel de secundaria. Mientras que en promedio para todos los países de la región el 55% de los jóvenes finaliza el primer ciclo de secundaria, en Guatemala y Nicaragua esta cifra no supera el 30% y en Chile y Jamaica se acerca al 80%. En las últimas dos décadas, las brechas en las tasas de

¹¹ Dada la variedad de nomenclaturas de niveles educativos en los países de la región, y para hacer comparables los datos, en las estimaciones presentadas se considera: educación primaria a los grados 1 a 6, educación secundaria a los grados 7 a 12 (con el primer ciclo del grado 7 al 9 y el segundo ciclo del grado 10 al 12), y educación terciaria del grado 13 al 16.

¹² De los 23 millones de niños y jóvenes fuera del sistema educativo, 7 millones tienen 4 y 5 años, 5 millones entre 6 y 12 años y 11 millones son jóvenes entre 13 y 17 años.

finalización por grupos de ingreso y área de residencia se ampliaron para el segundo ciclo de secundaria y para el nivel terciario (Gráfico 7).

14. A pesar de que los determinantes de la deserción escolar no están completamente establecidos, se ha encontrado una importante conexión entre deserción y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, la pertinencia de los contenidos enseñados en la escuela, y la violencia y las condiciones de pobreza que rodean a la escuela (Cardoso y Verner, 2006; Hanushek, Lavy y Hitomi, 2006; BID, 2004). Pero la deserción escolar también se debe a la existencia de altas ineficiencias internas. Un porcentaje importante de niños y niñas entran tarde al sistema y repiten de grado acumulando sobre-edad. El 20% de los estudiantes entra a la educación primaria con uno o más años de rezago. Durante este ciclo, aproximadamente 10% repite 1° y 2° grado y 8% repite 3° y 4° grado. Así, sólo 40% de los jóvenes entra a secundaria en la edad esperada y aproximadamente 10% de los jóvenes en cada grado son repitentes (Gráfico 8). Como resultado, un joven que asiste 7,2 años a la escuela solamente completa 6 años de escolaridad (primaria), mientras que uno que asiste 12 años sólo completa 9 años de escolaridad (primer ciclo de secundaria) (Gráfico 9).

C. Mejorar los recursos humanos, insumos y procesos escolares para que los niños y jóvenes puedan enfrentar las nuevas y diversas demandas de la sociedad

15. La baja calidad e inequidad en los aprendizajes en Latinoamérica y el Caribe es, en parte, consecuencia de que los estudiantes de la región tienen un acceso limitado y desigual a insumos educativos considerados críticos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que han demostrado tener una alta relevancia para mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes.
16. Los docentes latinoamericanos carecen de las herramientas, conocimientos, habilidades y de entrenamiento necesarios para promover aprendizajes de buena calidad. Los resultados de las pocas evaluaciones de desempeño docente existentes en la región indican que la calidad docente es muy baja (Gráfico 10). Los pobres desempeños de los docentes en ejercicio tienen un efecto negativo directo en los aprendizajes de los estudiantes. Datos de Chile sugieren que los estudiantes que tienen maestros con mejor desempeño obtienen mejores resultados en las pruebas de aprendizaje, después de considerar los antecedentes socioeconómicos. Un niño de bajos recursos que tiene maestros evaluados con alto desempeño por tres años consecutivos logra el mismo nivel de aprendizajes que un niño de ingresos medios (Gráfico 11).
17. Aprendizajes de buena calidad también requieren de una infraestructura escolar adecuada. Existe una fuerte relación positiva y estadísticamente significativa entre la calidad de la infraestructura y el acceso a servicios básicos con los aprendizajes de los alumnos (Duarte, Gargiulo y Moreno, 2011). Sin embargo, la calidad de la infraestructura educativa y el acceso a servicios básicos como agua, electricidad, telecomunicaciones y alcantarillado en buena parte de las escuelas latinoamericanas es deficiente, según análisis del SERCE. Entre otros aspectos se destacan: 40% de las escuelas de educación básica no tiene biblioteca; 88% no

tiene laboratorios de ciencias; 63% no cuenta con espacios de reuniones para los docentes; 65% no posee salas de computadores; y 35% no cuenta con ningún espacio para deportes. De otro lado, 21% de las escuelas no tiene acceso a agua potable; 40% no tiene desagüe; 53% no tiene línea telefónica; 32% tiene insuficiencias en el número de baños; y 11% no tiene acceso alguno a electricidad. Tanto en infraestructura como en el acceso a servicios hay grandes diferencias a favor de las escuelas urbanas. Las condiciones de las escuelas que atienden a los alumnos del quintil más pobre son aún más inadecuadas: solo la mitad cuenta con electricidad y agua, 19% tiene desagüe y 4% acceso a línea telefónica; casi ninguna tiene laboratorio de ciencias, gimnasio o sala de computación; y solo 42% tiene biblioteca (Gráfico 12). Estas deficiencias minimizan la potencialidad de la escuela de mitigar o compensar las inequidades que los niños traen desde afuera.

18. De igual forma, muy pocas escuelas cuentan con textos escolares y tecnologías para la educación que resultan importantes para mejorar los aprendizajes. En promedio, los estudiantes de 3° y 6° grado tienen acceso a solo tres libros por estudiante en la biblioteca de la escuela. Los estudiantes del quintil más pobre tienen acceso en promedio a solo un libro, mientras que los estudiantes del quintil más rico tienen acceso a ocho libros en promedio por estudiante (Tabla 1). También existe una amplia diferencia en el acceso a libros a favor de las escuelas urbanas. En relación con las nuevas tecnologías, si bien en los últimos años se ha generado un creciente interés por introducir modelos de computación uno-a-uno¹³, el acceso y uso de tecnologías está aún lejos de ser suficiente para producir cambios importantes en las prácticas educativas de docentes y estudiantes. En promedio existe una computadora por cada 100 estudiantes latinoamericanos, lo que les permite acceder a pocos minutos de computadora a la semana, lejos de las dos horas a la semana que la OCDE considera “umbral crítico” para impactar en los aprendizajes (SERCE, 2010; OCDE, 2010).
19. El tiempo de instrucción es también importante para mejorar los aprendizajes, pero es muy limitado en la región. La mayoría de los países de la región tiene un año escolar más corto que los países de la OCDE: mientras el año escolar en Japón es de 240 días, en Argentina es de 180 días y en Honduras de solo 125 días (Arcia y Gargiulo, 2010). A su vez, las altas tasas de ausentismo de estudiantes y docentes afectan la cantidad de días de clase efectivos que se tienen al año. El 14% de maestros de primaria en Ecuador y 11% en Perú estaba ausente cuando se realizó un monitoreo no anunciado (Chaudhury *et al.*, 2006). En Uruguay, uno de cada cuatro estudiantes entre 15 y 19 años de edad registra más de 20 inasistencias en uno o más años (Boado y Fernández Aguerre, 2010). Adicionalmente, solo el 10% de los estudiantes latinoamericanos del nivel primario asiste a escuelas de tiempo completo. El tiempo de instrucción promedio en la región es corto: dos tercios de los estudiantes asisten a escuelas con menos de 20 horas de instrucción semanal (esto sin descontar las horas que se pierden por ausentismo de docentes y alumnos, y por otras actividades como los recreos).

¹³

Modelos en los que se distribuyen computadoras portátiles a todos los estudiantes de la clase.

El limitado tiempo de instrucción está relacionado, en algunos casos, a una insuficiente infraestructura educativa y a una mala distribución de la fuerza docente.

20. Por último, resta mejorar la relevancia y pertinencia de la educación que reciben los niños y jóvenes de la región para que se adapte a las nuevas demandas sociales y del mercado laboral. Los estudiantes latinoamericanos no están adquiriendo los niveles necesarios de habilidades altamente valoradas por el mercado de trabajo, necesarios para una exitosa transición a la educación superior, y clave para la construcción de sociedades democráticas y sin violencia. Los sistemas educativos de la región, motivados en una parte por el acceso de estudiantes crecientemente digitalizados que cuentan con nuevos lenguajes y estrategias de comunicación, de construcción de conocimiento y de colaboración, y en otra por la demanda de la sociedad por nuevas habilidades y competencias, se enfrentan con el desafío urgente de modificar los contenidos y las formas de su acción. Las habilidades cognitivas, y aun menos las habilidades no cognitivas, no son evaluadas y por lo tanto los sistemas no tienen incentivos para mejorar la relevancia y pertinencia de la educación.

III. OPERACIONALIZACIÓN DE LOS OBJETIVOS ESTRATÉGICOS EN EL SECTOR EDUCACIÓN

21. El Banco tiene la visión de una educación de calidad, relevante para las demandas sociales del siglo XXI, e inclusiva para todos los habitantes de la región. El principal objetivo del Banco para el sector educación es apoyar a los países a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Estos aprendizajes incluyen conocimientos, competencias, y habilidades cognitivas y no cognitivas, requeridos para desempeñarse exitosamente en la trayectoria escolar, la familia, la sociedad y la vida laboral. Este documento reconoce que muchos aprendizajes ocurren fuera del aula (en el hogar, la comunidad, por medio de las actividades extracurriculares, etc.). Sin embargo, en el contexto de las actividades del Banco, estos Lineamientos se concentrarán en los aprendizajes que ocurren dentro de la escuela. Mejorar los aprendizajes en la región implica mejorar los insumos educativos y cambiar la forma en que los distintos factores se interrelacionan para producir múltiples tipos de aprendizajes.
22. En respuesta a los problemas educativos de la región y con el objetivo principal de apoyar a los países a mejorar la calidad de su educación estos Lineamientos identifican cinco áreas prioritarias para la acción del Banco: (i) mejorar los servicios educativos para el desarrollo infantil temprano; (ii) mejorar la calidad docente y los ambientes de aprendizaje; (iii) facilitar la transición de la escuela al trabajo; (iv) apoyar el desarrollo de programas compensatorios en educación para las poblaciones de bajos recursos socioeconómicos, rurales, indígenas, afrodescendientes o expuestas a riesgos; y (v) promover la medición de la calidad de los aprendizajes. Estas áreas prioritarias están alineadas y contribuirán a profundizar las prioridades de la Iniciativa de Educación del Banco y el logro de

las metas de desarrollo que se han planteado los países de la región¹⁴. El trabajo del Banco se basará prioritariamente en estas áreas, pero también incluirá otras que surjan de las necesidades particulares de los países.

(i) Mejorar los servicios educativos para el desarrollo infantil temprano

23. Promover inversiones en desarrollo infantil temprano es una de las áreas prioritarias de la Estrategia Social del Banco y también de estos Lineamientos. En Latinoamérica, como en otras regiones del mundo, asistir al preescolar está asociado con mejoras en los aprendizajes, mejor comportamiento a lo largo de la educación primaria, mayor retención, y consecuentemente mayor cantidad de años de educación (Berlinski, Galiani y Gertler, 2009; Berlinski, Galiani y Manacorda, 2008). A su vez, la asistencia a programas de Desarrollo Infantil Temprano (DIT) de calidad permite cerrar las brechas de lo que los niños saben y son capaces de hacer antes de entrar en la escuela primaria, que serán predictivas de su desempeño académico y sus probabilidades de éxito en la vida (Cunha y Heckman, 2006). Los niños de familias pobres, por ejemplo, comienzan la escuela mucho menos preparados para aprender porque sus capacidades cognitivas y su riqueza de vocabulario son inferiores a las de niños de familias con mayores ingresos (Paxson y Schady, 2007; Schady, 2010). Estos programas son además un excelente instrumento para prevenir y disminuir el fracaso escolar en los primeros años de educación básica y son más efectivos cuando están integrados a las actividades escolares del primer ciclo de educación básica (grados 1 al 3), en términos de objetivos pedagógicos compartidos, programación coordinada de actividades e interacción y coordinación con los docentes de básica.
24. El Banco trabajará activamente para apoyar operativa y analíticamente a los países de la región a:
 - a. Promover la inclusión de DIT en políticas públicas, apoyando estrategias intersectoriales y territoriales.
 - b. Promover el acceso a programas de DIT de calidad, ya sean del sector formal o no formal, público o privado o alianzas entre éstos, mejorando la focalización de estos programas para que lleguen a los niños en mayor desventaja.
 - c. Pilotear y evaluar programas innovadores para estimular la demanda para DIT. La incorporación de DIT en programas de transferencias monetarias condicionadas puede ser un mecanismo efectivo para focalizar intervenciones en poblaciones más pobres y estimular la demanda por estos servicios.
 - d. Promover la elaboración de estándares de calidad en la provisión de servicios, incluyendo el diseño de currículos apropiados para esta edad, con materiales de estimulación que permitan implementar estos currículos y con ambientes físicos seguros.
 - e. Aumentar el número y fortalecer los programas de formación inicial y en servicio de docentes para DIT, dado que un alto porcentaje de docentes de

¹⁴

Tales como las Metas 2021, los Objetivos del Milenio y las Metas de Educación para Todos.

programas DIT han sido formados para el nivel primario o no cuentan con ningún entrenamiento formal¹⁵. Se promoverá la identificación de competencias básicas y necesarias para brindar un servicio de calidad a niños de temprana edad¹⁶.

- f. Fortalecer la articulación del nivel preescolar con la primaria, promoviendo el desarrollo secuencial de las competencias desde el preescolar hasta la primaria y el trabajo conjunto entre los docentes de preescolar y primaria.
25. En el diseño de operaciones con componentes de DIT, los equipos de proyecto buscarán incorporar indicadores concretos y de fácil medición para el monitoreo y evaluación, preferiblemente basados en el Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil Temprano (PRIDI)¹⁷. Adicionalmente, para maximizar los impactos esperados, los equipos de proyecto promoverán estrategias que promuevan la continuidad educativa, y buscarán analizar el nivel de involucramiento de las familias en el desarrollo infantil temprano y entender el rol de los sectores público y privado en la provisión de servicios para la primera infancia.

(ii) Mejorar la calidad de los docentes y los ambientes de aprendizaje

26. Los maestros constituyen el insumo educativo más importante para mejorar aprendizajes. Todo sistema educativo exitoso cuenta con docentes de alta calidad y un buen docente puede cerrar la brecha de desempeño académico que existe entre estudiantes de distintos niveles socioeconómicos (McKinsey, 2007; Hanushek, 2002; Rockoff, 2004; Hanushek *et al.*, 2005; SIMCE, 2008). El Banco considera que mejorar los recursos humanos docentes es crucial para resolver los problemas de los sistemas educativos de la región. Por lo tanto, trabajará activamente en apoyar a los países para revisar las políticas de selección, formación y carrera e incentivos docentes, y para dotar a los docentes con enfoques y prácticas pedagógicas que les permita brindar una educación relevante.
27. Respecto a las políticas de selección, formación y carrera docente, el Banco apoyará a los países de la región a:
- a. Fortalecer los mecanismos de ingreso a la carrera docente para atraer a los mejores graduados de la secundaria¹⁸ y continuar promoviendo los incipientes

¹⁵ En América Latina un porcentaje bajo de los recursos humanos que trabajan en los niveles de DIT tienen educación postsecundaria (Verdisco y Ñopo, 2009). Contar con maestros calificados durante la primera infancia (actuando como líderes pedagógicos y durante un periodo substancial de tiempo) tiene un impacto en la calidad educativa y está correlacionado específicamente con mayores logros en vocabulario y desarrollo social (Loeb *et al.*, 2003, Siraj *et al.*, 2003).

¹⁶ Proveerá, entre otras cosas, información para que los países de la región puedan ajustar los programas de formación de docentes de DIT.

¹⁷ El Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI), cofinanciado por el Banco, recolecta indicadores sobre el desarrollo infantil de los niños medido en las áreas de capacidad cognitiva, capacidad socio-emocional, lenguaje, y destrezas académicas emergentes.

¹⁸ Los sistemas con mejores resultados en PISA 2006 reclutan sus docentes del tercio de mejor desempeño de cada promoción de graduados universitarios (McKinsey, 2007). En Estados Unidos

- esfuerzos de certificación de candidatos a la docencia mediante concursos y/o exámenes de certificación¹⁹.
- b. Fortalecer la formación inicial revisando los contenidos curriculares, teóricos y prácticos e incluyendo nuevas tecnologías de información y comunicación para que los futuros docentes cuenten con los conocimientos, habilidades y competencias básicas fundamentales y con una gama de prácticas y enfoques pedagógicos para un buen desempeño profesional.
 - c. Facilitar la transición de la formación inicial a la docencia con programas de entrenamiento a cargo de docentes con mayor experiencia, prácticas intensivas en escuelas con distintos perfiles, y programas de “residencia” similares a los que tienen que acceder los graduandos de las carreras de medicina²⁰.
 - d. Fortalecer la formación en servicio para que los docentes adquieran, refuercen y actualicen permanentemente sus conocimientos, habilidades, competencias y prácticas y enfoques pedagógicos para atender a estudiantes con distintas necesidades de aprendizaje y en distintas situaciones sociales y de riesgo. Esta formación debe incluir un fuerte acompañamiento a los docentes en el aula.
 - e. Instaurar procesos de evaluación periódica y formativa de los docentes en ejercicio. Estos esfuerzos deben centrarse en evaluar cómo es el proceso de enseñanza y los conocimientos (pedagógicos y disciplinares), competencias y habilidades (cognitivas y no cognitivas) básicas que posee cada docente²¹. Los resultados de estas evaluaciones deberían estar íntimamente relacionados a las actividades de desarrollo profesional, y a una carrera docente que incentive el buen desempeño²².

diversos estudios han encontrado que los estudiantes tienen mayores ganancias de aprendizaje si sus maestros han asistido a universidades de mejor calidad, y estas ganancias son aún mayores para estudiantes de estratos bajos y minorías (Decker, Mayer y Glazerman, 2004; Kane, Rockoff, y Staiger, 2006; Xu, Hannaway y Taylor, 2009). Inglaterra ha sido pionera en el uso de técnicas de marketing y reclutamiento tomadas de los negocios para elevar la oferta de postulantes calificados para ingresar a la docencia (McKinsey, 2007). Chile, a través del programa Elige Educar apoyado por el Banco, busca mejorar la valoración social de la docencia y atraer a los mejores talentos a las carreras de educación, combinando una campaña comunicacional con becas para estudiantes de docencia con puntajes altos en el examen de ingreso universitario (Elige Educar, 2010).

¹⁹ En Estados Unidos se ha encontrado una relación positiva y estadísticamente significativa entre los resultados de los exámenes de certificación de docentes y las mejoras en los aprendizajes de los alumnos, particularmente en matemática (Clotfelter, Ladd y Vigdor, 2007; Goldhaber, 2007; Hanushek y Rivkin, 2004). En estos momentos, Chile está considerando relacionar los resultados de la prueba Inicia, que se aplica a egresados de las carreras de educación, con los salarios iniciales de los docentes (Ministerio de Educación de Chile, 2010).

²⁰ NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education), 2010 provee una síntesis de estos programas en Estados Unidos.

²¹ Algunos países de la región han comenzado a evaluar sistemáticamente a los docentes en ejercicio. Chile con el programa DocenteMás ha evaluado a más de 62.000 docentes entre el 2003 y 2009, con evaluaciones combinan un examen de conocimientos, información directa de su práctica, y evaluación de pares y autoevaluación. Ecuador también ha instaurado evaluaciones obligatorias a los docentes del sector público desde el 2009, con evaluaciones internas (evaluación de pares, directivos, estudiantes, padres, autoevaluación, y observación de clase) y externas (pruebas de conocimientos específicos, pedagógicos, y habilidades didácticas).

²² Tanto el programa DocenteMás de Chile como el de evaluación docente de Ecuador permiten a los

- f. Promover la revisión de las políticas de asignación de docentes para facilitar que los mejores docentes sean asignados a las escuelas que atienden a las poblaciones más vulnerables²³.
28. Con el objetivo de dotar a los niños y jóvenes de las habilidades esenciales necesarias para una trayectoria escolar exitosa y para poder participar efectiva y productivamente en la sociedad se busca que los docentes cuenten con insumos educativos que les permitan brindar una educación más personalizada, flexible y abierta. De esta manera, el Banco apoyará a los países de la región a:
- Ajustar los sistemas educativos (currículo, organización de las escuelas, gestión educativa, capacidades institucionales) para alinearlos con la enseñanza de competencias académicas y ciudadanas y habilidades cognitivas y no cognitivas necesarias para participar efectiva y productivamente en la sociedad.
 - Promover intervenciones para la enseñanza de lenguaje, matemática y ciencias en el primer ciclo de la primaria²⁴ y favorecer intervenciones educativas que integran y explotan las complementariedades entre la enseñanza de las disciplinas básicas, promoviendo la indagación y la creatividad. El Banco apoyará iniciativas que tengan como objetivo generar conocimiento y evidencia sobre metodologías eficientes en la enseñanza de estos contenidos.
 - Fortalecer el desarrollo de estrategias personalizadas de aprendizaje, centradas en los estudiantes y que generen sensación de pertenencia.
 - Desarrollar nuevas prácticas educativas integrales donde las tecnologías de información y comunicación impulsen procesos de enseñanza que les permitan a los estudiantes alcanzar aprendizajes pertinentes a las demandas de la sociedad y adquirir capacidades para el uso de estas tecnologías.

docentes con excelente desempeño recibir estímulos económicos. Sin embargo, el tema de incentivos a docentes es controversial y requiere de evaluaciones empíricas rigurosas que sirvan para orientar las definiciones de políticas públicas. México, con el apoyo del Banco, ha diseñado e implementado un piloto con distintos esquemas de incentivos a directores, profesores y estudiantes, Alineando Incentivos para el Aprendizaje (ALI). Los primeros resultados de la evaluación indican impactos positivos en el desempeño en matemáticas cuando se da la combinación de incentivos a todos los actores de la escuela—estudiantes, docentes y personal administrativo (Santiago, Alfonso y Cabrol, 2010).

²³ Un estudio en Chile sobre características de las escuelas efectivas que sirven a alumnos en sectores de pobreza muestra, entre otros aspectos, que un elemento central de los buenos resultados es la calidad de los docentes (Bellei *et al.*, 2004).

²⁴ Un estudio sobre el estado de la educación matemática en América Latina y el Caribe indica que los estudiantes no están adquiriendo conocimientos matemáticos avanzados debido a currículos deficientes, materiales de aprendizaje inadecuados, pocas horas de instrucción, y falta de competencia de los maestros (Valverde y Näslund-Hadley, 2010). Evidencia internacional reciente, basada en tres sistemas educativos que lograron mejorar sus niveles de lectura y matemática en tan solo 2 a 4 años (Madhya Pradesh en India, Minas Gerais en Brasil y Western Cape en Sudáfrica), sugiere que las intervenciones para mejorar la lectoescritura y la matemática en el nivel primario deben incluir: (i) motivación a docentes y directores; (ii) complementar la capacitación docente con acompañamiento a docentes en las aulas; (iii) escuelas con un mínimo de calidad estándar (infraestructura, materiales de aprendizaje, fondos adicionales para escuelas de bajo rendimiento, etc.); y (iv) proveer a los estudiantes alimentación, transporte, uniformes, y asegurar acceso universal a la escuela (McKinsey, 2010).

29. Adicionalmente, se apoyará a los países para dotar a las escuelas de la infraestructura necesaria para que los docentes puedan desempeñar sus funciones en ambientes físicos que favorezcan el aprendizaje. La infraestructura deberá ser flexible para permitir la adaptación de los espacios a distintas formas de enseñanza, con aulas de apoyo como laboratorios y bibliotecas para promover el aprendizaje aplicado y el auto-aprendizaje, y con espacios que incentiven la colaboración entre docentes y la integración de las distintas áreas curriculares.
30. Los equipos de proyecto, en el diseño de programas que incluyan componentes con el objetivo de mejorar la calidad docente a través de la formación inicial y en servicio, buscarán considerar las mejores prácticas que sugieren que las capacitaciones no deben ser esfuerzos aislados y que deben estar centradas en el aula. A su vez, los equipos de proyecto procurarán diseñar e incorporar indicadores de desempeño docente que, preferiblemente, puedan ser relacionados al desempeño de los estudiantes y que permitan evaluar el impacto de los programas. Se recomienda a los equipos de proyecto que también incorporen en el monitoreo y la evaluación la interrelación entre los docentes y los otros insumos educativos. Por último, los equipos de proyecto en el diseño de operaciones deberán tener en consideración las particularidades de la economía política de los recursos humanos en el país.

(iii) Facilitar la transición de la escuela al trabajo

31. En concordancia con las áreas prioritarias de la Estrategia Social, el Banco apoyará a los países en el desarrollo de intervenciones que faciliten la transición de la escuela al trabajo y atiendan las necesidades de los jóvenes en riesgo. A pesar de los importantes avances en el acceso a educación secundaria en la región, los niveles de aprendizajes son bajos y desigualmente distribuidos. De esta manera, al finalizar la educación secundaria los jóvenes egresan sin las habilidades básicas para insertarse con éxito en el mercado laboral. Adicionalmente, existe un creciente número de jóvenes involucrados en comportamientos sociales negativos como el crimen, la violencia, el abuso de drogas, y el sexo sin protección. Los sistemas educativos no están atendiendo adecuadamente las necesidades de estos jóvenes en riesgo, y es por eso que una gran cantidad de jóvenes abandonan la escuela sin adquirir las habilidades necesarias para transitar exitosamente al mundo del trabajo potenciando los comportamientos riesgosos.
32. El Banco concentrará sus acciones en apoyar a los países a desarrollar estrategias educativas encaminadas a mejorar la retención y finalización de ciclo secundario y mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes²⁵. Además de las acciones mencionadas para mejorar la calidad de los docentes, el Banco apoyará a los países a:

²⁵ Los países con transiciones efectivas de la escuela al trabajo han sido aquéllos que se han concentrado en aumentar los niveles de logro y de finalización de la educación secundaria (OCDE, 2000).

- a. Fomentar la medición de habilidades cognitivas y no cognitivas que los jóvenes adquieren a lo largo de la trayectoria escolar, con el fin de ajustar las mismas a las demandas del mercado laboral²⁶.
 - b. Promover la inclusión de habilidades no cognitivas en los currículos nacionales.
 - c. Facilitar la articulación de la educación secundaria con la post-secundaria, en particular de carácter técnico, a través de la definición, normalización y certificación de competencias laborales, modularización (flexibilización) del sistema educativo, itinerarios de formación con entradas y salidas, y conectando las escuelas secundarias con su entorno, en particular, el productivo.
 - d. Promover alianzas público-privadas para facilitar la conexión de los jóvenes con el mercado de trabajo a través de pasantías y mentorías. Estos programas permiten atender las necesidades económicas de los jóvenes y al mismo tiempo desarrollar habilidades para el trabajo.
 - e. Promover la generación de información acerca de los impactos de la inversión educativa en la trayectoria educativo-laboral de los jóvenes para orientar las decisiones que enfrentan los jóvenes y su familia sobre permanecer en el sistema educativo o insertarse en el mercado laboral.
33. Adicionalmente y para atender las necesidades específicas de los jóvenes en riesgo, el Banco buscará:
- a. Promover enfoques intersectoriales de reducción de comportamientos riesgosos entre los jóvenes que incluyan a la comunidad y que evitan la multiplicidad de programas aislados que reciben las escuelas.
 - b. Promover la creación de ambientes positivos en el aula que promueven el sentido de pertinencia y conexión de los jóvenes con la escuela, donde ejerciten autocontrol y autodisciplina, se enseñe el respeto a los derechos humanos y se garantice una educación no violenta y no discriminatoria (Blum, 2005; Bishop *et al.*, 2004).
 - c. Generar y diseminar evidencia sobre programas y políticas exitosas para el desarrollo positivo de los jóvenes en riesgo, incluyendo intervenciones alternativas, remediales y compensatorias que busquen prevenir la deserción escolar o faciliten la reinserción al sistema educativo.
 - d. Promover el rol de la escuela como lugar natural para la construcción de cohesión social, dotando a los centros educativos de las herramientas y programas necesarios para contener a los niños y jóvenes en la escuela, para así evitar tanto la deserción como el involucramiento en actividades riesgosas.
34. En el diseño de programas de educación que incluyan componentes que busquen facilitar la transición de la escuela al trabajo, los equipos de proyecto promoverán intervenciones centradas en el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas

²⁶ No existe en la región información que permita analizar las deficiencias de habilidades cognitivas y socioemocionales como tampoco información longitudinal que permita analizar en detalle el proceso de transición de la escuela al trabajo (Urzúa, 2009).

entre los jóvenes, y buscarán medir estas habilidades e incorporarlas a la matriz de resultados. A su vez, deberán favorecer intervenciones que involucren a diversos actores que interactúan con los jóvenes fuera del ambiente escolar (como empresas, instituciones terciarias, familia, comunidad).

(iv) Apoyar el desarrollo de programas compensatorios en educación

35. Los programas compensatorios en educación contribuyen al objetivo de la Estrategia Social de aumentar el impacto en equidad del trabajo del Banco. La experiencia internacional indica que es posible avanzar conjuntamente en la mejora de los aprendizajes y la equidad en educación (Duarte, Bos y Moreno, 2010a; OCDE, 2006; SERCE, 2010).
36. El Banco, además de fortalecer el trabajo con los países C y D según el mandato de la Asamblea de Gobernadores, trabajará activamente para impulsar y promover políticas y programas compensatorios orientados a cerrar las grandes brechas de cobertura y de retención escolar existentes entre grupos socioeconómicos, geográficos y étnicos. Para ello se buscará apoyar a los países en:
 - a. Promover intervenciones que lleven más y mejores insumos educativos a los grupos menos favorecidos para compensar las deficiencias con las llegan a la escuela y producir niveles equitativos de aprendizajes²⁷.
 - b. Complementar los programas de transferencias monetarias condicionadas con programas orientados a mejorar la oferta educativa de las escuelas que atienden a los beneficiarios de las mismas. Estas acciones incluyen: la ampliación de la jornada escolar²⁸; la asignación de docentes con más alta preparación académica a las escuelas que atienden a los grupos más necesitados; la contextualización de la educación básica y media a las características étnicas y culturales de la población; el combate del ausentismo tanto de docentes como de alumnos; las intervenciones remediales para

²⁷ En América Latina, Chile ha sido pionero en la implementación de programas de mejoramiento educativo focalizados en las escuelas más pobres. El programa P-900 de la década de los 90 otorgó recursos y asistencia al 10% de las escuelas de primaria del país con peores resultados en las pruebas estandarizadas nacionales y que atendían a población de bajos recursos. Otras experiencias exitosas que focalizan en los grupos más necesitados son Escuela Nueva en Colombia y CONAFE de México (Moore, Florez y Grajeda, 2010; Reimers, 2000).

²⁸ En los últimos años se han incrementado, especialmente en los países del Cono Sur, los programas que amplían la jornada escolar en zonas de población con carencias socioeconómicas: Escuelas de Tiempo Completo de Uruguay, Programa de Jornada Escolar Completa Diurna de Chile, y política de extensión de la jornada escolar en las escuelas del nivel básico de Argentina. En los dos primeros países, las evaluaciones de impacto muestran mejoras significativas en los aprendizajes de los niños que asisten a escuelas de jornada completa (Bellei, 2009; Cerdán-Infantes y Vermeersch, 2007). En el caso de Argentina, el Banco y el Ministerio de Educación tienen programada una evaluación de los resultados del programa, que comenzó en el año 2008. Aumentar el tiempo de instrucción puede estar relacionado positivamente con los aprendizajes, particularmente entre los estudiantes de bajas condiciones socioeconómicas (ver Gráfico 13). Es necesario complementar estos análisis con estudios de costos para evaluar su viabilidad financiera.

prevenir la deserción y promover la reinserción al sistema educativo²⁹; los programas de becas para garantizar la promoción en la secundaria de estudiantes provenientes de familias de bajos recursos socioeconómicos³⁰; y la mejora de las condiciones físicas y de dotación de materiales pedagógicos de las escuelas.

- c. Aumentar el conocimiento sobre programas compensatorios efectivos, analizando la efectividad de políticas educativas existentes, y piloteando y evaluando programas innovadores.
37. En el diseño de todo programa del sector educación, los equipos de proyecto promoverá intervenciones centradas en las escuelas, que cuenten con evidencia de su impacto en los aprendizajes de los estudiantes más vulnerables incluyendo los impactos educativos de los programas de transferencias condicionadas. Adicionalmente, pondrán especial énfasis en mejorar los mecanismos de focalización de los programas educativos del Banco, y promover la recolección de datos desagregados que permitan monitorear el alcance de dicha focalización.

(v) Promover la medición de la calidad de los aprendizajes

38. Para apoyar a la región en la consolidación de sistemas educativos centrados en mejores aprendizajes, el Banco trabajará activamente con los países en promover definiciones y mediciones de los aprendizajes. Para ello, el Banco continuará apoyando los esfuerzos de los sistemas nacionales de educación para medir los aprendizajes en todos los niveles educativos, de manera cada vez más consistente y permanente. Igualmente, trabajará con los países y con otras instituciones internacionales en apoyar estudios comparativos que den cuenta de cómo está la educación de los países de la región respecto de otras regiones del mundo. De esta manera, el Banco apoyará a los países de la región a:
- a. Identificar y definir los conocimientos, competencias y habilidades cognitivas y no cognitivas que forman parte de una definición amplia de “aprendizajes”.
 - b. Incorporar la medición de competencias y de habilidades cognitivas y no cognitivas en los sistemas nacionales de evaluación, y favorecer estrategias de medición longitudinales (incluyendo de valor agregado) que permitan estudiar y analizar los impactos a lo largo del ciclo de vida.
 - c. Diseñar e implementar sistemas de evaluación del desempeño docente, ya sea a través de exámenes de certificación a candidatos a la docencia o la evaluación formativa a docentes en ejercicio.
 - d. Promover el uso de la información obtenida por las evaluaciones para mejorar las prácticas dentro del aula, personalizar la enseñanza a las necesidades de

²⁹ Un estudio reciente con datos de Estados Unidos encuentra que los programas orientados a combatir la deserción y garantizar la graduación de secundaria son altamente costo-efectivos, con beneficios de mayores impuestos, menores gastos públicos en salud, menor uso programas de bienestar social y menores costos por criminalidad estimados en 2,55 veces el costo de estas intervenciones (Levin, 2009).

³⁰ Las becas para garantizar la permanencia de estudiantes de bajos recursos en la secundaria han demostrado ser eficientes para combatir la deserción (ver Heinrich y Cabrol, 2005 para el programa de becas PROMSE de Argentina).

los estudiantes, fortalecer los programas de formación docente, mejorar la gestión escolar, asegurar la relevancia de los contenidos, asignar apropiadamente los insumos educativos y mejorar las decisiones de política educativa.

39. A nivel regional, el Banco buscará:
 - a. Continuar el desarrollo del Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI), en el que participan los gobiernos de Costa Rica, Ecuador, Nicaragua, Paraguay y Perú, y que busca producir el primer conjunto de datos estadísticos e indicadores sobre desarrollo infantil de los niños entre 24 y 59 meses de edad, medido en cuatro áreas (capacidad cognitiva, socio-emocional, lenguaje, y destrezas académicas emergentes—nociones tempranas de lectura, escritura y matemática), en América Latina y el Caribe a través de recolección de datos en el hogar.
 - b. Apoyar el desarrollo del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), coordinado por la UNESCO, que evalúa los aprendizajes de contenidos en lenguaje, matemática y ciencias en el nivel básico en los países latinoamericanos³¹.
 - c. Promover el aumento de la participación de los países de la región en las pruebas de PISA, administrada por la OCDE a estudiantes de 15 años.
 - d. Promover la participación de los países en otras pruebas internacionales (tales como TIMMS y PIRLS, etc.) y el desarrollo de otras pruebas internacionales orientadas a medir las habilidades básicas de los jóvenes o las competencias de los docentes y otros actores claves del sector educativo en la región.
40. En el diseño y ejecución de operaciones, los equipos de proyecto deberán continuar promoviendo las evaluaciones de impacto de las distintas intervenciones educativas que el Banco apoya técnica y financieramente, para así identificar cuales funcionan y por qué. Adicionalmente, los equipos de proyecto buscarán incorporar indicadores de resultados concretos, de fácil medición, que consideren la definición amplia de aprendizajes utilizada en este documento, y que preferiblemente se basen en datos producidos por los sistemas nacionales de evaluación educativa.

³¹ La participación de los países latinoamericanos en programas regionales o internacionales de evaluación de aprendizajes les permite tener una referencia externa al propio sistema educativo, además de ofrecerles una perspectiva complementaria y aumentar el conocimiento técnico de sus unidades de evaluación, lo que contribuye a elaboración de las pruebas nacionales (OEI, 2010).

REFERENCIAS

- Arcia, G. y C. Gargiulo. 2010. “Análisis de la Fuerza Laboral en Educación en Honduras”. SCL/EDU Nota Técnica #7. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: www.iadb.org/document.cfm?id=35329103
- BID (Banco Interamericano de Desarrollo). 2004. “School-Based Violence Prevention”. Nota técnica #11, Departamento de Desarrollo Sostenible. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <http://www.iadb.org/document.cfm?id=911739>
- Bassi, M. y S. Urzúa. 2010. “Producing Cognitive and Non-cognitive Skills: The Role of Education”. Manuscrito inédito, Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bellei, C., G. Muñoz, L.M. Pérez y D. Raczynski. 2004. “¿Quién Dijo que No Se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza.” Santiago de Chile: UNICEF. Disponible en: http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf
- Bellei, C. 2009. “Does lengthening the school day increase students’ academic achievement? Results from a natural experiment in Chile”. *Economics of Education Review* 28(5), 629-640. Disponible en: <http://ideas.repec.org/a/eee/eoedu/v28y2009i5p629-640.html>
- Berlinski, S., S. Galiani y M. Manacorda. 2008. “Giving Children a Better Start: Preschool Attendance and School-age Profiles”. *Journal of Public Economics* 92, 1416-1440. Disponible en: <http://www.tinbergen.nl/cost/gallen/berlinski.pdf>
- Berlinski, S., S. Galiani y P. Gertler. 2009. “The Effect of Pre-primary Education on Primary School Performance”. *Journal of Public Economics*, 93, 219-234. Disponible en: <http://eprints.ucl.ac.uk/2695/1/2695.pdf>
- Bishop, J. H., M. Bishop, M. Bishop, L. Gelbwasser, S. Green, E. Peterson, A. Rubinsztaj, y A. Zuckerman. (2004). “Why We Harass Nerds and Freaks: A Formal Theory of Student Culture and Norms”. *Journal of School Health*, 74(7), 235–251
- Blum, R.W. 2005. “A Case for School Connectedness”. *The Adolescent Learner* 62(7), 16-20. Educational Leadership. Disponible en: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr05/vol62/num07/A-Case-for-School-Connectedness.aspx>
- Boado, M. y T. Fernández Aguerre. 2010. “Trayectorias Académicas y Laborales de los Jóvenes en Uruguay”. Montevideo: UDELAR.
- Cardoso, A. y D. Verner. 2006. “School Drop-Out and Push-Out Factors in Brazil: The Role of Early Parenthood, Child Labor and Poverty”. Discussion paper 2515. Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA). Disponible en: <http://ideas.repec.org/p/wbk/wbrwps/4178.html>
- CXC (Caribbean Examinations Council). 2010. “Annual Report”. Disponible en: <http://www.cxc.org/media-centre/annual-reports>
- Cerdán-Infantes, P. y C. Vermeersch. 2007. “More Time Is Better: An Evaluation of the Full-Time School Program in Uruguay”. Documento de trabajo # 4167. Washington D.C.: The World Bank. Disponible en: <http://ideas.repec.org/p/wbk/wbrwps/4167.html>

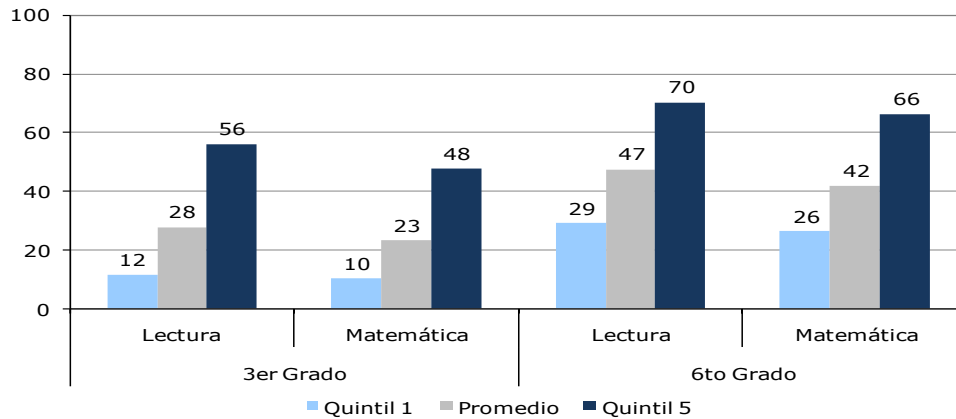
- Chaudhury, N., J. Hammer, M. Kremer, K. Muralidharan, y F. H. Rogers. (2006). "Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries". *Journal of Economic Perspectives*, 20(1), 91–116. Disponible en: http://econ.ucsd.edu/~kamurali/jep_missing_in_action.pdf
- Clotfelter, C., H. Ladd, y J. Vigdor. 2007. "How and Why Do Teacher Credentials Matter for Student Achievement?". Documento de Trabajo #2, CALDER Center, The Urban Institute. Disponible en : http://www.caldercenter.org/pdf/1001058_teacher_credentials.pdf
- Comision Europea. 2009. "Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities". Bruselas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Disponible en: <http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098EN.pdf>
- Cunha, F. y J. Heckman. 2006. "Investing in our young people". Institute for the Study of Labor (IZA), DP No. 5050. Disponible en: <http://ftp.iza.org/dp5050.pdf>
- Currie, J. y D. Thomas. 1999. "Early Test Scores, Socioeconomic Status and Future Outcomes". Documento de Trabajo # 6943, National Bureau of Economic Research (NBER). Disponible en: <http://www.econ.ucla.edu/people/papers/currie/NCDSDOC.PDF>
- Decker, P.T., D.P. Mayer, y S. Glazerman. 2004. "The Effects of Teach For America on Students: Findings from a National Evaluation". Mathematica Policy Research. Disponible en: <http://www.mathematica-mpr.com/publications/pdfs/teach.pdf>
- Duarte J., S. Bos, y M. Moreno. 2010a. "Inequidad en los Aprendizajes Escolares en Latinoamérica: Análisis Multinivel del SERCE según la Condición Socioeconómica de los Estudiantes". Documento de Trabajo # 180. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: www.iadb.org/document.cfm?id=35167894
- Duarte J., C. Garguilo, y M. Moreno. 2011. "Situación de la Infraestructura Escolar y Calidad de la Educación Básica en América Latina: Un análisis a partir del SERCE". SCL/EDU, Nota Técnica. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, Forthcoming.
- Duncan, G. J., y Brooks-Gunn, J. 1997. "Income effects across the life span: Integration and interpretation". En: Duncan, G, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of Growing Up Poor*. New York: Russell Sage Foundation.
- EDUCA-Acción para la Educación Básica, Inc. 2008. "Uso del Tiempo en la Escuela Dominicana". Santo Domingo.
- Elige Educar. 2010. "Elige Educar: Objetivos". Disponible en: <http://www.eligeeducar.cl>
- Goldhaber, D. 2007. "Everyone's Doing It, but What Does Teacher Testing Tell Us about Teacher Effectiveness". *Journal of Human Resources* 42(4), 765–94. Disponible en: http://www.caldercenter.org/PDF/1001072_everyones_doing.PDF
- Hanushek, E. 2002. "Teacher Quality". En: Izumi, L & E. Williamson Evens (eds), *Teacher Quality*. Palo Alto: Hoover Press. Disponible en: <http://edpro.stanford.edu/hanushek/admin/pages/files/uploads/Teacher%20quality.Evers-Izumi.pdf>

- Hanushek, E., J.F. Kain, D.M. O'Brien y S.G. Rivkin. 2005. "The Market for Teacher Quality". Documento de trabajo # 11154, National Bureau for Economic Research (NBER). Disponible en: <http://www.nber.org/papers/w11154>
- Hanushek, E., V. Lavy, y K. Hitomi. 2006. "Do Students Care about School Quality? Determinants of Dropout Behavior in Developing Countries". Documento de Trabajo # 12737, National Bureau of Economic Research (NBER). Disponible en: <http://www.nber.org/papers/w12737>
- Hanushek, E., y S.G. Rivkin. 2004. "How to Improve the Supply of High Quality Teachers". En: D. Ravitch (ed), Brookings Papers on Education Policy. Washington D.C.: Brookings Institution. Disponible en: <http://edpro.stanford.edu/Hanushek/admin/pages/files/uploads/Teacher%20quality.Brookings.pdf>
- Hanushek, E., y L., Woessmann. 2009. "Schooling, Cognitive Skills, and the Latin American Growth Puzzle". Documento de Trabajo # 15066, National Bureau of Economic Research (NBER). Disponible en: http://scid.stanford.edu/system/files/shared/Hanushek_5-13-09.pdf
- Heckman, J. 2008. "Schools, Skills and Synapses". Documento de trabajo # 3515. Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA). Disponible en: <http://ftp.iza.org/dp3515.pdf>
- Heckman, J., J. Stixrud y S. Urzúa. 2006. "The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior". *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482. Disponible en: <http://ideas.repec.org/p/nbr/nberwo/12006.html>
- Heinrich, C. y M. Cabrol. 2005. "Programa Nacional de Becas Estudiantiles: Impact Evaluation Findings". Documento de Trabajo # 06 OVE. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <http://www.iadb.org/ove/Documents/uploads/cache/599401.pdf>
- Kane, T.J., J.E. Rockoff, y D.O. Staiger. 2006. "What Does Certification Tell Us About Teacher Effectiveness? Evidence from New York City". Documento de Trabajo # 12155. National Bureau of Economic Research (NBER). Disponible en: <http://www.nber.org/papers/w12155>
- Levin, H. 2009. "The Economic Payoff to Investing in Educational Justice". *Educational Researcher*, 38(1), 5-20. Disponible en: <http://edr.sagepub.com/content/38/1/5.full.pdf+html>
- Loeb, S, B. Fuller, S.L. Kagan, B. Carrollo, J. Carroll, y J. McCarthy. 2003. "Child Care in Poor Communities: Early Learning Effects of Type, Quality and Stability". Documento de trabajo # 9954, National Bureau of Economic Research (NBER). Disponible en: <http://www.nber.org/papers/w9954>
- McKinsey & Company. 2007. "How the World's Best-Performing School Systems Have Come Out on Top". Disponible en: http://www.mckinsey.com/clientervice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/Best_performing_school.aspx
- McKinsey & Company. 2010. "How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better". Disponible en:

- http://www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/How%20School%20Systems%20Get%20Better.aspx
- Ministerio de Educación de Chile. 2010. “Proyecto de Ley de Reforma Educativa”. Disponible en: http://www.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=12780&id_portal=1&id_seccion=10
- Moore, A-M.S, A. Florez, y E. Grajeda. 2010. “Evaluation of Education Programs Developed by the Public and Private Alliance between the Coffee Growers Committee of Caldas and the State Government of Caldas Colombia”. Academy for Educational Development. Disponible en: <http://gec.aed.org/publications/GEC/Alliance%20Programs%20Colombi%20Evaluation%20Final%20English.pdf>
- Murnane, R., J.B. Willett y F. Levy. 1995. “The Growing Importance of Cognitive Skills in Wage Determination”. Documento de trabajo # 5076. National Bureau of Economic Research (NBER). Disponible en: <http://ideas.repec.org/p/nbr/nberwo/5076.html>
- NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education). 2010. “Transforming Teacher Education Through Clinical Practice: A National Strategy to Prepare Effective Teachers”. Disponible en: <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=zzeiB1OoqPk%3d&tabid=715>
- Navarro, J.C. y A. Verdisco. 2000. “Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends”. Serie de Notas Técnicas EDU-114. Washington D.C: Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <http://www.amschool.edu.sv/mined/LAm%20Models/EDU-114E.pdf>
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2010. “Metas Educativas 2021. La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios”. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>
- OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico). 2000. “From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work, Making Transitions Work; Analysis”. Paris: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
- OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico). 2006. “PISA 2006: Science Competences for Tomorrow’s World”. Paris: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. Disponible en: http://www.oecd.org/document/2/0,3746,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html#Vol_1_and_2
- OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico). 2010. “Are the New Millenium Learners Making the Grade?”. Paris: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. Disponible en: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9609101E.PDF>
- Paxson, C. y N. Schady. 2007. “Cognitive Development among Young Children in Ecuador. The Roles of Wealth, Health, and Parenting”. The Journal of Human Resources, 42(1), 49-84. Disponible en: http://weblamp.princeton.edu/~chw/papers/paxson_schady_childrecuador.pdf

- Reimers, F. 2000. "Unequal Schools, Unequal Chances. The Challenges to Equal Opportunity in the Americas". Cambridge: Harvard University Press.
- Rockoff, J. 2004. "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data". *American Economic Review, Papers and Proceedings*. Disponible en: <http://129.3.20.41/eps/pe/papers/0304/0304002.pdf>
- Santiago, A., M. Alfonso y M. Cabrol. 2010. "Alineando Incentivos para el Aprendizaje". SCL/EDU Boletín Electrónico # 3. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <http://www.iadb.org/en/topics/education/aligning-learning-incentives-ali,7466.html>
- Schady, N. 2010. "Parental Education, Vocabulary, and Cognitive Development in Early Childhood: Longitudinal Evidence from Ecuador". Manuscrito inédito, Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo). 2010. "Factores Asociados al Logro Cognitivo de los Estudiantes de América Latina y el Caribe". Paris: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769S.pdf>
- SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación). 2008. Ministerio de Educación de Chile
- Siraj-Blatchford, I., K. Sylva, B. Taggart, P. Sammons, E. Melhuish, y K. Elliot. 2003. "Intensive Case Studies of Practice across the Foundation Stage. The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project". Technical Paper 10. London: Institute of Education, University of London.
- Urzúa, S. 2009. Transición Escuela-Trabajo "El Rol de las Habilidades y el Sistema Educativo". Informe preparado para el Banco Interamericano de Desarrollo.
- Valverde, G. y E. Näslund-Hadley. 2010. "The State of Numeracy Education in Latin America and the Caribbean". Nota técnica #185. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <http://www.iadb.org/document.cfm?id=35435498>
- Verdisco, A. y H. Ñopo. 2009. "ECD and the Challenges of Human Resources". Manuscrito inédito, Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Xu, Z., J. Hannaway, y C. Taylor. 2009. "Making a Difference? The Effects of Teach for America in High School". Documento de Trabajo #17, CALDER Center, The Urban Institute. Disponible en: http://www.urban.org/UploadedPDF/411642_Teach_America.pdf

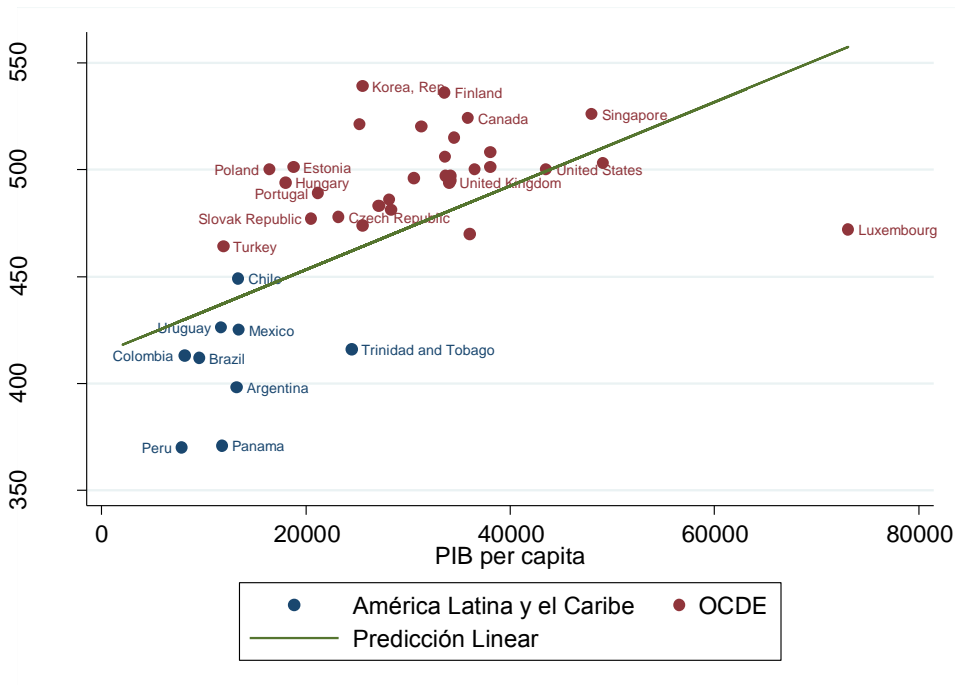
Gráfico 1. La probabilidad de obtener un desempeño satisfactorio en el SERCE 2006 es menor para los estudiantes de bajo nivel socioeconómico



Notas: Promedios para 15 países de Latinoamérica y el Caribe. Quintiles contruidos en base al índice socioeconómico y cultural (ISEC), creado a partir de variables de educación de los padres, características de la vivienda, acceso a servicios públicos, y acceso de la familia a bienes culturales. Desempeño satisfactorio equivale a obtener resultados en el nivel III y IV en las pruebas del SERCE 2006..

Fuente: Duarte, Bos, y Moreno (2010a).

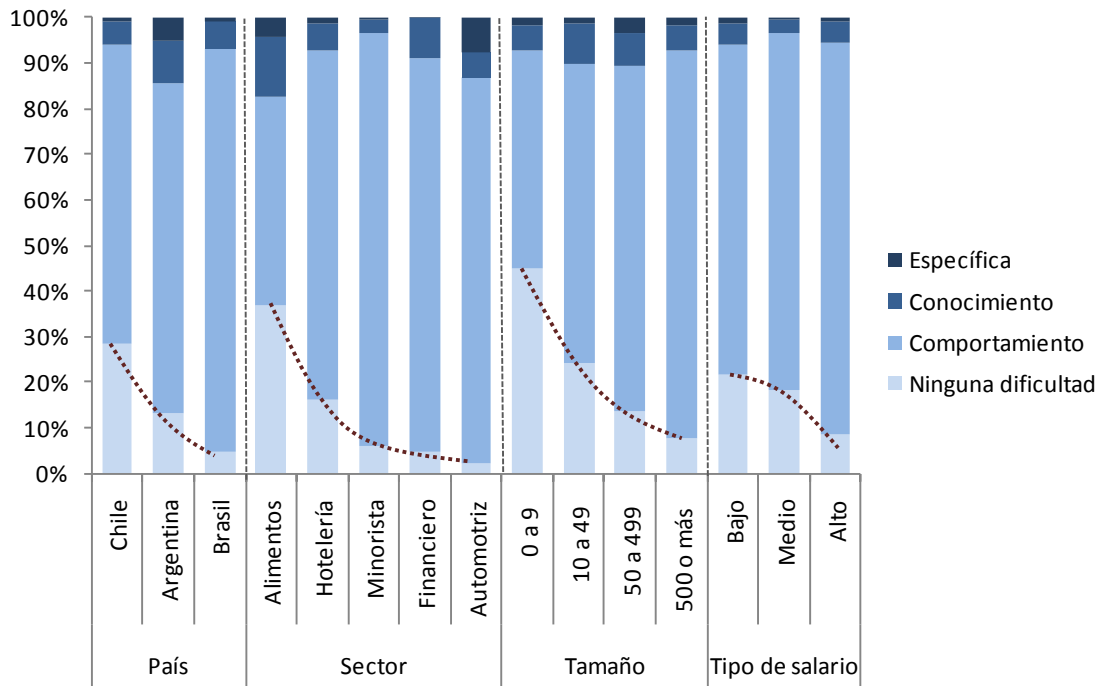
Gráfico 2. Estudiantes latinoamericanos obtienen bajos resultados en las evaluaciones PISA



Nota: PIB per cápita ajustado por PPP, a dólares constantes de 2005.

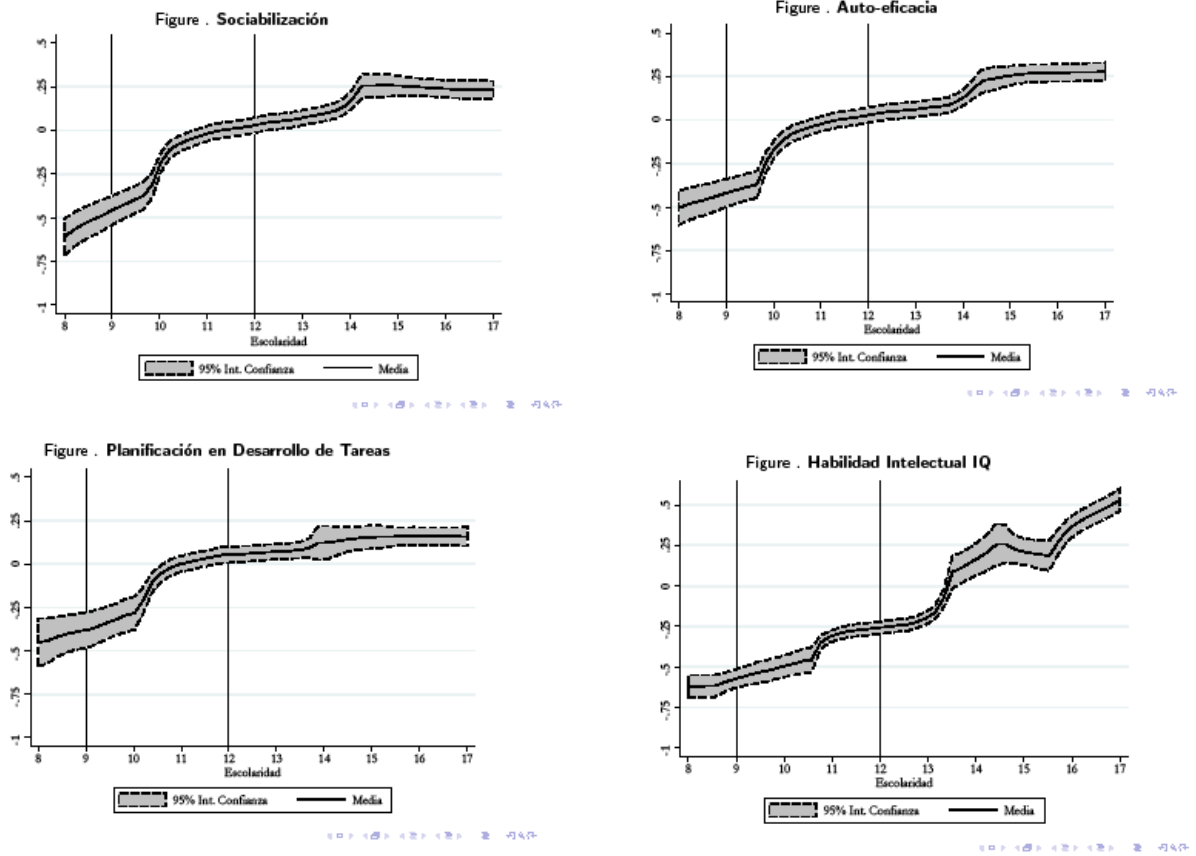
Fuente: PISA-OCDE y Estadísticas del Banco Mundial.

Gráfico 3. Los empleadores latinoamericanos tienen dificultad para encontrar mano de obra con habilidades relevantes



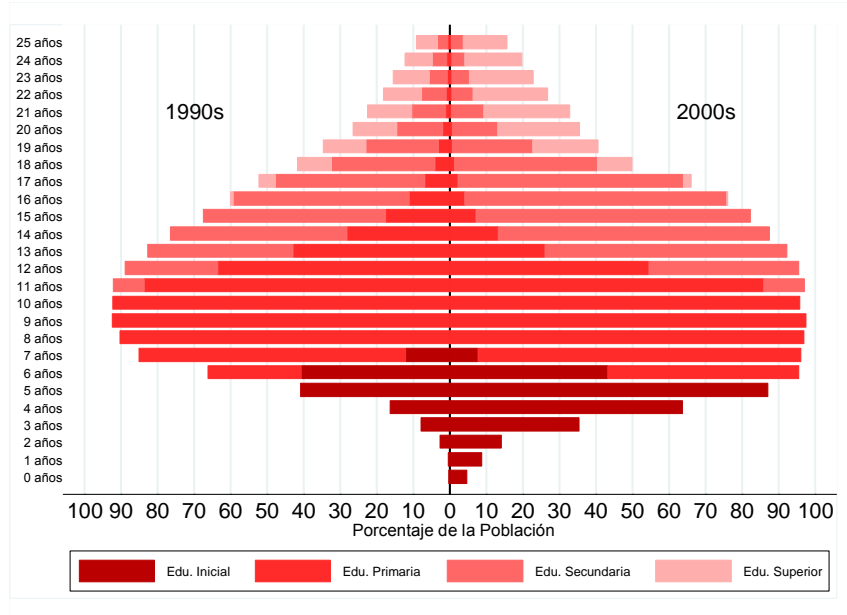
Fuente: Encuesta de Demanda de Habilidades. BID (2010)

Gráfico 4. Las habilidades cognitivas y no cognitivas aumentan con los años de educación, las habilidades no cognitivas muestran un salto significativo al terminar 9 años de educación



Fuente: Bassi y Urzúa (2010).

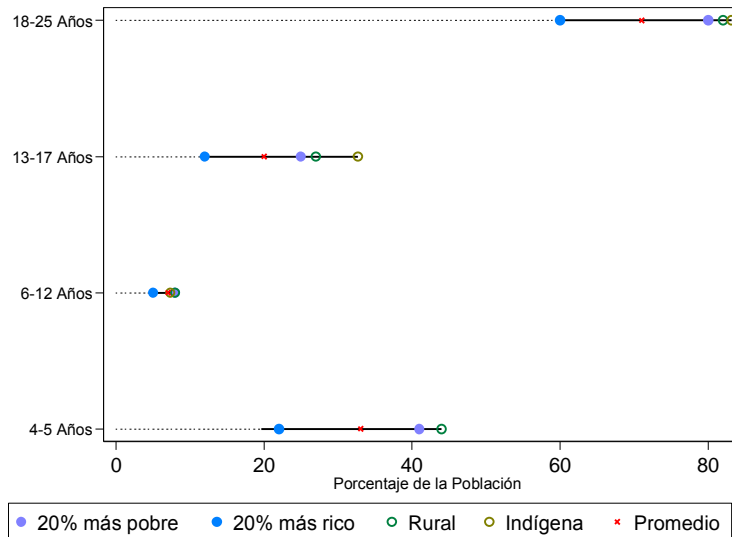
Gráfico 5. América Latina ha logrado importantes avances en cobertura educativa



Fuente: BID/EDU con base en encuestas de hogares.

Gráfico 6. Pese a los avances en cobertura, hay un número importante de niños y jóvenes fuera de la escuela

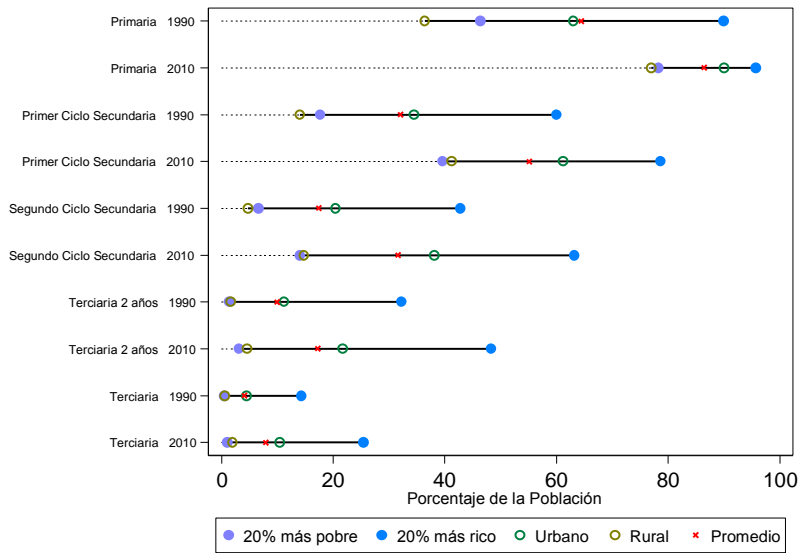
Porcentaje de niños y jóvenes que no asiste al sistema educativo, por grupos de edad y de población, circa 2008



Fuente: BID/EDU con base en encuestas de hogares.

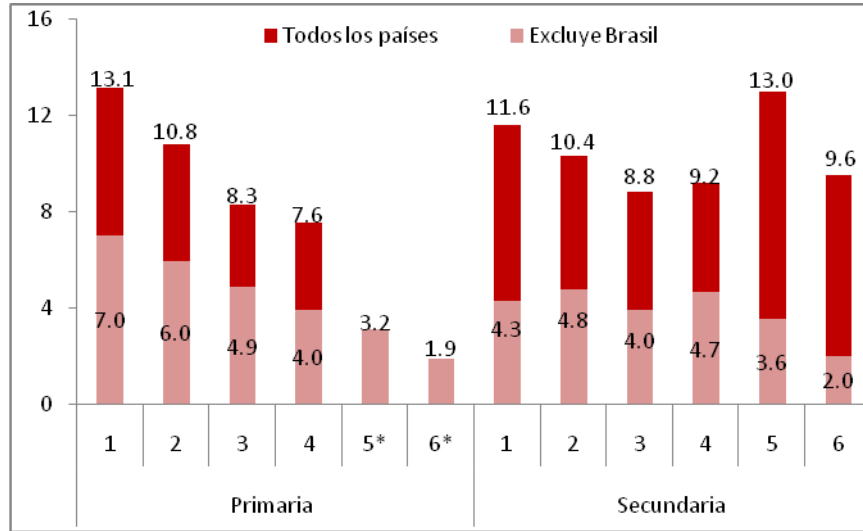
Gráfico 7. Persisten en la región brechas importantes en la tasa de finalización de los ciclos educativos

Tasas de finalización de ciclo por grupos de población, principios 1990s-finales 2000s



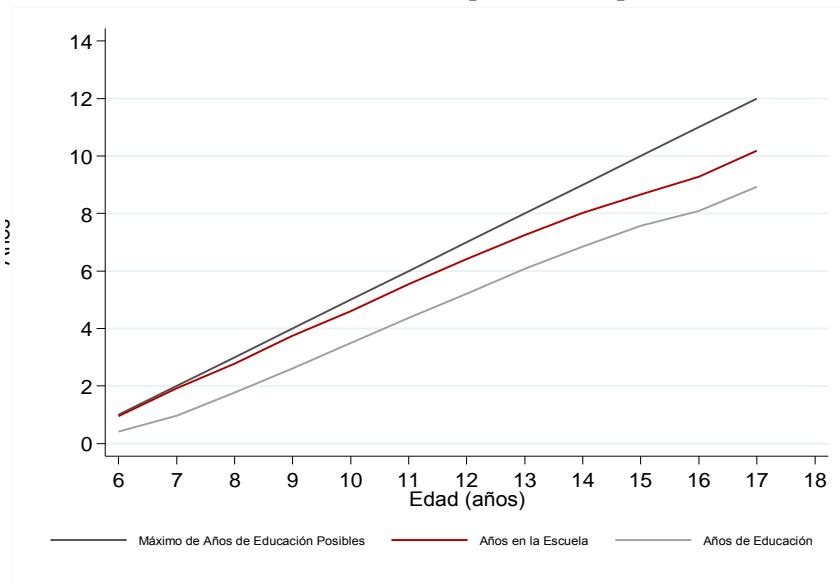
Fuente: BID/EDU con base en encuestas de hogares.

Gráfico 8. La región muestra altas ineficiencias internas en el sistema educativo
Porcentaje de repitentes por grado, 2007-2008



Nota: 5* y 6* de primaria no incluyen Brasil en las dos estimaciones.
Fuente: BID/EDU con base en datos de UNESCO/UIS.

Gráfico 9. La región muestra altas ineficiencias internas en el sistema educativo
Brecha de escolaridad por edad simple

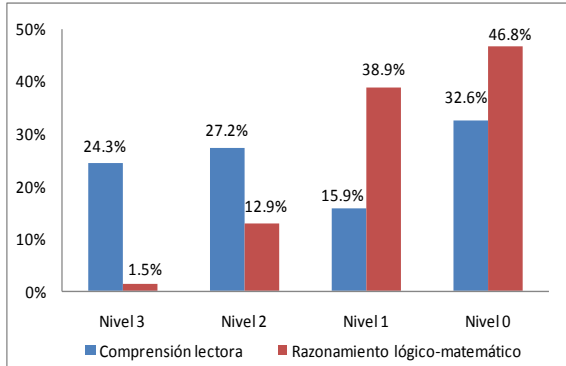


Fuente: BID/EDU con base en encuestas de hogares.

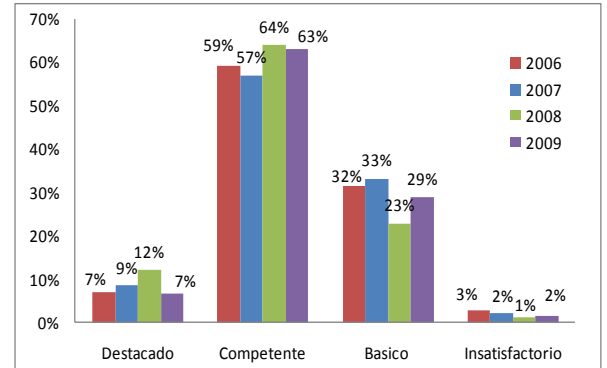
Gráfico 10. Los docentes latinoamericanos carecen de las herramientas, conocimientos, habilidades y entrenamiento necesario para promover aprendizajes de calidad

Resultados de las evaluaciones a docentes en ejercicio

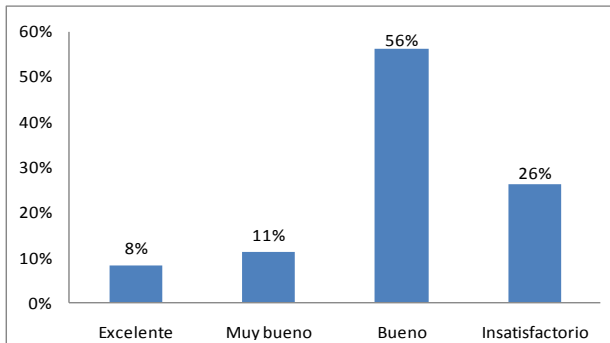
A. Perú 2007



B. Chile 2006 a 2009



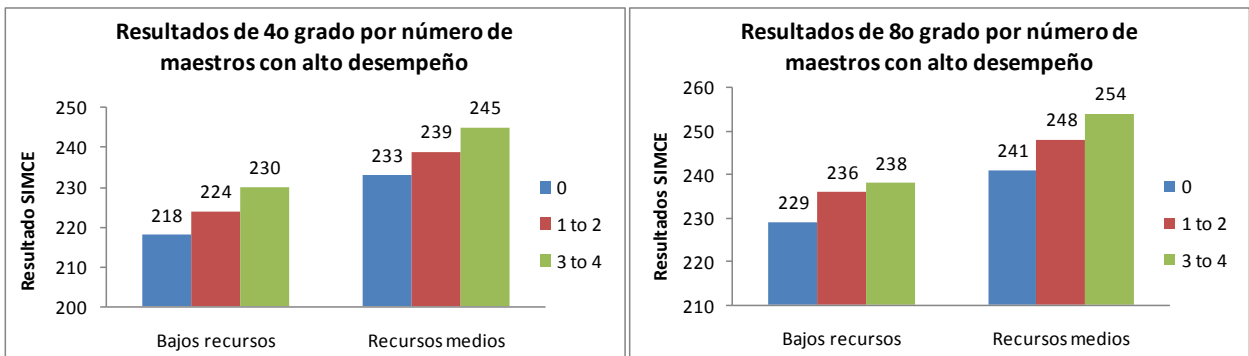
C. Ecuador 2009



Fuente: Ministerio de Educación de Perú (2007), Ministerio de Educación de Chile (2010), Ministerio de Educación de Ecuador (2009).

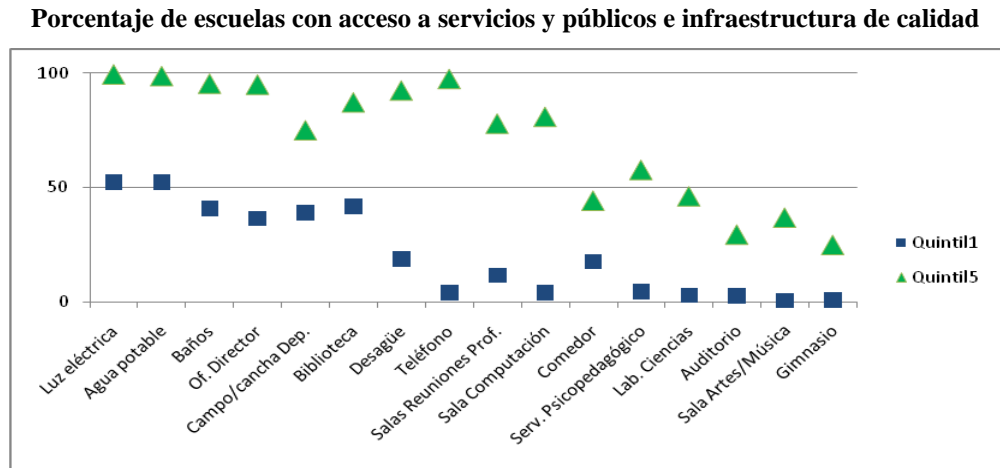
Gráfico 11. Docentes de alto desempeño tienen el potencial de cerrar la brecha en aprendizajes de estudiantes de distinto nivel socioeconómico

La relación entre la calidad docente y los aprendizajes en Chile



Fuente: SIMCE (2008).

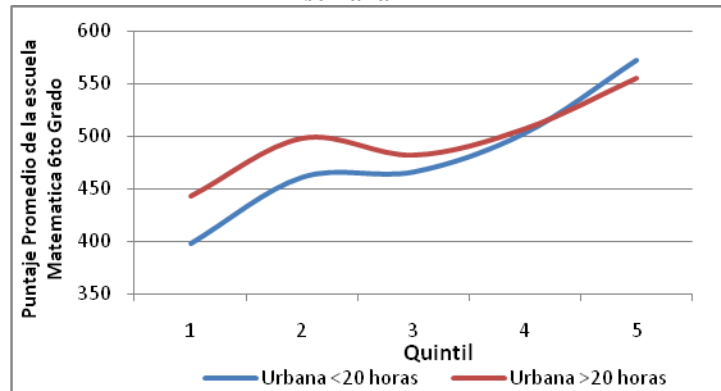
Gráfico 12. Existe una alta inequidad en el acceso a servicios públicos y condiciones de infraestructura según el nivel socioeconómico de los estudiantes



Fuente: Duarte, Gargiulo y Moreno (2010) con base en resultados del SERCE, muestra de 3° grado.

Gráfico 13. El tiempo de instrucción puede estar relacionado positivamente con los aprendizajes, particularmente entre los estudiantes de bajas condiciones socioeconómicas

Puntajes en matemática de 6° grado en escuelas urbanas con diferente tiempo de instrucción a la semana



Fuente: Cálculos de SCL/EDU usando los resultados del SERCE 2006.

Tabla 1. Existe una alta inequidad en el acceso a libros de texto según la condición socioeconómica de los estudiantes

Número de libros de texto por estudiante en bibliotecas escolares

	Lectura	Matemática
<i>ISEC agregado a nivel escuela</i>		
Quintil 1	1.0	1.3
Quintil 5	8.4	7.7
<i>Localidad</i>		
Urbana	4.3	4.3
Rural	1.6	1.5

Fuente: Cálculos de SCL/EDU usando los resultados del SERCE 2006.