

DOCUMENTO DEL BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO

**DOCUMENTO DE MARCO SECTORIAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO
INFANTIL TEMPRANO**

DIVISIÓN DE EDUCACIÓN

Mayo 2013

Este documento fue preparado por: Emiliana Vegas (SCL/EDU) Jefa de División; Katherina Hruskovec Gonzalez y Tania Vera (SCL/EDU) asistieron en la producción del documento. Las autoras agradecen los valiosos comentarios recibidos en las diferentes etapas de la preparación de este documento. Se agradecen especialmente las contribuciones del equipo de SCL/EDU, de Carola Álvarez, Andrés Consuegra, Morgan Doyle, Mercedes Mateo-Berganza Díaz, Judith Morrison, Claudia Piras, Laura Profeta y Jaime Vargas. Por último, las autoras agradecen los comentarios recibidos de los miembros del Comité de Políticas del Directorio del Banco, los cuales contribuyeron sustancialmente a mejorar el documento final.

Se prohíbe el uso comercial no autorizado de los documentos del Banco, y tal podría castigarse de conformidad con las políticas del Banco y/o las legislaciones aplicables

Copyright © [2013] Banco Interamericano de Desarrollo. Todos los derechos reservados; este documento puede reproducirse libremente para fines no comerciales.

De conformidad con la Política de Acceso a Información, el presente documento está sujeto a divulgación pública.

ÍNDICE

I.	EL DOCUMENTO DE MARCO SECTORIAL EN EL CONTEXTO DE LAS REGULACIONES VIGENTES Y DE LA ESTRATEGIA PARA UNA POLÍTICA SOCIAL FAVORABLE A LA IGUALDAD Y A LA PRODUCTIVIDAD	1
A.	El Documento de Marco Sectorial de Educación y Desarrollo Infantil Temprano como parte de las regulaciones existentes	1
B.	El SFD de Educación y Desarrollo Infantil Temprano como parte de la Estrategia para una Política Social Favorable a la Igualdad y a la Productividad Social (GN -588-4).....	1
II.	EVIDENCIA INTERNACIONAL SOBRE LA EFICACIA DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS E IMPLICACIONES PARA EL TRABAJO DEL BID	3
A.	Estudiantes.....	4
B.	Escuelas	5
C.	El sistema educativo	9
III.	PRINCIPAL DESAFÍO DE LA REGIÓN	10
A.	Los aprendizajes estudiantiles son muy bajos en todos los niveles socioeconómicos	11
B.	Los aprendizajes estudiantiles son muy desiguales entre grupos socioeconómicos, indígenas, afro-descendientes y también varían por género y ubicación geográfica .	12
C.	Los aprendizajes son inferiores frente a los países desarrollados y de similar nivel ingreso per cápita	12
D.	Los aprendizajes son inadecuados para las nuevas demandas sociales	13
E.	Factores que afectan el aprendizaje en América Latina	14
IV.	LECCIONES APRENDIDAS DE LA EXPERIENCIA DEL BID EN EDUCACIÓN	17
A.	Informes de la Oficina de Evaluación y Supervisión (OVE)	18
B.	Resultados de la Matriz de Efectividad en el Desarrollo (DEM)	19
C.	Lecciones aprendidas de la experiencia de las operaciones del BID.....	20
D.	Ventajas comparativas del Banco en el sector educación.....	22
V.	META, PRINCIPIOS, DIMENSIONES DEL ÉXITO Y LÍNEAS DE ACCIÓN QUE GUIARÁN LAS ACTIVIDADES OPERATIVAS Y DE INVESTIGACIÓN DEL BANCO	23
A.	Dimensión 1. Las metas altas de aprendizaje estudiantil guían la provisión y monitoreo de los servicios educativos a todos los niveles	25
B.	Dimensión 2. Los nuevos estudiantes entran listos para aprender	26
C.	Dimensión 3. Todos los estudiantes tienen acceso a docentes efectivos.....	27
D.	Dimensión 4. Todas las escuelas tienen recursos adecuados y son capaces de utilizarlos para el aprendizaje.....	27
E.	Dimensión 5. Todos los niños y jóvenes adquieren las competencias necesarias para ser productivos y contribuir con la sociedad	29

I. EL DOCUMENTO DE MARCO SECTORIAL EN EL CONTEXTO DE LAS REGULACIONES VIGENTES Y DE LA ESTRATEGIA PARA UNA POLÍTICA SOCIAL FAVORABLE A LA IGUALDAD Y A LA PRODUCTIVIDAD

A. El Documento de Marco Sectorial de Educación y Desarrollo Infantil Temprano como parte de las regulaciones existentes

- 1.1 El presente Documento de Marco Sectorial de Educación y Desarrollo Infantil Temprano se ha desarrollado de acuerdo con el documento GN-2670-1, el cual norma las estrategias, políticas, marcos sectoriales y lineamientos a fin de exponer la meta del Banco en Educación y Desarrollo Infantil Temprano (DIT), y de orientar su trabajo en la generación de conocimiento y en el diálogo con los países, sus gobiernos y prestatarios privados. Además, cabe acotar que este Documento de Marco Sectorial se complementará con el de Protección Social y Salud y el de Mercados Laborales, para abordar proyectos de DIT y de transición de la escuela al trabajo respectivamente.
- 1.2 El Documento de Marco Sectorial (SFD, por sus siglas en inglés) de Educación y Desarrollo Infantil Temprano (DIT) cubre los siete elementos que deben contener los marcos sectoriales. Posterior a su aprobación, la Estrategia de Educación Superior (GN-1974-5), la Estrategia de Reforma de la Educación Primaria y Secundaria en América Latina y el Caribe (GN-2067-2), la Política Sectorial de Educación (OP-743)¹ y los Lineamientos para un Mejor Desempeño en Educación quedarán sin efecto, según lo indicado en el párrafo 1.25 del documento GN-2670-1.
- 1.3 El Banco preparará una actualización del SFD una vez transcurridos tres años desde su aprobación. Este documento es flexible y le permitirá al Banco atender los desafíos y contextos dinámicos que enfrentan los 26 países miembros prestatarios y regirá su financiamiento en el sector educativo para operaciones con y sin garantía soberana. Adicionalmente, este SFD es adaptable a las condiciones particulares y las preferencias de cada país, tanto en el diseño como en la implementación de los proyectos de educación y DIT.

B. El SFD de Educación y Desarrollo Infantil Temprano como parte de la Estrategia para una Política Social Favorable a la Igualdad y a la Productividad Social (GN-2588-4)

- 1.4 Este SFD es consistente con la Estrategia para una Política Social Favorable a la Igualdad y a la Productividad Social (en adelante “Estrategia Social”), cuyo objetivo es incrementar la eficacia del Banco en la promoción de políticas sociales que aumenten la igualdad y la productividad en la región y, para lograrlo, se centra en intervenciones que incrementan el capital humano, entendido como uno de los factores clave del crecimiento económico.

¹ Este documento es un manual operativo del Banco.

- 1.5 La Estrategia Social establece que “la creación de capital humano requiere inversiones a lo largo de todo el ciclo de la vida: desde actividades para los niños de edad temprana, antes de que ingresen a la escuela, pasando por los años de escolaridad hasta programas que faciliten la inserción en el mercado laboral y fomentan un aprendizaje de por vida”. Es decir, la estrategia aplica el enfoque de “ciclo de vida” y reconoce que la educación y los aprendizajes son factores que tienen un sostenido impacto en la mejora de la equidad, la disminución de la pobreza y el incremento de la productividad. De hecho, la estrategia presenta como esferas prioritarias para el financiamiento y la labor analítica del Banco la inversión en la primera infancia, la mejora de la calidad escolar y los jóvenes en situación de riesgo, entre otras. También hace hincapié en la importancia de la calidad al prestar estos servicios.
- 1.6 Este SFD establece líneas de acción que contribuirán directamente a la materialización de los temas de educación y DIT previstos en la Estrategia Social. En su implementación, el Banco buscará adaptar las intervenciones a las necesidades específicas y las demandas de cada país, así como a las particularidades de cada cliente. En tal sentido, este SFD no es limitativo sino estratégico e indicativo, mientras que la especificidad de las intervenciones se nutrirán de las Notas Sectoriales y de las Estrategias de País respectivas, conforme a las demandas de los países.
- 1.7 La estructura del resto del documento es la siguiente: la segunda sección expone los hallazgos principales de la evidencia internacional sobre la eficacia de políticas y programas educativos. En la tercera sección, se profundiza sobre el progreso educativo en la región y se identifica el principal desafío que enfrentan América Latina y el Caribe a la luz de las investigaciones más recientes en materia de educación y DIT. En la cuarta sección, se resumen las lecciones aprendidas a partir de las recomendaciones de la Oficina de Evaluación y Supervisión (OVE), las Matrices de Resultados en el Desarrollo (DEM), los Informes de Terminación de Proyecto (PCR), y los análisis recientes sobre la ejecución de operaciones del Banco. También se evalúan las ventajas competitivas del Banco para operar en educación. Estas primeras cuatro secciones dan pie a la quinta sección, la cual presenta la meta del Banco en educación y DIT y busca orientar a los equipos de proyecto para alcanzar tal meta. Para ello, se presentan las Dimensiones del Éxito que describen las características de sistemas educativos que han logrado altos resultados en los aprendizajes estudiantiles (según mediciones internacionales) y sirven para guiar la acción del Banco en este sector. Dentro de cada dimensión, se discuten a su vez: i) líneas de acción, que detallan las acciones que se deberían llevar a cabo para lograr las Dimensiones del Éxito en los sistemas educativos y sirven para orientar, con evidencia empírica, a los países clientes del Banco en el diseño de políticas y programas educativos dirigidos hacia una educación de calidad para todos; y ii) actividades financiadas por el Banco, que consisten en una lista concreta de actividades y operaciones de educación y DIT que el Banco propone priorizar –dadas la meta, las Dimensiones del Éxito y las líneas de acción– en el diálogo con los gobiernos e instituciones privadas de países prestatarios durante los próximos 3 años.

II. EVIDENCIA INTERNACIONAL SOBRE LA EFICACIA DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS E IMPLICACIONES PARA EL TRABAJO DEL BID

- 2.1 La evidencia internacional reciente indica que la calidad de la educación –medida por los resultados de aprendizaje en pruebas internacionales– es el factor que explica la relación positiva entre la educación y el desarrollo económico de los países (Barro, 2001; Pritchett, 2001; Hanushek y Woessman, 2012). Adicionalmente, la evidencia internacional sugiere que tanto las competencias básicas como las de alto nivel se relacionan con el crecimiento económico (Hanushek y Woessmann, 2008).
- 2.2 Además, la calidad de la educación está relacionada con una mejor inserción en el mercado laboral y mejores ingresos. Varios estudios hallan una fuerte correlación entre los puntajes de las pruebas y los salarios futuros de los estudiantes (UNESCO, 2004). También, la evidencia empírica demuestra cada vez más contundentemente que la calidad de educación, y no la cantidad, puede contribuir a reducir las brechas de aprendizaje entre estudiantes de distinta proveniencia geográfica, socioeconómica, racial y étnica. Por ello, asegurar que los niños aprendan y no solo que asistan al colegio es una condición necesaria para garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje (Vegas y Petrow, 2008; Reimers, 2000).
- 2.3 Existen múltiples factores que afectan el aprendizaje estudiantil y, por tanto, las competencias que adquieren los individuos a lo largo de sus vidas. No todos los aprendizajes y competencias se adquieren en el sistema educativo. Sin embargo, su misión central es promover la adquisición de competencias cognitivas y no cognitivas que le aseguren el éxito a los niños y jóvenes de la región. Esta sección presenta una revisión de la literatura sobre las políticas educativas que mejoran el aprendizaje y los diferentes elementos que lo afectan. Para ordenar la presentación de la evidencia, se utiliza un modelo que representa las múltiples interacciones entre los elementos que afectan el aprendizaje estudiantil e ilustra cómo estos se relacionan entre sí y, a su vez, con la política educativa, la cual por ser transversal se encuentra en el centro ([Figura 1](#)). De acuerdo con el modelo, estos elementos se pueden agrupar en tres categorías: estudiantes, escuelas y sistema educativo.
- 2.4 Este modelo no deja de lado el contexto, el cual es el “telón de fondo” de estas interacciones. Aunque los entornos políticos –tanto nacionales como internacionales–, económicos y sociales pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo de políticas públicas que mejoren los aprendizajes (Vegas y Petrow, 2008), este SFD se concentrará en los factores en los que la política educativa puede incidir efectivamente.

A. Estudiantes

1. Los factores del hogar, incluyendo nivel socioeconómico y salud, afectan el aprendizaje estudiantil

- 2.5 Desde la publicación del Informe Coleman (1966), la literatura de educación ha enfatizado que los factores del hogar afectan los aprendizajes de los niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela desde edades tempranas hasta la juventud.
- 2.6 El nivel socioeconómico de las familias y, en particular, el rol de los padres es fundamental en el aprendizaje de los hijos, pues les apoyan en sus tareas escolares, les enseñan, los motivan a aprender y los estimulan a que completen la educación primaria y secundaria. También, los padres eligen la escuela a la que ingresan sus hijos y la edad a la que lo hacen. Algunas familias de niveles socioeconómicos bajos no matriculan a sus hijos a tiempo debido a problemas de nutrición o salud, desconocimiento y a costos asociados con la asistencia a la escuela. La entrada tardía al sistema educativo tiene severas consecuencias en el desarrollo cognitivo de los alumnos y tiende a afectar la trayectoria educativa y laboral en la vida adulta (Schady, 2012).
- 2.7 Los estudiantes provenientes de hogares vulnerables tienden a abandonar la escuela con más frecuencia que sus pares de familias con mayor nivel socioeconómico (Cardoso y Verner, 2006; Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012). También, tienen una mayor probabilidad de comenzar a trabajar a edades tempranas para contribuir a la economía familiar. Los hogares socioeconómicamente vulnerables tienden a contar con pocos recursos para estimular el aprendizaje, tales como los libros en casa, que impactan positivamente el desempeño estudiantil (Casassus, Cusato, Froemel y Palafox, 2000; Kirsch, De Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits y Monseur, 2000; Woessmann, 2003, 2004). Adicionalmente, el nivel de instrucción de los padres y su ocupación se relacionan fuertemente con el aprendizaje estudiantil de los hijos (Casassus, Cusato, Froemel y Palafox, 2000).
- 2.8 La tendencia a sufrir de problemas de salud y desnutrición también es mayor en estratos socioeconómicos bajos, por lo que los niños que nacen en hogares pobres tienen mayor probabilidad de sufrir rezagos en el desarrollo socioemocional y cognitivo (Alderman, Behrman, Lavy y Menon, 1997).
- 2.9 A pesar de que los factores del hogar son fundamentales, existen estudios empíricos que confirman que la política educativa y, sobre todo, lo que pasa en los centros escolares tiene gran influencia sobre los aprendizajes de los estudiantes y sus trayectorias educativas (Rutter, Maughan, Mortimer y Ouston, 1980). Por ello, este SFD se enfoca en intervenciones de política educativa orientadas a mejorar la calidad de los aprendizajes tomando una perspectiva de ciclo de vida.

2. La educación preescolar aumenta el aprendizaje a lo largo de la trayectoria por el sistema educativo

- 2.10 Existe un amplio consenso en la literatura de Desarrollo Infantil Temprano (DIT) en que el período que va desde la etapa prenatal hasta aproximadamente los 6 años es crítico para que los estudiantes ingresen a la primaria preparados para el aprendizaje (Heckman J. J., 2006). Los programas de alta calidad de atención a la primera infancia han demostrado ser efectivos y económicamente eficientes en asegurar que los niños se desarrollen adecuadamente e ingresen a la educación primaria listos para aprender (Alderman y Vegas, 2011).
- 2.11 Por ejemplo, la expansión de la educación preescolar en Uruguay se tradujo en una ventaja de casi un tercio de año en aprendizajes frente a los estudiantes que no asistieron a escuelas preescolares (Berlinski, Galiani y Manacorda, 2007). En Argentina, un estudio que examinó el efecto de la asistencia a preescolar concluyó que un año de asistencia aumentó el promedio de tercer grado en los puntajes de las pruebas de matemáticas y español (Berlinski, Galiani y Gertler, 2006). De manera similar, en la continuación de una investigación iniciada en Jamaica en el año 1991, la cual buscaba demostrar el impacto de enseñarle a las madres a interactuar con sus hijos para mejorar sus habilidades socioemocionales y cognitivas, estimó que los niños que fueron estimulados recibieron un aumento promedio del 50% en sus ingresos veinte años después (Gertler et al., 2012).
- 2.12 Los estudios anteriormente citados demuestran que las intervenciones en la primera infancia dirigidas a niños provenientes de hogares socioeconómicamente desventajados contribuyen sustancialmente a reducir brechas en el desarrollo infantil por nivel socioeconómico del hogar (Alderman y Vegas, 2011; Vegas y Santibáñez, 2010). Además, la inversión en programas de educación preescolar orientados a niños desfavorecidos es también más efectiva en costos en comparación con las realizadas en otros niveles educativos (Heckman J. J., 2006). Esta observación es particularmente significativa para grupos étnicos.

B. Escuelas

1. Los docentes efectivos aumentan el aprendizaje estudiantil

- 2.13 Un cuerpo creciente de investigaciones sugiere que el maestro es uno de los principales factores que ayuda a aumentar el logro estudiantil y brindar igualdad de oportunidades de aprendizaje (Hanushek y Rivkin, 2012; Hanushek, 2011; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005). A pesar de que el impacto del docente en los aprendizajes está bien documentado, la investigación arroja menos luces sobre cuáles factores docentes conllevan mejores resultados estudiantiles. Aquellas variables que son fácilmente medibles, como los años de educación y de servicio, no se asocian empíricamente a mejores resultados de aprendizaje estudiantil. Sin embargo, un estudio en el que se examinaron estudiantes y maestros en Carolina del Norte (Estados Unidos) en un plazo de 10 años, concluye que el conocimiento de la materia que imparten, medido por los puntajes que los docentes obtienen en

pruebas y sus acreditaciones (en un sistema bastante exigente de acreditación docente), tienen efectos positivos en el logro estudiantil, especialmente, en matemáticas (Clotfelter, Ladd y Vigdor, 2007).

- 2.14 Estos hallazgos han motivado a los investigadores a indagar con mayor profundidad sobre opciones de política docente que sean efectivas en mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Un estudio reciente establece 8 políticas asociadas con la efectividad de los docentes e implementadas por los sistemas educativos exitosos en educación (Banco Mundial, 2012). Estas políticas son:
- a. **Establecer metas de aprendizaje estudiantil claras para los maestros.** Los sistemas educativos pueden establecer estándares claros que guíen a los maestros y les indiquen qué aprendizajes deben tener los estudiantes en cada grado (§2.19b).
 - b. **Atraer a los mejores a la docencia.** Los países que consistentemente alcanzan los primeros puestos en las pruebas internacionales de aprendizaje se esmeran en atraer a los mejores a la enseñanza, el cual es uno de los factores asociados con el buen desempeño docente (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010). Para ello, es necesario que los incentivos para ser docente, incluyendo salarios, condiciones laborales y las oportunidades de desarrollo profesional, resulten competitivos en comparación con otras profesiones.
 - c. **Preparar a los maestros con entrenamiento y experiencias útiles.** La formación adecuada, tanto antes de entrar al salón de clases como “en servicio”, es importante para lograr la efectividad de los maestros (Clotfelter, Ladd y Vigdor, 2007). No hay suficiente evidencia para afirmar que un tipo de entrenamiento es mejor que otro, pero sí se sabe que es conveniente balancear entre las herramientas pedagógicas y de contenido específico. Asimismo, la mayoría de los sistemas educativos exitosos apoyan a los docentes nuevos con programas de inducción para facilitar su transición a la práctica de la enseñanza.
 - d. **Adecuar las habilidades de los maestros con las necesidades de los estudiantes.** Los sistemas educativos pueden crear los incentivos adecuados para asegurarse de que los maestros más efectivos enseñen en las áreas en donde sus habilidades son más necesarias, usualmente en escuelas ubicadas en zonas que atienden a poblaciones desventajadas. Si los maestros deciden por sí mismos dónde trabajar, es natural que graviten alrededor de aquellas escuelas que atienden a los estudiantes de grupos socioeconómicos más altos, donde los recursos suelen ser más abundantes y los obstáculos a la enseñanza menores. En los Estados Unidos, este fenómeno está ampliamente documentado (Ingersoll, 2002). Un estudio sobre la asignación y movilidad de docentes en Uruguay también documenta que los maestros con más años de educación y experiencia tienden a elegir trabajar en escuelas con alumnos provenientes de hogares socioeconómicamente aventajados y que, en parte como consecuencia de ello, la rotación docente en estas escuelas es mucho

más alta que en las que atienden a alumnos de hogares no vulnerables (Vegas, Urquiola y Cerdán-Infantes, 2006). Adicionalmente, las habilidades de los maestros también deben adecuarse a enseñar a estudiantes con experiencias culturales y lingüísticas distintas y con capacidades diversas, desde aquellos con necesidades especiales incluyendo discapacidades físicas y limitaciones de aprendizaje como a aquellos con talentos excepcionales.

- e. **Liderar a los maestros con directores sólidos.** Existe un volumen considerable de literatura que sugiere que, cuando los directores tienen poder de decisión sobre lo que ocurre en la escuela, el aprendizaje mejora porque los buenos directores tienden tanto a contratar y retener buenos maestros como a despedir a los malos (¶2.19g; Boyd, Grossman, Ing, Lankford, Loeb y Wyckoff, 2012). Asimismo, el hecho de que los directores tengan la posibilidad de seleccionar libros de texto, tomar decisiones administrativas y de asignación de recursos, entre otras actividades, hace que los usen más eficientemente de acuerdo con su contexto. Los sistemas educativos exitosos tienden a invertir en programas de formación de directores que les permitan liderar procesos de mejora escolar y ejercer liderazgo instruccional.
- f. **Monitorear la enseñanza y el aprendizaje.** El monitoreo permite identificar los grupos y escuelas que no están logrando resultados adecuados para aplicar correctivos a tiempo. Para ello, los sistemas educativos exitosos pueden saber con precisión qué están aprendiendo sus estudiantes, qué enseñan sus maestros y cómo lo enseñan. En sistemas que no logran altos resultados se ha documentado que el desperdicio del tiempo de enseñanza es un impedimento serio para el aprendizaje. Mientras que en países con bajos resultados estudiantiles solo el 25% del tiempo escolar se destina a aprender, en un salón de clases eficiente, el 90% se dedica a esa tarea (Abadzi, 2006; Bruns, Evans y Luque, 2012). La recolección de data y la medición permiten detectar cualquier falla en el sistema que obstaculice la enseñanza y el aprendizaje (¶2.19b).
- g. **Apoyar a los maestros a mejorar la instrucción.** Las políticas que exponen a los docentes a “Mejores Prácticas” para luego compartirlas con colegas de la comunidad educativa suelen tener efectos positivos sobre el aprendizaje. Otros tipos de desarrollo profesional como las mentorías y la afiliación a redes de apoyo de maestros también se han visto positivamente asociados con el desempeño docente (¶2.19g; Rockoff, 2008).
- h. **Motivar a los maestros.** Los sistemas educativos pueden motivar a los docentes a mejorar su desempeño para ser más efectivos. Esto se logra creando mecanismos de rendición de cuentas que penalicen los comportamientos indeseados en el salón de clases y estableciendo sistemas para recompensar a los maestros más destacados. Remunerar a los maestros por lo que saben y por lo que hacen, en lugar de por sus años de formación y servicio, es parte de ese sistema de recompensas y existe evidencia de que puede mejorar el aprendizaje estudiantil (Lavy, 2005; Bruns, Filmer y

Patrinos, 2011). Los resultados positivos dependen del diseño de un esquema adecuado de incentivos, el cual debe estar construido sobre la base de factores que sean controlables por los maestros (Mizala y Romaguera, 2005). Los incentivos no necesariamente tienen que ser monetarios; el reconocimiento y oportunidades de desarrollo profesional también son estímulos para retener y atraer a los mejores a la profesión (§2.19h).

2. La inversión en infraestructura escolar, incluso en tecnología, se deben alinear con los demás factores que afectan los aprendizajes

2.15 La infraestructura es una condición necesaria para el aprendizaje, pero no suficiente. Es decir, en ausencia de una estrategia adecuada para su aprovechamiento para la enseñanza y el aprendizaje, la relación entre aprendizajes e inversión en recursos escolares es débil. Por ejemplo, aunque la inversión en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las escuelas puede contribuir a preparar a los estudiantes para los nuevos retos del mercado laboral, la evidencia sobre cuál es su efecto verdadero sobre el aprendizaje estudiantil es mixta (Hanushek, E.A., 2006; Severin y Capota, 2012; Cristia, Ibarrán, Cueto, Santiago y Severin, 2012). El único recurso educativo que se ha visto fuertemente ligado a la calidad de la educación es el acceso a libros de texto (Harbison y Hanushek, 1992; Glewwe, Humpage, Humpage y Ravina, 2011). Los investigadores coinciden en que la manera en que se invierten los recursos es lo que hace la diferencia en términos de calidad y equidad.

3. La calidad de la educación también afecta la retención y graduación y el potencial de los jóvenes para contribuir al mundo productivo y la sociedad

2.16 Se ha establecido que existe una importante conexión entre el nivel socioeconómico del hogar y la deserción escolar (§2.5). Sin embargo, también hay otros factores por el lado de la oferta educativa que son determinantes. Uno de ellos es la pertinencia de los contenidos enseñados en la escuela. Un estudio realizado con estudiantes de primaria en Egipto sobre las causales de la deserción escolar indica que es más probable que los estudiantes abandonen la escuela si la educación que reciben en ella es de baja calidad (Hanushek, Lavy y Hitomi, 2006). Otra investigación conducida entre estudiantes brasileños entre 15 y 17 años indica que la “falta de interés” es la principal razón por la cual los alumnos abandonan la escuela (Fundación Getulio Vargas, 2009). Estos resultados coinciden con el análisis de las Encuestas Hogares, donde más del 40% de los encuestados en República Dominicana y Costa Rica argumenta que han dejado de estudiar por “falta de interés”. En América Latina, el abandono por falta de interés puede estar relacionado con la baja tasa de retorno que tiene la educación secundaria en comparación con la educación terciaria y primaria. Otros factores asociados con el abandono también son el exceso de edad, la repetición de grado, el embarazo adolescente y los bajos desempeños anteriores (Fernandes, 2009, 2010; Gremaud, 2010; Florez y Soto, 2007).

- 2.17 Para disminuir la deserción, la educación debe despertar el interés de los jóvenes y contribuir efectivamente a su transición exitosa al mundo laboral y a la sociedad en general, beneficiándoles en el mediano y largo plazo. Hoy en día, los avances de la tecnología y del mundo globalizado han traído como consecuencia que la gran mayoría de los empleos requieran de un “paquete” de habilidades cognitivas² y socioemocionales³ para desempeñarse exitosamente en el trabajo y en la sociedad (Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012; Maxwell, 2007). De hecho, las competencias de alto nivel se hacen cada vez más importantes cuando los países pretenden alcanzar mayores niveles de desarrollo. Esto se debe a que las industrias contemporáneas requieren que los trabajadores sean más productivos (IFC, 2013).

C. El sistema educativo

- 2.18 En la mayoría de los sistemas, la provisión de los servicios educativos es mixta y provista tanto por actores públicos como privados. A pesar de no siempre proveer directamente el servicio, el Estado tiene la función de asegurar la calidad y la equidad de la educación en todos los centros educativos a todos los niveles, independientemente de si son gestionados por actores públicos o privados.
- 2.19 Un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación establece objetivos específicos para todos los actores y los responsabiliza de su cumplimiento (Vegas y Petrow, 2008; Vegas y Paglayan, 2010). Sin embargo, el hecho de que no exista una fórmula única –los sistemas educativos exitosos están organizados de formas distintas– para asegurar la calidad de la educación parece indicar que el éxito depende de la aplicación consistente de una visión y de un marco institucional coherente. Estas visiones se pueden ubicar en un continuo: en un extremo están los sistemas educativos donde el rol del Estado es limitado y los gobiernos locales y escuelas gozan de máxima autonomía y, en el otro, se ubican aquellos en los que el Estado central juega un rol mucho más directivo en fijar las pautas para el trabajo de escuelas y gobiernos locales y regionales. El rol que juega el Estado en la educación y la visión que este utiliza determina la manera en que se aplicarán las ocho funciones esenciales de aseguramiento de la calidad:
- a. **Estándares de desempeño:** los sistemas educativos más exitosos establecen metas claras de aprendizaje que determinan cuáles son los contenidos y habilidades mínimas que deben aprender todos los estudiantes al pasar de un nivel a otro en el sistema educativo. Estas metas de aprendizaje guían el trabajo de docentes y directores (¶2.14a).
 - b. **Evaluaciones de desempeño:** las evaluaciones se hacen sobre la base de los estándares educativos para medir el conocimiento adquirido por los estudiantes. Sirven para la toma de decisiones porque permiten detectar las

² Las habilidades cognitivas son aquellas que están relacionadas con el conocimiento, por ejemplo, destrezas de lectura, matemáticas o ciencias.

³ Las habilidades socioemocionales son aquellas que están relacionadas con los rasgos de personalidad. Estas destrezas están levemente correlacionadas con aquellas de tipo cognitivo (Borghans, Duckworth, Heckman y Weel, 2008; Carneiro y Heckman, 2003; Cunha, Heckman, Lochner y Masterov, 2006).

debilidades del sistema y aplicar los correctivos que sean necesarios para optimizar la enseñanza (§2.14f).

- c. **Información sobre el desempeño:** los resultados de las evaluaciones se difunden a través de los medios de comunicación y se ponen a la disposición de gobiernos locales y regionales, escuelas, maestros, estudiantes, padres y el público en general.
- d. **Evaluación del impacto de políticas y programas:** un sistema educativo de aseguramiento de la calidad evalúa el impacto de sus políticas y programas e incorpora esta información en las actualizaciones de las políticas existentes y en el diseño de las nuevas (§2.14f).
- e. **Requisitos para operar:** los sistemas educativos establecen normas que van desde los requisitos de ingreso para los estudiantes hasta requisitos profesionales para maestros y escuelas.
- f. **Recursos adecuados y equitativos:** se trata de contar con procedimientos de gestión, financieros y administrativos que van desde mecanismos de financiación escolar hasta procesos para transferir fondos transparentemente a los actores del sistema.
- g. **Autonomía, intervención y apoyo:** los sistemas de aseguramiento de la calidad brindan apoyo y dirección para asistir a las escuelas en el cumplimiento de los estándares de desempeño. Los instrumentos que permiten asistir a individuos e instituciones en esta tarea incluyen la autonomía, el apoyo técnico-pedagógico y las redes, integradas tanto por instituciones públicas como privadas (§2.14e; §2.14g).
- h. **Responsabilidad y consecuencias:** los estudiantes, maestros, escuelas y demás instituciones involucradas en la mejora de la calidad de la educación enfrentan consecuencias por sus acciones (premios y sanciones) (§2.14h).

III. PRINCIPAL DESAFÍO DE LA REGIÓN⁴

- 3.1 América Latina ha logrado aumentar la cobertura de la educación a todos los niveles en las últimas dos décadas ([Gráfico 1](#)). A principios de los años noventa, muy pocos niños participaban en programas de Desarrollo Infantil Temprano (DIT) impulsados por los ministerios de educación. De hecho, solo un 8% de los niños de 3 años y un 3% de los de 2 años participaban (Alfonso, Bos, Duarte y Rondón, 2012). Hoy en día, aproximadamente un 14% de los niños de 2 años y un 35% de los de 3 años participan en programas de DIT impulsados desde los

⁴ Esta sección incluye parte de los contenidos y estadísticas presentes en los “Lineamientos para un Mejor Desempeño en Educación” elaborados por SCL/EDU (2012).

ministerios de educación⁵. En ese mismo período de tiempo, la educación primaria se ha vuelto prácticamente universal en la región y la educación secundaria pasó de un 69% de cobertura a un 80% (Alfonso, Bos, Duarte y Rondón, 2012). Además, está documentado que los nuevos estudiantes que han ingresado al sistema provienen del quintil más bajo de ingresos, lo cual evidencia una mejora sustancial en la equidad del acceso a la educación de la región ([Gráfico 2](#)). A pesar de estos avances, los estudios nacionales, regionales e internacionales indican que los aprendizajes siguen siendo muy bajos, muy desiguales, muy inferiores en comparación con otros países e inadecuados para las nuevas demandas sociales. Por esa razón, el principal desafío que enfrentan América Latina y el Caribe es la mejora de los aprendizajes de sus niños y jóvenes para asegurar que tengan las competencias necesarias para maximizar su potencial en el mundo del trabajo, gozar de una vida saludable y contribuir con la sociedad.

A. Los aprendizajes estudiantiles son muy bajos en todos los niveles socioeconómicos

- 3.2 Aunque en términos de calidad es importante resaltar que varios países de la región han mejorado recientemente los puntajes obtenidos en pruebas internacionales (Brasil, Chile, Colombia y México), los aprendizajes siguen siendo bajos en la mayoría de los países de la región (OCDE, 2009). De acuerdo con los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)⁶, cerca de dos terceras partes de los estudiantes de América Latina no logran un puntaje satisfactorio en lectura y matemáticas. Estos resultados son particularmente relevantes porque muestran que los niños que finalizan la primera parte del ciclo no adquieren las competencias básicas necesarias para desempeñarse exitosamente a lo largo del sistema educativo (Alfonso, Bos, Duarte y Rondón, 2012). Adicionalmente, solo el 54% de los estudiantes de la región logra al menos el nivel 2 de habilidad en PISA 2009, el cual consiste de las competencias consideradas hoy como esenciales para participar efectiva y productivamente en la sociedad (OCDE, 2011; Bos, Rondón y Schwartz, 2012).
- 3.3 En el Caribe, la situación es similar. Por ejemplo, el porcentaje de graduados de nivel secundario que tienen un desempeño entre sobresaliente y bueno en la prueba de matemática del *Caribbean Examination Council* disminuyó de 41% a 35% de 2010 a 2011 (CxC, 2012)⁷.

⁵ La cobertura total de DIT incluye también los programas de otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales. Este SFD se enfoca en los programas de educación preescolar.

⁶ El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) es una prueba internacional aplicada a estudiantes de tercero y sexto grado a 15 países latinoamericanos en 2006.

⁷ 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.

B. Los aprendizajes estudiantiles son muy desiguales entre grupos socioeconómicos, indígenas, afro-descendientes y también varían por género y ubicación geográfica

3.4 Además de bajos aprendizajes en promedio, existe una brecha significativa entre los resultados de las pruebas de los estudiantes que pertenecen a distintos niveles socioeconómicos, residen en zonas rurales, y pertenecen a grupos indígenas o afro-descendientes. Un estudiante de tercer grado perteneciente al quintil más pobre tiene una probabilidad 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 sexto 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 (OREALC/Unesco y LLECE, 2010; Duarte, Bos y Moreno, 2010). 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 tercero y sexto grado, y en ciencias en sexto grado (OREALC/Unesco y LLECE, 2010; Alfonso, Bos, Duarte y Rondón, 2012). En general, según la prueba PISA 2009, las jóvenes de la región obtienen puntajes más altos en lectura, mientras que a los jóvenes les va mejor en matemáticas, con excepción de Trinidad y Tobago que es el único país de la región donde las jóvenes se desempeñan mejor que los jóvenes en la prueba PISA de matemáticas (OCDE, 2009; Ganimian y Solano, 2011). Las brechas de género en favor de los varones en matemáticas parecen aumentar con el tiempo (OREALC/Unesco, 2010; TIMSS, 2011). Por esa razón, se pudiese plantear la hipótesis de que los jóvenes de la región tienen mayor facilidad de acceso a carreras en los campos científicos, las cuales suelen ser mejor remuneradas en el mercado laboral, mientras que las jóvenes se inclinan a carreras humanísticas.

C. Los aprendizajes son inferiores frente a los países desarrollados y de similar nivel ingreso per cápita

3.5 Similarmente, en pruebas internacionales de aprendizajes los países de la región muestran muy bajo desempeño y altas inequidades comparados con otros países. Los resultados de 2007 de la prueba Tendencias Internacionales en Matemáticas y Estudios de Ciencias (TIMSS – por sus siglas en inglés)⁸ ubican a Colombia y El Salvador –los dos países que participaron– en las posiciones 40 y 45 respectivamente entre los 48 países participantes (TIMSS, 2011). En esa misma línea, los puntajes arrojados por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)⁹ indican que los países latinoamericanos

⁸ La prueba *Trends in International Math and Science Studies* (TIMSS) fue desarrollada por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo y se aplica, cada cuatro años, a estudiantes de cuarto y octavo grado alrededor del mundo.

⁹ El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) es una prueba de logros de aprendizaje administrada cada tres años por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) que evalúa conocimientos y habilidades en jóvenes de 15 años.

participantes se ubicaron en el tercio inferior en comparación con el resto de los países ([Gráfico 3](#)).

- 3.6 En PISA, el 46% 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. En los países de la OCDE este porcentaje es de apenas 18%. Para los estudiantes de bajos recursos de la región las diferencias son aún más marcadas; el 66% no cuenta con estas habilidades esenciales. El bajo desempeño de los estudiantes de la región también se evidencia cuando se compara con países con nivel de ingreso per cápita similar, tales como Rusia, Turquía y algunos países de Europa del Este y de Asia (Bos, Rondón y Schwartz, 2012).

D. Los aprendizajes son inadecuados para las nuevas demandas sociales

- 3.7 La evidencia empírica sugiere que existe una desconexión entre las habilidades demandadas por el mercado laboral –al menos aquel que tiene que ver con el sector formal y los segmentos competitivos– y las enseñadas en la escuela (Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012). En una encuesta aplicada por el BID en 2010 en aproximadamente 1200 empresas en Argentina, Chile y Brasil, más del 90% de los empresarios entrevistados opinó que las habilidades que ellos buscan son diferentes de hace apenas 5 años. De hecho, las habilidades socioemocionales son las más valoradas según lo indicado por los empleadores, quienes admiten tener serias dificultades para encontrarlas en los egresados de la secundaria en los países evaluados. En el estudio, solo el 12% de los encuestados declaró no tener dificultades para encontrar las habilidades que su firma requiere ([Gráfico 4](#)). En un trabajo similar, realizado en 2008 en países de habla inglesa en el Caribe, las firmas encuestadas también notaron dificultades en encontrar a candidatos con las destrezas y conocimientos requeridos (Blom y Hobbs, 2008).
- 3.8 Adicionalmente, en un estudio reciente de la Corporación Financiera Internacional (IFC – por sus siglas en inglés) que encuestó a compañías globales que operan en todas las regiones del mundo, el 12,5% de los entrevistados de América Latina y el Caribe reportaron la falta de entrenamiento y de habilidades como el primer obstáculo que ellos enfrentan, mientras que en África Sub-sahariana este porcentaje es de solo 3,2% (IFC, 2013).
- 3.9 La conexión entre las habilidades demandadas y las competencias adquiridas tienen importantes consecuencias en la empleabilidad y los ingresos. Una investigación que utiliza data del Estudio Nacional de Desarrollo del Niño de los Estados Unidos demostró que la magnitud de la contribución de las habilidades no cognitivas a la brecha de salarios por género se subestima por 18 puntos porcentuales (Nikolaou, 2012).

E. Factores que afectan el aprendizaje en América Latina

3.10 América Latina y el Caribe es una región sumamente heterogénea en la que existen muchas variaciones entre los diferentes países e incluso dentro de un mismo país. Sin embargo, existen varios fenómenos o tendencias que pueden considerarse comunes a la gran mayoría de los países. Ya se ha establecido que múltiples factores afectan el aprendizaje estudiantil y esta sección pretende analizar la situación de los aprendizajes en la región a la luz de los factores (estudiantes, escuela y sistema educativo) que los afectan (¶2.3).

1. Estudiantes

3.11 Uno de cada cinco niños de América Latina y el Caribe es extremadamente pobre (CEPAL y CELADE, 2010). El caso de la juventud es similar; se estima que cerca de un 25% de los jóvenes entre 15 y 19 años no pueden satisfacer sus necesidades básicas, incluyendo las alimentarias (CEPAL y UNFPA, 2012). Estas cifras indican que muchos estudiantes de América Latina están expuestos a severas condiciones de pobreza, desnutrición e insalubridad, lo cual contribuye con la deserción escolar y afecta los aprendizajes estudiantiles desde la educación inicial hasta el último ciclo de la secundaria (¶2.5; ¶2.6; ¶2.7). En Ecuador, se realizó un estudio con una muestra de 3,000 estudiantes de preescolar en situación de pobreza para examinar la relación entre estatus socioeconómico, salud infantil y la calidad de la crianza con los resultados de evaluaciones estudiantiles. La investigación demostró que la economía familiar y la educación de los padres están relacionados con un mejor desarrollo cognitivo en la primera infancia (Paxson y Schady, 2007).

3.12 Las intervenciones de educación preescolar que buscan compensar las deficiencias a las que se enfrentan los estudiantes más desfavorecidos antes de su ingreso al sistema educativo son escasas y de alcance limitado. De hecho, los docentes que se especializan en preescolar suelen estar sujetos a regulaciones menos estrictas, ganar un sueldo menor al de sus pares en otros grados y tener un nivel de preparación académica inferior (¶2.10; Verdisco y Ñopo, 2012).

3.13 A nivel de los jóvenes, los resultados de Encuestas Hogares aplicadas por el Banco evidenciaron un cambio positivo en que el número de estudiantes entre 16 y 24 años ha aumentado (BID, 2004; Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012). Sin embargo, la deserción escolar sigue siendo un reto importante para la región. Cerca de la mitad de todos los jóvenes latinoamericanos aún desertan del sistema y entre sus razones principales figura la necesidad de insertarse temprano en el mercado laboral para contribuir con la economía familiar y la falta de interés en la educación. A pesar de que la deserción escolar sigue siendo un desafío, en los últimos 30 años, el porcentaje de jóvenes que se gradúan de la escuela secundaria en América Latina y el Caribe ha aumentado. Cada año, millones de jóvenes se gradúan de la escuela secundaria y sólo una fracción es admitida en instituciones de educación post-secundaria. Sin embargo, a pesar de estos avances, todavía existen brechas significativas para grupos étnicos.

2. Escuelas

- 3.14 Se ha establecido que el docente es el factor más importante para el logro estudiantil y que, si se busca mejorar los aprendizajes, se debe atraer, desarrollar y retener a personal altamente calificado en la docencia (¶2.14a). Sin embargo, en América Latina, estudios recientes apuntan a que la profesión docente no tiende a atraer los mejores profesionales y que el progreso y permanencia en la profesión, en muchos casos, no están relacionados con la efectividad (Vegas y Petrow, 2008; Verdisco y Ñopo, 2012). Una investigación reciente halló que más de un tercio de los maestros de tercero y sexto grado es elegido por autoridades externas a la escuela sin la intervención de un concurso público (Duarte, Bos y Moreno, 2012; [Cuadro 1](#)). Tampoco existen los suficientes incentivos para atraer a los egresados de la secundaria con mejor desempeño. Por ejemplo, los estudiantes que obtienen mejores puntajes en la Prueba de Selección Universitaria en Chile (PSU) no tienden a seleccionar a la docencia como carrera (Mizala, Hernández y Makovec, 2011). En Colombia, el promedio del puntaje obtenido por los estudiantes de ingeniería en el Examen de Estado o examen de admisión a las distintas carreras universitarias es 71,2 mientras que el de educación es 51,2 (Barrera-Osorio, Maldonado y Rodríguez, 2012).
- 3.15 Recientemente, en algunos países se está experimentando con iniciativas para atraer a profesionales altamente calificados a la profesión docente. Por ejemplo, el programa “Elige Educar”, implementado en Chile en 2009, combina una campaña en medios de comunicación social con becas a los egresados de secundaria con alto rendimiento académico que estudien educación, aumentos de los salarios de los maestros y oportunidades de crecimiento profesional (Bassi y Covacevich, 2012). Como resultado, tanto el reconocimiento social positivo de la profesión docente como el número de estudiantes con desempeño sobresaliente que estudian educación han aumentado ([Gráfico 5](#)).
- 3.16 En la región existe una percepción de que los salarios de los maestros son muy bajos en comparación con los de otras profesiones, pero los resultados de las investigaciones no son concluyentes (Hernani-Limarino, 2005; Psacharopoulos, Valenzuela y Arends, 1996). En algunos países, la remuneración es más alta que la de otras profesiones mientras que en otros es similar o más baja (Ñopo, 2008). Un estudio reciente muestra que los maestros de la región “reciben una remuneración comparativamente más baja” que otras profesiones, pero admite que existe gran heterogeneidad entre los países e, incluso, dentro del mismo país (Mizala y Ñopo, 2012).
- 3.17 Además, en la mayoría de países no existen mecanismos para distinguir y remunerar el buen desempeño docente (¶2.14h; ¶2.19h). El ascenso dentro de la profesión y en la escala salarial suele estar determinado por años de servicio en lugar de resultados de evaluaciones de efectividad docente, lo cual indica que en la región existen pocos incentivos para que los maestros tengan un buen desempeño en el aula de clase.

- 3.18 Muchos directores de escuela en América Latina no tienen formación en gestión escolar ni autoridad para contratar docentes efectivos o despedir a aquellos que son ineficientes. En pocos países se han introducido mecanismos para seleccionar y designar a directores obedeciendo a criterios gerenciales o educativos. Igualmente, los mecanismos de apoyo a la buena gestión escolar y a los docentes son limitados.

3. Sistema educativo

- 3.19 En la mayoría de los países de la región, la educación es ofrecida por un sistema mixto de proveedores públicos y privados a todos los niveles. El porcentaje de alumnos que estudian en establecimientos públicos y privados varía por país, por contexto y por nivel. Por ejemplo, en El Salvador, sólo el 10% de alumnos asiste a establecimientos privados, mientras que en República Dominicana un 23% y en Argentina un 24% de los estudiantes cursan la primaria en escuelas privadas. En contraste, en Chile un 58% de alumnos asiste a establecimientos privados y, en Haití, la proporción de alumnos asistiendo a escuelas privadas supera el 80% (EdStats, 2012). En ese sentido, América Latina enfrenta el desafío de lograr que el Estado (gobiernos nacionales o estatales) desarrollen marcos regulatorios adecuados que permitan asegurar la mejora de los aprendizajes y aseguren la calidad de los servicios educativos, provistos tanto por el sector público como por el privado, a todos los niveles para todos los niños y jóvenes de la región.
- 3.20 Como parte de esos marcos regulatorios y de la implantación de sistemas de aseguramiento de la calidad, figuran la necesidad de tener metas de aprendizaje claramente definidas para cada grado y nivel educativo que guíen el diseño del currículo, y sistemas de evaluaciones de aprendizaje que permitan medir progreso hacia el logro de las metas de aprendizaje. En la región, son pocas las naciones que han establecido sistemas integrales de aseguramiento de la calidad de la educación. Es decir, los países aún enfrentan el desafío de definir metas altas sobre lo que los estudiantes deben saber y poder hacer al finalizar cada año y ciclo educativo y, aunque la gran mayoría sostienen evaluaciones para medir el desempeño estudiantil, todavía en algunos casos éstas no son ni periódicas ni censales. Además, muchas veces, los resultados no informan las políticas educativas ni se utilizan para medir el desempeño estudiantil. Es decir, los instrumentos están desconectados del currículo y no se utilizan para medir el alcance de estándares de aprendizaje por parte de los estudiantes. Algunos países no poseen data precisa y confiable que permita saber qué contenidos o habilidades adquieren los niños y jóvenes en su paso por el sistema educativo. Esta situación dificulta la capacidad de organización de los sistemas educativos de la región para promover la mejora de la calidad de la educación (¶2.19a; ¶2.19b).
- 3.21 En la última década, la importancia de la mejora de la calidad de la educación para avanzar hacia el desarrollo ha capturado el interés de la sociedad civil en varios países de la región. Organizaciones no gubernamentales y grupos de empresarios como “Mexicanos Primero” en México, “Todos por la Educación” en Brasil, el “Movimiento al 4%” en la República Dominicana, “Empresarios por la Educación” en Colombia, y el “Programa de Promoción de la Reforma Educativa

en América Latina y el Caribe (PREAL)” a nivel regional, entre otros, se han abocado a promover diversas iniciativas: desde el financiamiento de investigaciones y programas de becas a todos los niveles para estudiantes de estratos socioeconómicos bajos, hasta campañas de concientización que ejerzan influencia sobre las autoridades gubernamentales para que promuevan reformas promotoras de la calidad de la educación (§4.16).

- 3.22 América Latina ha sido punta de lanza en la creación de programas para compensar a alumnos provenientes de familias y entornos vulnerables. En la región hay varios ejemplos: el Programa P-900 y la Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile, las Escuelas Nuevas en Colombia, las Escuelas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en México, la Red de Escuelas Fe y Alegría a nivel regional, entre otros (Alfonso, Bos, Duarte y Rondón, 2012; Reimers, 2000). En la década de los noventa, el programa chileno P-900, por ejemplo, fue un programa de discriminación positiva que brindó recursos, apoyo técnico y materiales didácticos a docentes y alumnos en 900 escuelas que atendían a las poblaciones más vulnerables. Un estudio realizado en 2003, determinó que el Programa P-900 tuvo efectos significativos en las mejoras en los puntajes de las pruebas nacionales de aprendizaje en Chile (McEwan, 2003).

IV. LECCIONES APRENDIDAS DE LA EXPERIENCIA DEL BID EN EDUCACIÓN

- 4.1 Desde su creación en 1959, el Banco ha estado fuertemente comprometido con el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe. Al principio, sus operaciones se centraban en préstamos para educación universitaria debido a que la tendencia de la región era hacia la profesionalización. Luego, el acento se puso en el acceso a la educación básica, por lo que se priorizaba que los préstamos tuviesen un componente de reforma de la educación y de fortalecimiento de la capacidad institucional. En esta etapa, los proyectos en infraestructura tuvieron un papel preponderante porque lo que se buscaba era expandir la cobertura de educación primaria y secundaria.
- 4.2 A partir de 2007, el Banco empezó a invertir significativamente en educación y en la mejora de los aprendizajes de los niños y jóvenes en la región, debido a que la evidencia internacional ha confirmado que la relación entre aprendizajes y crecimiento económico es positiva y mucho más determinante que solo los años de escolaridad. En los Lineamientos para un Mejor Desempeño en Educación aprobados en 2011 (OP-575-2), el Banco identificó tres prioridades para sus inversiones y trabajo analítico: i) mejorar los servicios educativos para el Desarrollo Infantil Temprano; ii) mejorar la calidad de los docentes; y iii) facilitar la transición de la escuela al trabajo (SCL/EDU, 2012). De igual modo, en 2012, el Banco empezó a utilizar instrumentos de préstamos sin garantía soberana para apoyar a proveedores privados a fin de mejorar la calidad y la equidad de acceso a la educación y de alcanzar a un mayor número de jóvenes.

- 4.3 Aunque el Banco ha establecido prioridades, también ha aprendido que los países clientes demandan proyectos de infraestructura y, por ende, la cartera en educación sigue siendo fuerte en esta área. En ese sentido, este SFD busca que los proyectos de expansión al acceso tengan componentes de mejora de la calidad de la educación y que aumenten el número de actividades centradas en otras áreas de intervención que mejoren las oportunidades de aprendizaje, con un foco especial en niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad.
- 4.4 El Banco cuenta con diversas herramientas para evaluar su experiencia en los diferentes sectores. A continuación, se sintetizan las lecciones aprendidas de: i) Informes de la Oficina de Evaluación y Supervisión (OVE); ii) Resultados de la Matriz de Efectividad en el Desarrollo (DEM); y iii) la experiencia de las operaciones del BID (PCR) y patrones de desembolso. Adicionalmente, se presenta un breve análisis de las ventajas competitivas del Banco en educación.
- A. Informes de la Oficina de Evaluación y Supervisión (OVE)¹⁰**
- 4.5 La OVE ha ofrecido valiosas recomendaciones para ser aplicadas al trabajo del Banco en educación con el propósito de maximizar el impacto de sus actividades y asegurar el alcance de los objetivos que se ha planteado.
- 4.6 En primer lugar, la OVE recomienda establecer acciones específicas que permitan alcanzar los objetivos (OVE, 2012). Este SFD detalla las líneas de acción y actividades que el Banco financiará, alineadas con las Dimensiones del Éxito, las cuales establecen qué se propone hacer en Educación y DIT para alcanzar la meta de la mejora de la calidad de la enseñanza y los aprendizajes para todos los niños de América Latina y el Caribe.
- 4.7 Segundo, la OVE recomienda diagnosticar las causas de los problemas para luego proponer las actividades que el Banco priorizará para atenderlas. Este SFD concluye que el principal desafío que enfrenta la región en el sector educativo es que los aprendizajes son bajos, desiguales, inadecuados e inferiores a los de los demás países del mundo, y detalla algunos de los factores que los afectan. Este documento también incorpora las recomendaciones del estudio contratado por la OVE “Análisis de las Operaciones del BID para la educación y capacitación técnica y vocacional a nivel secundario” en cuanto a apoyar los esfuerzos de los países por enseñar habilidades socioemocionales a los jóvenes (Szekely, 2012).
- 4.8 Finalmente, una de las principales dificultades que enfrentan los programas de educación que diseña y ejecuta el Banco en la región, según los informes de la

¹⁰ Para extraer recomendaciones que informen esta sección del SFD, se revisaron los siguientes documentos: Evaluación de la Estrategia del Banco en Educación Básica (RE-281; 2003), la Evaluación de la Estrategia para una Política Social Favorable a la Igualdad y a la Productividad (borrador; 2012) y el “Análisis de las Operaciones del BID para la educación y capacitación técnica y vocacional a nivel secundario” por Miguel Szekely. También se tomaron en cuenta las Evaluaciones de Programa de los Países (CPE – por sus siglas en inglés). Adicionalmente, se accedió a las recomendaciones de la OVE a partir de sus evaluaciones de las operaciones de préstamo del sector de educación.

OVE, es la falta de información relevante sobre los distintos sistemas educativos, necesaria para establecer estas metas y diseñar y ejecutar las evaluaciones propuestas. Este problema es particularmente desafiante en los países más pequeños y del Caribe. Con miras a enfrentar este reto, este SFD identifica como un área prioritaria la mejora de la calidad de la información recolectada, sobre todo, alineadas con las actividades y líneas de acción asociadas con la primera Dimensión del Éxito de este SFD (¶5.8). Además, se continuará trabajando en establecer metas específicas y medibles en todas las operaciones de crédito o de asistencia técnica, e incorporar rigurosas evaluaciones de impacto en el trabajo analítico y operativo propuesto.

B. Resultados de la Matriz de Efectividad en el Desarrollo (DEM)¹¹

- 4.9 La Matriz de Efectividad en el Desarrollo (DEM) para los proyectos de educación y su comparación con los proyectos de otros sectores del Banco muestra mejoras importantes desde el 2009 en aspectos claves del diseño de cada operación; desde el diagnóstico del sector hasta el planteamiento de la evaluación de la intervención ([Cuadro 2](#)). En todas las áreas, el desempeño del sector de educación ha sido superior al del promedio del Banco para 2012.
- 4.10 En lógica del programa, en particular para los ítems de diagnóstico de programa, soluciones propuestas y calidad de matriz de resultados, se observa una mejora significativa. Además, actualmente, un promedio de 9.7 proyectos de educación cuentan con Gestión de Riesgo, lo cual representa un incremento significativo en los últimos tres años. La única área en la que se observa una disminución en el promedio de proyectos es en la sub sección de Evaluación y Monitoreo, donde se pasó de 5 a 9.1 en 2011 y a 8.4 en 2012. A pesar de este retroceso, se observan mejoras sustanciales en esta categoría, con la inclusión de evaluaciones de impacto con las más rigurosas metodologías y generación de sistemas de monitoreo específicos para las intervenciones.
- 4.11 Adicionalmente, el 62% de los proyectos aprobados en 2012 y el 100% de los proyectos aprobados en 2011 contaron con evaluaciones de impacto, lo cual representa un aumento desde 2009 cuando solo se evaluaba el impacto de la mitad de los proyectos de educación, tal como lo indica la siguiente tabla:

Criterio	2009	2010	2011	2012
No. de proyectos aprobados (DEM)	4	10	4	8
% proyectos con evaluación de impacto al momento de aprobación	50%	70%	100%	62%

- 4.12 En resumen, todos los proyectos de educación durante el 2012 fueron clasificados como altamente evaluables. En este sentido, el Banco está comprometido con que las lecciones obtenidas con las evaluaciones, tanto de impacto, como de procesos, sigan sirviendo para informar tanto las políticas públicas de los países como para guiar las Dimensiones de Éxito, líneas de acción y actividades que el Banco ejecuta en el sector para que los resultados sigan siendo positivos.

¹¹ Los datos presentados en esta sección corresponden únicamente a las operaciones de la División de Educación.

C. Lecciones aprendidas de la experiencia de las operaciones del BID

- 4.13 El Banco ha logrado posicionarse estratégicamente en el sector de educación en la región, con una presencia significativa en los países más vulnerables y con mayores debilidades institucionales, aun cuando contribuyen en menor medida al monto de la cartera. En relación a los préstamos con garantía soberana, el Banco ha equilibrado el volumen con proyectos y países de mayor tamaño (México, Argentina y, próximamente, Brasil), además de algunas operaciones en América Central que superan la media habitual de préstamos. Es importante destacar la expansión en el sector de educación hacia nuevos países tales como Costa Rica, Perú, Barbados y Bolivia, así como la presencia muy significativa en el Caribe (Martínez, 2012).
- 4.14 En términos de ejecución financiera, los proyectos de educación con garantía soberana reflejan un patrón de desembolsos similar al del resto del Banco. El [Cuadro 3](#) muestra que el 63% de los proyectos con garantía soberana se están desembolsando más rápidamente a lo que se considera promedio en comparación con el historial de desembolso de los países, mientras que el 21% se está desembolsando de acuerdo a lo que se considera promedio de acuerdo con la curva de préstamo de los países y solo el 17% de los proyectos se están desembolsando por debajo del promedio de acuerdo con la curva de desembolso de los países. De acuerdo a un estudio reciente, el Banco ha aumentado la capacidad de otorgar préstamos con garantía soberana en educación, los cuales se desembolsan con un perfil muy similar al promedio institucional. Además, este mismo estudio halló que el Banco es más eficiente hoy en día en el manejo y ejecución de recursos que antes de la realineación (año 2007), lo cual fortalece su capacidad al obtener resultados en el campo (Álvarez, Bueso-Merriam y Stucchi, 2012).
- 4.15 A continuación, se resumen las lecciones aprendidas a partir de los Informes de Terminación de Proyecto (PCR – por sus siglas en inglés)¹² en cada una de las áreas de intervención manejadas por el Banco hasta la aprobación de este SFD.

¹² Para extraer los aprendizajes del Banco a partir de las experiencias pasadas en educación, se revisaron los PCR de los últimos cinco años.

Desarrollo Infantil Temprano
<ul style="list-style-type: none">• Universalizar el acceso a la educación preescolar y a programas de DIT requiere llegar a los más vulnerables y a los residentes de zonas más alejadas, lo cual supone intervenciones diseñadas específicamente para estas poblaciones.• La focalización en el niño como sujeto de derecho y protagonista principal de su proceso de aprendizaje y en el docente, como dinamizador del mismo, contribuyen a mejorar el ambiente de aprendizaje del preescolar.• La enseñanza de las matemáticas y las ciencias debe empezarse a nivel preescolar a través de métodos pedagógicos centrados en el niño.• La articulación entre el preescolar y la primaria debe evitar cambios bruscos al pasar de un preescolar dinámico a un primer grado donde el mayor referente es el docente y el niño asume una postura más bien pasiva.
Calidad Docente
<ul style="list-style-type: none">• Aunque el entrenamiento no necesariamente garantiza una implementación adecuada de los proyectos, cuando se realizan reformas al sistema de estándares o currículo, se deben aplicar planes de capacitación y seguimiento que incrementen las posibilidades de éxito.• Se debe trabajar en formación de directores de escuela, supervisores educativos y administradores públicos a niveles medios para aumentar la probabilidad de implementación exitosa de proyectos.• Para mejorar la efectividad de los entrenamientos, es necesario asegurar la distribución oportuna y adecuada de recursos. Los retrasos pueden causar frustración entre los entrenadores y los maestros entrenados.• Tomar en cuenta la formación bilingüe e indígena para los docentes en países donde la diferencia de idioma o cultura dificultan el aprendizaje estudiantil.
Transición Escuela-Trabajo
<ul style="list-style-type: none">• Es necesario articular el currículo de la educación secundaria y los programas de educación vocacional con las habilidades demandadas por el mercado laboral en los países.• La incorporación del sector privado, a través de programas de pasantías y de alianzas con instituciones educativas, en la enseñanza de habilidades socioemocionales y cognitivas favorece la inserción de jóvenes en el mercado laboral y fortalece el vínculo entre los egresados del sistema educativo y los empleadores.• Las modalidades de programas compensatorios para satisfacer las necesidades de la juventud con niveles bajos en lectura y matemáticas contribuye con la equidad del sistema.• El aumento del acceso a la información para los jóvenes sobre oportunidades laborales y de entrenamiento fortalece la creación de redes.

- 4.16 Los PCR también arrojan lecciones transversales, entre ellas, la importancia de tomar en cuenta la capacidad de los países en el diseño de los proyectos para dimensionar las expectativas de los resultados. Cuando exista poca capacidad de parte del cliente, se recomienda introducir componentes de fortalecimiento institucional que contribuyan al diseño e implementación de los proyectos a largo plazo. Segundo, los PCR detectan una necesidad de fortalecer la capacidad en las áreas de monitoreo y evaluación de programas educativos desde una perspectiva basada en los resultados. El Banco puede ofrecer a los clientes apoyo y capacitación para reforzar la evaluación de programas e impulsar el desarrollo de instrumentos de monitoreo y evaluación. Por último, los PCR también recomiendan tomar en cuenta las condiciones políticas, económicas y sociales que pueden obstaculizar o retrasar el desarrollo y la implementación de los proyectos financiados por el Banco en los países. En esa misma línea, los *stakeholders* o grupos de interés pueden convertirse en obstáculos o promotores de las reformas educativas. Por ejemplo, los sindicatos docentes, los padres de familia, las comunidades, las escuelas, los estudiantes a todos los niveles, entre otros, pueden ser determinantes en el diseño e implementación de los proyectos del Banco en

los países. En la medida de las posibilidades, se deberán tomar en cuenta las condiciones políticas y económicas de los países en las actividades que decida emprender el Banco, así como también es aconsejable involucrar a los *stakeholders* en el diseño e implementación de los proyectos por parte de los países de tal manera de asegurar el *ownership*.

D. Ventajas comparativas del Banco en el sector educación

- 4.17 Debido a que la información disponible sobre los competidores del Banco y sobre sus propias operaciones es limitada, este análisis no cuenta con la rigurosidad científica ideal para identificar las ventajas comparativas del Banco en educación y DIT. No obstante, la reforma de los PCR que se realizará próximamente y los resultados de las evaluaciones de impacto que pronto serán liberados, permitirán actualizar este SFD y nutrir las ventajas comparativas que se presentan a continuación.
- 4.18 Al establecer las tres prioridades de su trabajo en educación, el Banco ha desarrollado su experticia y fortalecido su capacidad para emprender proyectos y realizar investigación en educación preescolar, docentes y transición de la escuela al trabajo (¶4.2). Adicionalmente, su inversión se focalizó tanto en operaciones como en generación de conocimiento, en los niveles inicial, primaria, y secundaria, ya que la evidencia muestra que en ellos el retorno social a la inversión educativa es el más alto. (Psacharopoulos y Patrinos, 2004). Sin embargo, las ventajas comparativas actuales del Banco en las áreas anteriormente mencionadas no condicionan su inversión en el futuro. De hecho, como el Banco evoluciona de la mano de los nuevos desafíos que enfrenta la región, las necesidades de sus clientes y la nueva evidencia internacional, sus ventajas comparativas también lo hacen. Por ejemplo, en los últimos años, dado el aumento en las tasas de graduación de educación primaria y la expansión de acceso a la educación secundaria, la demanda por educación post-secundaria se ha incrementado, tendencia que se prevé continuará si se logra la meta de aumentar la retención y graduación de educación secundaria. En consecuencia, actualmente existe espacio para que el BID expanda su apoyo financiero y técnico para la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, incluyendo en el nivel post-secundario.
- 4.19 Otra ventaja comparativa es la presencia física del Banco en el terreno, su proximidad cultural y su conocimiento empírico de la región porque lo posicionan como un interlocutor fuerte y lo convierten en una institución de primera elección al buscar apoyo financiero y técnico en educación. De hecho, desde la realineación (año 2007), el Banco descentralizó un número significativo de especialistas en educación, quienes están en capacidad de atender las necesidades de los países clientes con inmediatez.
- 4.20 Adicionalmente, el Banco se ha propuesto convertirse en referente de conocimiento de la región, lo cual lo ubica en una posición privilegiada frente a los países clientes. En educación, el Banco ha desarrollado experticia y capacidad

para ejecutar actividades y brindar asistencia técnica a los países prestamistas en las siguientes áreas: educación preescolar y DIT, calidad e incentivos docentes, equidad, transición escuela-trabajo, enseñanza de matemáticas y ciencias, entre otras.

- 4.21 Por último, en los últimos años el Banco se ha convertido en un fuerte impulsor de evaluaciones de impacto rigurosas de intervenciones educativas. Recientemente, los países de la región están acercándose al Banco cuando desean evaluar rigurosamente sus políticas y programas educativos. Estas colaboraciones entre el Banco y los países de la región están produciendo evidencia empírica sobre el impacto de programas y políticas educativas en la calidad de los aprendizajes, así como en la reducción en las brechas en aprendizajes; evidencia que no es solo relevante para los mismos países y otros de la región, sino también para sistemas educativos fuera de Latinoamérica y el Caribe.

V. META, PRINCIPIOS, DIMENSIONES DEL ÉXITO Y LÍNEAS DE ACCIÓN QUE GUIARÁN LAS ACTIVIDADES OPERATIVAS Y DE INVESTIGACIÓN DEL BANCO

- 5.1 Este SFD propone que las actividades del Banco en educación para los próximos tres años tengan como meta fundamental **promover la enseñanza efectiva y el aprendizaje en todos los niños y jóvenes de América Latina y el Caribe** ([Figura 2](#)).
- 5.2 Esta meta se define a partir de la evidencia empírica sobre la importancia de la calidad de la educación para responder al desafío de desarrollo de aprendizajes bajos, desiguales e inadecuados que enfrentan América Latina y el Caribe. Para alcanzar esta meta, se identifican cinco Dimensiones del Éxito a partir de las políticas y los programas puestos en práctica por los sistemas educativos exitosos y de las lecciones aprendidas de la experiencia del Banco en el sector.
- 5.3 El modelo de Dimensiones del Éxito se construye sobre las tres áreas prioritarias definidas en 2011, las cuales aún son relevantes y brindan resultados a mediano y largo plazo (§4.2). Estas son: i) desarrollo infantil temprano; ii) calidad docente; y iii) transición de la escuela al trabajo. Además, el modelo identifica dos áreas adicionales de atención: i) guiar el sistema educativo con metas altas de aprendizaje; y ii) invertir adecuadamente en infraestructura y en recursos para el aprendizaje. A diferencia del enfoque por prioridades, el modelo de las Dimensiones del Éxito permite plantear un norte y direccionar los pasos necesarios para alcanzarlo. Así, las dimensiones permiten identificar líneas de acción específicas que los sistemas educativos de la región deberían emprender para lograr mejoras sustanciales en los aprendizajes de todos los niños y jóvenes. Para apoyarles en este emprendimiento, este SFD también identifica las actividades –analíticas y operativas, incluyendo generación de conocimiento– que el Banco propone financiar en los próximos 3 años.

- 5.4 De esta manera, este SFD plantea que para lograr la meta de promover la enseñanza efectiva y el aprendizaje en todos los niños y jóvenes de América Latina y el Caribe, existen cinco Dimensiones del Éxito que todos los sistemas educativos deben aspirar a lograr: (i) las metas altas de aprendizaje estudiantil guían la provisión y monitoreo de los servicios educativos a todos los niveles; (ii) los nuevos estudiantes entran listos para aprender; (iii) todos los estudiantes tienen acceso a docentes efectivos; (iv) todas las escuelas tienen recursos adecuados y son capaces de utilizarlos para el aprendizaje; y (v) todos los niños y jóvenes adquieren las competencias necesarias para ser productivos y contribuir con la sociedad.
- 5.5 El trabajo de los equipos de proyectos del Banco en educación y DIT para alcanzar las Dimensiones del Éxito, se regirá por los siguientes principios que enfatizan que las actividades financiadas por el Banco en el sector: i) se basarán en la evidencia actual sobre el impacto de políticas e intervenciones educativas en la enseñanza y el aprendizaje y, en caso de que no exista, sientan las bases para generar conocimiento relacionado con cómo lograr la meta y las Dimensiones del Éxito identificadas; ii) considerarán la experiencia de reformas educativas a nivel global y regional; iii) responderán al contexto y necesidades de sistemas educativos a nivel nacional, regional y local; iv) se realizarán en estrecha colaboración con los actores principales que participan en la política y provisión de los servicios educativos – sus gobiernos, proveedores privados y sociedad civil; y v) se desarrollarán en colaboración transversal entre divisiones y unidades del Banco, así como con instituciones internacionales y organismos privados según sea relevante.
- 5.6 Como se mencionó en la Sección I, este SFD se complementa con los instrumentos de programación del Banco. Por ello, aunque se identifican cinco Dimensiones del Éxito para guiar las actividades operativas y analíticas del Banco en el período cubierto por este SFD, es importante resaltar que el apoyo a los prestatarios responderá a las demandas específicas de sus gobiernos y de actores del sector privado en el caso de ambos tipos de préstamos: con y sin garantía soberana. Por lo tanto, en lugar de plantearse apoyar todas las actividades en todos los países, el Banco propone enfatizar aquellas que sean pertinentes de acuerdo con las demandas internas y los contextos locales y regionales. En ese sentido, las notas sectoriales, basadas en las prioridades delineadas por el SFD, alimentarán a las Estrategias de País (EP) que a su vez establecerán intervenciones de educación y DIT específicas para cada nación.
- 5.7 En esta sección, también se resume la justificación de cada Dimensión del Éxito en base a la evidencia empírica y la experiencia del Banco para responder al desafío que enfrenta la región. Asimismo, se detallan las Líneas de Acción que el Banco priorizará y, finalmente, se identifican actividades específicas en las que propone concentrar sus esfuerzos para apoyar a los sistemas educativos de la región.

A. Dimensión 1. Las metas altas de aprendizaje estudiantil guían la provisión y monitoreo de los servicios educativos a todos los niveles

5.8 La evidencia internacional indica que los sistemas educativos que logran altos niveles de aprendizaje entre todos sus alumnos tienen explícitamente definidas metas altas de aprendizaje estudiantil que guían todas las actividades del sistema educativo (¶2.14a; ¶2.19a). Sin embargo, el Banco ha aprendido que no todos los países de la región disponen de suficiente capacidad institucional para monitorear y evaluar el aprendizaje estudiantil, por lo que los sistemas educativos no siempre logran promover la calidad de la educación ni establecer metas claras de aprendizaje articuladas con currículos escolares, el diseño de programas de formación docente y las evaluaciones estudiantiles (¶3.20; ¶4.15). En este sentido, esta Dimensión del Éxito busca apoyar a los países a desarrollar e implementar políticas que le permitan a sus sistemas educativos organizarse para mejorar los aprendizajes estudiantiles y asegurar la calidad de la educación. Se propone establecer metas altas y precisas sobre lo que deberían saber y poder hacer los estudiantes luego de cursar cada ciclo del sistema educativo, así como impulsar en la región la creación y fortalecimiento de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad. Además, se propondrá apoyar evaluaciones sub-nacionales, nacionales, regionales e internacionales de aprendizaje para medir efectivamente el progreso en alcanzar las metas y para recolectar información que permita determinar si los estudiantes adquieren los contenidos del currículo.

1. Líneas de acción

5.9 Se identifican tres líneas de acción relacionadas con esta Dimensión del Éxito: i) establecer estándares claros y útiles para el aprendizaje estudiantil para compartirlos con todas las escuelas y maestros; ii) alinear el currículo con los estándares estudiantiles para guiar el trabajo docente; y iii) alinear las evaluaciones con estándares, materiales educativos y formación docente y utilizarlos para monitorear el aprendizaje e informar la enseñanza.

2. Actividades

5.10 En el período cubierto por este SFD, se espera que el BID contribuya a financiar operaciones y trabajo analítico en las siguientes áreas: i) desarrollo de estándares de aprendizaje y marcos curriculares alineados a los mismos; ii) desarrollo y fortalecimiento de sistemas nacionales de evaluación de desempeño docente y de las escuelas, así como apoyo a la participación de los países en pruebas internacionales y regionales de medición de aprendizaje estudiantil. Relacionado con esto, se trabajara en el fortalecimiento institucional y generación de capacidad de ministerios de educación y demás instituciones del sistema educativo, especialmente en el desarrollo y uso de la información de evaluaciones de aprendizaje para informar el diseño de políticas públicas y la mejora de las prácticas docentes; iii) diseño e implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación a todos los niveles educativos, incluyendo políticas y programas para compensar a alumnos provenientes de situaciones vulnerables;

iv) generación de conocimiento sobre sistemas de monitoreo y aseguramiento de la calidad de la educación, incluyendo investigaciones sobre los resultados obtenidos por los países en evaluaciones internacionales y nacionales; y v) diseño e implementación de políticas y programas que contribuyan a cambiar, desde la escuela, los paradigmas educativos y culturales actuales en relación con los roles de género.

B. Dimensión 2. Los nuevos estudiantes entran listos para aprender

5.11 Como se explicó anteriormente, existe fuerte evidencia sobre el impacto que tiene el DIT en el trayecto educativo y laboral de las personas. El acceso a programas de DIT y de educación preescolar de alta calidad contribuye no solo a asegurar que todos los estudiantes ingresen al sistema escolar listos para aprender, sino también a reducir brechas por nivel socioeconómico en el desarrollo cognitivo de los niños (¶2.10). No obstante, este SFD ha documentado que el acceso a este tipo de programas en la región es aún limitado y que, tal como lo admiten las lecciones aprendidas del Banco, existe dificultad para que alcancen a los grupos más vulnerables (¶3.11; ¶3.12; ¶4.13). Por esa razón, el Banco considera fundamental promover el desarrollo e implementación de programas de educación preescolar y DIT en el diálogo con los países. En ese sentido, esta Dimensión del Éxito busca alcanzar a los más desfavorecidos y disminuir las brechas en oportunidades y en resultados educativos entre los niños pertenecientes a diferentes niveles socioeconómicos, géneros, etnias, regiones o zonas del país para que así ingresen al sistema educativo preparados para aprender (¶1.6).

1. Líneas de acción

5.12 Se plantean las siguientes líneas de acción relacionadas con esta Dimensión del Éxito: i) invertir en expandir el acceso a educación preescolar y a programas de desarrollo infantil temprano, especialmente para alcanzar a grupos provenientes de distintos niveles socioeconómicos, de zonas rurales, y contribuir a cerrar brechas de género en los aprendizajes; y ii) promover sistemas integrales de aseguramiento de la calidad de la educación preescolar y DIT.

2. Actividades

5.13 En el período cubierto por este SFD, se espera que el BID contribuya a financiar operaciones y trabajo analítico en las siguientes áreas: i) promoción del acceso a programas de DIT de calidad; ii) expansión y fortalecimiento de programas de formación docente en DIT; iii) promoción de políticas integrales (multi-sectoriales) para el DIT; iv) evaluación de programas para estimular la demanda y aseguramiento de la calidad de la educación preescolar; v) desarrollo de indicadores a nivel nacional y regional de DIT; y vi) generación de conocimiento sobre programas e intervenciones que mejoren la calidad del DIT. En ese sentido, se hará especial énfasis en la calidad docente, el desarrollo de habilidades desde la primera infancia y el fortalecimiento institucional para llevar a escala programas de DIT exitosos.

C. Dimensión 3. Todos los estudiantes tienen acceso a docentes efectivos

5.14 Se ha demostrado que la efectividad del docente es el factor más importante, por el lado de la escuela, que influye en los aprendizajes estudiantiles y en la reducción de la inequidad (¶2.13). Sin embargo, la mejora de la calidad docente en la región es aún un desafío (¶3.13). De hecho, las lecciones aprendidas por el Banco destacan la importancia de capacitar, apoyar y trabajar con maestros, directores de escuela y supervisores en el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, así como también de incorporar a actores relevantes a nivel nacional, regional y local para asegurar el éxito de los proyectos orientados hacia la mejora de la calidad educativa (¶3.20; ¶4.16). Esta Dimensión del Éxito se enfoca en las acciones que pueden emprender los sistemas educativos de América Latina y del Caribe para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a docentes efectivos, especialmente aquellos más desfavorecidos. En este sentido, el Banco priorizará programas y proyectos que promuevan la calidad docente y el liderazgo escolar sólido.

1. Líneas de Acción

5.15 Las líneas de acción asociadas con el acceso a maestros efectivos son las siguientes: i) transformar la carrera docente para atraer, desarrollar, motivar y retener a los mejores profesionales. Esto incluirá apoyar a los países en establecer sistemas de evaluación docente que permitan apoyar la transformación de la carrera docente; ii) fortalecer el rol de los directores de escuela y su liderazgo en el mejoramiento de la efectividad docente; iii) desarrollar estructuras de apoyo formativo para redes escolares, directores y docentes; y iv) generar conocimiento sobre cómo mejorar la efectividad de la capacitación y formación de los docentes y el uso de incentivos docentes, tanto individuales como grupales. Se priorizará también la investigación en gestión y liderazgo escolar.

2. Actividades

5.16 En el período cubierto por este SFD, se espera que el BID contribuya a financiar operaciones y trabajo analítico en las siguientes áreas: i) inversión y desarrollo de programas para atraer y retener a los mejores profesionales en la carrera docente; ii) fortalecimiento de la calidad de sistemas de formación inicial y desarrollo profesional docente; iii) promoción de sistemas efectivos de evaluación docente, retroalimentación (*feedback*) y apoyo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; iv) estimulación de la asignación de los mejores docentes a escuelas que atienden poblaciones más vulnerables; y v) desarrollo de programas de capacitación de directores en gestión escolar efectiva.

D. Dimensión 4. Todas las escuelas tienen recursos adecuados y son capaces de utilizarlos para el aprendizaje

5.17 Aunque la evidencia internacional muestra una débil relación empírica entre la inversión en recursos educativos y los aprendizajes, ciertos insumos son

necesarios (aunque no suficientes) para lograr condiciones adecuadas que promuevan la enseñanza efectiva y el aprendizaje estudiantil. Sin duda, ha quedado demostrado por diversas investigaciones que cómo se utilizan los materiales y otros recursos educativos es más importante que la inversión en los recursos en sí. El propósito de esta Dimensión del Éxito es orientar las inversiones en infraestructura, materiales didácticos y tecnología hacia el fin último de la mejora de la calidad de los aprendizajes. De esa manera, se apoyará a los sistemas educativos a que inviertan sus recursos eficientemente en intervenciones que contribuyan al alcance de la meta. Esta Dimensión de Éxito está alineada con las lecciones aprendidas de la experiencia pasada del BID, ya que busca evitar que se realicen inversiones cuantiosas que no impacten significativamente la calidad de la educación (§2.15).

1. Líneas de Acción

- 5.18 Las líneas de acción relacionadas con esta Dimensión del Éxito son: i) orientar los montos de financiamiento y los mecanismos hacia la promoción de la enseñanza efectiva y el alcance de resultados sólidos de aprendizaje estudiantil en todos los estudiantes; ii) asegurar el acceso de todos los estudiantes a escuelas con una infraestructura adecuada; iii) aprovechar el potencial que brindan los avances en tecnologías de la información y comunicación para facilitar el aprendizaje estudiantil, fortalecer la gestión de los sistemas educativos y para capacitar y formar docentes, directores y demás personal del sistema educativo; iv) alinear los libros de texto y los materiales de enseñanza con las metas de aprendizaje y el currículo; v) invertir en programas que busquen utilizar a la tecnología como una herramienta para mejorar los aprendizajes; y vi) invertir en iniciativas que busquen cerrar brechas de género y etnicidad en la educación, tales como la deserción escolar de jóvenes en el Caribe y los bajos aprendizajes de matemáticas de las jóvenes en la mayoría de los países.

2. Actividades

- 5.19 En el período cubierto por este SFD, se espera que el BID contribuya a financiar operaciones y trabajo analítico en las siguientes áreas: i) promoción de reformas en el financiamiento educativo que contribuyan a una mayor eficiencia en el uso de los recursos por el sector y a nivel de los proyectos; ii) inversión en la mejora de la infraestructura y dotación de insumos educativos y conectividad de establecimientos escolares de educación preescolar, primaria, secundaria y post-secundaria que atienden a poblaciones vulnerables; iii) provisión de asistencia técnica para el uso adecuado de las tecnologías de información y comunicación con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; iv) apoyo de la producción de materiales didácticos y libros de texto, para estudiantes y docentes, que estén alineados con las metas de aprendizaje y el currículo; y v) generación de conocimiento sobre el impacto de diversos mecanismos de financiamiento educativo y del uso de la infraestructura y de la tecnología como insumos para mejorar los aprendizajes.

E. Dimensión 5. Todos los niños y jóvenes adquieren las competencias necesarias para ser productivos y contribuir con la sociedad

- 5.20 Aunque es indispensable acotar que los niños y jóvenes de hoy adquieren competencias tanto dentro como fuera de la escuela, el fin último de los sistemas educativos y, por ende, del trabajo del Banco en el sector, es asegurar que todos adquieran las competencias necesarias para alcanzar su máximo potencial en el mundo del trabajo y en la sociedad (¶2.16; ¶2.17). Asimismo, tanto los aprendizajes del Banco como el diagnóstico de la región ofrecido por este SFD señalan que el currículo de la secundaria y de los programas vocacionales están desconectados de las habilidades demandadas por el mercado laboral, y que el mundo del trabajo y las escuelas están desarticulados (¶3.7; ¶4.13).
- 5.21 Por ello, esta Dimensión del Éxito se ha identificado para enfrentar el desafío actual, a lo largo de la región de que una gran proporción de los jóvenes egresan del sistema sin las habilidades cognitivas, socioemocionales e interpersonales adecuadas para insertarse exitosamente en el mercado laboral y que muchos ni trabajan ni estudian (¶2.16). Esta Dimensión del Éxito aborda los factores que afectan la deserción escolar, entre ellos: la falta de interés y los beneficios limitados que la educación reporta a los jóvenes de los estratos socioeconómicos más bajos (¶3.13). Se inspira en los sistemas educativos exitosos a nivel mundial que han logrado establecer un vínculo más sólido entre educación y las demandas del mercado laboral. El Banco aspira a que, trabajando en esta dirección, los aprendizajes de las escuelas de la región contribuyan con el crecimiento económico y el desarrollo de los países (¶2.1).

1. Líneas de acción

- 5.22 Sobre la base de este planteamiento se han podido identificar tres líneas de acción fundamentales: i) desarrollar las competencias cognitivas, socioemocionales e interpersonales que le permita a los egresados del sistema escolar tener éxito en el mundo post-secundario y laboral; y ii) contribuir desde el sistema escolar a facilitar la transición de jóvenes a la educación post-secundaria y al mundo del trabajo, fomentando las competencias necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

2. Actividades

- 5.23 En el período cubierto por este SFD, se espera que el BID contribuya a financiar operaciones y trabajo analítico en las siguientes áreas: i) apoyo a la alineación de los sistemas educativos (currículo, organización de las escuelas, gestión educativa y capacidades institucionales) con las competencias cognitivas y no cognitivas necesarias para participar exitosamente en la sociedad; ii) promoción de una mejor articulación entre la secundaria, la post-secundaria y el sector productivo, incluyendo apoyo al desarrollo de sistemas de información para el seguimiento de las trayectorias académicas y laborales de egresados de instituciones secundarias y post-secundarias; iii) fomento de alianzas público-privadas para mejorar la

conexión entre los estudiantes y egresados con el mundo del trabajo, incluyendo apoyo a sistemas de información para caracterizar el perfil de los estudiantes que acceden a instituciones públicas y privadas en los diversos niveles educativos; y iv) generación de conocimiento sobre la efectividad y equidad de diversas intervenciones por el lado del sistema educativo en facilitar la transición de la secundaria a la post-secundaria y al mundo laboral, en particular, para aquellos grupos con mayores desafíos en el mercado laboral, como las mujeres, los indígenas y los afro-descendientes.

CUADROS

Cuadro 1. Estadísticas descriptivas de las variables del tipo de relación laboral con la escuela

	3er. Grado				6to. grado			
	Lectura		Matemáticas		Lectura		Matemáticas	
	Promedio	d.e	Promedio	d.e	Promedio	d.e	Promedio	d.e
Decisión de contratación								
Concurso público	0,40	0,49	0,41	0,49	0,37	0,48	0,39	0,49
Decisión interna	0,24	0,43	0,23	0,42	0,28	0,45	0,28	0,45
Decisión externa	0,36	0,48	0,36	0,48	0,34	0,48	0,33	0,47
Tipo de contrato								
Docente por tiempo indefinido	0,66	0,47	0,67	0,47	0,69	0,46	0,68	0,46
Segundo empleo								
Otro trabajo como docente	0,13	0,34	0,13	0,33	0,17	0,38	0,23	0,42
Otro trabajo como no docente	0,07	0,26	0,07	0,25	0,09	0,29	0,09	0,29
No tiene otro trabajo	0,80	0,40	0,80	0,40	0,73	0,44	0,68	0,47

Nota: d.e. = desviación estándar

Fuente: Elaboración propia en base a datos del SERCE.

Cuadro 2. Resumen de las Matrices de Efectividad en el Desarrollo (DEM) para proyectos de SCL/EDU

Criterio	Promedio proyectos SCL/EDU		Promedio proyectos Banco 2012		
	2009	2010		2011	2012
Sección 3. Lógica del programa	7.8	8.2	8.3	7.8	9.3
Diagnóstico del programa	2.7	2.8	2.7	2.8	2.9
Soluciones propuestas (en Perfil de Proyecto)	1.1	1	2.9	0.3	0.0
Soluciones propuestas (en Propuesta de Desarrollo de Operación)	1.3	1.7	2.7	1.8	3.6
Calidad de la matriz de resultados	2.7	2.8	2.7	2.9	2.9
Sección 4. Evaluación y monitoreo	5	7.4	7.5	9.1	8.4
Evaluación	2.3	4.2	5.1	6.4	5.9
Monitoreo	2.7	3.2	2.5	2.7	2.5
Sección 6. Gestión de riesgo	7.5	7.8	9.8	8.1	9.7
Matriz de riesgo	5	5	5.0	4.4	5.0
Matriz de mitigación	2.5	2.8	4.8	3.8	4.7

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 3. Patrón de desembolsos

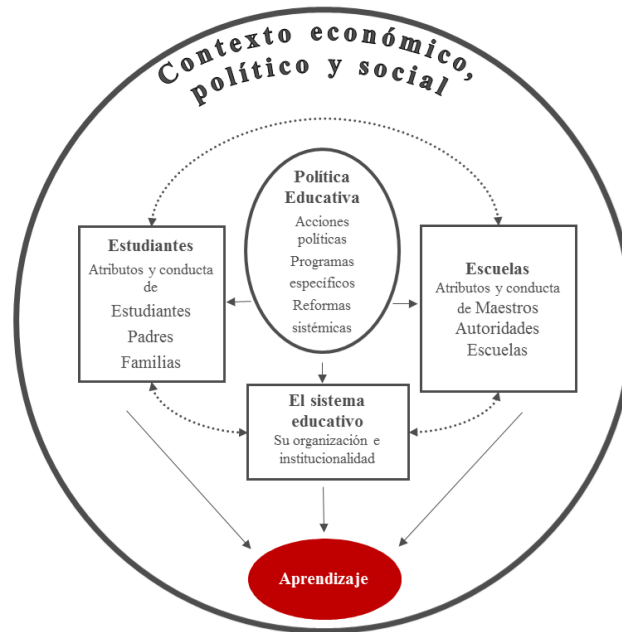
Proyectos con respecto a las curvas del país							
	Por encima de la banda superior		Entre las bandas/límites		Por debajo de la banda inferior		Total
	#	%	#	%	#	%	#
IDB	203	42%	168	35%	113	23%	484
INE	100	42%	80	34%	58	24%	238
ENE	22	63%	9	26%	4	11%	35
TSP	34	48%	23	32%	14	20%	71
WSA	27	40%	17	25%	24	35%	68
RND	17	27%	31	48%	16	25%	64
CCS	0	-	0	-	0	-	0
SCL	42	55%	21	28%	13	17%	76
EDU	15	63%	5	21%	4	17%	24
SPH	24	55%	12	27%	8	18%	44
LMK	1	17%	4	67%	1	17%	6
GDI	2	100%	0	0%	0	0%	2
IFD	59	37%	62	39%	40	25%	161
FMM	29	38%	31	41%	16	21%	76
ICS	15	31%	19	40%	14	29%	48
CMF	11	58%	4	21%	4	21%	19
CTI	4	22%	8	44%	6	33%	18
INT	2	22%	5	56%	2	22%	9
TIU	2	22%	5	56%	2	22%	9

Nota: el universo utilizado son los proyectos de garantías soberanas que hayan obtenido elegibilidad y estaban activos para el 31 de diciembre del 2012.

Fuente: Álvarez, Bueso-Merriam, Stucchi, 2012

FIGURAS

Figura 1. Marco explicativo de los elementos que producen el aprendizaje estudiantil y las interacciones entre ellos



Fuente: Vegas y Petrow, 2008

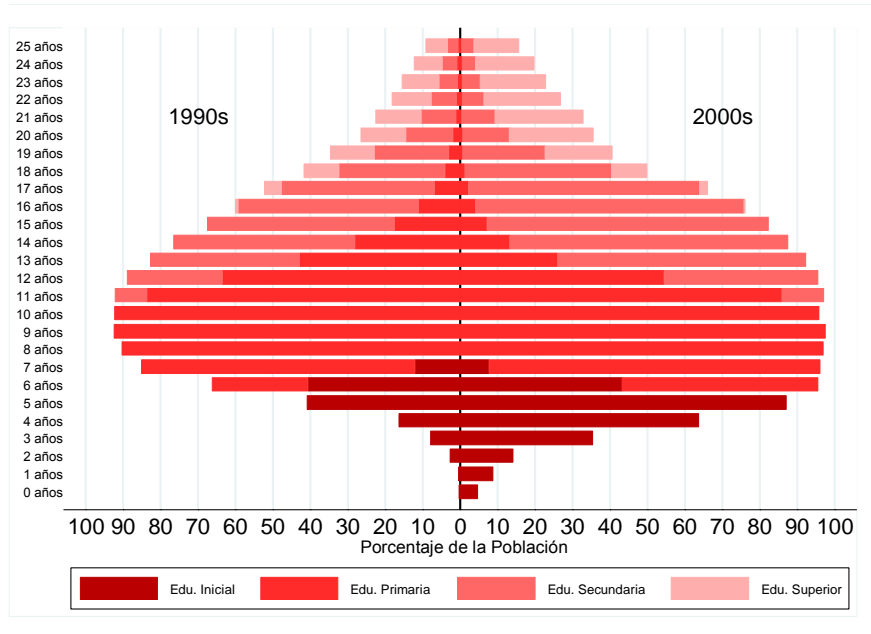
Figura 2. Meta y Dimensiones del Éxito



Fuente: elaboración propia, 2013

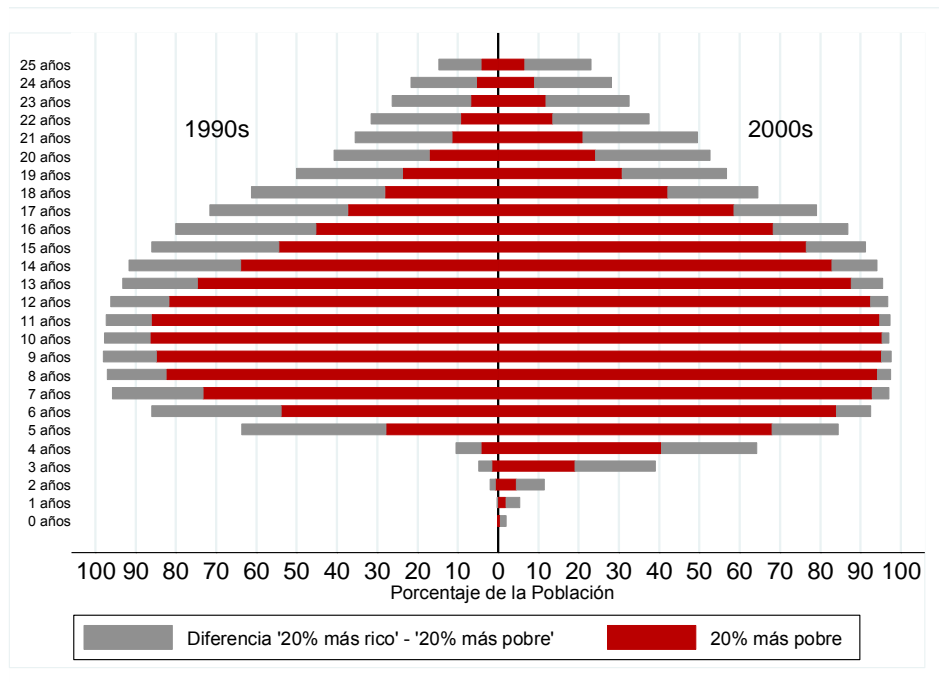
GRÁFICOS

Gráfico 1. Tasas de asistencia por edad simple y por nivel educativo



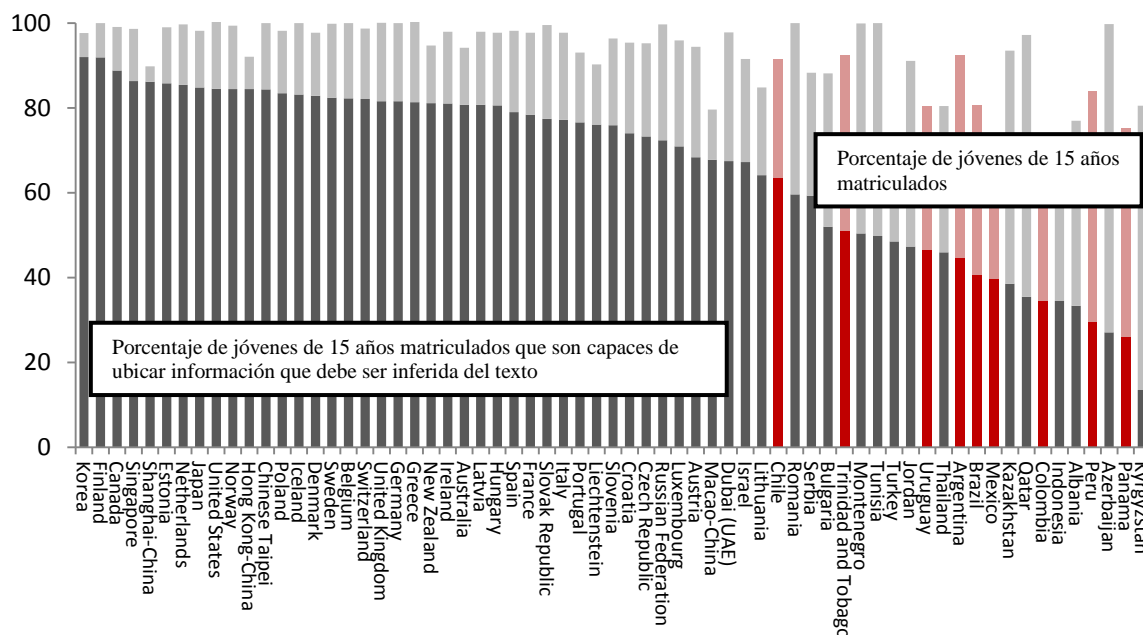
Fuente: Alfonso, Bos, Duarte y Rondón, 2012

Gráfico 2. Asistencia por grupos de edad y población, principios 1990s-finales 2000s



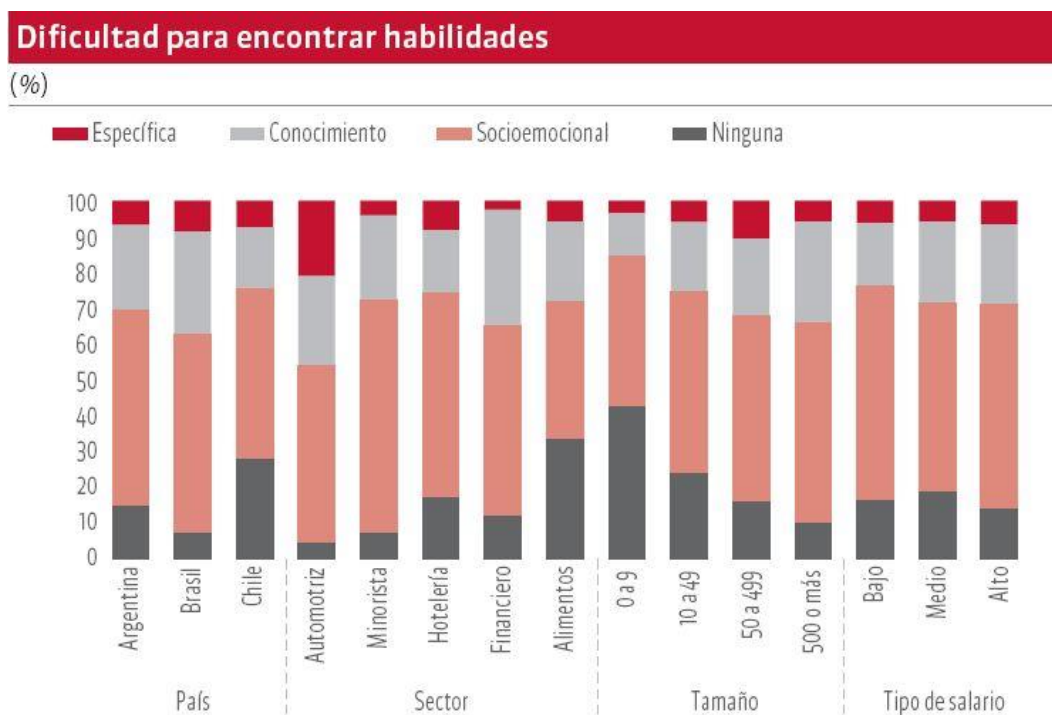
Fuente: Alfonso, Bos, Duarte y Rondón, 2012

Gráfico 3. Porcentaje de jóvenes de 15 años en América Latina que son capaces de inferir información de un texto en comparación con otros países



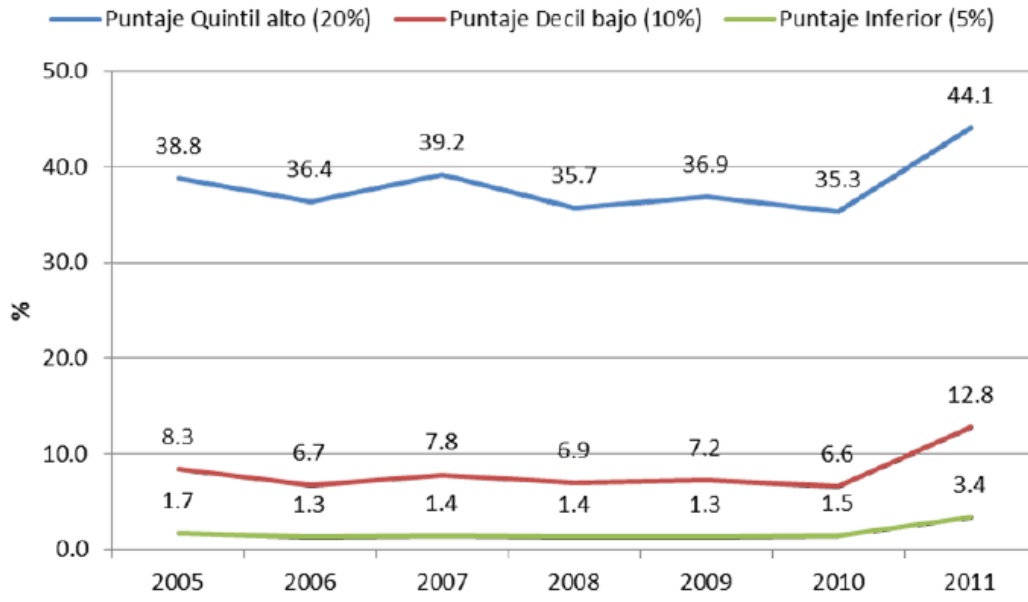
Fuente: Cálculos del autor utilizando los datos de lectura, matrícula y estimados de población de la OECD en PISA 2009

Gráfico 4. Dificultad de los empleadores de diferentes países e industrias para encontrar habilidades en los recién graduados de secundaria



Fuente: Bassi, Busso, Urzúa, y Vargas, 2012

Gráfico 5. Porcentaje de seleccionados en pedagogía dentro de los jóvenes con mejores desempeños en PSU



Fuente: Bassi, y Covacevich, 2012

BIBLIOGRAFÍA

- Abadzi, H. (2006). *Efficient Learning for the Poor: Insights from the frontier of Cognitive Neuroscience*. Washington DC: Banco Mundial.
- Alderman, H., Behrman, J. R., Lavy, V., y Menon, R. (1997). *Child Nutrition, Child Health, and School Enrollment: A Longitudinal Analysis*. Policy Research Working Paper.
- Alfonso, M., Bos, M. S., Duarte, J., y Rondón, C. (2012). Panorama General de la educación en América Latina y el Caribe. In M. Cabrol, y M. Szekely, *Educación para la Transformación* (pp. 1-49). Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Banco Mundial. (2004). *Pobreza en Guatemala*. Washington DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial (2012). "What matters most in teacher policies? A framework for building a more effective teaching profession." *SABER: Systems Approach for Better Education Results, Human Development Department*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial. (2004). *World Development Report: Making Services Work for Poor People*. Washington DC: Banco Mundial.
- Barro, R. J. (2001). Human Capital and Growth. *American Economic Association*, 91 (2), 12-17.
- Bassi, M., y Covacevich, C. (2012, Julio). ¿Cómo llevar a los mejores talentos a la sala de clases? Resultados preliminares de *Elige Educar*. Aporte (19).
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., y Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, Educación y Empleo en América Latina*. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Berlinski, S., Galiani, S., y Gertler, G. (2006). *The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance*. Working Paper (04/30).
- Berlinski, S., Galiani, S., y Manacorda, M. (2007). *Giving Children a Better Start: Preschool Attendance and School-Age Profiles*. Londres: University College.
- BID. (2009). *Encuestas Hogares Homogeneizadas*. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Blom, A. y C. Hobbs (2008). *School and Work in the Eastern Caribbean: Does the Education System Adequately Prepare Youth for the Global Economy?* Washington, DC: Banco Mundial.
- Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., y Weel, B. t. (2008). The Economics and Psychology of Personality and Motivation. *Journal of Human Resources*, 43 (4).
- Bos, M. S., Rondón, C., y Schwartz, M. (2012). ¿Qué tan desiguales son los aprendizajes en América Latina y el Caribe? División de Educación. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., y Wyckoff, J. (2012). The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions. *Educational Evaluation and Policy Analysis* (34), 435-464.
- Bruns, B., Evans, D., y Luque, J. (2012). *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*. Washington DC: Banco Mundial.

- Bruns, B., Filmer, D., y Patrinos, H. A. (2011). *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington DC: Banco Mundial.
- Cabrol, M., y Szekely, M. (2012). Introducción: ¿Cómo lograr una educación para la Transformación? In M. Cabrol, y M. Szekely, *Educación para la Transformación* (pp. v-xxvii). Washington DC: Inter-American Development Bank.
- Caribbean Examinations Council (CxC). (2010). Annual Report. Retrieved Enero 25, 2013, from Caribbean Examinations Council: <http://www.cxc.org/media-centre/annual-reports>.
- Carneiro, P., y Heckman, J. (2003). Human Capital Policy. In J. Heckman, y A. Krueger, *Inequality in America: What role for Human Capital Policies?* Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Casassus, J., Cusato, J., Froemel, J. E., y Palafox, J. C. (2000). *First International Comparative Study of Language, Mathematics, and Associated Factors for Students in the Third and Fourth Years of Primary School*. Latin American Laboratory for Assessment of Quality in Education. Santiago de Chile: Oficina Regional de Unesco para América Latina y el Caribe.
- CEPAL y CELADE. (2010). *Pobreza Infantil en América Latina y el Caribe*. CEPAL, CELADE y UNICEF.
- CEPAL y UNFPA. (2012). *Invertir en Juventud: Informe Regional de Población en América Latina y el Caribe 2011*. Naciones Unidas.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., y Vigdor, J. L. (2007). How and why do teacher credentials matter for student achievement? NBER Working Papers (12828), 1-54.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: US Department of Health, Education and Welfare, Office of Education / National Center of Education Statistics.
- Cristia, J., Ibarán, P., Cueto, S., & Severín, E. (2012, Octubre). *Tecnología y Desarrollo en la Niñez, evidencia de una laptop por niño*. Documento de Trabajo del BID (IDB-WP-304).
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., y Masterov, D. V. (2006). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. In E. Hanushek, y F. Welch, *Handbook of the Economics of Education* (pp. 697-812). Amsterdam: North Holland.
- Duarte, J., Bos, M. S., y Moreno, M. (2012). In M. Cabrol, y M. Szekely, *Educación para la Transformación* (pp. 133-166). Washington DC: Inter-American Development Bank.
- Fernandes, R. (2009/2010). *EM: ¿Cómo aumentar el atractivo y evitar la deserción?* Instituto Unibanco.
- Flórez, C. E., & Soto, V. E. (2007). La fecundidad y el acceso a los servicios de salud reproductiva. *CEDE Document* (16). Bogotá: Centro de Estudios sobre el Desarrollo Económico.
- Fundación Getulio Vargas. (2009). *Motivos de deserción escolar*. Retrieved Enero 18, 2013, from <http://www.cps.fgv.br/cps/tpemotivos/>
- Galiani, S., Gertler, P., y Schargrodsky, E. (2008). School decentralization: Helping the good get better, but leaving the poor behind. *Journal of Public Economics*, 92 (10-11), 2106–2120.

- Ganimian, A., y Solano, A. (2011). ¿Están al Nivel? ¿Cómo se desempeñaron América Latina y el Caribe en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos del 2009 (PISA)? Washington DC: PREAL.
- Gertler, P., Zanolini, A., Pinto, R., Heckman, J., Walker, S., Vermeersch, C., et al. (2013). Labor Market Returns to Early Childhood Stimulation: a 20-Year Follow-up to the Jamaica Study. *Working Paper Series*(0267).
- Gremaud, A. (2010). Una relación entre el Abandono Escolar en EM y el desempeño en EF en Brasil. Brasil: Instituto Unibanco.
- Hanushek, E. A., y Rivkin, S. G. (2012). The distribution of teacher quality and the implications of teacher policy. *Annual Review of Economics*, 131-157.
- Hanushek, E. A., Lavy, V., y Hitomi, K. (2006). Do students care about school quality? Determinants of school dropout behaviour in developing countries. NBER Working Paper (12737), 69-105.
- Hanushek, E. (2011). The Economic Value of higher Teacher Quality. *The Economics of Education Review*, 466-479.
- Hanushek, E. (2011, Verano). Valuing Teachers. *Education Next*, pp. 41-45.
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312, 1900-1902.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., y Urzúa, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 24 (3), 411-482.
- Hernani-Limarino, W. (2005). Are Teachers Well Paid in Latin America and the Caribbean? In E. Vegas, *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington DC: Banco Mundial.
- IFC. (2013). IFC Jobs Study: Evaluación de aportes del sector privado. Washington DC: IFC.
- Incrementar el aprendizaje estudiantil en América Latina 2008 Washington DC Banco Mundial y Mayol Ediciones.
- Ingersoll, R. (2002). Out-of-field teaching, educational inequality, and the organization of schools: an exploratory analysis. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Kirsch, I., De Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., y Monseur, C. (2000). *Reading for Change: Performance and Engagement Across Countries*-Publications 2000. París: OECD.
- Lavy, V. (2005, Primavera). Using Performance-based Pay to Improve the Quality of Teachers. *Future of Children*, 17 (1), pp. 87-109.
- Martínez, E. (2012). *Informe de monitoreo de la cartera de educación*. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Maxwell, N. L. (2007). Smoothing the transition from School to Work: Building Job Skills for a Local Labor Market. In D. Neumark, *Improving School-to-Work Transitions*. New York: Russel Sage Foundation.

- McEwan, P. J., Urquiola, M., y Chay, K. Y. (2003). The Central Role of Noise in Evaluating Interventions that use test scores to rank schools. NBER Working Paper Series (10118).
- Ministerio de Educación de Brasil y BID. (2010). Educación Infantil en Brasil: Evaluación Cuantitativa y Cualitativa. MEC y BID.
- Mizala, A., y Ñopo, H. (2012). Salarios de los maestros en América Latina. In M. Cabrol, y M. Szekely, Educación para la transformación (pp. 167-204). Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Mizala, A., y Romaguera, P. (2005). Teachers' Salary Structure and Incentives in Chile. In E. Vegas, Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America (pp. 103-150). Washington DC: Banco Mundial.
- Mizala, A., Hernández, T., y Makovec, M. (2011). Determinantes de la elección y deserción en la carrera pedagogía. Santiago de Chile: Fondo Investigación y Desarrollo, Ministerio de Educación de Chile.
- Mourshed, M., Chijioke, C., y Barber, M. (2010). How the world's most improved systems keep getting better? McKinseyCompany.
- Nikolaou, D. (2012, Octubre). Direct and Indirect Effects of the Non-cognitive skills on the gender gap. *Ohio State University*.
- Ñopo, H. (2008). Matching as a Tool to Decompose Wage Gap. *Review of Economics and Statistics*, 90 (2), 290-299.
- OCDE. (2009). Retrieved Febrero 4, 2012, from PISA 2009 Results: Learning Trends. Changes in Student Performance since 2000.
- OCDE. (2010). Strong performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States. Retrieved Febrero 4, 2013, from OECD: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- OREALC/Unesco (Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe) y LLECE (Laboratorio Latinoamericanos de evaluación de la calidad de la educación). 2010. SERCE. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC y LLECE.
- OVE. (2012). Background Paper: Assessment of Social Sector Strategy for Equity and Productivity (draft). Washington DC: Office of Evaluation and Oversight, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Paxson, C., y Schady, N. (2007). Cognitive Development among Young Children in Ecuador: The Roles of Wealth, Health and Parenting. *The Journal of Human Resources*, 42 (1), 49-84.
- Paxson, C., y Schady, N. (2007). Does Money Matter? The Effects of Cash Transfers on Child Health and Development in rural Ecuador. *World Bank Research Policy Papers* (WPS4226).
- PREAL. (2013). A Report Card on Education in Latin America. Washington DC: Unpublished work.
- Pritchett, L. (2001). Where has all the Education Gone? *The World Bank Economic Review*, 15 (3), 367-391.

- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. (2004, Octubre). Returns to Investment in Education: a further update. *Education Economics*, 12(2), 111-134.
- Psacharopoulos, G., Valenzuela, J., y Arends, G. (1996). Teacher Salaries in Latin America: A Review. *Economics of Education Review*, 15 (4), 401-406.
- Reimers, F. (2000). Educational Opportunity and Policy in Latin America. In F. Reimers, *Unequal Schools, Unequal Chances*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., y Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417-458.
- Rockoff, J. E. (2008, Marzo). Does mentoring reduce turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City. NBER Working Paper Series (13868).
- Schady, N. (2012). El desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe: acceso, resultados y evidencia longitudinal de Ecuador. In M. Cabrol, y M. Szekely, *Educación para la Transformación* (pp. 53-92). Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Severin, E., y Capota, C. (2012). Enseñar con Tecnología. In M. Cabrol, y M. Szekely, *Educación para la Transformación* (pp. 245-270). Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Szekely, M. (2012). Analysis of IDB Operations for Technical and Vocational Education and Training at the Secondary Level. México: Banco Interamericano de Desarrollo.
- UNESCO. (2004). Global Monitoring Report. Education for All: The Quality Imperative. París: UNESCO.
- Vegas, E. et. al. (2012). SABER: Systems Approach for Better Education Results. Human Development Network. Banco Mundial.
- Vegas, E., y Petrow, J. (2008). Incrementar el aprendizaje estudiantil en América Latina. Washington DC: Banco Mundial y Mayol Ediciones.
- Vegas, E., y Paglayan, A. S. (2010). Diseño de una nueva organización institucional para el aseguramiento de la calidad de la educación: Lecciones para la República de Chile de experiencias internacionales y locales. Buenos Aires: Banco Mundial.
- Vegas, E., y Santibáñez, L. (2010). La promesa del desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe. Washington DC: Banco Mundial.
- Vegas, E., Urquiola, M., y Cerdán-Infantes, P. (2006). Teacher Assignment, Mobility and Their Impact on Equity and Quality of Education in Uruguay. Documento de Antecedentes preparado para este informe.
- Verdisco, A., y Ñopo, H. (2012). Intervenciones Tempranas y el reto de los recursos humanos. In M. Cabrol, y M. Szekely, *Educación para la Transformación* (pp. 93-131). Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Woessmann, L. (2003). Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: the International Evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65 (2), 117-170.
- Woessmann, L. (2004). The Effect of Heterogeneity of Central Exams: Evidence from TIMSS, TIMSS-Repeat and PISA. Documento de Trabajo, Mercados Laborales, 4 (1330).