

# 2016

«Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos, nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra.»

Gabriel García Márquez  
La soledad de América Latina  
Discurso ante la Academia Sueca  
por la concesión del Premio Nobel

Avance en las Metas  
Educativas 2021

MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN  
EN IBEROAMÉRICA 2016

# MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA

2016

**MIRADAS SOBRE  
LA EDUCACIÓN  
EN IBEROAMÉRICA**

Avance en las Metas  
Educativas 2021



2016

**MIRADAS SOBRE  
LA EDUCACIÓN  
EN IBEROAMÉRICA**

Avance en las Metas  
Educativas 2021

Este libro está pensado para que tenga la mayor difusión posible y que, de esta forma, contribuya al conocimiento y al intercambio de ideas. Por tanto, se autoriza su reproducción siempre que se cite la fuente y se realice sin ánimo de lucro.

© Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)  
Instituto de Evaluación (IESME) de la OEI  
Bravo Murillo, 38  
28015 Madrid, España  
<http://www.oei.es/iesme.php>

Diseño: Leire Mayendía  
Maquetación: OEI  
Corrección de textos: Alfonso Gamo  
Impresión: ServiceCom

Impreso en agosto de 2016  
ISBN: 978-84-7666-578-7  
Depósito Legal: Hecho el depósito que marca la Ley n.º 1.328/98

## ÍNDICE

---

PRESENTACIÓN .....	7
CAPÍTULO A. Las Metas Educativas 2021 y su seguimiento.....	11
CAPÍTULO B. Estructura y organización de Miradas 2016.....	31
CAPÍTULO C. Los contextos de la educación .....	37
CAPÍTULO 1. Meta general primera. Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora .....	61
CAPÍTULO 2. Meta general segunda. Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación.....	73
CAPÍTULO 3. Meta general tercera. Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo .....	89
CAPÍTULO 4. Meta general cuarta. Universalizar la educación primaria y la secundaria básica, y ampliar el acceso a la educación secundaria superior.....	101
CAPÍTULO 5. Meta general quinta. Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar.....	127
CAPÍTULO 6. Meta general sexta. Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional (ETP).....	193
CAPÍTULO 7. Meta general séptima. Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida.....	197
CAPÍTULO 8. Meta general octava. Fortalecer la profesión docente.....	211
CAPÍTULO 9. Meta general novena. Ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica .....	227
CAPÍTULO 10. Meta general décima. Invertir más e invertir mejor .....	239
CAPÍTULO 11. Meta general décimo primera. Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto «Metas Educativas 2021».....	261
ANEXO 1. Coordinadores, redactores y participantes .....	285
ANEXOS EN WEB	
<i>Tablas Indicadores Miradas 2016.</i> < <a href="http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx">www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx</a> >	
<i>Glosario Miradas 2014-2016.</i> < <a href="http://www.oei.es/miradas2016/Glosario.pdf">www.oei.es/miradas2016/Glosario.pdf</a> >	



## PRESENTACIÓN

---

Paulo Speller, secretario general de la OEI

Con periodicidad bienal el Instituto de Evaluación (IESME) de la OEI lleva a cabo la revisión y actualización de los indicadores que permiten dar seguimiento a uno de los proyectos centrales de la educación iberoamericana: Metas Educativas 2021. El presente informe *Miradas sobre la Educación 2016* se centra en recoger datos que dan cuenta del nivel de avance en el logro de las once Metas definidas y aprobadas por la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Mar del Plata, 2010). Como en años anteriores, la elaboración de este informe es fruto del esfuerzo realizado por los institutos y las direcciones de evaluación de prácticamente todos los países, lo que trata de ofrecer un panorama amplio e integral de la situación de la educación en Iberoamérica.

Una cuestión importante a destacar es que este Informe se elabora a “mitad de camino” del proceso definido en su momento para alcanzar las Metas y que, de acuerdo a lo previsto, debe culminar en el año 2021. Es por ello que, cuando ha sido posible, se ha tratado de evidenciar las tendencias de progreso –desde el inicio del proyecto hasta el momento actual- de algunos de los indicadores de los que se tiene la correspondiente información. En ciertos casos, para este análisis, ha sido posible tomar como referencia los niveles de logro fijados en el diseño original que establecían 2015 como año de comparación para conocer los avances de cada indicador. Como se observará en el desarrollo de los distintos capítulos, algunos de estos niveles de logro fijados para 2015 han sido alcanzados a satisfacción mientras que otros se encuentran aún lejos del grado de consecución que sería deseable. Esto exige un mayor esfuerzo por parte de los países para cumplir con aquellos propósitos comprometidos para el año 2021. Todo ello a partir del reconocimiento de la diversidad de situaciones nacionales existente en Iberoamérica que afecta muy directamente tanto al nivel de consecución de las Metas como a la calidad de los datos obtenidos.

Esta información no se reduce solo a datos cuantitativos sino que incorpora otras dimensiones que requieren un tipo de aproximación más cualitativa que afecta a indicadores sobre los que habitualmente no se pregunta pero que son de indudable interés a la hora de diseñar y establecer políticas educativas. Es en estos últimos indicadores donde se encuentran las principales debilidades del presente informe. Nadie duda de que sean factores importantes, pero la dificultad de evaluarlos y de traducirlos a datos cuantitativos conduce a que la información obtenida aparezca en muchos casos incompleta o no resulte del todo fiable y comparable entre unos países y otros. Esta debilidad del Informe y de los sistemas de evaluación de nuestros países se convierte al mismo tiempo en un nuevo reto: lograr en los próximos años fortalecer las capacidades y el trabajo en red de las unidades de evaluación de los ministerios de educación.



De acuerdo a lo anterior, en esta ocasión -como se irá mencionado a lo largo del documento- no se ha solicitado nueva información sobre algunos indicadores de los que no es esperable encontrar cambios, remitiéndose por tanto al lector al Informe de *Miradas* elaborado en 2014. Asimismo, se han realizado aproximaciones cualitativas a la recogida de algunos datos de los que se constata la dificultad de obtener información cuantitativa. Finalmente, se han introducido nuevos indicadores –desdoblándose algunos de los previamente establecidos- para resaltar aspectos temáticos que responden a demandas identificadas en la región; en tal sentido, se incorporan algunas cuestiones que permiten recoger información sobre la formación y el desarrollo profesional de los directores de los centros escolares en Iberoamérica, tema central de la acción de cooperación de la OEI en el próximo periodo.

En el último informe de seguimiento presentado, *Miradas 2014*, los datos recogidos permitieron evidenciar una doble conclusión que continúa siendo válida. La primera y más importante referida al enorme progreso que la educación ha logrado en todos los países iberoamericanos en las últimas décadas, siendo uno de los objetivos prioritarios en las políticas públicas de la mayoría de ellos. La segunda, no menos importante, hace alusión a la existencia de notables diferencias y desigualdades entre los países y al interior de cada país en gran parte de los indicadores seleccionados.

Algunas de las principales conclusiones que se recogen en *Miradas 2016* tienen que ver con los avances registrados en áreas tales como el aumento de la oferta de educación inicial para niños de 0 a 6 años, así como con la notable mejora en lo que respecta a la cualificación de los educadores infantiles; todo ello con significativas diferencias entre los países. En lo que se refiere a la cobertura de la educación primaria, se puede resaltar que dos tercios de los países iberoamericanos presentan tasas superiores al 90%, superándose en siete de ellos el nivel de logro del 95% previsto para 2015. En cuanto a la calidad de la educación, el uso de las TIC como herramientas pedagógicas revela que, si se compara el promedio de alumnos por computador en la región en el año 2015 con años anteriores, la evolución es positiva al reducirse la ratio alumno-ordenador, principalmente en el ámbito de las instituciones de titularidad pública.

Aun cuando es posible registrar importantes avances en la región, conviene destacar también algunos retos que *Miradas 2016* pone de manifiesto. Entre otros, la necesidad de ampliar la oferta de educación técnico profesional para aquellos alumnos que terminan la educación secundaria; mantener el esfuerzo que se viene realizando en educación secundaria baja para alcanzar tasas de matriculación que den cobertura a la práctica totalidad de los alumnos; avanzar en un mejor conocimiento de la situación educativa de los colectivos más vulnerables (minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes) mejorando las estadísticas relativas a estos indicadores, que proporcionan información sobre uno de los aspectos esenciales de la calidad que es lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación.

Cuando en la XX Cumbre Iberoamericana se planteó como objetivo esencial lograr una educación con inclusión social y de calidad para todos, se adoptó el Programa “Metas Educativas 2021” como instrumento concertado para abordar los principales desafíos educativos de la región. Se trataba de integrar dos agendas educativas en un solo programa de actuación: por una parte, recuperar el retraso educativo acumulado a lo largo del siglo XX y, por otra, enfrentarse a los retos formativos que plantea el siglo XXI.

El tiempo transcurrido desde 2010 y los progresos educativos consignados -así como los nuevos retos en la región- aconsejan ampliar la mirada más allá de los plazos originalmente previstos e iniciar una reflexión sobre las prioridades y estrategias para la concreción de las Metas en el periodo 2021-2030. Se trata de un planteamiento coincidente con el adoptado por UNESCO en la Agenda de la Educación 2030 en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) aprobados en la Cumbre Mundial celebrada en Naciones Unidas en septiembre de 2015. De este modo, los próximos pasos a dar deberán estar alineados con la articulación entre ambas agendas –Metas 2021 y Educación 2030- tanto en sus aspectos más estratégicos en términos de políticas educativas como en lo referido a sus elementos más técnicos y metodológicos. En este sentido, la participación de la OEI en el SDG-Education 2030 Steering Committee de UNESCO es un avance significativo para la consecución exitosa de esta articulación.

El Informe *Miradas 2016*, en consecuencia, ofrece una visión equilibrada, positiva y crítica de los esfuerzos realizados por Iberoamérica en los últimos años en materia de educación, al tiempo que trata de promover un proceso de reflexión sobre la necesaria convergencia entre las distintas propuestas que, en el ámbito educativo, forman parte del debate internacional. Para la OEI, la realización de estos Informes supone una apuesta periódica que permite conocer con mayor precisión la realidad de los países y acompañar así sus iniciativas encaminadas a incrementar la calidad de la educación que reciben los alumnos y a asegurar mayores niveles de equidad en el acceso y permanencia en los sistemas educativos.



## Capítulo A

# Las Metas Educativas 2021 y su seguimiento

La XX Cumbre Iberoamericana de Jefes y Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en Mar del Plata (Argentina) los días 3 y 4 de diciembre de 2010, subrayó en su declaración final: «El desafío asumido en esta celebración del Bicentenario radica en redoblar y hacer más eficientes los esfuerzos en aras de alcanzar el ineludible objetivo de atender y concluir las tareas pendientes para lograr una educación con inclusión social intra e intercultural en la región iberoamericana, de calidad para todos y todas, para promover una Iberoamérica más justa, con desarrollo económico, social y cultural en el marco de sociedades democráticas, solidarias y participativas que promuevan el bienestar de todos los habitantes de nuestra región».

Los máximos representantes institucionales de los países iberoamericanos allí reunidos expresaron su convicción acerca de la importancia de la educación para lograr el bienestar individual y la inclusión social. La Cumbre adoptó la siguiente decisión a la hora de considerar cuáles son los medios más adecuados para ayudar a conseguir el fin propuesto: «Aprobar como instrumento concertado para abordar los principales desafíos educativos de la región el Programa “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, atendiendo las resoluciones aprobadas en la XX Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, en los términos de desarrollo, concreción, costos, sistemas de evaluación y compromisos presentados por la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) de asumir el compromiso de invertir más y mejor en educación durante los próximos diez años para darles cumplimiento de acuerdo con su formulación y previsión de costos».

En consecuencia, el programa Metas 2021 se concibió como una estrategia para conseguir el desarrollo educativo de Iberoamérica durante la década 2011-2021. El proyecto, con un marcado carácter social y participativo, incluyó el compromiso de elaborar informes de progreso.

El presente Informe se elabora cuando este proceso se encuentra a “mitad de camino” de la estrategia que fue definida en su momento. Ello supone que, en aquellos casos que ha sido posible, se ha tratado de evidenciar las tendencias de progreso –desde el inicio del proyecto hasta el momento actual– de algunos de los indicadores de los que se tiene la correspondiente información. En algunos casos, para este análisis, ha sido posible tomar como referencia los niveles de logro fijados en el diseño original, que establecían 2015 como año para conocer los avances de cada indicador.

### El proyecto Metas Educativas 2021

El proyecto Metas Educativas 2021 se sustenta en el convencimiento de que la educación constituye una estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y la inclusión social en Iberoamérica. Como objetivo final se planteó el lograr a lo largo de la década 2011-2021 una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien y durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva, y en la que participe la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Como se ha señalado acertadamente, se trata en última instancia de integrar dos agendas educativas en un solo programa de actuación: por una parte, recuperar el retraso educativo acumulado a lo largo del siglo XX y, por otra, enfrentarse a los retos formativos que plantea el siglo XXI.

Puesto que ya existía un amplio acuerdo en Iberoamérica acerca de la necesidad de avanzar juntos hacia una educación más inclusiva y de mayor calidad, el primer desafío que hubo que afrontar fue la concreción de dicho objetivo general, el diseño de estrategias adecuadas para alcanzarlo y la adopción de mecanismos que permitiesen analizar con rigor y justicia el grado de avance registrado. Este primer propósito llevó a la identificación de un conjunto de once metas generales, cada una de las cuales abarca un área amplia de actuación y permite señalar una dirección de avance. Posteriormente, los objetivos se concretaron aún más y se establecieron algunas prioridades en el seno de las diversas áreas identificadas. De esta forma, se fijaron varias *metas específicas* en el ámbito de cada una de las once metas generales, que, finalmente, quedaron desdobladas en un total de veintiocho metas específicas.

A continuación, para cada meta específica se seleccionaron uno o más *indicadores* que permitieran realizar su seguimiento. El establecimiento de esas metas generales y específicas hubiese resultado insuficiente si no se hubiese identificado ese conjunto de indicadores significativos para valorar el avance realizado en cada una de ellas.

Por último, el ejercicio se completó con el establecimiento de unos determinados *niveles de logro* para cada uno de los indicadores. Teniendo en cuenta la diversidad de situaciones nacionales existente en Iberoamérica, algunos de esos niveles se fijaron en forma de horquilla, lo que permitía cierto grado de libertad a los países para establecer su punto de llegada en 2021 a partir de su situación de partida en 2010. De ese modo, se pretende compaginar la deseada convergencia en los objetivos educativos con la necesaria consideración de la diversidad de situaciones y de políticas en materia de educación.

En consecuencia, el conjunto formado por las once metas generales, las veintiocho metas específicas, y los treinta y nueve indicadores y sus correspondientes niveles de logro, permite identificar con un grado suficiente de concreción los objetivos educativos comunes que los países iberoamericanos pretenden alcanzar en 2021, así como el modo en que medirán y valorarán el progreso realizado. Esos cuatro componentes constituyen una pieza clave del proyecto Metas 2021, ya que ofrecen la posibilidad de apreciar el progreso que se logre en las direcciones señaladas.

Junto a la delimitación así efectuada de las metas y su concreción en los correspondientes indicadores, había otros dos elementos que adquirieron una destacada importancia en el proyecto, puesto que constituyeron instrumentos fundamentales para permitir el logro de los objetivos propuestos. Se trataba, por una parte, de los denominados *programas de acción compartidos*, cada uno de los cuales representó una línea específica de cooperación en las grandes áreas identificadas, y, por otra, del denominado *fondo solidario*, que debía permitir apoyar a aquellos países que no serían por sí solos capaces de alcanzar los objetivos finales.

El proceso de identificación de las metas y sus correspondientes indicadores fue laborioso, pero sin duda productivo. En el año 2008 se presentó una primera propuesta a los ministros de Educación, reunidos en El Salvador en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Tras haber recibido el visto bueno en ese foro, la propuesta fue sometida a debate, tanto a nivel nacional, en cada uno de los países, como a nivel internacional en el ámbito iberoamericano. Por una parte, se celebraron varios foros abiertos de debate en Internet, en los que participó un elevado número de especialistas, educadores o personas interesadas en los asuntos educativos de toda la región iberoamericana; por otra parte, fueron muchos los países que convocaron diversos actos o encuentros, tales como reuniones informativas, seminarios de discusión o consultas a órganos de participación, cuyas contribuciones pueden calificarse de muy valiosas. De ahí surgieron interesantes planteamientos para la adecuación de las Metas 2021 a los diversos marcos nacionales. Las sugerencias recibidas, las respuestas de los países implicados y los debates llevados a cabo permitieron ir depurando paulatinamente la propuesta inicial hasta dar cuerpo al documento aprobado finalmente en la Cumbre Iberoamericana de 2010, que incluía la relación de metas generales y específicas, los indicadores y los niveles de logro que se presenta al final de este capítulo.

Desde 2010 hasta la fecha, se ha tratado de poner a disposición de todos los implicados en las políticas educativas (gobiernos, comunidad educativa, sociedad civil, etc.) la información actualizada del proyecto Metas 2021, a través de la difusión de los sucesivos Informes de Seguimiento ("*Miradas sobre la educación en Iberoamérica*") así como de los análisis y documentos elaborados por el Consejo Asesor de la OEI, instancia que representa a diversas instituciones y actores de la sociedad civil.

## El seguimiento y la evaluación de las Metas Educativas 2021

La XX Conferencia Iberoamericana de Educación aprobó, junto con las Metas 2021, un plan de evaluación y seguimiento del programa para su desarrollo a lo largo de la década 2011-2021 y que debía de servir de base para valorar el avance conseguido y las eventuales desviaciones respecto de las previsiones iniciales. La Conferencia decidió asimismo crear el **Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME)** y le asignó la responsabilidad de llevar a cabo los trabajos necesarios para poder cumplir los objetivos que aparecen en su denominación.

En consecuencia, se consideró que para poder avanzar en la consecución de las Metas definidas resultaba imprescindible, tanto para el conjunto de la región como para cada uno de los países, contar con la información rigurosa y fiable que proporciona el IESME en los informes denominados "*Miradas sobre la educación en Iberoamérica*" que presentan la elaboración y los resultados de los indicadores educativos, la revisión de las evaluaciones planteadas, así como la constatación de los progresos y los rendimientos alcanzados.

Para la ejecución de las tareas encomendadas por las Metas 2021 al IESME se creó el **Consejo Rector**, que está formado por los directores de los institutos de evaluación de los respectivos países o las personas encargadas de realizar ese tipo de tareas en los diversos ministerios de educación. Su función principal consiste en adoptar las decisiones necesarias para el buen desarrollo de los trabajos de seguimiento y de elaboración de los informes resultantes. El Consejo Rector del IESME se viene reuniendo una vez al año desde su constitución en 2010.

Los trabajos de seguimiento y evaluación están dirigidos y coordinados por el Comité Ejecutivo del IESME, presidido por el Secretario General de la OEI, del que forman parte especialistas en la evaluación y los indicadores educativos. Con el trabajo coordinado y riguroso de estos órganos, se pretendió asegurar la calidad técnica exigible, la cooperación horizontal con los países iberoamericanos y la necesaria coordinación con otros organismos internacionales que actúan en el mismo ámbito.

Los informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica* son el resultado del seguimiento de las Metas 2021. Se presentan a los ministros de Educación en las Conferencias Iberoamericanas de Educación y se publican y difunden tanto en papel como en formato digital.

El primero de dichos informes, *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2011*, tuvo una doble finalidad; primero, ofrecer la situación de partida del proyecto, en la que se señalaba el lugar en que los países y el conjunto de la región iberoamericana se encontraban al inicio de la puesta en marcha del proyecto Metas 2021; segundo, analizar la viabilidad del proceso de seguimiento, a la luz de experiencia existente en el ámbito internacional, sobre todo en aquellas metas específicas acerca de las cuales no ha existido hasta ahora información válida y confiable a escala internacional.

*Miradas 2011* se inicia con un análisis de los contextos de los diferentes sistemas educativos. A continuación el informe dedica a cada una de las Metas 2021 un capítulo específico, a excepción de la meta décima, relativa al gasto o inversión en educación que realizan los países iberoamericanos y al consiguiente esfuerzo que deben hacer para alcanzar las metas, a la que se le dedican los dos capítulos que componen la tercera parte del informe. Cada capítulo incluye, primero, la relación completa de las metas específicas, los indicadores y los niveles de logro para 2015 y 2021 que se han acordado para la meta general correspondiente; en segundo lugar, un análisis de cada uno de los indicadores y, tercero, una síntesis de la situación en relación con la citada meta general.

Finalmente, hay que señalar que *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2011* trató de explorar instrumentos innovadores para recopilar ese tipo de información compleja desde un punto de vista puramente estadístico o evaluador. En consecuencia, este primer informe sirvió para iniciar la reflexión sobre instrumentos de recogida de información y modelos de análisis para estos indicadores no habituales, aunque referidos a aspectos importantes de la tarea educativa. Los trabajos preparatorios de este informe pusieron de manifiesto la necesidad de precisar y definir con rigor los indicadores educativos, particularmente aquellos de los que no se disponía de referentes internacionales consensuados.

Además de los informes de progreso, el proyecto Metas 2021 previó la elaboración de otros **informes temáticos de carácter específico** que aborden cuestiones de especial interés para los países iberoamericanos. De este tipo fue el informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2012*. En él se presentó, en primer lugar, las opiniones y las expectativas que tienen los ciudadanos de los países iberoamericanos acerca de la educación, según la información procedente de un módulo específico de preguntas acerca de este asunto, incluido en la edición del Latinobarómetro correspondiente a 2011. En segundo lugar se trató de ofrecer un ejemplo de cómo pueden utilizarse los datos resultantes de los informes de seguimiento para llevar a cabo análisis de políticas educativas. En tercer lugar, se analizó la financiación de las políticas educativas puestas en marcha en relación con las Metas 2021. En cuarto lugar, se incluyó una muestra de los programas que algunos países están desarrollando para alcanzar las Metas 2021. Finalmente, se incluyó en anexo una actualización de los indicadores de las Metas 2021 que forman parte también de bases de datos internacionales.



De igual forma, el informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013* estuvo dedicado de manera monográfica a analizar la situación, formación y evaluación del profesorado en Iberoamérica. El documento final quedó constituido por seis capítulos, a través de los cuales se fueron abordando diversos aspectos del desarrollo profesional docente. Se presentaron datos sobre el profesorado disponible en cada uno de los países, número de alumnos por aula, y retribuciones de los profesores; se abordaron temas relativos a la formación inicial y continua, prestando atención también a controvertidas cuestiones como la evaluación de los docentes. Finalmente, el informe aportaba a modo de conclusiones un conjunto de reflexiones y sugerencias. Este informe, elaborado como los anteriores con el compromiso de proporcionar una información rigurosa, veraz y relevante para conocer el grado de avance hacia la consecución de las Metas, contó con la participación activa de las instituciones nacionales responsables de la evaluación y la estadística de la educación, con los trabajos que realizaron el INEE de México y el Área de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, así como con la colaboración de expertos internacionales en evaluación.

El informe *Miradas sobre la educación 2014* volvió a dedicarse de manera íntegra a actualizar los datos de las distintas metas e indicadores hasta el año 2012, y en algunos casos hasta 2013; esta tarea supuso un enorme esfuerzo por parte de los institutos y las direcciones de evaluación de prácticamente todos los países. Como resultado, el documento ofrece un panorama amplio e integral, aunque en ocasiones incompleto, de la situación de la educación en Iberoamérica. El análisis de la información aportada permite derivar dos tipos de conclusiones; la primera y más importante es que la educación ha progresado enormemente en todos los países y se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios en las políticas públicas de la mayoría de ellos; la segunda, y no menos importante, es que continúan manifestándose claras diferencias y desigualdades entre países y dentro de cada país en la mayoría de los indicadores seleccionados.

El último informe presentado corresponde al año 2015, en el que se aborda de manera monográfica la situación educativa de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes. Se trata de un asunto de gran importancia para los países iberoamericanos y cuyo tratamiento, al igual que el informe temático anterior –correspondiente al desarrollo profesional de los docentes–, fue señalado por el Consejo Rector y propuesto en la Conferencia de Ministros de Educación celebrada en Panamá en 2013.

El Informe consta de cinco capítulos a través de los cuales se presentan datos y perspectivas relativas a la educación de estas comunidades; y un capítulo final que, a modo de síntesis, recoge los principales aportes, destacando algunos resultados y proponiendo a partir de ellos algunas sugerencias de análisis y avances sobre la temática desarrollada.

El presente informe *Miradas sobre la educación 2016* se centra en recoger datos que permitan dar cuenta del nivel de avance en el logro de las Metas Educativas 2021. En esta ocasión, como se irá mencionado a lo largo del documento, no se ha solicitado nueva información sobre algunos indicadores de los que no es esperable encontrar cambios, remitiéndose por tanto al lector al

documento anterior de 2014; se han incorporado nuevos indicadores –desdoblándose algunos de los establecidos– para resaltar aspectos temáticos que responden a demandas identificadas en la región; así como se han realizado aproximaciones cualitativas a la recogida de algunos datos de los que se ha constatado la dificultad de obtener información cuantitativa. Todo ello se explica de manera detallada en los sucesivos capítulos del informe.

## La participación de los países

Como se ha señalado con anterioridad, el IESME adoptó desde su constitución un modelo colegiado de organización en el que la representación de los países ocupa un lugar central. La existencia de su Consejo Rector constituye el reflejo más patente de dicho estilo de funcionamiento, puesto que todas las decisiones relativas al proceso de evaluación y seguimiento de las Metas 2021 son debatidas previamente y acordadas de forma colectiva. Pero ese criterio organizativo resultaría insuficiente si no se fomentase una participación activa de todas las instituciones nacionales responsables de la evaluación y la estadística, y no solo de sus responsables institucionales.

La participación es posible gracias a los considerables avances registrados en materia de evaluación por los sistemas educativos de Iberoamérica. Desde los años noventa, y aún antes en muchos países, se han puesto en marcha agencias o institutos nacionales de evaluación en la mayor parte de la región, siguiendo las tendencias más avanzadas en este campo. No puede considerarse que América Latina represente hoy una excepción en lo que se refiere a la evaluación de los sistemas educativos en general, y de los aprendizajes de los alumnos en particular. Incluso se puso en marcha un proyecto regional, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), impulsado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO.

Este nivel de desarrollo ha representado una indudable fortaleza para llevar a cabo las tareas de seguimiento de las Metas 2021. En esta situación, conviene destacar el potencial que supone para el refuerzo de los organismos nacionales implicados la intervención en proyectos y estudios internacionales. La participación en los estudios del LLECE, en las evaluaciones TIMSS o PIRLS impulsadas por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), en el programa PISA y en la elaboración de los indicadores educativos de la OCDE y de UNESCO UIS ha supuesto para muchos países un aprendizaje inestimable y una fuente de intercambios de gran valor con otros países.

El proceso de seguimiento de las Metas 2021 ha incluido entre sus objetivos desempeñar una función similar a los estudios mencionados en lo que respecta al fortalecimiento de los sistemas nacionales de evaluación y estadísticas de la educación. Y ello implica su participación activa y comprometida, que así se convierte en uno de los propósitos esenciales del proyecto.

En este sentido, a partir de 2015 –y dada la importancia que la nueva Secretaría General de la OEI otorga a las políticas de cooperación en el ámbito de la evaluación educativa– el IESME ha ampliado las tareas que ya venía realizando para transformarse en un instrumento de cooperación y asistencia técnica al servicio de los países de la región.

Este proceso coincide con la búsqueda, por parte de la OEI, de espacios compartidos de trabajo y coordinación con otros actores internacionales con los que existe coincidencia temática y/o geográfica, para mejorar así la articulación de las distintas acciones que, en materia de educación, vienen desarrollándose en Iberoamérica. De forma destacada –y tal como se señala en el siguiente capítulo– se establece una especial atención a la convergencia del proyecto Metas 2021 con la Agenda de Educación 2030 impulsada por UNESCO.

### Metas educativas 2021, sus indicadores y niveles de logro

<b>Meta general primera</b>	<b>Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora</b>
Meta específica 1	Elevar la participación de los diferentes sectores sociales y su coordinación en proyectos educativos: familias, universidades y organizaciones públicas y privadas, sobre todo de aquellas relacionadas con servicios de salud y promoción del desarrollo económico, social y cultural
Indicador 1A	Proyectos en los que diferentes sectores sociales participan y que se aplican de forma integrada cuyo objetivo sea mejorar la educación (CINE 0, 1 y 2)
<i>Nivel de logro:</i> Cada año aumenta el número de proyectos innovadores que se desarrollan de forma coordinada en un territorio (municipio, departamento, región), en los que participan varios sectores sociales	
Indicador 1B	Consejos en los que estén representados los distintos colectivos que conforman la comunidad escolar y los agentes sociales del entorno del que esta forma parte
<b>Meta general segunda</b>	<b>Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación</b>
Meta específica 2	Garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo mediante la puesta en marcha de programas de apoyo y desarrollo de las familias para favorecer la permanencia de sus hijos en la escuela
Indicador 2	Porcentaje de familias con dificultades socioeconómicas que recibe apoyo para garantizar la asistencia habitual de sus hijos a las escuelas
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, al menos el 30% de las familias que se sitúan por debajo del umbral de pobreza recibe algún tipo de ayuda económica que garantiza el desarrollo integral de los niños y su asistencia a la escuela, y el 100% la recibe en 2021	

Meta específica 3	Prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, a las alumnas y al alumnado que vive en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, para lograr la igualdad en la educación
Indicador 3A	Tasa Bruta de Asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes
Indicador 3B	Tasa bruta de asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) de la población no perteneciente a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes
<i>Nivel de logro:</i> El porcentaje de niños de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, residentes en zonas urbanas marginales y zonas rurales, y de género femenino es al menos igual a la media del alumnado escolarizado en la educación inicial, primaria y secundaria básica	
Indicador 4A	Tasa bruta de asistencia a educación de nivel CINE 5 o superior, académica o técnico profesional, de alumnos pertenecientes a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes
Indicador 4B	Tasa bruta de asistencia a educación de nivel CINE 5 o superior, académica o técnico profesional (CINE $\geq$ 5) de la población no perteneciente a minorías étnicas, poblaciones originarias o afrodescendientes
<i>Nivel de logro:</i> Aumenta en un 2% anual el alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes que accede a la ETP, y en un 1% el que accede a la Universidad	
Meta específica 4	Garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios
Indicador 5	Porcentaje de alumnos y de alumnas pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios, escolarizados en CINE 1 y 2, que cuenta con libros y material educativo en su lengua materna
<i>Nivel de logro:</i> Las escuelas y los alumnos reciben materiales y libros en su lengua materna, y sus maestros los utilizan de forma habitual	
Indicador 6	Porcentaje de maestros que imparten clase en los niveles educativos CINE 1 y 2 en el idioma originario de sus alumnos, en el conjunto de profesores que imparten clase en aulas bilingües con alumnado cuya lengua materna no es la oficial
<i>Nivel de logro:</i> Todos los maestros que trabajan en aulas bilingües dominan el mismo idioma originario de sus estudiantes	
Meta específica 5	Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales mediante las adaptaciones y las ayudas precisas
Indicador 7	Porcentaje de alumnos y alumnas diagnosticados por sus discapacidades como alumnos con necesidades educativas especiales incluidos en la escuela ordinaria en la educación básica
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, entre el 30% y el 60% del alumnado con necesidades educativas especiales está integrado en la escuela ordinaria, y entre el 50% y el 80% lo está en 2021	

<b>Meta general tercera</b>	<b>Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo</b>
Meta específica 6	Aumentar la oferta de educación inicial para niños de 0 a 6 años
Indicador 8	Porcentaje de niños en edad de asistir a educación de la primera infancia que participan en programas educativos CINE 0
<i>Nivel de logro:</i> En 2015 recibe atención educativa temprana entre el 50% y el 100% de los niños de 3 a 6 años, y el 100% la recibe en 2021. En 2015, entre el 10% y el 30% de los niños de 0 a 3 años participa en actividades educativas, y entre el 20% y el 50% lo hace en 2021	
Meta específica 7	Potenciar el carácter educativo de esta etapa y garantizar una formación suficiente de los educadores que se responsabilizan de ella
Indicador 9	Porcentaje de educadores que imparte clase en educación inicial (CINE 0) y que poseen un título de formación especializada en educación infantil de Nivel CINE 5 o superior que les habilita para ello
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, entre el 30% y el 70% de los educadores que trabajan con niños de 0 a 6 años tiene la titulación establecida, y entre el 60% y el 100% la tiene en 2021	
<b>Meta general cuarta</b>	<b>Universalizar la educación primaria y la secundaria básica, y ampliar el acceso a la educación secundaria superior</b>
Meta específica 8	Asegurar la escolarización de todos los niños en la educación primaria y en la educación secundaria básica en condiciones satisfactorias
Indicador 10A	Tasa neta de matriculación en educación primaria (CINE 1)
Indicador 10B	Tasa bruta de finalización de educación primaria (CINE 1)
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, el 100% del alumnado está escolarizado en educación primaria, y entre el 80% y el 100% la termina a la edad correspondiente. En 2021, más del 90% de los alumnos termina la educación primaria a la edad establecida	
Indicador 11A	Tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2)
Indicador 11B	Tasa bruta de finalización de educación secundaria baja (CINE 2)
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, entre el 60% y el 95% de los alumnos está escolarizado en educación secundaria básica, y entre el 70% y el 100% lo está en 2021. Entre el 40% y el 80% del alumnado termina la educación secundaria básica en 2015, y entre el 60% y el 90% la concluye en 2021	
Meta específica 9	Incrementar el número de jóvenes que finalizan la educación secundaria superior
Indicador 12A	Tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3)
Indicador 12B	Población de 20 a 24 años que ha completado al menos la educación secundaria alta (CINE 3)
<i>Nivel de logro:</i> Las tasas de culminación de la educación secundaria superior se sitúan entre el 40% y el 70% en 2015, y entre el 60% y el 90% en 2021	

<b>Meta general quinta</b>	<b>Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar</b>
Meta específica 10	Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos
Indicador 13	Porcentaje de alumnos con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas
<i>Nivel de logro:</i> Disminuye en al menos un 20% el número de alumnos situados entre los dos niveles bajos de rendimiento en las pruebas de LLECE 6° grado, PISA, TIMSS o PIRLS, en las que participan diferentes países. Aumentan en la misma proporción los alumnos en los dos niveles altos en dichas pruebas	
Meta específica 11	Potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, tanto en el currículo como en la organización y gestión de las escuelas
Indicador 14	Actualización de la educación en valores y para la ciudadanía en los currículos
<i>Nivel de logro:</i> En 2015 se han reformulado los currículos de las diferentes etapas educativas y está reforzada la educación en valores y para la ciudadanía en las distintas áreas y materias	
Meta específica 12	Ofrecer un currículo que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que la educación artística y la educación física tengan un papel relevante, y estimule el interés por la ciencia, el arte y el deporte entre los alumnos
Indicador 15	Tiempo semanal de lectura en las distintas etapas
<i>Nivel de logro:</i> Hay establecidas al menos tres horas de lectura obligatoria en educación primaria y dos horas en educación secundaria básica	
Indicador 17A	Porcentaje de horas semanales de educación artística por alumno en la escuela
Indicador 17B	Porcentaje de horas semanales de educación física por alumno en la escuela
Indicador 18	Porcentaje de alumnos que siguen formación científica o técnica en estudios postobligatorios
<i>Nivel de logro:</i> En 2015 ha aumentado la elección de los alumnos por los estudios científicos y técnicos en un 10%, y en un 20% en 2021	
Meta específica 13	Mejorar la dotación de bibliotecas y de computadores en las escuelas
Indicador 19	Porcentaje de establecimientos educativos (escuelas) de los niveles CINE 1 y 2 que disponen de biblioteca de centro en relación con el total de establecimientos de cada nivel y titularidad
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, al menos el 40% de las escuelas dispone de bibliotecas escolares, y el 100% cuenta con ellas en 2021	

<b>Indicador 20</b>	Razón de alumnos matriculados por computador de uso pedagógico, distinto del administrativo, en relación con el total de matriculados en educación primaria y media (CINE 1, 2 y 3). En instituciones públicas y en instituciones privadas
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, la proporción entre computador y alumno es de entre 1/8 y 1/40, y de entre 1/2 y 1/10 en 2021	
<b>Meta específica 14</b>	Ampliar el número de las escuelas de tiempo completo en primaria
<b>Indicador 21A</b>	Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es el establecido oficialmente con carácter general
<b>Indicador 21B</b>	Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es ampliado de acuerdo con programas de mejora del rendimiento educativo
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, al menos el 10% de las escuelas públicas de educación primaria es de tiempo completo, y entre el 20% y el 50% lo es en 2021	
<b>Meta específica 15</b>	Extender la evaluación integral de los centros escolares
<b>Indicador 22A</b>	Porcentaje de escuelas que participan en programas externos específicos de evaluación de establecimientos educativos
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, al menos entre el 10% y el 50% de los centros escolares participa en programas de evaluación, y entre el 40% y el 80% lo hace en 2021	
<b>Indicador 22B</b>	Grado de autonomía de los centros escolares en la asignación de recursos, en el currículo y en la evaluación
<b>Indicador 22C</b>	Formación y desarrollo profesional de los directores de los centros escolares
<b>Meta general sexta</b>	<b>Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional (ETP)</b>
<b>Meta específica 16</b>	Mejorar y adaptar el diseño de la ETP de acuerdo con las demandas laborales
<b>Indicador 23A</b>	Porcentaje de carreras técnico-profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (Niveles CINE 3 y 5) cuyos currículos son diseñados por competencias
<b>Indicador 23B</b>	Porcentaje de carreras técnico-profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (Niveles CINE 3 y 5) cuyos currículos son diseñados teniendo en cuenta la demanda laboral
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, entre el 20% y el 70% de los centros de formación técnico profesional organiza las carreras en función de las competencias derivadas de la demanda laboral, y entre el 50% y el 100% lo concreta en 2021	

<b>Indicador 24</b>	<b>Porcentaje de alumnos de CINE 3 y 5 que realizan prácticas formativas en empresas</b>
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, entre el 30% y el 70% de los alumnos de ETP realiza prácticas en empresas o instituciones laborales, y entre el 70% y el 100% lo hace en 2021	
<b>Meta específica 17</b>	<b>Aumentar y mejorar los niveles de inserción laboral en el sector formal de los jóvenes egresados de la ETP</b>
<b>Indicador 25</b>	<b>Porcentaje de titulados de 18 a 21 años de edad, procedentes de la Educación Técnico-Profesional de nivel medio superior (CINE3), que acceden al empleo en puestos afines a su capacitación después de terminar sus estudios</b>
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, entre el 30% y el 60% de los egresados de la ETP consigue una inserción laboral acorde con la formación obtenida, y entre el 50% y el 75% la logra en 2021	
<b>Meta general séptima</b>	<b>Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida</b>
<b>Meta específica 18</b>	<b>Garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades</b>
<b>Indicador 26</b>	<b>Porcentaje de población alfabetizada</b>
<i>Nivel de logro:</i> Antes de 2015, la tasa de alfabetización en la región se sitúa por encima del 95%	
<b>Indicador 27</b>	<b>Porcentaje de personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas que continúan estudiando</b>
<i>Nivel de logro:</i> Entre el 30% y el 70% de las personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas continúa cursando estudios equivalentes a la educación básica	
<b>Meta específica 19</b>	<b>Incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia</b>
<b>Indicador 28</b>	<b>Porcentaje de personas de 25 a 64 años que participan en programas de aprendizaje a lo largo de la vida, de educación formal o no formal, en formación y capacitación</b>
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, el 10% de las personas jóvenes y adultas participa en algún curso de formación, y el 20% lo hace en 2021 (en las cuatro semanas previas a la fecha de realización de la encuesta correspondiente)	
<b>Meta general octava</b>	<b>Fortalecer la profesión docente</b>
<b>Meta específica 20</b>	<b>Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria</b>
<b>Indicador 29</b>	<b>Porcentaje de titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad</b>
<i>Nivel de logro:</i> En 2015 están acreditadas, al menos, entre el 20% y el 50% de las titulaciones de formación inicial, y entre el 50% y el 100% en 2021	



Indicador 30A	Porcentaje de docentes de primaria (CINE 1) titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5 - 7) con acreditación oficial de su calidad
Indicador 30B	Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 6 y 7) con acreditación oficial de su calidad
<i>Nivel de logro:</i> Conseguir que al menos entre el 40% y el 80% de cada uno de los colectivos de profesorado esté acreditado en 2015, y entre el 70% y el 100% en 2021	
Meta específica 21	Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente
Indicador 31	Porcentaje de escuelas y de docentes que participan en programas de formación continua e innovación educativa
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, al menos el 20% de las escuelas y de los profesores participa en programas de formación continua y de innovación educativa, y al menos el 35% lo hace en 2021	
<b>Meta general novena</b>	<b>Ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica</b>
Meta específica 22	Apoyar la creación de redes universitarias para la oferta de posgrados, la movilidad de estudiantes e investigadores y la colaboración de investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región
Indicador 32	Porcentaje de becas de movilidad de estudiantes e investigadores entre países iberoamericanos
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, las becas de movilidad de estudiantes e investigadores de toda la región llegan a 8000, y a 20 000 en 2021	
Meta específica 23	Reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región
Indicador 33	Porcentaje de investigadores en jornada completa
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, el número de investigadores en equivalentes de jornada completa se sitúa entre el 0,5% y el 3,5% de la población económicamente activa, y en 2021 alcanza entre el 0,7% y el 3,8%	
Indicador 34	Porcentaje de inversión en I+D en la región con respecto al PIB
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, el porcentaje de inversión del PIB en I+D se sitúa entre el 0,3% y el 1,4% del PIB (media de la región en el 0,93%), y en 2021 alcanza entre el 0,4% y el 1,6% (media de la región en el 1,05%)	

## Indicadores de financiación

<b>Meta general décima</b>	<b>Invertir más e invertir mejor</b>
Meta específica 24	Aumentar el esfuerzo económico de cada país para el logro de las Metas Educativas 2021
Indicador 35	Elaboración en el año 2010 de un plan de financiamiento por cada país para el logro de las metas y actualizarlo periódicamente
<i>Nivel de logro:</i> Se aprueba un plan en cada país, se evalúa y se adapta cada tres años	
Meta específica 25	Incrementar la solidaridad internacional con los países que manifiestan mayores dificultades
Indicador 36	Coordinar un Fondo Solidario para la Cohesión Educativa en el año 2011, con un plan de acción hasta 2021
<i>Nivel de logro:</i> Se desarrolla y coordina el Fondo Solidario, el cual aporta entre el 20% y el 40% de lo que comprometen los países y las regiones con mayor retraso educativo para el cumplimiento de las Metas	

Desde Miradas 2014 se han agregado a esta Meta general décima los siguientes indicadores específicos de financiación de la educación

Indicador F1	Gastos en educación por origen de gasto (público, privado) en porcentaje del PIB
Indicador F2	Gasto público total en educación como porcentaje del total del gasto público total
Indicador F3	Distribución del gasto público y gasto público por estudiante en dólares PPA de 2005 por nivel educativo
Indicador F4	Gastos en educación por tipo de gasto en porcentaje del gasto total en educación en los establecimientos públicos
<b>Meta general décimo primera</b>	<b>Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del Proyecto "Metas Educativas 2021"</b>
Meta específica 26	Fortalecer los sistemas de evaluación de cada uno de los países
Indicador 37	Reforzar los institutos de evaluación, los sistemas de planificación y las unidades de estadística de los países
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, todos los países han consolidado sus institutos de evaluación y las unidades de planificación y de estadística	
Meta específica 27	Asegurar el seguimiento y la evaluación del proyecto Metas Educativas 2021

<b>Indicador 38</b>	<b>Crear el Instituto de Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas y su Consejo Rector, en el que participen los representantes de los sistemas de evaluación de los países</b>
<i>Nivel de logro:</i> El Instituto de Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas presenta, cada dos años y por país, un informe general sobre el cumplimiento de las metas	
<b>Meta específica 28</b>	<b>Fortalecer la participación de los distintos sectores sociales en el desarrollo y en la supervisión del proyecto Metas Educativas 2021</b>
<b>Indicador 39</b>	<b>Crear el Consejo Asesor de las Metas Educativas 2021</b>
<i>Nivel de logro:</i> El Consejo elabora, al menos, un informe cada dos años sobre el desarrollo del proyecto Metas Educativas 2021	

### **Metas 2021 +. Hacia un espacio de convergencia con la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030**

Tal como se ha indicado, la XX Cumbre Iberoamericana planteó como objetivo esencial lograr una educación con inclusión social, de calidad para todos, a fin de promover una Iberoamérica más justa, con desarrollo económico, social y cultural en el marco de sociedades democráticas, solidarias y participativas que promuevan el bienestar de todos los habitantes.

La Cumbre adoptó como instrumento concertado para abordar los principales desafíos educativos de la región el Programa “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. Se trataba de integrar dos agendas educativas en un solo programa de actuación: por una parte, recuperar el retraso educativo acumulado a lo largo del siglo XX y, por otra, enfrentarse a los retos formativos que plantea el siglo XXI.

El tiempo transcurrido desde 2010 y los progresos educativos consignados, así como los nuevos retos en la región aconsejan ampliar la mirada más allá de los plazos originalmente previstos e iniciar una reflexión sobre las prioridades y estrategias para la concreción de las Metas de la educación en Iberoamérica en la década 2020-2030.

Se trata de un planteamiento coincidente con el adoptado por UNESCO en la Agenda de la Educación 2030 –propuesta a los Ministros de Educación, reunidos en Incheon en 2015 con motivo del Foro Mundial sobre la Educación– en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) aprobados en la Cumbre Mundial celebrada en Naciones Unidas en septiembre de 2015.

La declaración “Educación 2030” incluye determinadas prioridades y estrategias orientadas a la construcción de una agenda educativa holística, ambiciosa y exigente que no deje a nadie atrás. El núcleo central de esta estrategia está articulado en torno al cuarto objetivo de desarrollo sos-

tenible –“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”–, en el entendido de que se trata de un objetivo transformador y universal.

“Educación 2030” toma en cuenta las lecciones aprendidas, derivadas muchas de ellas de articulaciones insuficientemente resueltas entre los objetivos de la Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). De este modo, se considera una lección clave la afirmación de que “la agenda de educación global debe funcionar dentro del marco general de desarrollo internacional en lugar de junto a él” (como sucedió con la separación de los objetivos de la EPT y los ODM). De igual forma, se opta por la adopción de un enfoque en aprendizaje y calidad que “reconoce el peligro de concentrarse en el acceso a la educación sin prestar suficiente atención a si los estudiantes están aprendiendo una vez que están en la escuela”. “Educación 2030” pretende ser una apuesta crítica por el cambio de las prácticas educativas actuales, por lo que se insiste en la convicción de que “seguir como siempre no llevará la educación a todos”.

La agenda 2030 concreta su objetivo de desarrollo sostenible número cuatro en siete metas que hacen referencia a distintas temáticas. Seguidamente se presentan los puntos de confluencia entre dichas temáticas y las propuestas por el proyecto de la OEI Metas 2021.

- En el acceso a la educación se propone una **educación primaria y secundaria** de calidad, equitativa, gratuita y financiada con fondos públicos, durante doce años, de los cuales al menos nueve serán obligatorios, consiguiendo así resultados de aprendizaje pertinentes y se aconseja que se imparta al menos un año de enseñanza preescolar de calidad, gratuita y obligatoria. Esta prioridad está también recogida en la formulación de las Metas generales 2021: Meta 3 “Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo” y Meta 4 “Universalizar la educación primaria y la secundaria básica y ampliar el acceso a la educación secundaria superior”.
- Sobre **inclusión y equidad** en la educación se pone el énfasis en la erradicación de todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Y se insiste en que ninguna meta educativa debería considerarse alcanzada a menos que se haya logrado para todos. En el mismo sentido se resalta la importancia de la igualdad de género para lograr el derecho a la educación para todos. Estas prioridades están asimismo recogidas en la formulación de las Metas generales 2021, en su Meta 2 “Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación”.
- Sobre la **educación de calidad** se hace hincapié en la mejora de los resultados de aprendizaje, lo cual requiere, por un lado, garantizar un profesorado bien preparado, debidamente contratado, que esté cualificado profesionalmente, motivado y apoyado dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, y que esté dirigido de manera eficaz. Por otro lado, es imprescindible evaluar adecuadamente los progresos y los resultados alcanzados. Además, la educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las **competencias básicas** de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. La educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales. Estas prioridades están recogidas en la formu-

lación de las Metas generales 2021: Meta 5 “Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar”; Meta 8 “Fortalecer la profesión docente”; y Meta 11 “Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto Metas educativas 2021”.

- Sobre el **aprendizaje de calidad a lo largo de la vida** para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos, la Agenda 2030 se plantea un mayor acceso en condiciones de igualdad a la formación técnica y profesional, a la educación superior y a la investigación. Además, es importante que se ofrezcan vías de aprendizaje flexibles, así como el reconocimiento, la validación y la acreditación de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos mediante la educación informal y no formal. Estas prioridades están recogidas en la formulación de las Metas generales 2021, concretamente en su Meta 6 “Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional”; Meta 7 “Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida”; y Meta 9 “Ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica”.

En el mismo sentido de animar la reflexión en Iberoamérica sobre las Metas 2030, parece oportuno tomar en consideración la definición de objetivos que realiza la Unión Europea (UE) o las prioridades en educación que plantea la OCDE, organizaciones de las que forman parte diversos países iberoamericanos. Los planteamientos generales de estas instituciones sobre la educación para la próxima década coinciden sustancialmente con los enunciados en la Agenda 2030. Pero también es de utilidad comprobar las concreciones específicas y los indicadores que estas instituciones consideran adecuados para medir los progresos.

Como se ha señalado, las Metas Educativas iberoamericanas 2021 incluyen tanto los planteamientos generales de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*, como las prioridades de la Agenda de Educación 2030, por un lado, y los principales objetivos y prioridades de la UE y de la OCDE, por otro. No obstante, parece oportuno tener en cuenta las concreciones y los énfasis de dichas prioridades que pueden incorporarse a la Metas 2021, mediante la revisión de los indicadores iberoamericanos que puedan dar cuenta de los logros en las prioridades planteadas.

Para ello, desde el Instituto de Evaluación (IESME) de la OEI se está avanzando en el análisis técnico comparativo entre estas dos iniciativas (Metas 2021 y Agenda de Educación 2030) con el apoyo de especialistas en evaluación educativa y en coordinación con los miembros del Consejo Rector del IESME. El propósito de este esfuerzo es contar con un espacio común de trabajo para promover el diálogo sobre políticas educativas y desarrollar propuestas y acciones de cooperación compartidas. Se trata asimismo de establecer mecanismos para valorar en qué medida las Metas 2021 –que fueron definidas estrictamente para Iberoamérica– aportan e impactan en el desarrollo y consecución del conjunto de objetivos definidos a escala internacional en el marco de la Agenda de Educación 2030.

La convergencia entre los dos proyectos se concreta asimismo en la invitación a la OEI para formar parte –a través de su Secretario General– del Comité de Dirección (“*Steering Committee*”) de “Educación 2030”, lo que debe permitir no solo mejorar la articulación entre ambos espacios sino también favorecer el análisis e intercambio de buenas prácticas.

De acuerdo con el ODS décimo séptimo, que se vincula a la promoción de alianzas para el logro de la agenda de desarrollo sostenible, la OEI se sumará a este esfuerzo colectivo acompañando la coordinación de políticas con otros organismos e instituciones con los que comparte ámbitos geográficos y/o temáticos. Para ello, el aporte de la OEI puede orientarse a favorecer la participación activa de actores gubernamentales –a través de los responsables de las administraciones públicas educativas– así como de la sociedad civil –representada por el Consejo Asesor de la OEI–, para el despliegue de la agenda educativa a nivel regional y la construcción de planes nacionales y sectoriales inspirados en las propuestas de desarrollo sostenible.

Un elemento a señalar es la especial importancia que tiene la inversión en educación para la consecución de los objetivos previstos, para lo que es muy pertinente volver a poner en la agenda pública internacional la necesidad de que la financiación en educación tenga en cuenta –tras un largo periodo de crisis económica– los aportes que realiza la ayuda oficial al desarrollo como elemento complementario a los esfuerzos que cada uno de los países llevan a cabo en este ámbito, y como aspecto que fortalece la solidaridad global.



## Capítulo B

# Estructura y organización de Miradas 2016

### Estructura y organización de la información

Como se indicaba en el Capítulo A, este informe *Miradas 2016* se ha elaborado –como en ocasiones anteriores y de forma bienal– con la intención de realizar el seguimiento de las Metas 2021 a través de los indicadores educativos planteados en el proyecto.

El trabajo realizado entre 2008 y 2010 para definir con precisión el proyecto Metas 2021 resultó de importancia capital. El consenso logrado acerca de un conjunto de metas generales y específicas, con su concreción en una serie de indicadores y sus correspondientes niveles de logro para 2015 y 2021, constituyó una sólida base para definir el marco en el que habría que centrar la mirada.

La colaboración entre los países y el IESME desde 2011 ha permitido una revisión de los indicadores desde la perspectiva de su definición y precisión metodológicas, su construcción y su análisis. El resultado de estos trabajos se recoge, por un lado, en el “*Glosario 2014 de los indicadores de las Metas educativas 2021*” y, por otro, en el propio documento de *Miradas 2016* para cada uno de los indicadores establecidos.

El cuadro general de metas e indicadores presentado en el Capítulo A mantiene la estructura de las Metas acordada en 2010 y recoge la nueva formulación y definición de los indicadores acordada para *Miradas 2016*, que sirve de guía para la elaboración del informe. Con la intención de asentar el análisis sobre una base sólida y compartida, que evite cualquier riesgo de arbitrariedad, la segunda parte del informe se ha organizado a partir de la estructura de las Metas 2021. A cada una de ellas se le ha dedicado un capítulo específico con la misma numeración de la meta correspondiente.



La meta décima, relativa al gasto o inversión en educación que realizan los países iberoamericanos y al consiguiente esfuerzo que deben hacer para alcanzar las metas, ha merecido una consideración especial, de modo que se han acordado cuatro indicadores de financiación específicos.

La meta undécima, centrada en el propio proceso de seguimiento, describe tradicionalmente los pasos dados por el IESME y el Consejo Asesor, desde su creación, y la evolución del fortalecimiento de las unidades de evaluación de los respectivos países, los trabajos de evaluación emprendidos y la participación en estudios internacionales. Para este informe se ha incorporado como novedad un conjunto de tres preguntas –mayoritariamente contestadas por los países– que dan cuenta de la evolución de esta Meta, desde el origen del proyecto, en lo que se refiere a institucionalidad en materia de evaluación y estadística. De igual modo, se recoge valiosa información sobre la participación de los países en diversas evaluaciones (distintas a las internacionales) relativas a alumnos, centros, programas y políticas educativas, etc. Finalmente, este informe también se interesa por la existencia y características de evaluaciones específicas dirigidas al profesorado.

La estructura de los capítulos de la Parte II sigue un mismo formato; cada uno de ellos está dedicado a analizar una de las metas generales. En primer lugar, los capítulos comienzan por incluir la relación completa de las metas específicas, los indicadores y los niveles de logro para 2015 y 2021 que se han acordado para la meta general correspondiente. Aunque la relación de metas e indicadores ya apareció completa en la primera parte del informe, su presentación desagregada al inicio de cada capítulo contribuye a facilitar la lectura. En segundo lugar, se incluye una ficha para cada uno de los indicadores integrados en la correspondiente meta general. En tercer y último lugar, se ofrece una síntesis de la situación actual en relación con la citada meta general, en la que se subrayan los aspectos más destacables que han ido apareciendo en el análisis de los indicadores individuales, a modo de recapitulación de la información aportada.

Las fichas de los diversos indicadores mantienen también la misma estructura, independientemente de su ubicación y su especificidad. En un primer apartado se destaca la importancia que adquiere el indicador en el contexto de la meta en la que se integra. En un segundo apartado se analiza la situación actual a partir de la información disponible y la evolución registrada desde el primer informe (*Miradas 2011*), siempre que ello es posible; se acompaña el análisis de gráficos en los que se representan los datos de cada indicador y se incluyen, al final de cada capítulo, las tablas con los datos completos recogidos.

### El acceso a los datos

Como se puede apreciar por la descripción realizada, las fichas de los indicadores constituyen el elemento central de la segunda parte del informe. En última instancia, son esos indicadores previamente consensuados los que sirven de base para señalar el panorama actual, analizar la evolución de los datos y facilitar el seguimiento futuro.

Conceder un lugar tan destacado a los indicadores plantea la exigencia de cuidar al máximo la información que aportan. La decisión de centrar el análisis en ellos implica graves riesgos en caso de no lograr el grado de rigor y de confianza necesarios. Por ese motivo, se ha realizado la tarea de definición y precisión de cada indicador y se ha extremado el cuidado en la presentación y el análisis de la información contenida en las fichas de cada uno de ellos.

Como ya ocurrió en *Miradas 2011* –y se ratificó en el informe correspondiente a 2014– no siempre ha resultado sencillo obtener la información que se desea ni con el grado de rigor necesario. Los motivos de esa dificultad son varios y merece la pena analizarlos con cierto detalle.

En primer lugar, se ha acordado recurrir a las estadísticas oficiales de los países y a la información suministrada por los representantes en el Consejo Rector del IESME sobre los diversos aspectos de la educación considerados. La colaboración en los años precedentes y el acuerdo alcanzado sobre el *Glosario 2014* ha permitido asegurar la comparabilidad de los datos, que han sido recogidos siguiendo las mismas definiciones y precisiones técnicas.

En segundo lugar –como los indicadores de las Metas 2021 que tienen una formulación similar a los internacionales mencionados han sido definidos y precisados de acuerdo con la definición adoptada en cada uno de los organismos internacionales considerados y, particularmente, en los acuerdos UNESCO, OCDE y Unión Europea (UOE) – se ha recurrido a la información fiable que procede de bases de datos internacionales. Estos indicadores internacionales cuentan con el esfuerzo que exige la adopción de definiciones e instrumentos comunes para una amplia variedad de países y de indicadores educativos consensuados y consolidados. En consecuencia, cuando organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) o la Unión Europea (UE) recopilan datos y los integran en una base única, como se hace habitualmente, cabe esperar que hayan depurado las diferencias existentes y presenten una información comparable y coherente. En consecuencia, siempre que ha resultado posible se ha recurrido a ese tipo de fuentes. En este caso, se ha solicitado a los países la verificación o actualización de dichos datos.

Se han utilizado los indicadores internacionales que cubren las necesidades establecidas en las Metas; pero hay aspectos importantes de la educación considerados por ellas que, a pesar de su relevancia, no son atendidos, al menos hasta el presente, por los indicadores internacionales. Es el caso de la participación social en la tarea educativa (Meta general 1), acerca de cuya importancia se advierte una y otra vez, pero sobre la que no existen datos internacionales fiables, ni los países disponen de información cuantitativa al respecto.

Para este informe *Miradas 2016* se ha procedido a una aproximación cualitativa, dentro de esta primera Meta, para su primer indicador (“*proyectos en los que diferentes sectores sociales participan y que se aplican de forma integrada cuyo objetivo sea mejorar la educación –CINE 0, 1 y 2–*”). Algo similar sucede en lo relativo a la información que hace referencia a las escuelas de tiempo

completo en educación primaria (indicador 21 de la Meta general quinta), que ha sido recabada a través de una encuesta online de carácter cualitativo. Los datos recogidos en ambos casos se presentan en los capítulos correspondientes de este Informe.

Otra cuestión a tener en cuenta es la presencia, en este informe *Miradas 2016*, de dos nuevos indicadores cuya incorporación responde al interés de los países iberoamericanos en cuanto al papel central que tiene la figura del director de centros escolares como agente de cambio y garante de los procesos de calidad de las políticas educativas. Para ello, se ha subdividido el indicador 22 (correspondiente a la Meta general quinta), de modo tal que se indaga sobre autonomía de los centros y funciones de los directivos de escuelas. Esta información se ha recabado a través de preguntas cualitativas cuyos resultados aparecen recogidos en la explicación y análisis de la Meta quinta.

Todo ello se vincula asimismo con la puesta en marcha de un programa de formación de directores –impulsado por el Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) de la OEI– como propuesta innovadora de cooperación técnica que tiene una proyección estratégica en el marco de la programación de la OEI en los próximos años.

Conviene señalar –tal como se ha venido haciendo en los informes anteriores– la necesidad de extremar la prudencia respecto a los datos disponibles sobre algunos indicadores, en aquellos casos que están basados en la explotación de encuestas o paneles de hogares nacionales, o exigen la consideración de las estimaciones y proyecciones censales de la población. Se alerta reiteradamente acerca de la relativa fiabilidad que dichas fuente tienen en algunos casos y los consiguientes riesgos de tomarla como referencia única. Si las autoridades educativas cobran conciencia del problema que supone carecer de una información específica y rigurosa para responder a las preguntas planteadas, y valoran la posibilidad de darle alguna solución, los informes *Miradas* habrán realizado una importante contribución a la mejora general del conocimiento de los sistemas educativos, y no solamente en Iberoamérica.

### Los instrumentos utilizados

El procedimiento que se ha seguido para reunir y procesar la información que aparece en las fichas de los indicadores, como se ha señalado, ha respondido a la naturaleza y características de cada uno de ellos pues, aunque todos respeten la misma estructura, la información requerida no procede siempre del mismo tipo de fuentes.

En primer lugar, los acuerdos establecidos en 2010 con la Secretaría de Educación Pública de México y el Ministerio de Educación de España permitieron que representantes de ambos países tomaran parte activa en la primera elaboración de los indicadores para *Miradas 2011*. Por una parte, el Instituto de Evaluación de España se comprometió a buscar la información internacional existente para los indicadores de las Metas que tenían equivalentes internacionales y a elaborar

un primer esbozo de las fichas correspondientes. Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México se comprometió a indagar acerca de los indicadores correspondientes al profesorado y a planificar un estudio específico sobre dicho asunto, que finalmente se incorporó al informe *Miradas 2013*. Finalmente, el representante de la Secretaría de Educación Pública de México propuso abordar el estudio de la inversión en educación y explorar la posibilidad de realizar un análisis de las prioridades de los países iberoamericanos en materia de política educativa y su conexión con las Metas 2021.

No obstante, la escasez de la información disponible sobre algunos indicadores obligó a buscar otros canales alternativos. Entre ellos vale la pena destacar la colaboración inestimable del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT).

En segundo lugar, en 2011, el Consejo Rector del IESME consideró la necesidad de elaborar para los indicadores de las Metas 2021 una definición y unas precisiones metodológicas similares a las que ofrecen UNESCO y OCDE para los sistemas de indicadores que elaboran estas instituciones internacionales. Estos indicadores han contado con un amplio consenso internacional, plasmado en los acuerdos UNESCO, OCDE, Unión Europea.

En consecuencia, el Consejo Rector del IESME acordó encomendar a un grupo de trabajo la elaboración de dichas especificaciones metodológicas. El grupo de trabajo fue coordinado por el equipo del IESME y contó con la contribución específica en la formalización de los indicadores del Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, así como con la colaboración del INEP de Brasil. El Consejo Rector del IESME revisó y discutió las sucesivas versiones del documento preparado adoptando la versión final del Glosario 2014 de los indicadores de las metas 2021. Para su elaboración fueron adoptados como modelo los documentos equivalentes elaborados por UNESCO y OCDE.

La mayoría de los indicadores han requerido concreción, precisiones sobre su medida y formalización metodológica. Un grupo de indicadores integran más de una dimensión por lo que fue necesario desagregarlos en sub-indicadores operativos (2, 3, 4, 10, 11, 12, 13, 17, 20, 21, 22, 30, 31 y 32). Otros indicadores han sido enriquecidos con información complementaria para hacer posible su medición. Finalmente, se acordó integrar la información que pretendía obtenerse mediante el indicador 16 en la solicitada en el indicador 20, cuya definición y precisión queda abierta a una posible ampliación y complementación de contenidos en sucesivas versiones del Glosario de los indicadores de las metas. Las precisiones y los cambios introducidos en cada uno de los indicadores pueden ser consultadas en el Glosario publicado de *Miradas 2014*.

La información disponible en *Miradas 2014* para determinados indicadores y la imposibilidad de mejorarla a corto plazo, para *Miradas 2016*, condujo al Consejo Rector a la decisión de no solicitar nueva información a los países para 2016 y remitir en estos indicadores a la proporcionada en 2014. Las razones son distintas y se explican en el breve texto de remisión de cada indicador a *Miradas 2014*.

Por otra parte, a fin de garantizar la comparación entre los países iberoamericanos y otros países y regiones, se ha utilizado como referencia la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011, aprobada por la Asamblea General de UNESCO en 2011 y publicada en 2013 (UNESCO-UIS 2013) para la denominación de los niveles educativos y la precisión sobre finalización de estudios, certificaciones y graduaciones que se mencionan en los indicadores de las Metas 2021. Este criterio permitió ya en el Informe anterior "*Miradas 2014*" –así como en el presente correspondiente a 2016– ajustar los indicadores utilizados en el Proyecto Metas 2021 a los acuerdos internacionales de los que participan los países Iberoamericanos.

Las fichas de los indicadores han sido preparadas para esta edición de *Miradas 2016* de acuerdo con el *Glosario* y han sido finalmente contrastadas con los países, mediante su envío a los representantes nacionales en el Consejo Rector, con objeto de corregir las posibles inexactitudes que pudieran contener. Esta fase ha resultado de gran utilidad para asegurar la corrección de la información aportada y para enriquecer los análisis realizados.

En suma, el ejercicio de tratamiento de los indicadores, de búsqueda de las fuentes de información más fiables y de recogida de los datos ha resultado extremadamente instructivo. Los responsables de la preparación y la elaboración del informe han extraído conclusiones muy valiosas con vistas a los próximos informes que se deben ir publicando. La reflexión y el trabajo coordinado de los distintos órganos que sustentan el trabajo del IESME deben permitir avances significativos en las próximas ediciones de *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*.

## Capítulo C

# Los contextos de la educación

La sociedad del conocimiento ha puesto de manifiesto que una educación que prepara a sus individuos para los retos sociales, económicos e individuales es la verdadera riqueza de las naciones. Además, la educación es uno de los medios de socialización más poderosos que poseen nuestras sociedades. Los Estados contemporáneos han otorgado a los sistemas educativos un lugar central en el proceso de formación de la infancia y la juventud. La educación, una tarea colectiva y cooperativa, se lleva a cabo fundamentalmente en el seno de dichos sistemas educativos, que ya cuentan con algo más de dos siglos de antigüedad. Su realidad actual constituye la concreción de las circunstancias en que se formaron y de los avatares que han experimentado en sus procesos de evolución.

### La importancia del contexto

Los sistemas educativos iberoamericanos han tenido orígenes y evolución diversos y presentan características diferentes pero, también, han debido afrontar desafíos similares que les aproximan. En consecuencia, ni todos los sistemas son uniformes, ni tampoco absolutamente heterogéneos; experimentan influencias mutuas, sobre todo en los actuales tiempos de mundialización acelerada. Los desafíos comunes son, precisamente, los que han propiciado la formulación de unas metas comunes y la adopción de estrategias compartidas para lograrlas. Ese es el caso de las Metas Educativas 2021. Los informes elaborados desde 2011 y el presente de 2016 tienen como principal objetivo dar cuenta de la evolución y los avances producidos en la consecución de las metas planteadas.

El análisis de la educación en Iberoamérica requiere, en primer lugar, la consideración de los contextos nacionales. En efecto, cada sistema educativo es el resultado de las circunstancias de su entorno y del sistema tributario. La educación se ve condicionada en cada país por factores fundamentales como la cantidad de ciudadanos, los recursos disponibles, la renta que son capaces de generar y la distribución de la riqueza producida y heredada. Además, la educación debe dar respuesta a las necesidades que manifiesta su población y a las demandas que plantea. Por ello, con el fin de valorar adecuadamente la respuesta que los sistemas educativos son capaces de ofrecer, es necesario situarlos en sus respectivos contextos.

Por ese motivo, antes de entrar en la segunda parte del informe, dedicada a analizar los indicadores adoptados en el proyecto Metas 2021, resulta necesario presentar el contexto general en que se ubican los países iberoamericanos. El propósito de este capítulo es presentar algunas magnitudes generales que permitan dibujar el paisaje en el que se enmarcarán los análisis de los capítulos sucesivos.

Cuando se señala la importancia del contexto, se pretende situar la reflexión en un triple plano, distinguiendo tres dimensiones a efectos analíticos. La primera tiene que ver con las características más destacadas de la población de los respectivos países y las principales variables demográficas, tales como la población total, la proporción de población urbana o el peso de la población económicamente activa en el conjunto.

La segunda se refiere al nivel de desarrollo alcanzado por los países, que incluye la medida del producto interno bruto (PIB) per cápita, pero también el grado de desigualdad existente, índice de Gini, o el nivel de desarrollo humano alcanzado, índice IDH, elaborado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

La tercera, guarda relación con la situación educativa general de cada país, en la que se resaltan la esperanza de vida escolar, es decir, el número de años que es probable que permanezca en el sistema educativo un niño que se incorpora a él en un año determinado, el nivel formativo alcanzado por la población adulta y las ratios entre alumnos y profesores.

Aunque se trate de tres dimensiones necesariamente limitadas, que bien pudieran ser completadas con otros datos o servir de base a reflexiones más amplias, su presentación permitirá situar los sistemas educativos de Iberoamérica en sus respectivos contextos. El beneficio resultante consistirá en la posibilidad de una mejor y más ajustada interpretación de los datos contenidos en la segunda parte del informe.

En este informe *Miradas 2016*, que es el segundo de seguimiento del progreso alcanzado en la consecución de las Metas, se presenta la situación actual de estos indicadores de contexto y la evolución experimentada con respecto al primer y segundo informe, *Miradas 2011* y *2014* respectivamente. Por esta razón, siempre que ha sido posible, en todos los indicadores de este informe y estos de contexto, elaborados a partir de las estadísticas de los diferentes organismos inter-

nacionales que se señalan en las notas respectivas, en las tablas de datos se incluyen los correspondientes a los años 2000, 2010, 2012, revisadas y las nuevas para 2014, que suele ser el último para el que ofrecen datos los organismos citados, al tiempo que en los comentarios se incluye la evolución experimentada.

Antes de presentar y comentar los datos concretos relativos a las tres dimensiones mencionadas, hay que subrayar que uno de los rasgos más destacados de la región iberoamericana es su diversidad, pues se aprecian desigualdades notables entre unos países y otros e incluso en el interior de cada uno de ellos. Esa disparidad obliga a proceder con cautela en los análisis que posteriormente se realicen, adoptando una actitud de aceptación de las diferencias existentes en relación con las realidades económicas, sociales y educativas.

## La población

Iberoamérica contaba en el año 2000 con 557,2 millones de habitantes. En 2010, momento en que se acuerdan las Metas educativas 2021, la estimación eleva esa cifra a 634,7 millones de habitantes, lo que representa en torno a un 9% de la población mundial. En 2014 la estimación del Banco Mundial es de 661,4 millones de habitantes en Iberoamérica, 26,7 millones más que en 2010, cifra casi equivalente a la suma de las poblaciones de Cuba y Ecuador (un incremento relativo del 4,2% en esos 4 años). Con respecto al año 2000 la población en Iberoamérica ha aumentado en 2014 en 104,2 millones (un 18,7% más de habitantes en 2014 que en 2000) una cifra equivalente a la población de México a principios del siglo XXI.

Tabla C1

Población total (millones) en el conjunto de los países iberoamericanos

Año	2000	2010	2012	2014
OEI	557,2	634,7	648,5	661,4

Fuente: OEI. *Tablas Indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Elaborado a partir de tabla C

Banco Mundial. Indicadores del desarrollo mundial 2015

<http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.1564.TO.ZS>

Consulta, febrero 2016

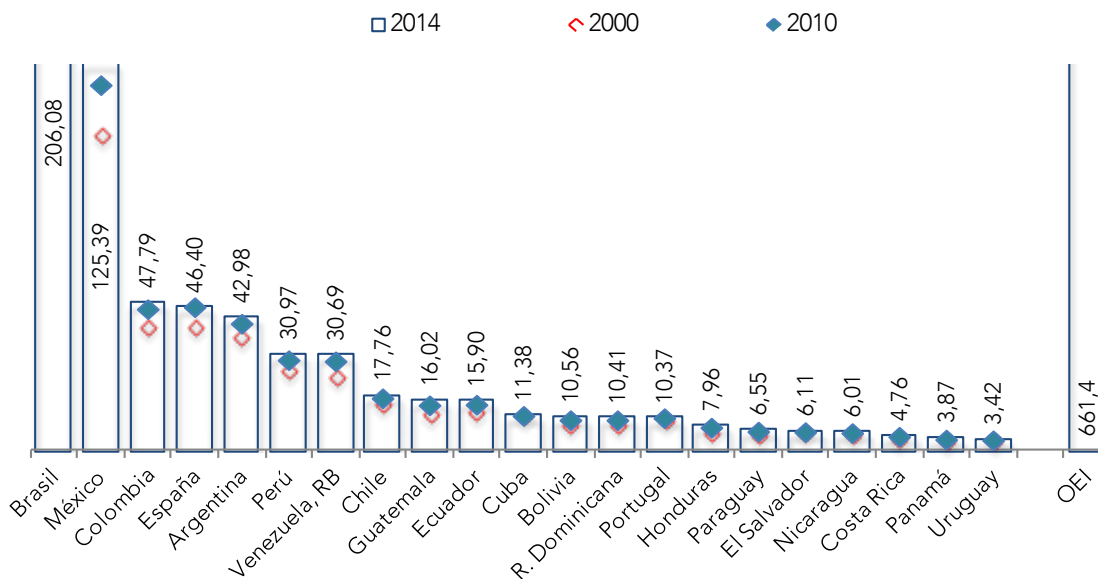
Indicador C1

Población total

Como muestra la tabla C1., en la mayoría de los países ha aumentado la población entre 2010 y 2014. Los incrementos porcentuales más moderados, inferiores al 1,5%, se han producido en Cuba, El Salvador y Uruguay. En torno al porcentaje promedio de la región, el 4,2%, han crecido las poblaciones de Brasil, Argentina y Chile. En México, Perú, Venezuela, Ecuador, República Dominicana, Honduras, Paraguay y Panamá el crecimiento porcentual entre 2010 y 2014 se sitúa entre el 5% y el 7%, y en Guatemala alcanzó el 8,7%



Gráfico Indicador C1.1  
Población total (millones)



Fuente: OEI. *Tablas Indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Elaborado a partir de tabla C1

Banco Mundial. *Indicadores del desarrollo mundial 2015*

<http://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL>.

Consulta, febrero 2016

Bolivia: Los datos no son generados por el ME

En 2014, como ocurría en años anteriores, la población total iberoamericana se repartió de manera muy desigual. Brasil (206,08 millones en 2014) representa por sí solo el 31,2% de los habitantes de la región y su población viene a ser 60 veces la de Uruguay. Brasil y México (125,39 millones) suman el 50,11%, es decir, la mitad de la población de la región; si a la población de esos dos países se suman las de Colombia, España y Argentina, la población resultante de esos 5 países alcanza los 468,64 millones, el 70,9% del total de la región.

Tres países (Uruguay, Panamá y Costa Rica) tienen menos de 5 millones de habitantes; otros 3 (El Salvador, Paraguay y Honduras) tienen menos de 10 millones; República Dominicana, Bolivia, Portugal y Cuba tienen entre 10 y 11 millones; finalmente, Guatemala, Ecuador y Chile tienen entre 15 y 18 millones, mientras que Venezuela y Perú superan los 30 millones en 2014.

El grado de urbanización de la población es un factor relevante para analizar la situación educativa, puesto que influye notablemente en la provisión del servicio escolar y en la posibilidad de implementación de programas específicos que combinen la necesaria atención a la calidad y la equidad de la educación.

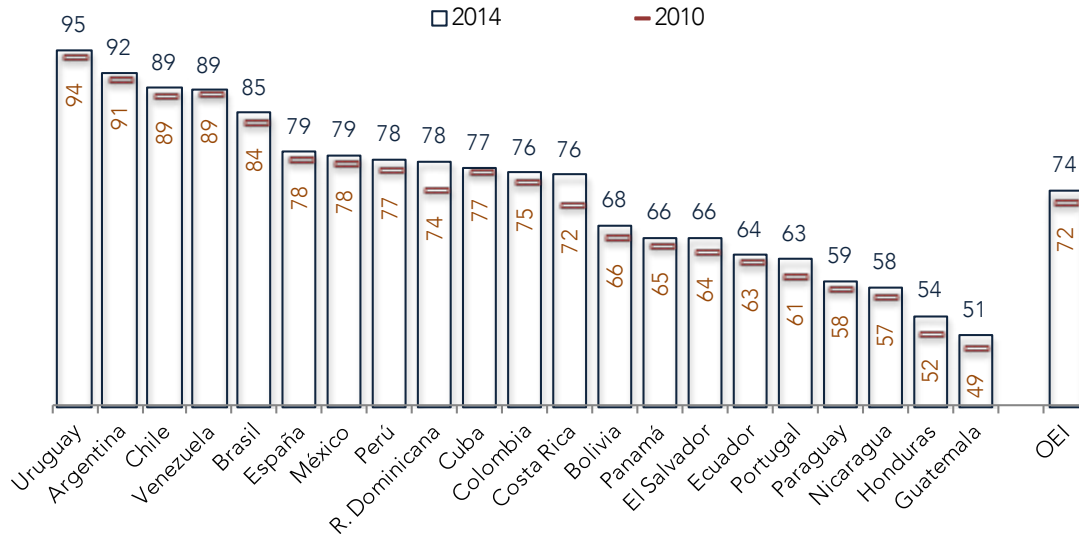
Aunque la caracterización de una población como urbana o rural suele hacerse a partir del número de sus habitantes, conviene destacar que hay otros factores que influyen en la situación educativa, como es el caso de la distancia a otras poblaciones de mayor tamaño, las vías de comunicación existentes, los transportes disponibles o el acceso a otros servicios básicos, como el agua corriente, la electricidad o el teléfono. Este tipo de circunstancias pueden influir notablemente en las condiciones escolares de algunos núcleos de población, aunque no siempre resulte sencillo apreciarlo en las estadísticas disponibles.

En el Gráfico Indicador C1.2 se puede apreciar la notable dispersión que existe en Iberoamérica en lo que respecta al grado de urbanización en los distintos países. Mientras que Argentina o Uruguay o poseen porcentajes superiores al 90% de población urbana y Chile, Venezuela y Brasil superan el 80%, Paraguay, Nicaragua, Honduras y Guatemala se sitúan entre el 50% y el 60%.

Entre 2010 y 2014 el porcentaje de población urbana no ha variado en Venezuela y Cuba; ha aumentado 1 punto porcentual en Uruguay, Argentina, Chile, Brasil, España, México, Perú, Colombia, Panamá, Ecuador, Paraguay y Nicaragua; ha aumentado en dos puntos porcentuales en Bolivia, El Salvador y Honduras y cuatro puntos porcentuales en República Dominicana y Costa Rica. Es decir, el proceso de urbanización de la población ha continuado en la región entre 2010 y 2014, pero el aumento medio ha sido muy moderado.

**Gráfico Indicador C1.2**

Población urbana. Porcentaje sobre población total. Años 2010-2014



Fuente: OEI. *Tablas Indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Elaborado a partir de tabla C1

Banco Mundial. *Indicadores del desarrollo mundial 2015*

<http://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL>

Consulta, febrero 2016

Bolivia: Los datos no son generados por el ME

Indicador C2

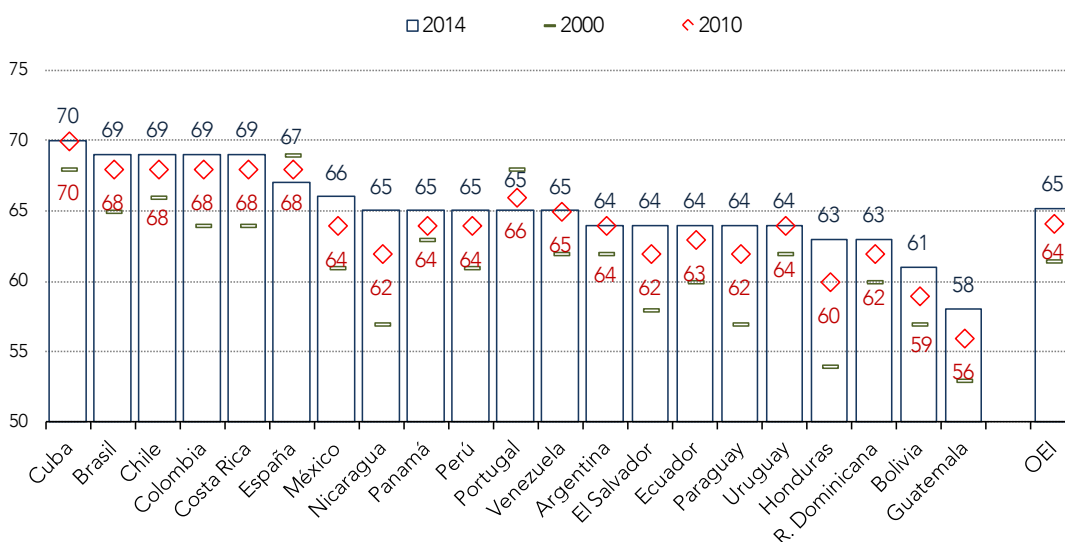
Población entre 15 y 64 años de edad

Otro aspecto demográfico que se destacó en *Miradas 2011* fue el porcentaje de población entre 15 y 64 años sobre la población total. Cuanto mayor sea esa cifra, mayor será la población activa del país. Y cuanto mayor sea la proporción de población menor de 15 años, mayor habrá de ser el esfuerzo educativo.

En el Gráfico C2 se refleja la situación existente en los distintos países, en 2000, 2010 y en 2014. La situación en 2014 no es muy diferente en los distintos países; la inmensa mayoría se sitúa en una horquilla que va del 60% al 70%, lo que indica una estructura poblacional relativamente parecida.

Gráfico C2

Población entre 15 y 64 años de edad (% del total)



Fuente: OEI. *Tablas Indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Elaborado a partir de tabla C2

Banco Mundial

<http://data.worldbank.org/indicador/SP.POP.1564.TO.ZS>

Consulta, febrero 2016

Bolivia: Los datos no son generados por el ME

En el conjunto de Iberoamérica ha aumentado el porcentaje de población entre 15 y 64 años en 1 punto porcentual entre 2010 y 2014. Solo en España y Portugal ha disminuido este porcentaje de población en esas fechas (1 punto porcentual), a favor de la población mayor de 65 años. En 7 países de la región ha aumentado ligeramente este porcentaje en valores que oscilan entre los 3 puntos porcentuales de Nicaragua y Honduras y los 2 de México, El Salvador, Paraguay, Bolivia y Guatemala. En el resto de los países, las cifras son similares o hay un muy ligero aumento de un punto porcentual.

## El nivel de desarrollo

La segunda dimensión de contexto analizada en *Miradas 2011* fue el nivel de desarrollo económico y social y el grado de equidad social alcanzados, pues analizar el desarrollo de un país con una mirada equilibrada requiere tomar en consideración tanto el aspecto estrictamente económico como el social.

Así, se consideraron en primer lugar dos indicadores que se han venido utilizando tradicionalmente para estudiar el nivel de riqueza de los países y el grado de equidad de su distribución. Para lo primero se suele recurrir al PIB per cápita, mientras que para lo segundo se utiliza generalmente el índice de Gini.

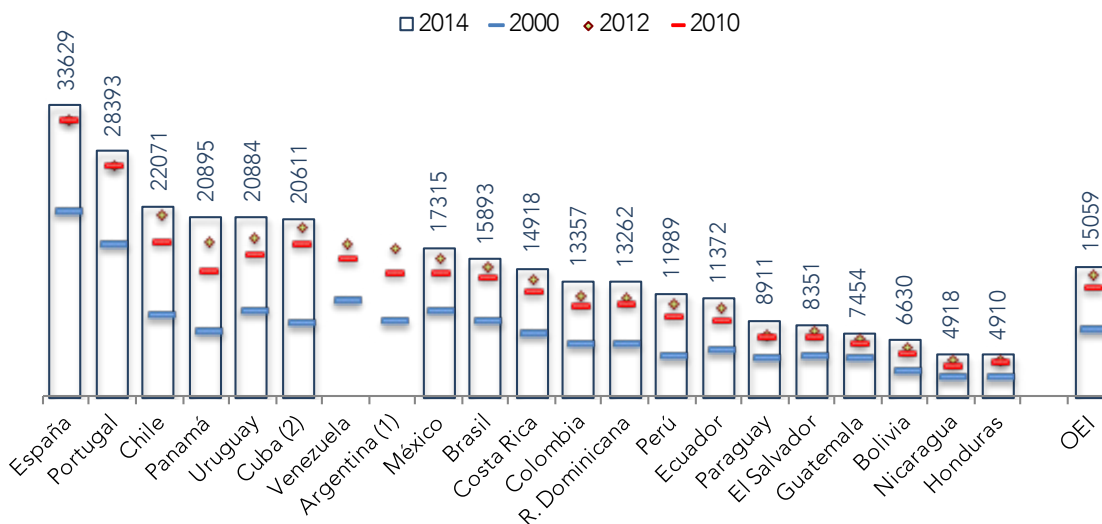
Indicador C3

PIB per cápita por paridad del poder adquisitivo (PPA)

Como se refleja en el Gráfico C3, la diversidad de registros de PIB per cápita es notable entre los países iberoamericanos. En 2009 (*Miradas 2011*) la cifra de España era doce veces superior a la de Nicaragua. Solamente diez países se situaban en 2009 por encima de 10.000 dólares convertidos mediante la medida de paridad de poder adquisitivo (PPA), mientras que cinco quedaban por debajo de 5.000 dólares PPA. En 2014 han mejorado, en general, estas cifras y se han acortado las distancias, aunque todavía sean muy elevadas: 15 países se sitúan por encima de 10.000 dólares PPA y solo 2 países se sitúan en 5.000. Además, la distancia entre los países con valores extremos se ha acortado; en 2014 la cifra de España es 6,5 veces superior a la de Nicaragua o Honduras, es decir, la distancia se ha reducido a la mitad en estos 5 años transcurridos desde el inicio de los informes *Miradas*.

Gráfico C3

PIB per cápita por paridad del poder adquisitivo (PPA)  
(US\$ a precios internacionales actuales)



Fuente OEI. Tablas Indicadores Miradas 2016. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Elaborado a partir de tabla C3

Banco Mundial. Creado a partir de Indicadores del desarrollo mundial

<http://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.PP.CD>

Consulta, abril 2016

(1) Los datos de Argentina de 2010 y 2012 son los proporcionados por Miradas 2011 y 2013

(2) El dato de Cuba de 2014 corresponde a 2013

Bolivia: Los datos no son generados por el ME

Si se considera la evolución del PIB per cápita entre 2000 y 2014 hay que resaltar que en todos los países iberoamericanos se ha producido una mejora muy destacable, tanto en términos absolutos como relativos. El PIB per cápita ha mejorado en más de 10.000 dólares PPA en España, Portugal, Chile, Panamá, Uruguay y Cuba; entre 7.000 y 10.000 dólares PPA en Argentina, México y Costa Rica; entre 4.000 y 7.000 dólares PPA en Brasil, Colombia, República Dominicana, Perú, Ecuador, Paraguay y Venezuela; en el resto de los países el incremento absoluto ha sido inferior a 4.000 dólares PPA;

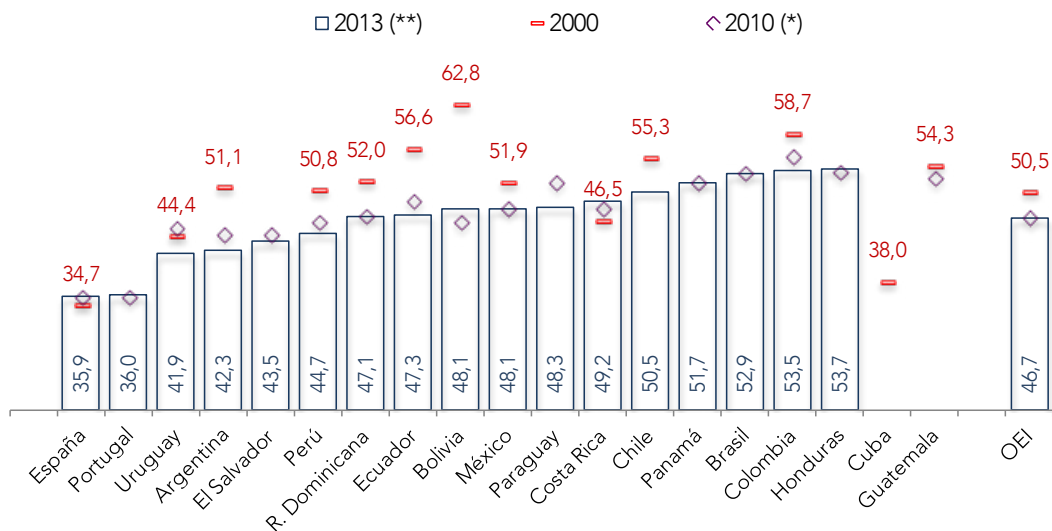
En términos relativos, hay que destacar el aumento del PIB per cápita en Panamá, país en el que en 2014 se ha multiplicado por 2,6 el valor de 2000; Cuba y Perú, 2,3 veces; 2,2 veces en Chile, 2,1 en República Dominicana y 2 veces en Uruguay, Costa Rica y Colombia. En el resto de los países el crecimiento también ha sido notable: el valor de 2014 oscila entre 1,9 veces el de 2000 en Argentina, Ecuador y Bolivia, por un lado, y por otro, en el extremo de un aumento relativo más modesto, entre 1,6 y 1,9 veces en España, Portugal, Venezuela, México, Brasil, El Salvador, Paraguay, Guatemala, Honduras y Nicaragua.

Estos crecimientos relativos del PIB per cápita en cada país Iberoamericano cobran mayor relevancia teniendo en cuenta los aumentos de población registrados en esos mismos años. No obstante, este indicador no da cuenta de la distribución entre la población de esa mayor riqueza producida por habitante, como se mide en el indicador siguiente.

**Indicador C4 Índice de Gini**

El índice de Gini mide hasta qué punto la distribución del ingreso (o, en algunos casos, el gasto de consumo) entre individuos u hogares dentro de una economía se aleja de una distribución perfectamente equitativa. Una curva de Lorenz muestra los porcentajes acumulados de ingreso recibido total contra la cantidad acumulada de receptores, empezando a partir de la persona o el hogar más pobre. El índice de Gini mide la superficie entre la curva de Lorenz y una línea hipotética de equidad absoluta, expresada como porcentaje de la superficie máxima debajo de la línea. Así, un índice de Gini de 0 representa una equidad perfecta, mientras que un índice de 100 representa una inequidad perfecta (Banco Mundial).

Gráfico C4  
Índice de Gini



Notas

2013 (\*\*): los datos de España, México y Portugal corresponden a 2012

2010 (\*): los datos de Bolivia, Chile y Brasil corresponden a 2011

Bolivia: Los datos no son generados por el ME

Fuentes: OEI. *Tablas Indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Elaborado a partir de tabla C4

Banco Mundial

<http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI/countries/CO?display=default>

Consulta, febrero 2016

Los datos que ofrece el Banco Mundial en 2014 para los países iberoamericanos son correspondientes a años diversos, que van de 2000 para Cuba a 2013, en el caso de los más recientes (ver notas al Gráfico C4). Las cifras más bajas, por debajo de 40, corresponden a España, Portugal y Cuba. Entre 40 y 45 se encuentran Uruguay, Argentina, El Salvador y Perú. De 47 a 49 están las cifras de República Dominicana, Ecuador, Bolivia, México, Paraguay y Costa Rica. En el resto de los países el Índice de Gini se sitúa entre los 50 y los 54 puntos.

La variación entre 2010 y 2013 ha sido moderada en el conjunto de la región: el índice de Gini ha disminuido 0,3 puntos. La disminución desde 2000 fue de 3,8 puntos del índice. Pero no en todos los países ha disminuido el índice, es decir, la desigualdad entre estas dos fechas. Entre 2000 y 2013 se han producido aumentos en Bolivia (1,8 puntos), Honduras (0,3), Portugal (0,2) y España (0,1). Las mayores disminuciones del Índice de Gini se han producido en Paraguay (-3,5), Uruguay (-3,4), Argentina (-2,2); en Brasil, Colombia, Ecuador y Panamá ha disminuido -2,0 puntos; el resto de las disminuciones han sido iguales o menores de los -1,5 puntos de Perú.

Aunque las variaciones hayan sido moderadas y, en general, ha disminuido la desigualdad en la región, conviene resaltar el efecto positivo que muestra este indicador, particularmente importante en algunos países en los que ha aumentado notablemente el PIB per cápita (se ha multiplicado por 2 entre 2000 y 2014), al tiempo que ha disminuido la desigualdad entre 3,4 y 1,1 puntos: Uruguay (-3,4), Argentina (-2,2) Colombia (-2,0), Perú (-1,5) y Costa Rica (-1,1).

#### Indicador C5

#### El índice de desarrollo humano (IDH)

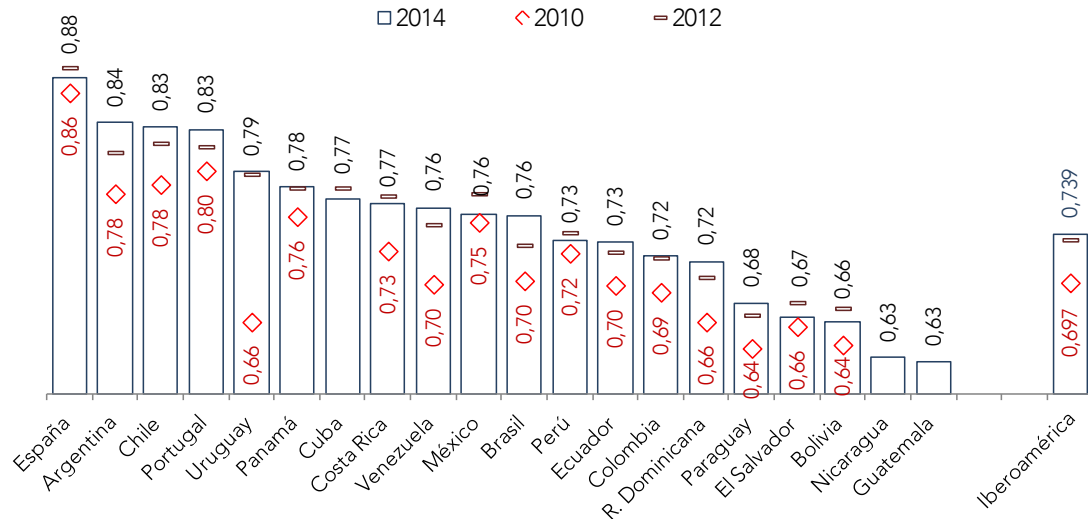
Indicador C5. Entre los indicadores más utilizados para valorar el grado de desarrollo de los países desde una perspectiva global, asociada a lo que suele considerarse una vida digna, se encuentra el índice de desarrollo humano (IDH), elaborado por el PNUD. Para su construcción se tienen en cuenta tres dimensiones básicas: salud (medida por la esperanza de vida al nacer), educación (medida por la tasa de alfabetización de los adultos y la tasa bruta combinada de matriculación en los niveles primario, medio y superior) y riqueza económica (medida por el PIB per cápita).

En el Gráfico C5 se recoge el IDH de los países iberoamericanos, según las publicaciones del PNUD de 2010, 2013 y 2015. Los valores que ofrece el PNUD 2015 corresponden al año 2014 y los del PNUD 2013 corresponden al año 2012. Como puede apreciarse, en 2012 superaban el 0,80 España, Chile, Portugal y Argentina; estos cuatro países superan el 0,83 en 2014. Les seguían, con valores del IDH comprendidos en 2012 entre 0,75 y 0,80, Uruguay, Cuba, Panamá, México y Costa Rica; en 2014 esa cifra la superaban, además, Venezuela y Brasil.

En 2014 se encontraban entre el 0,70 y 0,75 Perú, Ecuador, Colombia y República Dominicana, y por debajo de 0,70 el resto. Todos los países han mejorado su IDH entre 2010 y 2014. El avance relativo más destacado ha sido el de Uruguay, cuyo IDH ha mejorado 13 centésimas entre 2010 y 2014. Por encima de 5 centésimas han mejorado Guatemala, Venezuela, Nicaragua, Argentina,

Brasil, República Dominicana y Chile. Los avances más modestos, dos centésimas, o menos, han correspondido a Bolivia, España, Perú, El Salvador y México; no se puede valorar la evolución de Cuba entre esas dos fechas.

**Gráfico C5**  
Índice de desarrollo humano (IDH)  
PNUD, 2010, 2012, 2014



Fuente OEI. *Tablas Indicadores Miradas 2016* <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>  
Elaborado a partir de tabla C5  
Informe sobre desarrollo humano (PNUD 2010, PNUD 2013 y PNUD 2015)  
Bolivia: Los datos no son generados por el ME

## La educación

La tercera dimensión de contexto que aquí se presenta tiene que ver con la situación educativa general. No se descende a análisis detallados, puesto que esa es la tarea que se aborda más extensamente en la segunda parte del informe. Por lo tanto, en este apartado tan solo se presentan y comentan algunos aspectos relativos a la situación educativa general de los países de Iberoamérica.

Para ofrecer ese panorama se han seleccionado tres indicadores, uno de esperanza de vida escolar, otro de nivel educativo general de la población adulta y uno tercero sobre la ratio estudiantes/profesor en los distintos niveles educativos. Cada uno de ellos permite captar una parcela representativa del contexto educativo.



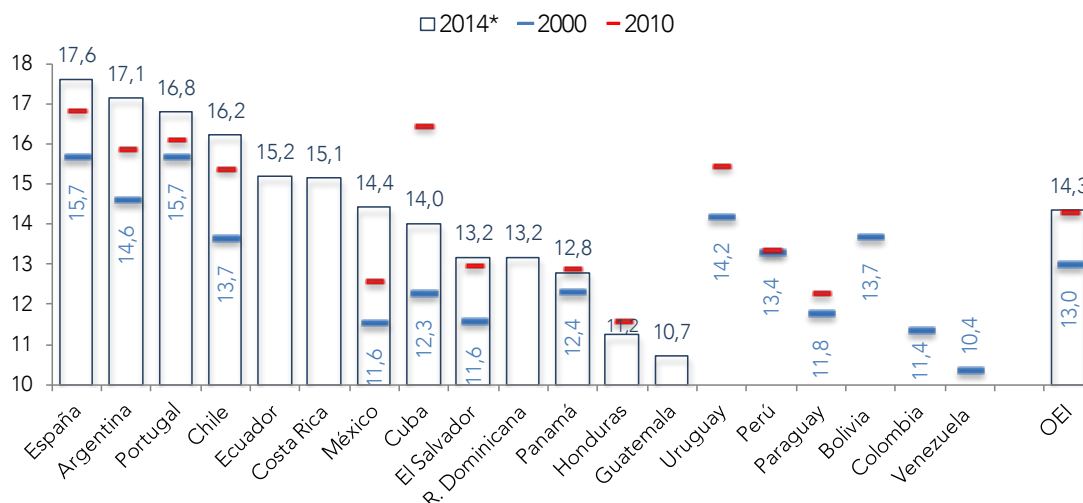
Indicador C6

Esperanza de vida escolar

Indicador C6. La UNESCO define la esperanza de vida escolar como «años que una persona de una determinada edad puede esperar pasar en los niveles educativos especificados». En el gráfico C6 se presentan los datos de UIS de esperanza de vida escolar para los niños en edad de entrar en primaria, es decir, el indicador muestra los años que dichos niños pueden esperar pasar en las etapas educativas que van de educación primaria (CINE 1) a educación terciaria (CINE 5–8). Se han seleccionado datos de 2000, de 2010, 2012, 2013 y 2014, el último disponible, aunque en la Tabla C6 se presentan los correspondientes a 2000, 2010 y 2014, para facilitar el análisis de la evolución de este indicador tan expresivo de la capacidad de los sistemas educativos para ofrecer más educación a sus jóvenes y atraerlos hacia una formación más prolongada.

Gráfico C6

Esperanza de vida escolar (años). De primaria a terciaria



Fuente: OEI. *Tablas Indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Elaborado a partir de Tabla C.6

Fuente: UIS.stat (UNESCO) (<http://data.uis.unesco.org/#>)

Consulta, 12 febrero 2016

2014\* los datos de España, Argentina, Ecuador, El Salvador y Guatemala corresponden a 2013

Bolivia: Los datos no son generados por el ME

Como señala el Glosario de UIS, “una esperanza de vida escolar relativamente elevada indica una mayor probabilidad que los niños destinen más años a su educación y se asocia con tasas más altas de retención dentro del sistema educativo. Sin embargo, cabe destacar que, dado el efecto de repetición, el número de años esperado no coincidirá, necesariamente, con el número esperado de grados completados”.

La esperanza de vida escolar varía considerablemente de unos países a otros de la región; las cifras más modestas están, como en Venezuela y Guatemala, ligeramente por encima de los 10 años, mientras que en Argentina y España se superan los 17 años. En Portugal, Chile, Ecuador, Costa Rica y Uruguay se superan los 15 años y en México y Cuba los 14, cifra correspondiente al promedio de Iberoamérica. La esperanza de vida escolar es de 13 años, o menor, en el resto de los países de la región.

La esperanza de vida escolar ha aumentado entre 2010 y 2014 1,8 años en México, 1,2 en Argentina, 0,8 en Chile, 0,7 en España y 0,6 en Portugal. En el resto de los países el aumento ha sido inferior a medio año, o no se dispone del dato para la comparación. Hay que resaltar que estos incrementos han sucedido a los ya muy notables que se produjeron entre 2000 y 2010, que en países como Argentina, Chile, Cuba, el Salvador, España y Uruguay fueron superiores a 1 año. Finalmente, desde principios del siglo XXI tres países iberoamericanos han aumentado la esperanza de vida escolar de sus alumnos entre 2 y 3 años (Argentina, Chile y México) y otros cuatro lo han hecho entre 1 y 2 años (Cuba, El Salvador, España y Portugal).

#### Indicador C7

#### Nivel educativo de la población de 25 años o mayor

Se presentan en este indicador los datos relativos al nivel de estudios alcanzado por la población de más de 25 años (los datos corresponden a diferentes años, como muestra la Tabla C7, según el último disponible). Se trata de una información muy relevante, puesto que incide en las expectativas y las motivaciones que tiene la población acerca de los sistemas educativos. Asimismo, influye tanto sobre la oferta de educación como en las características de la población en edad laboral. Ahora bien, este indicador da cuenta de los resultados alcanzados por la población que ha pasado por el sistema educativo en un largo periodo de tiempo, que se puede acercar a los 60 años. El indicador solo informa sobre la situación actual, o sobre la evolución reciente, si se pueden comparar las cifras actuales con las equivalentes de unos pocos años atrás. Esto es lo que se propone en el análisis de este indicador, como en los otros de este capítulo, donde se toman de referencia los porcentajes consignados en *Miradas 2011* o los de años anteriores.

Como puede apreciarse en el gráfico C7, las diferencias entre países son muy acusadas. Los países en los que menos porcentaje de población ha alcanzado solo los estudios primarios son Cuba (19%), Chile (24%) y España (26%): solo 1 de cada 5 ciudadanos en el caso de Cuba y uno de cada cuatro en los de Chile y España ha alcanzado como máximo este nivel de estudios. En el extremo opuesto se encuentran países como El Salvador (59%), Guatemala (63%) y Honduras (67%), países en los que casi dos tercios de la población solo tiene estudios primarios, incluso no concluidos; ahora bien, los datos mostrados por *Miradas 2014* ponen de manifiesto que en estos tres países esas proporciones afectaban a tres de cada cuatro habitantes; el progreso es muy destacable, en estos países y en todos los de la región.

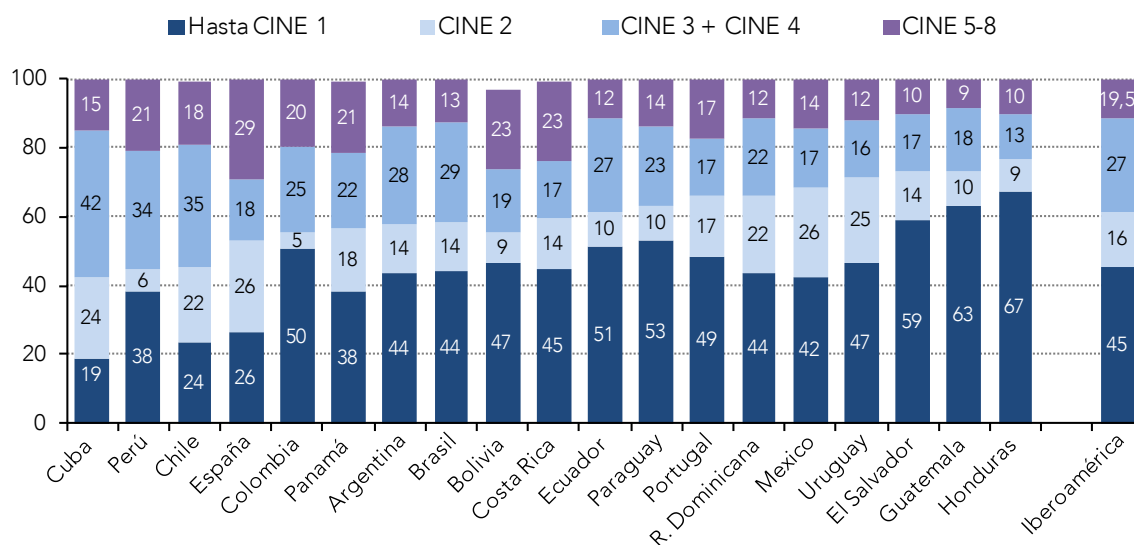
Estas cifras responden a la diversidad de estructuras educativas existentes y a su distinta conexión con el mundo laboral, aunque indican el potencial de formación que ha alcanzado la población de cada país. Las disminuciones en los porcentajes de población con solo estudios primarios son muy importantes ya que ponen de manifiesto la capacidad de los sistemas educativos de ofrecer de forma acelerada más formación a los jóvenes.

Hay que señalar que en la mayoría de los países han disminuido, desde el Informe *Miradas 2011* (cuyos datos corresponden también a diferentes años), los porcentajes de población con solo estudios primarios.

El fenómeno se produce en el mismo sentido si se consideran los porcentajes de población que alcanza un nivel formativo de educación secundaria alta o de educación superior. En Cuba (57%), Chile (53%) y en Perú (55%) el porcentaje de ciudadanos de más de 24 años con estudios secundarios altos o superiores supera el 50%; les siguen, España (47%), Colombia (45%), Panamá (43%), Argentina (42%), Brasil (42%), Bolivia (42%) y Costa Rica (40%).

Gráfico C7

Nivel educativo de la población de 25 años o mayor. Porcentaje de población que alcanza cada uno de los niveles con respecto al total



Fuente: OEI. *Tablas Indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Elaborado a partir de tabla C7

UIS.stat (UNESCO) (<http://data.uis.unesco.org/#>)

Consulta, 12 febrero 2016

Bolivia: Los datos no son generados por el ME

Si se considera la educación terciaria, entre el 20% y el 30% de la población adulta había alcanzado en 2014 o antes una educación superior en 6 países de la región: España (29%), Bolivia (23%), Costa Rica (23%), Argentina (21%), Panamá (21%) y Colombia (20%). Solo 2 países se encontraban

en esos porcentajes de población con educación terciaria en *Miradas 2011*. En el extremo opuesto se encuentran los países con menor porcentaje de población con educación terciaria: El Salvador, Guatemala y Honduras con sólo el 10% de la población adulta con estudios superiores. En varios países se ha producido una mejora notable en este porcentaje desde los datos de *Miradas 2011*: 11 puntos en Panamá, 7 en República Dominicana, 6 en Cuba, Honduras y Guatemala, 5 en España y Paraguay, 4 en Costa Rica, Brasil y El Salvador, 3 en Perú.

## Indicador C8

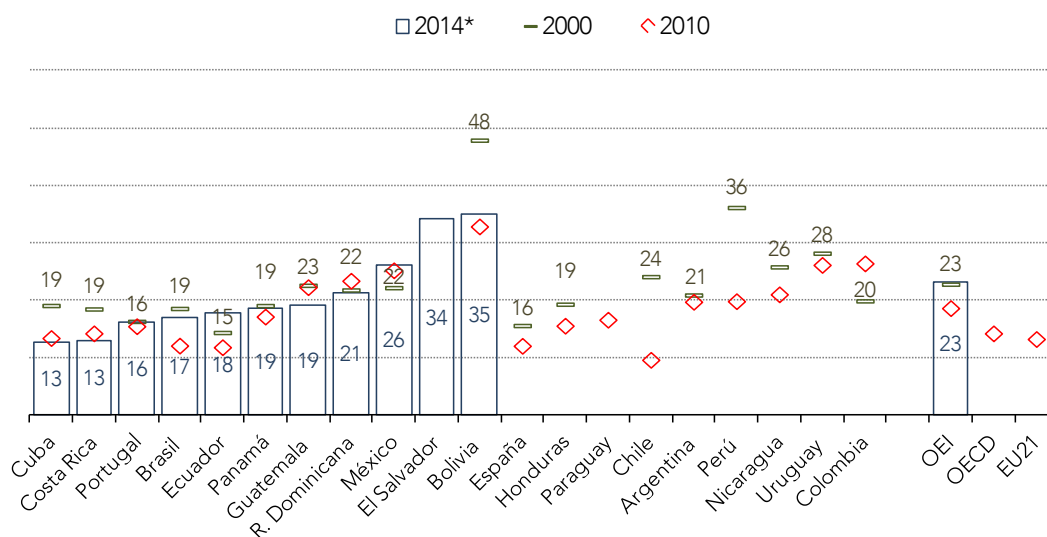
## Ratio estudiantes-profesor

Indicador C8. Las ratios estudiante-profesor dependen de decisiones normativas adoptadas sobre el tamaño de las aulas por cada país, en general condicionadas por los recursos humanos y materiales disponibles y, en ocasiones, por la concentración o dispersión de la población. Un número menor de alumnos por profesor debería permitir en principio una mejor atención a las necesidades de los alumnos.

El número promedio de alumnos por profesor en preprimaria (CINE 0) en Iberoamérica, Gráfico C8.1, fue de 23 en 2014, cifra superior a los 13-14 de UE y OCDE de 2010. Esta cifra se redujo en 4 alumnos desde el año 2000 al 2010, y ha aumentado de nuevo a 23 en 2014. De todos modos, debe resaltarse que no hay datos para 2014 casi en la mitad de los países y que las políticas de mejora de la escolarización en estas edades tempranas son en Iberoamérica, como en el resto de los países, relativamente recientes.

Por debajo de la media regional se encuentran Cuba (13), Costa Rica (13), Portugal (16), Brasil (17), Ecuador (18), Panamá (19), Guatemala (19) y República Dominicana (21). El resto de los países tienen ratios superiores. En la mayoría de los países han descendido las ratios entre 2000 y 2014 y son muy notables las reducciones en países como Bolivia (13 puntos), Cuba (7 puntos), Costa Rica (7 puntos), Chile (14 puntos del 2000 al 2010) y Perú (16 puntos del 2000 al 2010).

Gráfico C8.1  
Ratio estudiantes-profesor. Preprimaria (CINE 0)



Fuente: OEI. *Tablas Indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos elaborados a partir de Tabla C.8.

Años 2000 y 2010: *Miradas 2014* e UIS.Sat (<http://data.uis.unesco.org>) Consulta, mayo 2016.

Años 2012, 2013 y 2014: UIS.Sat (<http://data.uis.unesco.org/#>). Consulta, mayo 2016.

Año 2013, datos España y México: *Education at a Glance 2015* - © OECD 2015. Indicador D2.

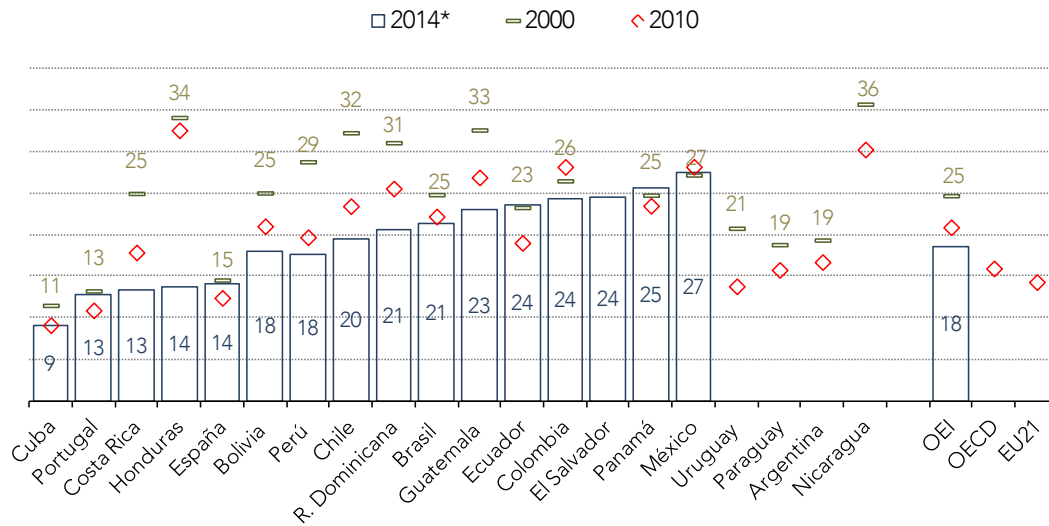
Pre-primaria (CINE 0) 2014\* Los datos de Brasil, Ecuador, El Salvador, México, Panamá, Portugal y R. Dominicana corresponden a 2013. Los datos de Cuba y Guatemala, corresponden a 2012.

El número promedio de alumnos por profesor en primaria (CINE 1) en Iberoamérica, gráfico C8.2, fue de 18 en 2014, cifra ligeramente superior a los 16 de la OCDE, y un poco más alejada de los 14 de UE de 2010. Esta cifra se redujo en 4 alumnos desde el año 2000 al 2010 y en otros 3 entre 2010 y 2014.

Por debajo de la media regional se encuentran Cuba (9), Costa Rica (13), Portugal (13), España (14) y Honduras (14). En la media se encuentran Bolivia y Perú y la superan ligeramente Chile (20), República Dominicana (21) y Brasil (21). El resto de los países tienen ratios superiores. En la mayoría de los países han descendido los ratios en primaria entre 2000 y 2014 y son muy notables las reducciones en países como Honduras (20), Chile (13), Costa Rica (13) y Perú (11).

Gráfico C8.2

Ratio estudiantes-profesor. Primaria (CINE 1)



Fuente: OEI. *Tablas Indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos elaborados a partir de Tabla C.8.

Años 2000 y 2010: *Miradas 2014* e UIS.Sat (<http://data.uis.unesco.org/>). Consulta, mayo 2016.

Años 2012, 2013 y 2014: UIS.Sat (<http://data.uis.unesco.org/#>). Consulta, mayo 2016.

Año 2013, datos España y México: *Education at a Glance 2015* - © OECD 2015. Indicador D2.

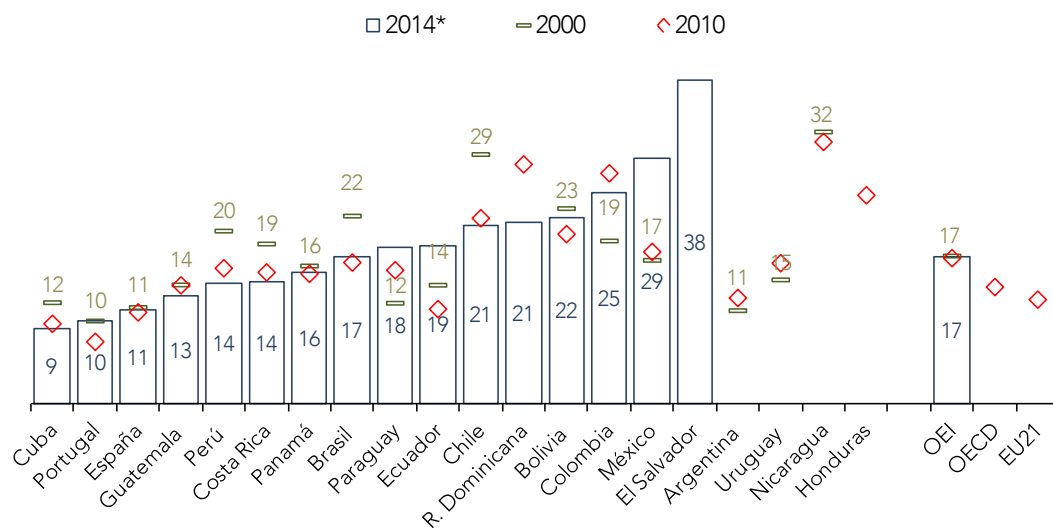
Primaria (CINE 1) 2014\*: Los datos de Brasil, Chile, El Salvador, España, México, Panamá y Portugal corresponden a 2013.

El número promedio de alumnos por profesor en secundaria (CINE 2 + CINE 3) en Iberoamérica, Gráfico C8.3, es de 17 en 2014, cifra próxima a los 14 de la OCDE, y un poco más alejada de los 12 de UE de 2010. Esta cifra se ha mantenido desde el año 2000.

Por debajo de la media regional se encuentran Cuba (9), Portugal (10), España (11), Guatemala (13), Perú (14), Costa Rica (14) y Panamá (16). En la media se encuentra Brasil y la superan ligeramente Paraguay (18) y Ecuador (19). El resto de los países tienen ratios superiores. En la mayoría de los países han descendido las ratios en secundaria entre 2000 y 2014 y son muy notables las reducciones en países como Chile (8) y Perú (6).

Gráfico C8.3

Ratio estudiantes-profesor. Secundaria (CINE 2 + CINE 3)



Fuente: OEI. *Tablas Indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos elaborados a partir de Tabla C.8.

Años 2000 y 2010: *Miradas 2014* y UIS.Sat (<http://data.uis.unesco.org>)

Consulta, mayo 2016.

Años 2012, 2013 y 2014: UIS.Sat (<http://data.uis.unesco.org/#>)

Consulta, mayo 2016.

Año 2013, datos España y México: *Education at a Glance 2015* - © OECD 2015. Indicador D2.

Secundaria (CINE 2+3) 2014\*: Los datos de Brasil, Chile, El Salvador, España, Guatemala, México y Portugal corresponden a 2013; el dato de Paraguay corresponde a 2012

Una consideración necesaria sobre las ratios mencionadas es que las cifras pueden estar condicionadas por la existencia de zonas de dispersión de los alumnos (zonas rurales, dispersas y poco pobladas, por ejemplo), que provocan una ratio baja en los promedios generales, mientras en otros núcleos urbanos del mismo país las ratios puedan ser más elevadas. También debe considerarse la importancia de que todos los alumnos puedan recibir la atención que precisen de acuerdo con sus circunstancias personales y familiares, de entorno socioeconómico, de trayectoria académica u otras que pueden condicionar sus aprendizajes.

Unas ratios medias no informan en general de los esfuerzos realizados por la atención a la diversidad de los alumnos o de situaciones de alumnos en dificultad de aprendizaje que exigen una atención especial de profesorado. Estas razones exigen analizar con precaución las ratios presentadas para poder explicar adecuadamente las diferencias entre países y etapas.

Tabla C1.1

Población total (millones)

País	2000	2010	2012	2014
Argentina	37,06	41,22	42,10	42,98
Bolivia	8,34	9,92	10,24	10,56
Brasil	175,79	198,61	202,40	206,08
Chile	15,17	17,02	17,39	17,76
Colombia	40,40	45,92	46,88	47,79
Costa Rica	3,93	4,55	4,65	4,76
Cuba	11,12	11,31	11,34	11,38
Ecuador	12,63	14,93	15,42	15,90
El Salvador	5,81	6,04	6,07	6,11
España	40,26	46,58	46,77	46,40
Guatemala	11,69	14,73	15,37	16,02
Honduras	6,24	7,50	7,74	7,96
México	102,81	118,62	122,07	125,39
Nicaragua	5,03	5,74	5,88	6,01
Panamá	3,03	3,62	3,74	3,87
Paraguay	5,30	6,21	6,38	6,55
Perú	25,91	29,37	30,16	30,97
Portugal	10,33	10,57	10,49	10,37
R. Dominicana	8,56	9,90	10,16	10,41
Uruguay	3,32	3,37	3,40	3,42
Venezuela, RB	24,48	29,00	29,85	30,69
OEI	557,2	634,7	648,5	661,4

Fuentes: OEI. *Tablas Indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

World Development Indicators. Consulta 8/02/2015

<http://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL>

<http://datos.bancomundial.org/tema/desarrollo-urbano>

2000: datos de *Miradas 2014*

Bolivia: Los datos no son generados por el ME

Tabla C1.2

Porcentaje de población urbana

País	2010	2014
Uruguay	94	95
Argentina	91	92
Chile	89	89
Venezuela	89	89
Brasil	84	85
España	78	79
México	78	79
Perú	77	78
R. Dominicana	74	78
Cuba	77	77
Colombia	75	76
Costa Rica	72	76
Bolivia	66	68
Panamá	65	66
El Salvador	64	66
Ecuador	63	64
Portugal	61	63
Paraguay	58	59
Nicaragua	57	58
Honduras	52	54
Guatemala	49	51
OEI	72	74

Fuentes: OEI. *Tablas Indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

World Development Indicators. Consulta 8/02/2015

<http://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL>

<http://datos.bancomundial.org/tema/desarrollo-urbano>

2000: datos de *Miradas 2014*

Bolivia: Los datos no son generados por el ME



Tabla C2

Población entre 15 y 64 años de edad (% del total)

País	2000	2010	2012	2014
Argentina	62	64	64	64
Bolivia	57	59	60	61
Brasil	65	68	68	69
Chile	66	68	69	69
Colombia	64	68	68	69
Costa Rica	64	68	68	69
Cuba	68	70	70	70
El Salvador	58	62	63	64
Ecuador	60	63	64	64
España	69	68	67	67
Guatemala	53	56	57	58
Honduras	54	60	61	63
México	61	64	65	66
Nicaragua	57	62	64	65
Panamá	63	64	65	65
Paraguay	57	62	63	64
Perú	61	64	65	65
Portugal	68	66	66	65
R. Dominicana	60	62	63	63
Uruguay	62	64	64	64
Venezuela	62	65	65	65
OEI	61	64	65	65

Fuente: OEI. *Tablas Indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

<http://data.worldbank.org/indicador/SP.POP.1564.TO.ZS>

Creado a partir de Indicadores del desarrollo mundial

Serie: Población entre 15 y 64 años de edad (% del total)

Consulta, febrero 2016

Bolivia: Los datos no son generados por el ME

Tabla C3

PIB per cápita por paridad del poder adquisitivo (PPA)  
(dólares a precios internacionales actuales)

País	2000	2008	2010	2012	2014
Argentina (1)	9.129		14.538	17.554	
Bolivia	3.496	4.985	5.296	5.897	6.630
Brasil	9.018	13.152	14.117	15.239	15.893
Chile	9.849	16.438	18.250	21.370	22.071
Colombia	6.585	10.132	10.680	12.053	13.357
Costa Rica	7.589	12.012	12.403	13.833	14.918
Cuba (2)	8.949	17.075	18.061	19.812	20.611
Ecuador	5.856	8.920	9.163	10.508	11.372
El Salvador	5.093	7.333	7.302	7.856	8.351
España	21.875	33.730	32.351	32.236	33.629
Guatemala	4.796	6.469	6.533	6.978	7.454
Honduras	2.757	4.255	4.249	4.630	4.910
México	10.319	14.272	14.599	16.261	17.315
Nicaragua	2.754	3.951	3.943	4.467	4.918
Panamá	7.958	13.692	14.852	18.224	20.895
Paraguay	4.823	6.621	7.142	7.444	8.911
Perú	5.157	8.880	9.678	11.045	11.989
Portugal	17.852	26.096	26.924	27.125	28.393
R. Dominic.	6.380	10.117	10.981	11.735	13.262
Uruguay	10.205	14.706	16.737	18.770	20.884
Venezuela	11.427	17.208	16.228	18.020	
OEI	8.184	12.502	13.049	14.336	15.059

Fuente: OEI. *Tablas Indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Banco Mundial. Creado a partir de Indicadores del desarrollo mundial

<http://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.PP.CD>

Consulta, abril 2016.

(1) Los datos de Argentina de 2010 y 2012 son los proporcionados por Miradas 2011 y 2013

(2) El dato de Cuba de 2014 corresponde a 2013

Bolivia: Los datos no son generados por el ME

Tabla C4  
Índice de Gini

País	2000 (*)	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Argentina	51,1	46,3	45,3	44,5	43,6	42,5	42,3
Bolivia	62,8	51,4	49,7	...	46,3	46,7	48,1
Brasil		54,4	53,9		53,1	52,7	52,9
Chile	55,3	nd	52,0	nd	50,8	nd	50,5
Colombia	58,7	56,0	55,9	55,5	54,2	53,5	53,5
Costa Rica	46,5	49,1	51,0	48,1	48,6	48,6	49,2
Cuba	38,0	...	...	...	...	...	...
Ecuador	56,6	50,6	49,3	49,3	46,2	46,6	47,3
El Salvador		46,7	45,9	44,5	42,4	41,8	43,5
España	34,7	34,8	35,4	35,8	36,1	35,9	...
Guatemala	54,3	...	...	...	52,4	...	...
Honduras		55,7	51,6	53,4	57,4	57,4	53,7
México	51,9	48,2		48,1		48,1	
Nicaragua	...	...	45,7	...	...	...	...
Panamá	...	52,6	52,0	51,9	51,8	51,9	51,7
Paraguay	...	51,0	49,7	51,8	52,6	48,2	48,3
Perú	50,8	48,6	48,0	46,2	45,5	45,1	44,7
Portugal		36,6	34,9	35,8	36,3	36,0	
R. Dominicana	52,0	49,0	48,9	47,2	47,4	45,7	47,1
Uruguay	44,4	46,3	46,3	45,3	43,4	41,3	41,9
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...
OEI	50,5	48,6	48,0	47,0	47,5	46,4	48,2

Fuentes: OEI. *Tablas Indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Banco Mundial

<http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI/countries/CO?display=default>

Consulta, 12 febrero 2016

2000 (\*) *Miradas 2014*

Bolivia: Los datos no son generados por el ME

Tabla C5

Índice de desarrollo humano (IDH). PNUD

País	2010	2012	2014
Argentina	0,775	0,811	0,836
Bolivia	0,643	0,675	0,662
Brasil	0,699	0,730	0,755
Chile	0,783	0,819	0,832
Colombia	0,689	0,719	0,720
Costa Rica	0,725	0,773	0,766
Cuba		0,780	0,769
Ecuador	0,695	0,724	0,732
El Salvador	0,659	0,680	0,666
España	0,863	0,885	0,876
Guatemala	0,560	0,581	0,627
Honduras	0,604	0,632	0,606
México	0,750	0,775	0,756
Nicaragua	0,565	0,599	0,631
Panamá	0,755	0,780	0,780
Paraguay	0,640	0,669	0,679
Perú	0,723	0,741	0,734
Portugal	0,795	0,816	0,830
R. Dominicana	0,663	0,702	0,715
Uruguay	0,663	0,792	0,793
Venezuela	0,696	0,748	0,762
Iberoamérica	0,697	0,735	0,739

Fuentes: OEI. *Tablas Indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Informe sobre desarrollo humano (PNUD 2010, PNUD 2013 y PNUD 2015)

Los valores de PNUD 2015 corresponden a 2014, y los de 2013 corresponden a 2012

Bolivia: Los datos no son generados por el ME

Tabla C6

Esperanza de vida escolar (años). De primaria a terciaria

País	2000	2010	2012	2013	2014
Argentina	14,6	15,9	17,2	17,1	..
Bolivia	13,7	..	..	..	..
Brasil	..	..	..	..	..
Chile	13,7	15,4	15,6	16,2	..
Colombia	11,4	..	..	..	..
Costa Rica	..	..	14,6	14,8	15,1
Cuba	12,3	16,5	14,7	14,0	14,0
Ecuador	..	..	14,4	15,2	..
El Salvador	11,6	13,0	13,2	13,2	..
España	15,7	16,9	17,5	17,6	..
Guatemala	..	..	..	10,7	..
Honduras	..	11,6	11,6	11,4	11,2
México	11,6	12,6	12,9	13,1	14,4
Nicaragua	..	..	..	..	..
Panamá	12,4	12,9	13,7	12,8	..
Paraguay	11,8	12,3	..	..	..
Perú	13,4	13,4	..	..	..
Portugal	15,7	16,2	16,3	16,8	..
R. Dominicana	..	..	13,1	..	13,2
Uruguay	14,2	15,5	..	..	..
Venezuela	10,4	..	..	..	..
OEI	13,0	14,4	14,6	14,4	13,4

Fuente: OEI. *Tablas Indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

UIS.stat (UNESCO) (<http://data.uis.unesco.org/#>)

Consulta, 12 febrero 2016

Bolivia: Los datos no son generados por el ME

Tabla C7

Porcentaje de población que alcanza cada uno de los niveles con respecto al total (2014 o último año disponible en UIS.Stat)

País	Año	No escolarizada	Primaria incompleta	Primaria (CINE 1)	Secundaria baja (CINE 2)	Secundaria alta (CINE 3)	Post-secundaria no-terciaria (CINE 4)	Terciaria (CINE 5)	Terciaria (CINE 6)	Terciaria (CINE 7)	Terciaria (CINE 8)	Desconocido
Argentina	2003	1	9	34	14	28	...	...	14	...	...	0,2
Bolivia	2012	9	31	6	9	19	...	...	22	1	0,3	3,1
Brasil	2013	12	12	20	14	29	...	...	13	...	...	0,1
Chile	2013	3	11	9	22	35	na	6	11	1	na	0,4
Colombia	2014	7	17	26	5	25	...	9	7	3	...	0,2
Costa Rica	2014	4	13	27	14	17	...	1	20	2	...	0,9
Cuba	2012	3	6	10	24	27	16	1	9	4	0,4	...
Ecuador	2014	6	13	32	10	27	...	1	9	1	...	...
El Salvador	2013	18	25	15	14	17	...	4	6	0	0,0	...
España	2014	2	8	16	26	18	...	29	...	...	...	...
Guatemala	2014	...	38	25	10	16	2	2	7	0	0,0	...
Honduras	2014	15	26	26	9	13	...	3	6	...	...	0,3
México	2014	8	13	21	26	17	...	0	13	1	0,1	0,1
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	2010	7	10	21	18	20	1	5	14	2	0,3	0,6
Paraguay	2014	4	23	27	10	23	...	2	5	6	0,1	0,2
Perú	2014	6	14	18	6	34	...	...	19	...	1,9	0,0
Portugal	2014	...	10	39	17	16	0	...	4	13	0,5	...
R. Dominicana	2014	9	24	10	22	22	...	...	12	...	...	...
Uruguay	2014	1	10	36	25	16	...	5	6	2	...	...
Iberoamérica		6,8	16,6	22,1	15,6	22,1	4,8	5,3	10,9	2,9	0,4	0,5

Fuente: OEI. *Tablas Indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

UIS.stat (UNESCO) (<http://data.uis.unesco.org/#>)

Consulta, 12 febrero 2016

Bolivia: Los datos no son generados por el ME

Tabla C8  
Ratio estudiantes-profesor. Niveles educativos

País	Pre-primaria CINE 0					Primaria CINE 1					Secundaria CINE 2 +3				
	2000	2010	2012	2013	2014*	2000	2010	2012	2013	2014	2000	2010	2012	2013	2014
Argentina (1)	21	20	...	...	...	19	17	...	...	...	11	13	...	...	...
Bolivia	48	33	37	34	35	25	21	20	17	18	23	20	19	23	22
Brasil (1)	19	12	11	17		25	22	21	21		22	17	16	17	
Chile	24	10	...	...	...	32	23	21	20	...	29	22	20	21	...
Colombia	20	27	...	...	...	26	28	25	25	24	19	27	25	25	25
Costa Rica	19	14	...	14	13	25	18	..	16	13	19	16	...	14	14
Cuba	19	14	13	...	...	11	9	9	9	9	12	9	8	...	9
Ecuador	15	12	12	18		23	19	18	19	24	14	11	12	14	19
El Salvador	...	...	...	34	...	...	...	...	24	...	...	...	...	38	...
España	16	12	...	...	...	15	12	13	14	...	11	11	11	11	...
Guatemala (2)	23	21	19			33	27	26	24	23	14	14	14	12	13
Honduras	19	16	...	14	24	34	33	...	...	14	...	25	...	...	...
México	22	25	25	26		27	28	28	28	27	17	18	18	30	29
Nicaragua	26	21	22	20	nd	36	30	30	27	nd	32	31	32	28	nd
Panamá	19	17	17	19	...	25	23	23	25	...	16	15	14	16	...
Paraguay	...	17	24	...	...	19	16	24	...	...	12	16	18	...	...
Perú (3)	36	20	18	...	...	29	20	19	18	18	20	16	17	15	14
Portugal	16	16	16	16	...	13	11	12	13	...	10	7	8	10	..
R. Dominicana	22	24	25	23	21	31	26	24	23	21		28	29	28	21
Uruguay (4)	28	26	...	...	...	21	14	...	...	...	15	11	...	...	...
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	...	...	...	...	8
OEI	23	19	20	21	23	25	21	21	20	18	17	17	17	20	17
OECD		14					16				14				
EU21		13					14				12				

Fuentes: OEI. *Tablas Indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Años 2000 y 2010: *Miradas 2014* e UIS.Sat (<http://data.uis.unesco.org>)

Consulta, mayo 2016

Años 2012, 2013 y 2014: UIS.Sat (<http://data.uis.unesco.org/#>)

Consulta, mayo 2016

(1) Año de referencia 2000, 2008

(2) En Guatemala hay datos disponibles también para 2012

(3) World Education Indicators report of Perú - Unit of Educational Statistics - Ministry of Education

(4) Anuario Estadístico de Educación 2011

Los datos refieren solamente a Educación pública debido a que no se cuenta con Docentes en Privada, excepto para el caso de Pre-primaria.

En el caso de Pre-primaria, no se incluyen datos sobre Primera Infancia debido a que no se cuenta con datos sobre Docentes.

Para el caso de Secundaria se incluye CETP.

Bolivia: Los valores corresponden únicamente a las unidades educativas con dependencia pública, sin incluir a las unidades educativas con dependencia privada.

Año 2013, datos España y México: Education at a Glance 2015 - © OECD 2015. Indicador D2

## Capítulo 1

# Meta general primera Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora

Meta específica 1	Elevar la participación de los diferentes sectores sociales y su coordinación en proyectos educativos: familias, universidades y organizaciones públicas y privadas, sobre todo de aquellas relacionadas con servicios de salud y promoción del desarrollo económico, social y cultural
Indicador 1A	Proyectos en los que diferentes sectores sociales participan y que se aplican de forma integrada cuyo objetivo sea mejorar la educación, referidos a las etapas CINE 0, 1 y 2
<i>Nivel de logro:</i> Cada año aumenta el número de proyectos innovadores que se desarrollan de forma coordinada en un territorio (municipio, departamento, región), en los que participan varios sectores sociales	
Indicador 1B	Consejos educativos nacionales, regionales o locales en los que participan distintos sectores sociales



Meta específica 1	Elevar la participación de los diferentes sectores sociales y su coordinación en proyectos educativos: familias, universidades y organizaciones públicas y privadas, sobre todo de aquellas relacionadas con servicios de salud y promoción del desarrollo económico, social y cultural
Indicador 1A	Proyectos en los que diferentes sectores sociales participan y que se aplican de forma integrada cuyo objetivo sea mejorar la educación, referidos a las etapas CINE 0, 1 y 2

### Significado e importancia de la meta y el indicador

Cada vez existe una mayor conciencia de que la educación no se reduce a la escolarización, así como de las implicaciones que esta concepción tiene. Es decir, que niños, niñas y jóvenes aprenden y se desarrollan en varios contextos, y parte del éxito en su formación como personas y futuros ciudadanos depende precisamente de la articulación que se consiga entre los diversos ámbitos de la educación formal, no formal e informal. Es esta una de las razones por las que resulta esencial favorecer la participación de los diferentes sectores sociales en los proyectos educativos. Las experiencias de los proyectos educativos de ciudad, las ciudades educadoras, u otras iniciativas con distinto nombre pero sustrato teórico semejante, todavía minoritarias pero sin duda en expansión, son un ejemplo de esta tendencia.

Sin embargo, no es este el único argumento que avala la necesidad de la intervención conjunta de los distintos sectores en la tarea educativa. La participación es, al mismo tiempo, un valor democrático y una exigencia irrenunciable para la cohesión social y la gobernanza de los países. Si ello es importante en cualquier sector de la vida colectiva, en el caso de la educación cobra especial valor. Definir el tipo de persona que se quiere ayudar a construir por medio de la educación es, sin duda, una tarea de naturaleza social, tanto desde el punto de vista de los procesos de desarrollo individual como desde la perspectiva cultural que implica.

No parece haber, por tanto, muchas dudas respecto de la necesidad de promover y consolidar la participación, pero también existe una clara conciencia de la dificultad que supone articular los procesos participativos, tanto desde el punto de vista de la coordinación entre los diversos sectores como de la actuación conjunta de los distintos niveles de la Administración (local, provincial, regional o estatal —o estadual—, nacional). La incorporación de la sociedad civil a la actividad educativa, con sus diversos cauces de representación y participación, es un elemento esencial, pero que añade sus peculiaridades y dificultades.

No es casualidad que la primera meta del proyecto Metas Educativas 2021 consista en el aumento de la participación social en la acción educadora. La concepción educativa que subyace a este impulso da por hecho que la participación real de la sociedad en proyectos educativos integrales es un pilar básico de la mejora educativa, sobre todo si se entiende como un cauce privilegiado para el desarrollo social.



## La situación según los datos disponibles

Tras analizar los datos del informe *Miradas 2011*, el Consejo Rector del IESME consideró más oportuno eliminar la información cuantitativa de este indicador. Los programas a los que se alude son muy diversos y establecer comparaciones basadas en el número no contribuye a reflejar la importancia que, desde los gobiernos, se atribuye a la promoción de intervenciones educativas integrales. Por ello, se decidió recabar una información cualitativa en la que el propio país eligiera los dos proyectos que a su juicio mejor reflejaran este tipo de políticas que se recogían en el informe de *Miradas 2014* (<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article14386> pp. 59-67).

En este informe de 2016, el Consejo Rector del IESME consideró que la naturaleza de los proyectos que los países comunicaron que estaban llevando a cabo en 2014 exigían periodos largos para su desarrollo, por lo que no parecía razonable volver a pedir información solo dos años después. Será por tanto en documentos posteriores donde se actualizarán los datos de este indicador.

### Indicador 1B

Consejos educativos nacionales, regionales o locales en los que participan distintos sectores sociales

## Significado e importancia del indicador

El proyecto Metas 2021 sigue considerando a la participación como uno de los factores esenciales de la calidad de la educación. Por ello, el Consejo Rector del IESME valoró que era conveniente introducir un nuevo indicador que pudiera hacer visible en qué grado cuentan los países con consejos participativos que permitan recoger los puntos de vista de los distintos sectores sociales y comprometerlos en el apoyo de los procesos educativos.

Sin duda, las vías de participación no se limitan a la existencia de este tipo de instituciones, pero es fundamental que su presencia esté garantizada en normativa por las administraciones educativas.

Para valorar no solo la presencia o ausencia de los consejos sino también su adecuación, se han tenido en cuenta determinadas características de distinta naturaleza. En primer lugar, su correspondencia con los distintos niveles administrativos. La distribución de competencias entre estos debe reflejarse también en sus estructuras de participación. En este sentido, se considera positiva la existencia de consejos locales por su proximidad a la realidad de familias, alumnado y familias, y a las necesidades y recursos del contexto. Dentro del necesario respeto a las normas de rango superior, las instituciones de participación municipal permiten realizar el necesario ajuste a la diversidad del entorno.

La amplitud de las funciones que se les adjudican habla también de su relevancia. El objetivo debería ser que realmente tengan posibilidades de influir sobre las políticas educativas de su correspondiente nivel y evitar que se conviertan en una participación meramente formal.

La variedad de los sectores sociales y organizaciones que participan constituye asimismo un punto clave. Viene siendo tradicional la representación de los estamentos educativos (alumnado, docentes y familias), pero el tejido asociativo, las organizaciones que representan a colectivos que todavía sufren situaciones de exclusión social o los agentes del sistema productivo son también mimbres esenciales para tejer la urdimbre que sustenta a la educación, tanto escolar como informal.

Finalmente, la calidad de las instituciones de participación depende de que se evalúe su funcionamiento. Sin el seguimiento del logro de sus objetivos su impulso puede decaer. Los consejos deberían contar con procedimientos sistemáticos de valoración de sus procesos y resultados.

Esta forma de entender el papel de los consejos participativos es la que ha llevado a estructurar la información que se ha solicitado a los países. Como se muestra en la Tabla 1 (ver al final del capítulo) se ha preguntado por el tipo y nivel del consejo, sus funciones, los colectivos representados y los procedimientos de evaluación de su funcionamiento. No se incluyen en esta relación los consejos de los propios centros escolares ya que esta es una estructura que se puede dar por sentado que existe en la mayoría de los sistemas educativos.

### **La situación según los datos disponibles**

Quince países han respondido a la encuesta, lo que ha permitido recabar una interesante información que se muestra en la Tabla 1 (ver al final del capítulo).

Las funciones de estos consejos son mayoritariamente consultivas, como se corresponde con una institución que no persigue realizar tareas de gobierno. En siete casos existen consejos locales que, como se señalaba, permiten acercar la participación a los ciudadanos.

Por lo que respecta a su composición, hay que destacar la nutrida presencia de representantes de poblaciones originarias y afrodescendientes, que en algunos casos se traduce en consejos específicos cuyo objetivo es impulsar la educación de estos pueblos y colectivos. Bolivia, Ecuador y Perú destacan en este avance de participación democrática.

Menos habitual resulta la presencia de organizaciones de mujeres en estos consejos. No obstante, esto podría deberse a que muchos países han identificado los miembros de los consejos con fórmulas genéricas (asociaciones sociales, actores educativos...) que podrían incluir a las organizaciones de mujeres, aunque no se las nombre explícitamente. En cualquier caso, merece la pena señalar que sería interesante que los países comprobaran que aprovechan la enorme energía de las asociaciones de mujeres cuya capacidad de promover desarrollo está más que demostrada.

Otro de los aspectos positivos que se aprecia en la Tabla 1 es la presencia de las ONG que participan en los consejos de 8 de los 15 países que han enviado información sobre este indicador. Las ONG tienen un valioso conocimiento experto y están, de hecho, impulsando actuaciones educativas cuyo impacto podría ser mayor si se coordinara mejor con el de las administraciones.

Por otra parte, merece la pena destacar el caso de Portugal por la importancia que este país presta a la coordinación de las políticas integrales de infancia. Las Comisiones de Coordinación del Sistema Nacional de Intervención Precoz en la Infancia –nacionales, regionales y locales– son un elocuente ejemplo de avance en el sentido de los indicadores de esta meta: participación e integración de políticas.

Finalmente, los datos dejan claro que la evaluación sigue siendo una tarea pendiente en las instituciones educativas. Tan solo en tres países se valora el funcionamiento y los resultados de estos consejos. Esta podría ser una de las líneas prioritarias de avance para el futuro.

### Síntesis de la meta primera

La meta primera pretende ayudar a tomar conciencia de la importancia de establecer alianzas entre distintas administraciones y otros actores sociales para impulsar determinados objetivos educativos. La envergadura de la tarea educativa es tal que requiere de un compromiso del conjunto de la sociedad.

Las dos líneas recogidas en los indicadores –integración de las actuaciones en proyectos conjuntos y participación de la sociedad civil– son caminos para avanzar en la mejora de la calidad educativa, y el panorama expuesto parece mostrar que este progreso se está produciendo. No obstante, existen por supuesto otros elementos de la realidad que serían valiosos indicadores de participación. Todavía no se han incorporado a los sistemas de indicadores internacionales y nacionales porque resulta muy difícil aprehenderlos y, por qué no decirlo, quizás también porque la conciencia sobre su vital importancia aún no es suficiente. Los informes *Miradas 2021* procurarán avanzar en este compromiso por la participación.

Tabla 1. Indicador 1B  
Consejos educativos nacionales, regionales o locales en los que participan distintos sectores sociales

País	¿Existe algún Consejo Estatal, regional o local?	Tipo de funciones	Colectivos representados	¿Se evalúa su tarea?
Argentina	No			
Bolivia	1. Consejos Comunitarios. (Comunidades) 2. Consejo Educativo Plurinacional (Nacional) 3. Consejos Educativos de naciones y pueblos indígena originario campesinos (Nacional, regional y transterritorial) 4. Consejos Educativos Social Comunitarios (Departamental, Regional, Distrital, de Núcleo y Unidades Educativas) 5. Consejos Consultivos del Ministerio de Educación (Departamental, Regional, Distrital, de Núcleo y Unidades Educativas).	Uso de Idiomas oficiales y lengua extranjera. Elección de la lengua originaria, sujeta a criterios de territorialidad y transterritorialidad. Ejecutivas y consultivas. <sup>i</sup> Ejecutivas y consultivas. <sup>ii</sup> Ejecutivas y consultivas. <sup>iii</sup> Consultivas <sup>iv</sup>	Comunidades o regiones trilingües o plurilingües. ..... Todos los sectores de la sociedad vía Congreso Plurinacional de Educación. Naciones y pueblos indígena originario campesinos. De acuerdo con su ámbito de competencia, en correspondencia con las políticas educativas plurinacionales y reglamentación específica. Actores educativos, sociales e institucionales.	..... ..... .....
Brasil	1. Conselho Nacional de Educação <sup>v</sup> 2. Comissões de Políticas Nacionais	Consultivas Consultivas	Administração de Educação, Organizações sindicais, Associações de Educação, ONG,s Representantes do governo e da sociedade civil organizada	..... No
Colombia	1. Junta Nacional de Educación <sup>vi</sup>	Consultivas	La administración educativa	No
Costa Rica	.....	.....	.....	.....
Cuba	1. Grupos coordinadores provinciales, municipales y a nivel de consejos populares	Ejecutivas y consultivas	Representantes de la Educación y de otros organismos estatales, organizaciones sociales, asociaciones de padres y madres y ONG.	Si, todos los participantes deben informar sobre el cumplimiento del plan previsto y al concluir cada curso escolar se realiza el balance del trabajo realizado y se proyectan las nuevas acciones

País	¿Existe algún Consejo Estatal, regional o local?	Tipo de funciones	Colectivos representados	¿Se evalúa su tarea?
Ecuador	1. Consejo Nacional de Educación	Consultivas	Ministerio de Educación, Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Secretaría Nacional de Educación Superior, Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Representante de las Municipalidades del Ecuador, Representante de los gobiernos parroquiales rurales, Representante del Magisterio Público, Representantes de las Organizaciones Nacionales de los Estudiantes, Representantes de las organizaciones de madres y padres de familia, Representante del Consejo Plurinacional del Sistema de Educación Intercultural y Bilingüe, Representante de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, Representante de los pueblos montubios y afroecuatorianos.	No
El Salvador	1. Consejo Nacional de Educación	Consultivas	La Academia, los medios de comunicación, las Iglesias.	.....
España	1. Consejo Escolar del Estado  2. Consejos Escolares Autonómicos	Consultivas  Consultivas	Profesores, padres de alumnos, alumnos, administración educativa, personal de administración y de servicios de los centros docentes, titulares de centros docentes privados, organizaciones sindicales, organizaciones empresariales, entidades locales, universidades, organizaciones de mujeres, personalidades de reconocido prestigio en el campo de la educación y Consejos Escolares de ámbito autonómico.  Profesores, padres de alumnos, alumnos, administración educativa, personal de administración y de servicios de los centros docentes, titulares de centros docentes privados, organizaciones sindicales, organizaciones empresariales, entidades locales, universidades, organizaciones de mujeres y personalidades de reconocido prestigio en el campo de la educación.	No
Guatemala	1. Consejo Nacional de Educación  2. Las Organizaciones de Padres de Familia/Consejo educativo	Consultivas  Consultivas/Apoyo <sup>iii</sup>	Administración educativa, Asociaciones de estudiantes, Organizaciones sindicales, Asociaciones educativas, ONG  Asociaciones educativas, ONG, Padres y madres de familia, maestros, directores y líderes comunitarios.	Existen algunas evaluaciones que realiza la institución "Gran Campaña Nacional por la educación". No son periódicas
México	1. La Secretaría de Educación Pública 2. Las Secretarías Estatales de Educación	Ejecutivas y consultivas Ejecutivas y consultivas	La administración educativa y las asociaciones de padres y madres.	No

País	¿Existe algún Consejo Estatal, regional o local?	Tipo de funciones	Colectivos representados	¿Se evalúa su tarea?
Paraguay	1. Consejo Departamental de Educación (Ámbito local) 2. Consejo Distrital de Educación	Consultivas  Consultivas	Administración educativa, asociaciones de padres y madres, asociaciones de estudiantes, organizaciones sindicales, ONG.  Los Consejos Departamentales de Educación deberán presentar Rendición de Cuentas ante la comunidad educativa local.	Se realizan Espacios evaluativos de la gestión de los Consejos y Asociaciones.  Los Consejos Departamentales de Educación deberán presentar Rendición de Cuentas ante la comunidad educativa local.
Perú	1. Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe 2. Consejo Participativo Regional de Educación 3. Consejo Participativo Local de Educación	Consultivas  Consultivas  Consultivas	Ocho líderes de la zona andina, seis miembros de las organizaciones indígenas amazónicas, dos representantes de la organización de mujeres indígenas y cuatro de las organizaciones afroperuanas.  Administración educativa, asociaciones de padres y madres, asociaciones de estudiantes, asociaciones educativas, ONG.  Administración educativa, asociaciones de padres y madres, asociaciones de estudiantes, asociaciones educativas, ONG.	No
Portugal	1. Conselho Geral das Escolas 2. Comissão de Coordenação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNPI) (nacional) 3. Conselho Municipal de Educação (local) 4. Comissão Alargada da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) (local) 5. Subcomissões de Coordenação Regional do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNPI) (local)	Ejecutivas  Ejecutivas y consultivas  Ejecutivas y consultivas  Ejecutivas y consultivas  Ejecutivas y consultivas	Administração de Educação, Associações de Educação, Associações de pais, Associações de estudantes, ONG <sup>vi</sup> .  Representantes do: Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, Ministério da Educação, Ministério da Saúde.  Representantes de la administración municipal, de la administración educativa local y organizaciones locales <sup>ix</sup> .  Elementos do município; da segurança social; dos serviços do Ministério da Educação; dos serviços de saúde; das instituições particulares de solidariedade social ou de outras organizações não governamentais <sup>x</sup> .  Profissionais designados pelo: Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, Ministério da Educação, Ministério da Saúde.	A avaliação do Conselho Geral das Escolas faz parte do processo de avaliação externa das escolas levado a cabo pela Inspeção-Geral da Educação e integra o Relatório final produzido por aquela entidade e divulgado na sua página eletrónica.

País	¿Existe algún Consejo Estatal, regional o local?	Tipo de funciones	Colectivos representados	¿Se evalúa su tarea?
Uruguay	Comisión Nacional de Educación (COMINE) <sup>xi</sup>	Consultivas	Administración educativa, asociaciones de estudiantes, organizaciones sindicales, asociaciones educativas, ONG's.	La Comisión Nacional de Educación no es evaluada de forma específica, pero sí son evaluados los programas y políticas educativas que aplican sus integrantes.

<sup>i</sup> Bolivia: El Consejo Educativo Plurinacional es una Instancia de Participación Social Comunitaria. Propone proyectos de políticas educativas integrales de consenso y evalúa el cumplimiento de las conclusiones del Congreso Plurinacional de Educación.

<sup>ii</sup> Los Consejos Educativos de naciones y pueblos indígena originario campesinos (Nacional, regional y transterritorial) son instancias de Participación Social Comunitaria. Formulación e implementación de políticas y gestión educativa del Sistema Educativo Plurinacional para el desarrollo de una educación intracultural, intercultural, plurilingüe, comunitaria, productiva, descolonizadora, técnica, tecnológica, científica, crítica y solidaria desde la planificación hasta la evaluación en lo nacional y en cada una de las entidades territoriales autónomas.

<sup>iii</sup> Los Consejos Educativos Social Comunitarios son una instancia de Participación Social Comunitaria. Gestión educativa, de acuerdo a su ámbito de competencia, en correspondencia con las políticas educativas plurinacionales y reglamentación específica.

<sup>iv</sup> Los Consejos Consultivos del Ministerio de Educación son una instancia de Participación Social Comunitaria. Consulta y coordinación del Ministerio de Educación con los actores educativos, sociales e institucionales.

<sup>v</sup> Brasil: Em nível nacional também existem conselhos setoriais de participação social como a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), entre outros. Em âmbito estadual, municipal e local, existem diversos outros organismos como os conselhos estaduais e municipais de educação e os conselhos escolares. Destaca-se ainda que mesmo esses conselhos de âmbito sub-nacional possuem representações nacionais como o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação.

<sup>vi</sup> Colombia: Órgano científico con carácter de consultor permanente del Ministerio de Educación Nacional para la planeación y diseño de las políticas educativas del Estado.

<sup>vii</sup> Guatemala: Estas organizaciones participan de manera voluntaria en un centro educativo público para apoyar la descentralización de los recursos económicos, propiciar ejercicios ciudadanos, evaluar, emitir y formular propuestas y recomendaciones en apoyo a la educación.

<sup>viii</sup> Portugal: Na composição do conselho geral tem de estar salvaguardada a participação de representantes do pessoal docente não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local.

<sup>ix</sup> Em el Conselho Municipal de Educação participam: Elementos do Município, dos serviços centrais/regionais do Ministério de Educação, das instituições de ensino superior público e privado, representantes do pessoal docente do ensino público, dos estabelecimentos de educação e de ensino básico e secundário privados; das associações de pais e encarregados de educação; das associações de estudantes; das instituições particulares de solidariedade social que desenvolvam atividade na área da educação; dos serviços públicos de saúde; dos serviços de segurança social; do Centro de Emprego e Formação Profissional; dos serviços públicos da área da juventude e desporto; das forças de segurança; do Conselho Municipal de Juventude.

<sup>x</sup> Organizações que desenvolvam, na área de competência territorial da comissão de proteção, atividades de carácter não institucional, em meio natural de vida, destinadas a crianças e jovens; das instituições particulares de solidariedade social ou de outras organizações não governamentais que desenvolvam, na área de

competência territorial da comissão de proteção, atividades em regime de colocação institucional de crianças e jovens; das associações de pais; das associações ou outras organizações privadas que desenvolvam, atividades desportivas, culturais ou recreativas destinadas a crianças e jovens; das associações de jovens ou os serviços de juventude; das forças de segurança; Elementos designadas pela assembleia municipal de entre cidadãos eleitores preferencialmente com especiais conhecimentos ou capacidades para intervir na área das crianças e jovens em perigo; Os técnicos que venham a ser cooptados pela comissão.

\*) Uruguay:

Ley N° 18437 – Artículo 42:

Créase la Comisión Nacional de Educación, que se identificará con la sigla COMINE y estará integrada por:

- A) Los miembros de la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública.
- B) Los Directores Generales de los Consejos de Educación integrantes de la Administración Nacional de Educación Pública.
- C) La máxima autoridad del Instituto Universitario de Educación.
- D) El Presidente del Directorio del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.
- E) Dos representantes de la educación privada inicial, primaria, media y técnico profesional.
- F) Un representante de la educación universitaria privada.
- G) Un representante de los trabajadores.
- H) Un representante de los trabajadores de la educación.
- I) Dos representantes de los estudiantes.
- J) Un representante de los empresarios.
- K) Un representante de las organizaciones no gubernamentales vinculadas a la educación.

Los organismos o sectores integrantes de la COMINE además de los representantes titulares ante dicha Comisión, podrán designar representantes alternos.

El Poder Ejecutivo reglamentará en su caso, el procedimiento para la elección o designación de los representantes arriba mencionados.





## Capítulo 2

# Meta general segunda Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación

Meta específica 2	Garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo mediante la puesta en marcha de programas de apoyo y desarrollo de las familias para favorecer la permanencia de sus hijos en la escuela
Indicador 2	Porcentaje de familias con dificultades socioeconómicas que recibe apoyo para garantizar la asistencia habitual de sus hijos a las escuelas
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, al menos el 30% de las familias que se sitúan por debajo del umbral de pobreza recibe algún tipo de ayuda económica que garantiza el desarrollo integral de los niños y su asistencia a la escuela, y el 100% la recibe en 2021	
Meta específica 3	Prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, a las alumnas y al alumnado que vive en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, para lograr la igualdad en la educación
Indicador 3A	Tasa Bruta de Asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes
Indicador 3B	Tasa bruta de asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) de la población no perteneciente a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes
<i>Nivel de logro:</i> El porcentaje de niños de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, residentes en zonas urbanas marginales y zonas rurales, y de género femenino es al menos igual a la media del alumnado escolarizado en la educación inicial, primaria y secundaria básica	

Indicador 4A	Tasa bruta de asistencia a educación de nivel CINE 5 o superior, académica o técnico profesional, de alumnos pertenecientes a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes
Indicador 4B	Tasa bruta de asistencia a educación de nivel CINE 5 o superior, académica o técnico profesional (CINE $\geq$ 5) de la población no perteneciente a minorías étnicas, poblaciones originarias o afrodescendientes
<i>Nivel de logro:</i> Aumenta en un 2% anual el alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes que accede a la ETP, y en un 1% el que accede a la Universidad	
Meta específica 4	Garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios
Indicador 5	Porcentaje de alumnos y de alumnas pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios, escolarizados en CINE 1 y 2, que cuenta con libros y material educativo en su lengua materna
<i>Nivel de logro:</i> Las escuelas y los alumnos reciben materiales y libros en su lengua materna, y sus maestros los utilizan de forma habitual	
Indicador 6	Porcentaje de maestros que imparten clase en los niveles educativos CINE 1 y 2 en el idioma originario de sus alumnos, en el conjunto de profesores que imparten clase en aulas bilingües con alumnado cuya lengua materna no es la oficial
<i>Nivel de logro:</i> Todos los maestros que trabajan en aulas bilingües dominan el mismo idioma originario de sus estudiantes	
Meta específica 5	Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales mediante las adaptaciones y las ayudas precisas
Indicador 7	Porcentaje de alumnos y alumnas diagnosticados por sus discapacidades como alumnos con necesidades educativas especiales incluidos en la escuela ordinaria en la educación básica
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, entre el 30% y el 60% del alumnado con necesidades educativas especiales está integrado en la escuela ordinaria, y entre el 50% y el 80% lo está en 2021	

Meta específica 2	Garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo mediante la puesta en marcha de programas de apoyo y desarrollo de las familias para favorecer la permanencia de sus hijos en la escuela
Indicador 2	Porcentaje de familias con dificultades socioeconómicas que recibe apoyo para garantizar la asistencia habitual de sus hijos a las escuelas

### Significado e importancia de la meta y el indicador

Las familias que se encuentran en situación de marginalidad, a menudo carecen de las condiciones, tanto materiales como culturales, que resultan necesarias para adoptar el compromiso que supone llevar a sus hijos e hijas a la escuela y mantenerlos escolarizados al menos hasta el final de la etapa obligatoria.

Los Gobiernos son conscientes de estas dificultades y por eso muchos de ellos, a través de las administraciones responsables de la educación y de los asuntos sociales, han puesto en marcha programas cuyo objetivo consiste en apoyar a estas familias por distintas vías. Una de ellas se orienta a la concienciación sobre la importancia de la asistencia a la escuela. Acercar los centros escolares a todos los lugares con población infantil y facilitar su acceso es otra de las iniciativas imprescindibles. También, hacer de la escuela un lugar en el que se atiende a las necesidades de salud y alimentación, a la vez que a los procesos de aprendizaje, viene mostrándose como una estrategia muy eficaz. Y, junto con ello, es frecuente que se brinde a las familias un subsidio económico vinculado precisamente a la asistencia de sus hijos e hijas a la escuela.

### La situación según los datos disponibles

La información recogida en los informes anteriores mostró claramente la dificultad para recoger datos fiables y válidos para este indicador. Solo nueve países respondieron a la pregunta planteada. No obstante, los resultados pusieron de manifiesto que en cinco de los nueve casos más de dos tercios de la población con una situación socioeconómica muy desfavorable estaba recibiendo una ayuda que le comprometía a garantizar la asistencia de sus hijos e hijas a la escuela. En dos países el porcentaje estaba en torno al 60% y en los dos restantes era superior al 30%. Este panorama, situaba a los países que en su momento informaron por encima del nivel de logro propuesto para 2015 (véase Indicador 2. Tabla 1., p. 74 de *Miradas 2014* <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article14386>).

El Consejo Rector del IESME consideró, como en otros indicadores de este informe *Miradas 2016*, que el avance en las políticas de esta naturaleza requiere períodos prolongados por lo que no era previsible que se hubieran producido cambios en estos dos últimos años. No se recabado por tanto nueva información. Se hará en el próximo informe.

Meta específica 3	Prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, a las alumnas y al alumnado que vive en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, para lograr la igualdad en la educación
Indicador 3	Porcentaje de niños de estos colectivos escolarizados en la educación inicial, primaria y secundaria básica

### Significado e importancia de la meta y el indicador

La meta específica 3 aborda uno de los aspectos esenciales en la progresiva superación de la desigualdad que caracteriza a Iberoamérica. Hoy en día sabemos que lograr la calidad de la educación implica necesariamente repartir los beneficios educativos de una manera equitativa.

La educación debe ser igualmente accesible a todos y, lo que es más importante, debe permitir que todo el alumnado que finaliza la enseñanza básica haya adquirido aquellos aprendizajes esenciales que, de no poseerse, colocan a la persona en desigualdad de oportunidades con respecto a quienes sí los han adquirido.

Determinados colectivos de población han venido sufriendo una segregación social que los ha mantenido alejados de los servicios escolares, entre otros. Las minorías étnicas, los alumnos y alumnas pertenecientes a poblaciones originarias y afrodescendientes pertenecen al género femenino forman parte de esos colectivos.

Aunque en todos los casos se trate de problemas de inequidad, su naturaleza es distinta y ello significa que las causas que la originan, y, por tanto, también las soluciones que se deben poner en marcha, difieren en cada caso. El grado de segregación de cada uno de dichos colectivos es asimismo distinto. Finalmente, la situación en cada país, y a menudo en el interior de un mismo país, refleja realidades diversas.

Con independencia de estas peculiaridades, se trata en todos los casos de ejemplos concretos de lo difícil que resulta alcanzar el objetivo ampliamente compartido de ofrecer una educación inclusiva. Entre otras razones, porque conseguirlo implica actuar más allá del ámbito estricto de la escolarización y poner en marcha actuaciones integrales contra la pobreza y la marginación.

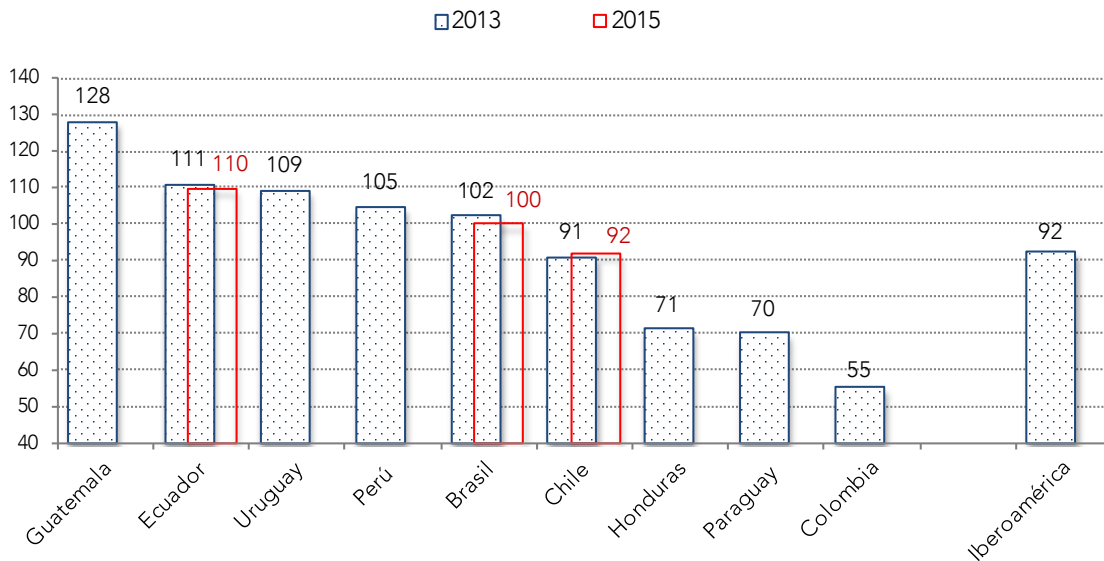
A pesar de estas dificultades, se ha avanzado mucho en esta línea, lo que no quita que siga quedando camino por recorrer. De ahí la importancia que posee prestar especial atención a la información que se recoge en este indicador para contribuir a la toma de conciencia del problema, un primer paso siempre imprescindible para buscar una solución.

### La situación según los datos disponibles

En comparación con el informe de 2014, solo tres países (Brasil, Ecuador y Chile) han enviado datos que modifiquen las tasas de escolarización de las poblaciones a las que se refiere este indicador. Como se muestra en los gráficos 1 y 2 de los indicadores 3A y 3B, no existen diferencias entre el año 2013 y el 2015. De acuerdo a esta información se confirmaría la conclusión que se extraía en *Miradas 2014*: en la mayoría de los países que han suministrado datos la presencia en la educación básica de los alumnos y alumnas pertenecientes a minorías étnicas, y poblaciones originarias o afrodescendientes es semejante a la del resto de la población escolar. El nivel de logro previsto para 2015 se habría pues alcanzado en todos los países recogidos en el informe a excepción de Colombia.

#### Indicador 3A. Gráfico 1

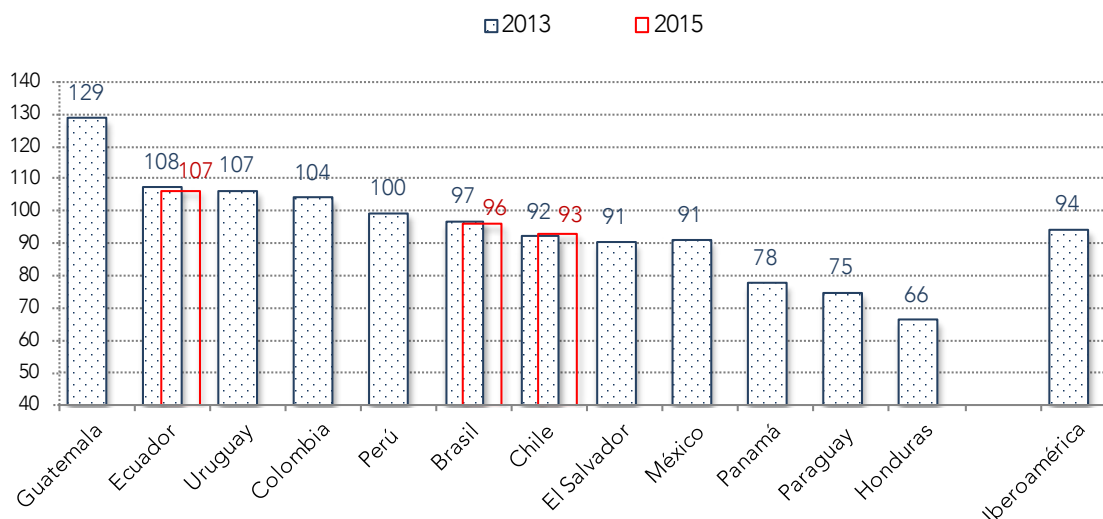
Tasa bruta de asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes.



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>  
 Datos suministrados por los países.

## Indicador 3B. Gráfico 2

Tasa bruta de asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en alumnado que no pertenece a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes.



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países.

La escasez de datos proporcionados en 2015 (solo Ecuador, Brasil y Chile) no aconseja proponer para este indicador los cálculos y un análisis sobre la “brecha” entre el acceso a la educación básica (CINE 0, 1 y 2) entre los alumnos y alumnas que pertenecen a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes y los que no pertenecen a este tipo de poblaciones. No obstante, se pueden consultar los escasos datos disponibles y la brecha existente en 2013 en OEI, *Tablas indicadores Miradas 2016*.

### Especificaciones técnicas

Los datos que se han utilizado proceden de la información enviada por los propios países de acuerdo a la definición del indicador recogida en el Glosario. La brecha absoluta que se ofrece para 2013 en OEI, *Tablas indicadores Miradas 2016* es el resultado de restar de la tasa bruta de asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en alumnos y alumnas que no pertenecen a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes la tasa bruta de asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes. Un valor superior a la unidad significa que la tasa de asistencia de alumnos que no pertenece a minorías es superior a la de los alumnos que pertenecen a dichas minorías. Un valor inferior a la unidad significa que la tasa de asistencia de las minorías es superior.

**Indicador 4**

**Porcentaje de alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes que realiza estudios de educación técnico-profesional (ETP) y universitarios**

**Significado e importancia de la meta y el indicador**

El indicador anterior, relativo al igual que este a la meta específica 3, ofrecía una panorámica del pilar en que se basa la equidad educativa con vistas a la integración y la cohesión social: el acceso y la finalización de la educación básica obligatoria. Garantizar las condiciones para que el alumnado perteneciente a minorías étnicas y poblaciones originarias y los estudiantes afrodescendientes cursen con éxito este período educativo es sin duda una prioridad de todo sistema educativo. No obstante, el esfuerzo orientado a superar cualquier tipo de discriminación debe continuar en las siguientes etapas de la educación posobligatoria y también en los estudios superiores. Hacer visible en qué medida se está consiguiendo esta meta es el objetivo del indicador 4 que aquí se comenta.

La educación técnico-profesional (ETP) es una vía privilegiada para establecer un nexo adecuado entre la educación y el empleo. Sin renunciar al énfasis que debe ponerse en el desarrollo de las competencias básicas, tanto en los ámbitos del conocimiento académico como en los del desarrollo social y cívico, la ETP incorpora el aprendizaje de las competencias profesionales.

Con ello pretende responder tanto a los intereses y motivaciones de un número importante de estudiantes como a las necesidades productivas de la sociedad. A pesar del papel clave que desde esta perspectiva desempeña la ETP, en muchos casos sigue siendo un tramo educativo menos valorado que la vía académica de la secundaria superior y conduce habitualmente a distintas posiciones en la estructura social, por lo que requiere de un mayor apoyo por parte de las administraciones educativas. Es preciso avanzar en las actuaciones que permitan que los colectivos a los que se refiere este indicador accedan a la ETP en igual medida que el resto del alumnado.

Las tasas de escolarización en los estudios universitarios van aumentando también y es importante que el acceso del alumnado afrodescendiente y del perteneciente a minorías étnicas o pueblos originarios se produzca en iguales condiciones a las del resto de la población, lo que significa no solo una progresiva equiparación en el número de estudiantes, sino una presencia semejante en los distintos tipos de estudios que se ofrecen desde la universidad.

**La situación según los datos disponibles**

Como en el caso del indicador anterior, son muy pocos los países que han enviado datos nuevos para el informe de 2016 (Brasil y Chile). En estos casos, se aprecia un avance aunque sea pequeño, como se muestra en las tablas que se recogen al final del capítulo. Tampoco se ha calculado la brecha absoluta en esta indicador por las mismas razones que en el anterior. En Brasil y Chile se



cumple el nivel de logro esperado, ya que el porcentaje de estudiantes que realizan estudios de ETP o superiores ha aumentado el 2%. No obstante, es necesario avanzar en la recogida sistemática de estadísticas en el resto de los países.

Como se ha señalado, solo se dispone de información sobre los alumnos y alumnas que pertenecen a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes entre países para 2013 y en los dos mencionados para 2015. Por tanto, se ha optado por renunciar a los análisis y los gráficos correspondientes a los datos disponibles sobre una población u otra; no obstante, como en el indicador anterior, se pueden consultar los escasos datos disponibles en OEI, *Tablas indicadores Miradas 2016*.

### Especificaciones técnicas

Los datos que se han utilizado proceden de la información enviada por los propios países de acuerdo a la definición del indicador recogida en el Glosario. La brecha absoluta (que no se ofrece en este informe por la escasez de datos disponibles) es el resultado de restar de la tasa bruta de asistencia a educación de nivel CINE 5 o superior, académica o técnico profesional, en alumnos y alumnas que no pertenecen a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes la tasa bruta de asistencia en minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes. Un valor superior a la unidad significa que la tasa de asistencia de alumnos que no pertenece a minorías es superior a la de los alumnos que pertenecen a dichas minorías. Un valor inferior a la unidad significa que la tasa de asistencia de las minorías es superior.

Meta específica 4	Garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios
Indicador 5	Porcentaje de alumnos y de alumnas pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios, escolarizados en CINE 1 y 2, que cuenta con libros y material educativo en su lengua materna

### Significado e importancia de la meta y el indicador

Entre las minorías étnicas y pueblos originarios a los que se refiere entre otros el indicador anterior, la mayoría tiene su propia lengua. Ofrecerles una educación de calidad supone adoptar un enfoque de educación intercultural, lo que a su vez implica ofrecerles enseñanza en esa lengua. Todos los estudios que se han llevado a cabo acerca de la escolarización de minorías culturales muestran la importancia de la educación bilingüe, dentro de un enfoque más general de educación intercultural.

Los libros de texto y otros materiales curriculares, independientemente del soporte impreso o digital en que se presenten, constituyen una pieza clave para el aprendizaje. Los profesores, rara vez, pueden diseñar sus propios recursos didácticos, por lo que necesitan contar con materiales previamente elaborados. Entre ellos, son especialmente relevantes las dotaciones de libros de literatura que incluyan títulos clásicos, pero también obras de la cultura propia.

Al tratarse de poblaciones numéricamente reducidas, las editoriales y otras empresas productoras de materiales didácticos no suelen desarrollar este tipo de recursos, por lo que las administraciones educativas deben velar por su provisión. Las políticas en este ámbito no solo implican el fomento de la producción de dichos materiales, sino también la garantía del acceso a los mismos. En la mayoría de los casos, las personas de las minorías étnicas y los pueblos originarios pertenecen a una clase social baja, por lo que resulta a menudo necesario que estos recursos se ofrezcan de forma gratuita a los alumnos y alumnas.

### La situación según los datos disponibles

En el informe de 2014 solo pudo recabarse datos de seis países. Tres de ellos han enviado información actualizada del año 2015 (Brasil, Chile y Paraguay). Como se muestra en las tablas correspondientes al final del capítulo, tan solo Paraguay ha cambiado su situación, mostrando un progreso muy notable. Con toda la prudencia que exigen unos datos tan escasos, puede seguir afirmándose que se está lejos de alcanzar el nivel de logro previsto en para este indicador.

### Especificaciones técnicas

Los datos que se han utilizado proceden de la información enviada por los propios países de acuerdo a la definición del indicador recogida en el Glosario.

Indicador 6

Porcentaje de maestros bilingües trabajando en las aulas bilingües con estudiantes que hablan en su mismo idioma originario

### Significado e importancia de la meta y el indicador

Como ya se ha señalado en el indicador 5, las minorías étnicas y los pueblos originarios tienen en la mayoría de los casos su propia lengua, por lo que resulta esencial ofrecer la enseñanza a niños, niñas y jóvenes en la lengua materna. Entre las condiciones iniciales que exige el correcto desarrollo de la enseñanza intercultural bilingüe se incluye la formación de docentes capacitados para desarrollar esa tarea y el fortalecimiento de su perfil profesional.

Este indicador 6 se refiere a dicha condición, esto es, contar con profesores y profesoras adecuadamente preparados para llevar a cabo este tipo de enseñanza. Aprender significa que los alumnos reconstruyan las representaciones que tienen sobre el mundo al contrastarlas con las que el docente les propone como alternativa. Se trata de un proceso eminentemente comunicativo en el que el lenguaje es el mediador entre la mente del profesor y la de sus alumnos. Contar con maestros bilingües posibilita el diálogo en el que se fundamenta el proceso didáctico. El dominio de la lengua sería entonces el elemento clave en la competencia de estos profesores y profesoras, pero no el único. Es también necesario que tengan un buen conocimiento de la cultura de los alumnos con los que van a trabajar. Pertenecer al mismo grupo cultural sin duda es una enorme ayuda, si bien no se puede considerar un requisito imprescindible.

### La situación según los datos disponibles

La situación es muy semejante a la del indicador anterior: solo tres países han actualizado los datos para 2015. Brasil y Chile no muestran diferencias apreciables. Honduras, que en *Miradas 2014* no contaba con información, presenta ahora unos resultados que ponen de manifiesto una situación positiva en la Educación Primaria (CINE 1). El 74% del profesorado que imparte clase en aulas bilingües habla el idioma originario de sus alumnos y alumnas. Este porcentaje es mucho menor en la secundaria (CINE 2), donde apenas alcanza el 12%. Queda pues mucho camino por recorrer todavía para alcanzar el nivel de logro previsto.

### Especificaciones técnicas

Los datos que se han utilizado proceden de la información enviada por los propios países de acuerdo a la definición del indicador recogida en el Glosario.

Meta específica 5	Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales mediante las adaptaciones y las ayudas precisas
Indicador 7	Porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en la escuela ordinaria

### Significado e importancia de la meta y el indicador

La meta específica 5 se refiere a uno de los indicadores esenciales de la calidad de un sistema educativo: su capacidad de ofrecer una respuesta inclusiva a los alumnos y alumnas que muestran alguna necesidad educativa especial. La incorporación de este alumnado a los centros ordinarios les permite desenvolverse en entornos normalizados, lo que resulta mucho más positivo para su desarrollo. Sin embargo, la integración de estos alumnos y alumnas exige contar con los recursos necesarios en los centros. De no ser así, no podrá darse satisfacción a las necesidades específicas que caracterizan a estos niños y jóvenes.

El tipo de respuesta que las escuelas deben organizar depende del origen de la necesidad. Aquellas que están asociadas a discapacidades difieren de las dificultades de aprendizaje que pueden tener un carácter temporal. Por ello, la naturaleza de la discapacidad puede requerir de la institución escolar recursos muy diferentes. Por otra parte, la posibilidad de ofrecer una educación inclusiva varía según la etapa educativa. Finalmente, hay alumnos y alumnas cuyas necesidades educativas exigen recursos con los que no se cuenta a día de hoy en las escuelas ordinarias y que encuentran la mejor respuesta a sus necesidades en escuelas de educación especial. En el momento de tomar la decisión de dónde escolarizar a un alumno, es importante analizar cuál de las modalidades de que dispone cada sistema escolar puede satisfacer mejor las necesidades del niño o niña en cuestión, buscando siempre la respuesta más inclusiva.

Incorporar al alumnado con necesidades educativas especiales supone una transformación muy profunda y global de las escuelas. Es necesario contar con profesionales de apoyo, adaptar los materiales, modificar el currículum, reforzar los lazos con las familias; pero, sobre todo, implica cambiar muchas ideas fuertemente arraigadas en la mentalidad de los docentes, de los alumnos y de los propios padres.

Se trata, pues, de un importante esfuerzo de los sistemas educativos, pero los países iberoamericanos han apostado en su inmensa mayoría por la escuela inclusiva y se encuentran en proceso de ir aumentando progresivamente la escolarización de este colectivo en la escuela ordinaria. La información que se viene recogiendo en este indicador a lo largo del proceso de seguimiento de las Metas 2021 contribuye a comprender mejor la evolución que se haya producido en cada caso.

Dada la disparidad en la que se encuentran los países en este ámbito y la propia dificultad de delimitar los diversos motivos por los cuales los alumnos pueden requerir recursos suplementarios en las escuelas, se decidió acotar el indicador, desde el primer informe de 2011, únicamente al alumnado con discapacidad. Se asume la concepción de discapacidad de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, que implica un modelo social e interactivo:

Las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás.

Desde un modelo social, la discapacidad se concibe como un fenómeno complejo y multidimensional que surge de la interacción entre factores inherentes a la persona (tipo de discapacidad) y factores del contexto físico y social, cuyas barreras colocan a las personas en situación de desventaja.

### **La situación según los datos disponibles**

En el anterior informe *Miradas 2014* ya se señaló la dificultad de recabar información fiable acerca de las políticas de inclusión del colectivo de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Por ello, el Consejo Rector del IESME consideró que no parecía razonable volver a

pedir información a los países hasta que no se avanzara el procedimiento que permita calcular los datos a los que se refiere el indicador de forma consensuada y válida. No se ha recabado, por tanto, nueva información. Será en documentos posteriores donde se actualizarán los datos de este indicador.

### Síntesis meta segunda

El informe de *Miradas 2016* no ofrece información nueva con respecto a la situación de 2013, por lo que no es posible extraer conclusiones diferentes a las que se ya se señalaban en informe anterior. En síntesis, en la región se aprecia un avance en las tasas de escolarización de las poblaciones de los colectivos más vulnerables: minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes. Sin embargo, cuando se analiza la situación de la Educación Bilingüe Intercultural, la perspectiva es mucho más desalentadora, de acuerdo a la información recibida por los países.

La escasez de datos de los informes de seguimiento de las Metas 2021 en lo relativo a esta meta segunda es, en sí mismo, un resultado al que conviene prestar atención. Sería muy necesario avanzar en la sistematización de las estadísticas relativas a estos indicadores ya que iluminan uno de los aspectos esenciales de la calidad –la equidad– más cuando la brecha de desigualdad sigue siendo por desgracia una de las características de la región, aunque se haya ido acortando en algunos países.

**Tablas Indicador 3A**

Tasa bruta de asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes

País	Tasa Bruta de Asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes			
	Total	Solo en zonas rurales	Total	Solo en zonas rurales
	2013		2015	
Argentina	nd	nd	nd	nd
Bolivia	...	...	...	...
Brasil	102	105	100	104
Chile	91	86	92	88
Colombia	55	nd	nd	nd
Costa Rica	nd	nd	nd	nd
Cuba	na	na	na	na
Ecuador	111	111	110	110
El Salvador	nd	nd	nd	nd
España	na	na	na	na
Guatemala	128	120	nd	nd
Honduras	71	72	nd	nd
México	nd	nd	nd	nd
Nicaragua	nd	nd	nd	nd
Panamá	na	133	nd	nd
Paraguay	70	nd	nd	nd
Perú	105	97	nd	nd
Portugal	na	na	na	na
R. Dominicana	na	na	na	na
Uruguay	109	104	nd	nd
Venezuela	...	...	...	...
Iberoamérica	92	103	...	...

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países.

**Tablas Indicador 3B**

Tasa bruta de asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en alumnos y alumnas que no pertenece a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes

País	Tasa bruta de asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en alumnos y alumnas que no pertenece a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes			
	Total	Zonas rurales	Total	Zonas rurales
	2013		2015	
Argentina	nd	nd	nd	nd
Bolivia	...	...	...	...
Brasil	97	98	96	100
Chile	92	90	93	90
Colombia	104	nd	nd	nd
Costa Rica	nd	nd	nd	nd
Cuba	na	na	na	na
Ecuador	108	111	107	108
El Salvador	91	nd	nd	nd
España	na	na	na	na
Guatemala	129	127	...	...
Honduras	66	63	...	...
México	91	nd	91	nd
Nicaragua	nd	nd	nd	nd
Panamá	78	69	...	...
Paraguay	75	63	nd	nd
Perú	100	95	nd	nd
Portugal	na	na	na	na
R. Dominicana	na	na	na	na
Uruguay	107	98	nd	nd
Venezuela	...	...	...	...
Iberoamérica	94	89	...	...

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países.

## Tablas Indicador 4A

Tasa bruta de asistencia a educación de nivel CINE 5 o superior, académica o técnico profesional, de alumnos pertenecientes a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes

País	Tasa Bruta de asistencia a educación post obligatoria, académica o técnico profesional y universitaria (CINE 5B, 5A y 6) en de alumnos pertenecientes a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes			
	Total	Zonas rurales	Total	Zonas rurales
	2013		2015	
Argentina	nd	nd	nd	nd
Bolivia	...	...	...	...
Brasil	21	6	25	9
Chile	28	14	32	22
Colombia	...	...	...	...
Costa Rica	nd	nd	nd	nd
Cuba	na	na	na	na
Ecuador	...	...	...	...
El Salvador	nd	nd	nd	nd
España	na	na	na	na
Guatemala	...	...	...	...
Honduras	nd	nd	nd	nd
México	nd	nd	nd	nd
Nicaragua	nd	nd	nd	nd
Panamá	...	...	nd	nd
Paraguay	...	...	nd	nd
Perú	29	nd	nd	nd
Portugal	na	na	na	na
R. Dominicana	na	na	na	na
Uruguay	19,8	6	...	...
Venezuela	...	...	...	...
Iberoamérica				

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países.

Nota: Los datos de Uruguay corresponde a 2012.

## Tablas Indicador 4B

Tasa bruta de asistencia a educación de nivel CINE 5 o superior, académica o técnico profesional (CINE  $\geq 5$ ) de la población no perteneciente a minorías étnicas, poblaciones originarias o afrodescendientes

País	Porcentaje de alumnos y alumnas que no pertenece a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, residentes en zonas urbanas y zonas rurales, escolarizados en educación postobligatoria, académica o técnico profesional y universitaria (CINE 5B o 5A o 6)			
	Total	Zonas rurales	Total	Zonas rurales
	2013		2015	
Argentina	nd	nd	nd	nd
Bolivia	...	...	...	...
Brasil	42	14	46	17
Chile	38	23	40	25
Colombia	42	...	...	...
Costa Rica	nd	nd	nd	nd
Cuba	23	nd	16	nd
Ecuador	...	...	...	...
El Salvador	...	nd	...	...
España	na	na	na	na
Guatemala	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...
México	23	nd	23	nd
Nicaragua	...	...	...	...
Panamá	32	nd	...	...
Paraguay	44	18	...	...
Perú	49	22	...	...
Portugal	na	na	na	na
R. Dominicana	na	na	na	na
Uruguay	54	30	...	...
Venezuela	...	...	...	...
Iberoamérica	39	20	31	21

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países.

## Tablas Indicador 5

Porcentaje de alumnos que hablan en su mismo idioma originario, escolarizados en CINE 1 y 2, que cuenta con libros y material educativo en su lengua materna

País	CINE 1		CINE 2		CINE 1		CINE 2	
	Total	Alum-nas	Total	Alum-nas	Total	Alum-nas	Total	Alum-nas
2013				2015				
Argentina	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Bolivia	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	58	58	56	56	52	52	54	54
Chile	16	16	na	na	17	17	na	na
Colombia	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Costa Rica	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Cuba	na	na	na	na	na	na	na	na
Ecuador	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	na	na	na	na	na	na	na	na
España	na	na	na	na	na	na	na	na
Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
México	100	100	nd	nd	100	100	nd	nd
Nicaragua	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Panamá	11	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay	36	36	nd	nd	64	64	nd	nd
Perú	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Portugal	na	na	na	na	na	na	na	na
R. Dominicana	na	na	na	na	na	na	na	na
Uruguay	na	na	na	na	na	na	na	na
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...
Iberoamérica								

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países.



## Tablas Indicador 6

Porcentaje de maestros bilingües trabajando en las aulas bilingües con estudiantes que hablan en su mismo idioma originario

País	(CINE 1)	(CINE 2)	(CINE 1)	(CINE 2)
	Edu- cación Primaria	Educa- ción se- cundaria baja	Educa- ción Primaria	Educa- ción se- cundaria baja
	2013		2015	
Argentina	nd	nd	nd	nd
Bolivia	...	...	...	...
Brasil	67,2	60,9	67,0	61,5
Chile	4,4	na	2,5	na
Colombia	nd	nd	nd	nd
Costa Rica	nd	nd	nd	nd
Cuba	na	na	na	na
Ecuador	...	...	...	...
El Salvador	nd	nd	nd	nd
España	na	na	na	na
Guatemala	42,4	nd	...	...
Honduras	...	...	74,4	12,8
México	100,0	nd	100,0	nd
Nicaragua	nd	nd	nd	nd
Panamá	na	na	na	na
Paraguay	72,3	48,0	nd	nd
Perú	nd	nd	nd	nd
Portugal	na	na	na	na
R. Dominicana	na	na	na	na
Uruguay	na	na	na	na
Venezuela	...	...	...	...
Iberoamérica				

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países.

## Capítulo 3

### Meta general tercera Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo

Meta específica 6	Aumentar la oferta de educación inicial para niños de 0 a 6 años
Indicador 8	Porcentaje de niños en edad de asistir a educación de la primera infancia que participan en programas educativos CINE 0
<i>Nivel de logro:</i> En 2015 recibe atención educativa temprana entre el 50% y el 100% de los niños de 3 a 6 años, y el 100% la recibe en 2021. En 2015, entre el 10% y el 30% de los niños de 0 a 3 años participa en actividades educativas, y entre el 20% y el 50% lo hace en 2021	
Meta específica 7	Potenciar el carácter educativo de esta etapa y garantizar una formación suficiente de los educadores que se responsabilizan de ella
Indicador 9	Porcentaje de educadores que imparte clase en educación inicial (CINE 0) y que poseen un título de formación especializada en educación infantil de Nivel CINE 5 o superior que les habilita para ello
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, entre el 30% y el 70% de los educadores que trabajan con niños de 0 a 6 años tiene la titulación establecida, y entre el 60% y el 100% la tiene en 2021	



Meta específica 6	Aumentar la oferta de educación inicial para niños de 0 a 6 años
Indicador 8	Porcentaje de niños en edad de asistir a educación de la primera infancia que participan en programas educativos CINE 0

### Significado e importancia de la meta y el indicador

La meta específica 6 plantea aumentar el porcentaje de niños y niñas menores de 6 años que se benefician de la educación inicial (CINE 0). Esta meta responde además al proyecto de atención integral de la infancia aprobado por la Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en Lisboa en 2009. El indicador 8 trata de valorar hasta qué punto los niños y las niñas menores de 6 años disfrutan de una atención verdaderamente educativa, esto es, una atención que va más allá de los cuidados familiares o de la acogida y cuidado que puedan recibir en determinadas instituciones, generalmente con el objetivo de facilitar la integración de la mujer en la vida laboral y la conciliación de la vida familiar y laboral. No se trata, por tanto, de medir solo la atención cuya finalidad es el cuidado y tiene carácter asistencial, sino la que se presta en instituciones de decidido carácter educativo.

Como señalan los estudios nacionales e internacionales, en estas edades que preceden a la incorporación a la educación primaria, que comienza en la mayoría de los países iberoamericanos a partir de los seis años, es fundamental que los niños y las niñas puedan participar en programas educativos con el fin de favorecer las habilidades que los preparan para el aprendizaje y que lo hagan en compañía de otros niños y al cuidado de personal preparado expresamente para este fin.

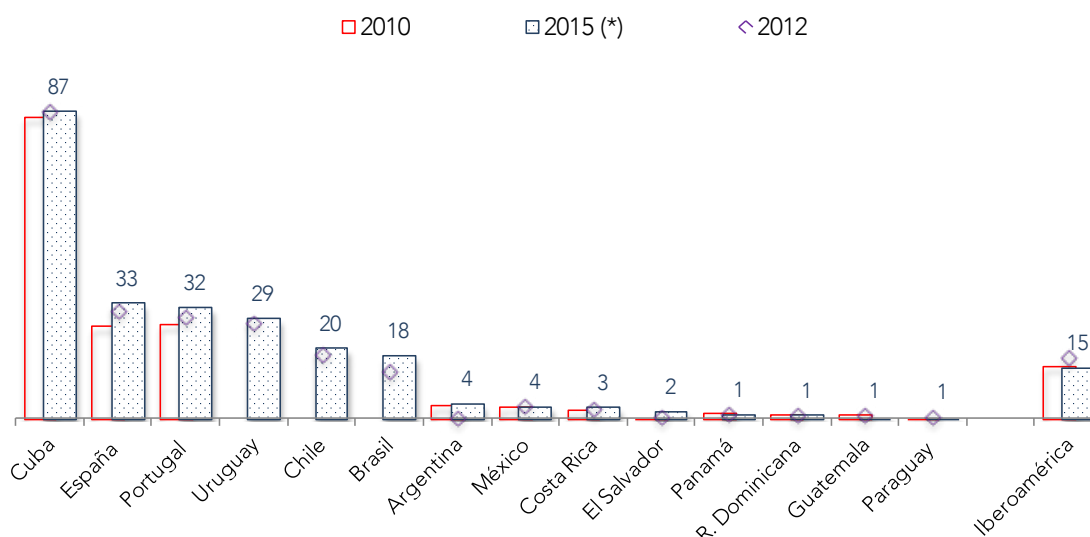
La asistencia a instituciones educativas desde las edades más tempranas resulta crucial para el aprendizaje escolar posterior (OCDE, 2013 y UE, 2013), sobre todo en el caso de aquellos niños y niñas de entornos sociales, económicos y culturales menos favorables. En estos sectores, la atención educativa puede además complementarse con programas que permitan compensar las deficiencias que se viven en los hogares, lo que puede favorecer que esos niños, además de formación, reciban una alimentación adecuada y disfruten de un entorno más favorable para su desarrollo.

### Evolución desde 2010 y situación en 2015

Para este informe se ha precisado y definido este indicador de acuerdo con la CINE 2011 (Glosario *Miradas 2014/2016*). La principal fuente de información son las respuestas ofrecidas por los países, que se han atendido a estas especificaciones contenidas en el Glosario. Cuando no ha sido posible disponer de estas respuestas se han utilizado de modo complementario los datos de *Miradas 2011* (cuya información provenía de CEPAL) y los de UIS; en estos casos, las especificaciones son las que dichas instituciones formularon para los datos y años recogidos.

En la educación de la primera infancia (Indicador 8, Gráfico 1), el tramo de edad considerado en los datos ofrecidos por los países es el de 0 a 2 años, de acuerdo con la nueva clasificación CINE 2011. Estas cifras no se pueden comparar directamente con las consignadas en *Miradas 2011*, ya que, como se señalaba entonces, para este primer ciclo de la educación infantil, los datos consignados consideraban tanto la atención educativa («escolarización» en centros educativos), como la de carácter asistencial (se atiende a los niños en instalaciones que no siempre dependen de las administraciones educativas y no tienen la educación como principal propósito en la atención que prestan). Para el presente informe se ha solicitado a los países, como se ha señalado, el número de niños en edad de asistir a educación de la primera infancia que se encuentran asistiendo a un establecimiento educativo.

Indicador 8. Gráfico 1  
Tasa neta de matrícula de 0 a 2 años



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países.

2015 (\*) Los datos de España corresponden a 2014, los de Panamá, Paraguay y R. Dominicana corresponden a 2013 y los de Cuba a 2012

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

En Cuba la tasa neta de matrícula de 0 a 2 años en 2012 (Indicador 8, Gráfico 1) alcanzó el 87%, cifra muy superior a la consignada en *Miradas 2011* (19%), seguramente debido a cambio de criterio en la valoración de la educación de la primera infancia. En España (33%) un tercio de los niños de estas edades se encuentran escolarizados en un centro educativo en 2015, cifra muy parecida a la de Portugal (32%) y ligeramente superior a la de Uruguay (29%). En Chile (20%) y Brasil (18%) casi uno de cada 5 niños de estas edades fue atendido en un centro educativo en 2015. En el resto de los países se escolarizaron menos del 4% de estos niños de 0 a 2 años.

El nivel de logro en este indicador para 2015 es que entre el 10% y el 30% de los niños de 0 a 2 años participa en actividades educativas. En el promedio de la región el porcentaje es del 15%, pero este promedio es el resultado de porcentajes muy dispares en los distintos países. En realidad, con los porcentajes consignados por los países, Cuba superó con creces ese nivel en 2012, y España y Portugal lo hicieron en 2015. Uruguay, Chile y Brasil se situaron en el nivel de logro. El resto de los países de la región están en 2015 lejos de la meta planteada para ese año.

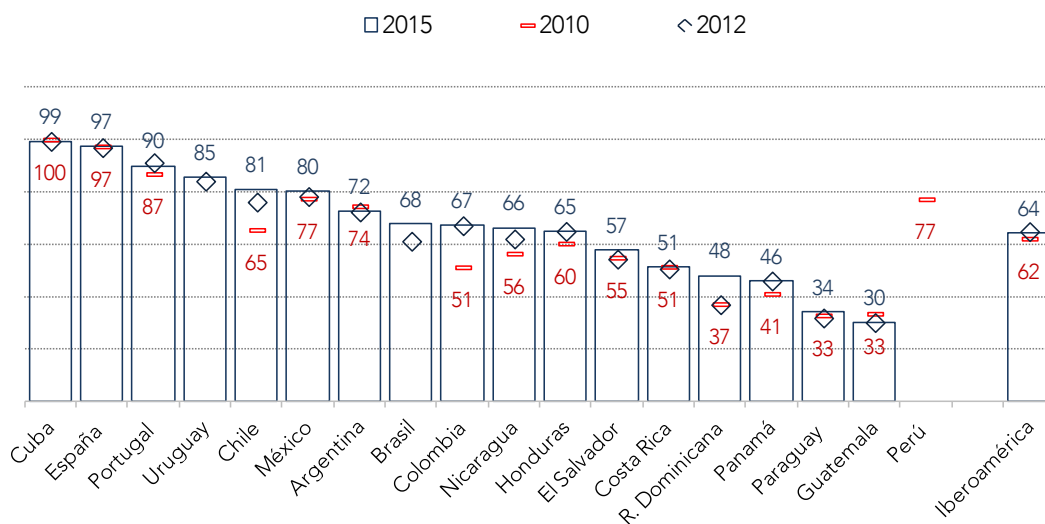
En la educación de 3 años al inicio de la primaria (Indicador 8, Gráfico 2), el promedio de Iberoamérica alcanzó el 64% en 2015 (como se señala en la nota, los datos de algunos países corresponden a 2014, a 2013 o a 2012). Es decir, casi 2 de cada tres niños de 3 años al inicio de la primaria estaba escolarizado en 2015 en el promedio de la región: esta cifra se sitúa en la horquilla de nivel de logro planteada para esa fecha (50% y el 100%)

Los porcentajes de escolarización varían notablemente entre países como Cuba y España, con cifras próximas al 100% y, en el extremo opuesto, Guatemala (30%) y Paraguay (34%). En Panamá (46%), República Dominicana (48%) y Costa Rica (51%) están escolarizados en educación preprimaria en torno al 50% de los niños. Entre el 57% y el 85% se sitúan los porcentajes de niños escolarizados en esta etapa en Uruguay, Chile, México, Argentina, Brasil, Colombia, Nicaragua, Honduras y El Salvador. Por tanto, la mayoría de los países de la región se han situado entre los valores estimados en el nivel de logro para 2015.

Este resultado es fruto de aumentos muy notables en la escolarización de estos niños en algunos países: 16 puntos porcentuales de aumento entre 2010 y 2015 en Chile y Colombia, 11 puntos en República Dominicana y 10 en Nicaragua.

Indicador 8 Gráfico 2

Tasa neta de matrícula de 3 años al inicio de la educación primaria



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países.

2015 (\*) Los datos de España corresponden a 2014, los de Panamá y Paraguay corresponden a 2013 y los de Honduras, Cuba y Colombia a 2012.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Las diferencias entre países son notables, pero debe insistirse en los valores elevados de esta tasa en un número considerable de países y en los progresos realizados desde 2010. Como se ha señalado, la asistencia a instituciones educativas de estos niños resulta crucial para el aprendizaje escolar posterior, sobre todo en el caso de aquellos que proceden de entornos sociales, económicos y culturales menos favorables. La atención educativa en estas edades favorece la mejora de la equidad en el acceso a la educación y en el rendimiento en la educación básica.

### Especificaciones técnicas

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011 (CINE 2011) define la educación de la primera infancia como el conjunto de programas de desarrollo educacional de la primera infancia (de 0 a 2 años) y de educación preprimaria (de 3 años al inicio de la educación primaria). Por esta razón se ha optado por ajustar este indicador a la nueva CINE 2011, se introducen estos tramos etarios como subíndices y se conserva la definición y forma de cálculo de UIS para garantizar la comparación. UIS establece el límite superior de los programas de educación de la primera infancia en el año de inicio de la educación primaria, frecuentemente a los 6 años, pero varía según los sistemas educativos iberoamericanos entre los 5 y los 7 años de edad.

Los datos procedentes de los países, que se presentan para 2010, 2012 y 2015 (Ver OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*) corresponden al segundo ciclo de la educación infantil (educación preprimaria), que suele abarcar de los 3 a los 5 años, aunque hay países que la limitan al período comprendido entre los 4 y los 5 o entre los 4 y los 6. Las cifras de esta segunda etapa de la educación infantil, promedio de las tres edades consideradas (3, 4 y 5 años), en la práctica es muy similar a la correspondiente a los 4 años (edad de referencia en otros indicadores internacionales).

Meta específica 7	Potenciar el carácter educativo de esta etapa y garantizar una formación suficiente de los educadores que se responsabilizan de ella
Indicador 9	Porcentaje de educadores que imparte clase en educación inicial (CINE 0) y que poseen un título de formación especializada en educación infantil de Nivel CINE 5 o superior que les habilita para ello

### Significado e importancia de la meta y el indicador

Como se ha señalado, la meta general tercera pretende aumentar la oferta de educación inicial de carácter educativo que recibe la población infantil en la etapa que precede a la escolaridad básica. Se trata de un período fundamental para el desarrollo y la formación de los niños y las niñas, motivo por el cual requiere una atención especial. Esta etapa influye además en el proceso formativo que tiene lugar con posterioridad, esto es, en la educación básica, ya que favorece el desarrollo de las habilidades que preparan para el aprendizaje escolar propiamente dicho. Esa

influencia viene a ser especialmente decisiva en el caso de la infancia perteneciente a los sectores sociales más desfavorecidos, ya que difícilmente pueden recibir esa preparación en el entorno familiar.

Para que la atención prestada sea específicamente educativa y no se limite simplemente a una tarea de cuidado, es preciso que esté a cargo de profesionales bien formados. Es sabido que la calidad del profesorado es un factor decisivo para asegurar la calidad de la educación que reciben los jóvenes y ello es aún más cierto en estas edades tempranas. Frente a la práctica, muchas veces extendida, de poner a los más pequeños al cuidado de personas sin preparación específica, las tendencias más avanzadas defienden la necesidad de que sean profesionales bien formados quienes se hagan cargo de ellos.

Por ese motivo, esta meta específica 7 se propone aumentar la proporción de profesionales preparados para desempeñar dicha función educadora en las edades infantiles.

### **Evolución reciente y situación en 2015**

Como se ha señalado en el indicador 8, se ha optado por ajustar este indicador a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011 (CINE 2011), que distingue en la educación de la primera infancia (CINE 0) programas de desarrollo educacional de la primera infancia (de 0 a 2 años) y educación preprimaria (de 3 años al inicio de la educación primaria).

En *Miradas 2011* se consideró que la situación podía diferir de unos países a otros en lo que respecta al título exigido y a la formación que implica, y se consideraron conjuntamente todos los casos. Se señalaba entonces que “los títulos oficiales que se requieren para trabajar en esta etapa son asimismo diversos. Por ejemplo, Argentina mencionaba que se trata de títulos de nivel superior, y en la República Dominicana se trata de una licenciatura. Brasil distingue los títulos de nivel medio, «normal/ magisterio» (CINE 3), y los de licenciatura (CINE 5). España exige la titulación de maestro, aunque en el ciclo de 0 a 3 años puede haber otro personal con formación profesional de grado superior. Cabe pensar que se trata de una situación bastante generalizada, que obligará a ir descendiendo paulatinamente a análisis más finos.

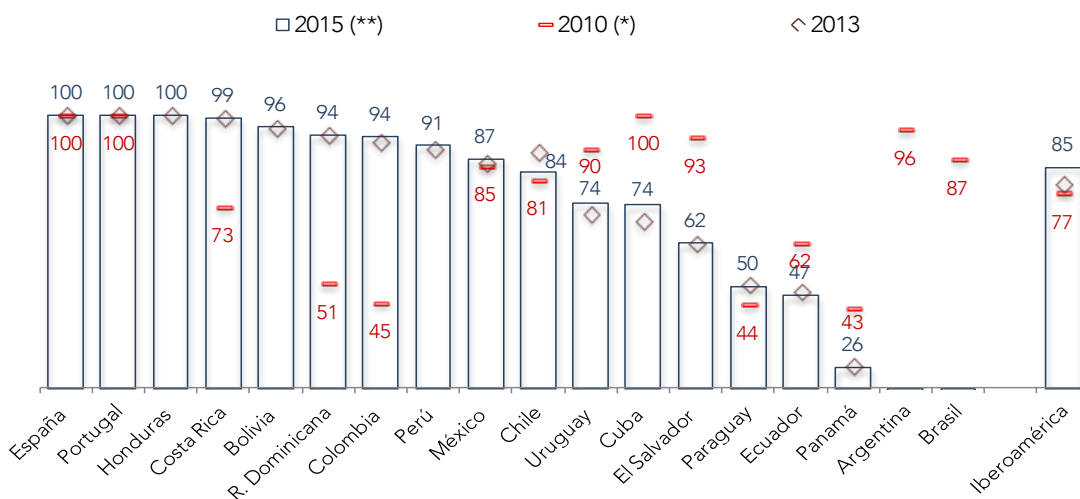
En *Miradas 2014* se optó por definir el indicador, con más precisión y exigencia, como el porcentaje de educadores que imparten clase en educación inicial (CINE 0) y que poseen un título de formación especializada en educación infantil de nivel CINE 5 o superior que les habilita para ello; hay que tener en cuenta esta circunstancia al considerar la evolución de los datos de *Miradas 2011* (referidos a 2010) y los que se presentan en este informe, referidos a 2013 y 2015, pero solo a educadores de nivel CINE 5 o superior.



En 2015, las diferencias entre países en el porcentaje de educadores que poseen un título de formación especializada en educación infantil de Nivel CINE 5 o superior son muy notables: los porcentajes van del 100% en España, Portugal y Honduras y el 99% en Costa Rica, al 26% en Panamá. En Bolivia, Argentina, República Dominicana, Colombia y Perú el porcentaje supera el 90%. En México, Brasil y Chile se superó el 80%, y en Uruguay y Cuba se situó en el 74%. La media regional alcanzó el 85% en 2015.

Indicador 9. Gráfico 1

Porcentaje de educadores que poseen un título de formación especializada en educación infantil de Nivel CINE 5 o superior que les habilita para ello



Fuentes: OEI. Tablas indicadores Miradas 2014. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

(\*) Miradas 2011.

Datos suministrados por los países.

2015 (\*\*): Los datos de Honduras, Costa Rica, El Salvador, Panamá y R. Dominicana corresponden a 2013; los datos de Bolivia corresponden a 2014.

Nota: hay inconsistencia entre los datos de R. Dominicana de 2013 y 2015. Se opta por referir el dato de 2013.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

A pesar de que la titulación considerada en 2013 y 2015 es solo la de nivel 5 o superior hay varios países en los que la evolución en este porcentaje ha sido muy positiva: es el caso de República Dominicana y Colombia, que casi han duplicado este porcentaje de profesores titulados; y de Costa Rica, que ha mejorado en 26 puntos porcentuales. En algunos países ha disminuido el porcentaje desde 2010, pero eso es seguramente debido al cambio de criterio en las titulaciones entre *Miradas 2011* y *Miradas 2014* y *2016*.

En el promedio de la región se supera el nivel de logro previsto para 2015: entre el 30% y el 70% de los educadores que trabajan con niños de 0 a 6 años tiene la titulación establecida. Y se supera ese nivel de logro en 14 de los países, mientras que el resto se encuentra en la horquilla establecida en el nivel. Por tanto, el camino recorrido en la consecución de la Meta es muy notable.

## Especificaciones técnicas

Los datos de 2010 proceden de *Miradas 2011*, ofrecidos por los países como respuesta al cuestionario específico planteado por el IESME para aquel informe. Los datos de 2013 y 2015 proceden de los países, de acuerdo con las especificaciones técnicas del indicador establecidas en el Glosario *Miradas 2014/2016*.

## Síntesis de la Meta general tercera

Se señalaba ya en *Miradas 2011* que la meta tercera ha propuesto aumentar en los países de Iberoamérica la oferta de educación de la primera infancia y potenciar su carácter educativo. Bajo este propósito subyace la convicción de que la infancia es una etapa evolutiva crucial, puesto que en ella se sientan las bases para un buen desarrollo personal. La interacción que se produce durante la primera infancia con el entorno y la calidad del cuidado y la atención que se recibe en esta etapa ejercen un fuerte impacto sobre el desarrollo posterior. Por ese motivo, se ha considerado fundamental garantizar a todos los niños y niñas unas condiciones adecuadas de alimentación y salud, proporcionarles una estimulación variada, facilitarles la incorporación a entornos educativos que contribuyan a su maduración y aprendizaje y apoyar a las familias para que atiendan las necesidades, el desarrollo y la educación de sus hijos.

Si la atención a la infancia es siempre importante para un buen desarrollo en la niñez y la juventud, resulta aún más decisiva en el caso de las familias desaventajadas, que no siempre tienen posibilidades de ofrecer a sus hijos un entorno estimulante. La educación infantil en condiciones adecuadas constituye en estos casos un mecanismo de compensación que puede contribuir a paliar los déficits asociados al origen familiar.

Por ese motivo, la meta tercera se ha desglosado en dos metas específicas, la primera de las cuales (número 6) plantea aumentar la oferta de educación inicial para los menores de seis años. En efecto, la primera condición que debe cumplirse para atender de manera integral a la primera infancia es que exista una oferta suficiente de plazas para dar respuesta a las familias que deseen proporcionar a sus hijos una educación infantil en establecimientos bien dotados y organizados. Sin tales plazas, difícilmente se podrá atender debidamente a los más pequeños.

Pero es importante subrayar que no se trata simplemente de tenerlos atendidos en cualesquiera condiciones, sino de proporcionarles una atención educativa, lo que implica contar con un currículo coherente y bien estructurado, con unos establecimientos bien dotados y con unos profesionales bien formados y preparados. En consecuencia, la meta específica 7 plantea potenciar ese carácter educativo y garantizar una formación adecuada a los profesionales responsables de la etapa.

Con objeto de concretar aún más ambas metas específicas, se han seleccionado dos indicadores, uno que cuantifica el porcentaje de niñas y niños de 0 a 6 años que participan en programas educativos, y otro que hace lo mismo con el porcentaje de educadores que cuentan con el título específico que habilita para trabajar en la educación infantil. Ambos indicadores constituyen la concreción última del objetivo general planteado en la meta tercera.

Antes de comentar brevemente los principales hallazgos obtenidos, hay que señalar que, como se analizaba en los textos que acompañan a ambos indicadores, la etapa que antecede a la educación primaria presenta configuraciones muy variables de unos países a otros. En general, se trata de un período sin carácter obligatorio, con alguna rara excepción, que se limita además a las edades superiores de ese tramo (generalmente solo afecta a la población de 4 o 5 años). Ni siquiera en todos los países se considera una etapa única, sino que en muchos casos está dividida en dos tramos, bien se denominen ciclos o niveles propiamente dichos. En el caso de una división en dos niveles distintos, es frecuente atribuir al primero un carácter inicial y al segundo un carácter preprimaria, se adopte o no explícitamente dicha terminología. Y en relación con este último aspecto, hay que destacar la notable variedad de denominaciones que se utilizan para referirse a ella.

En este, como en otros aspectos que se comentan en este informe, el análisis de los dos indicadores pone de manifiesto la notable diversidad de situaciones nacionales. La mayoría de los países han alcanzado y superado los niveles de logro propuestos para 2015 e incluso para 2021, pero hay algunos que se encuentran alejados de esos niveles. Aunque la distancia es mayor en el caso del primer tramo (de 0 a 2 años) que en el segundo (de 3 a 5 años), la exigencia de alcanzar en este último caso una tasa del 100% en 2021 representa un desafío muy notable para algunos países. Puesto que las tasas de atención educativa son mucho más bajas en el primer tramo, también el objetivo es más modesto.

En consecuencia, los avances registrados han sido muy destacados, pero algunos países latinoamericanos enfrentan todavía un reto considerable para expandir la atención educativa a la primera infancia y para generalizarla entre los 3 y los 6 años de edad. Aunque algunos países puedan aducir que su legislación no obliga a ello, no cabe duda de que el futuro de la población de nuestros países pasa en buena medida por favorecer la atención integral en estas edades primeras. Y de ahí deriva la importancia de la meta.

De modo complementario, también se aprecia una notable mejora en lo que respecta a la cualificación de los educadores infantiles. Hay que hacer notar que la mayoría de los países acepta una pluralidad de funciones profesionales en esta etapa, que suelen corresponder a distintos tipos de titulaciones y de requisitos formativos. El escalón más alto se sitúa en la titulación de magisterio con especialización en educación infantil, aunque hay que resaltar la presencia en los centros educativos de otros profesionales que acompañan a los maestros y maestras, a los que también se les suele reclamar una cualificación profesional adecuada.

Las cifras de personal cualificado en la educación infantil son asimismo muy variables. No obstante, hay que hacer notar que en este caso el desfase con los niveles de logro establecidos es escaso en la mayoría de los casos. Parece que las autoridades educativas se han esforzado en mejorar los niveles de cualificación de los profesionales de la etapa y han ido consiguiendo resultados notables. No obstante, cabe pensar que, a medida que se vaya expandiendo la atención educativa a la primera infancia, aumentarán las necesidades de personal bien formado y debidamente cualificado. Así pues, aunque debemos reconocer los esfuerzos realizados en este sentido durante los últimos años, no podemos considerar culminada la tarea.

### Tabla indicador 8

Tasa neta de matriculación de niños de 0 a 2 años y de 3 años hasta el inicio de la educación primaria

Número de niños en edad de asistir a programas de nivel CINE 0, o educación de la primera infancia (programas de desarrollo educacional de la primera infancia (de 0 a 2 años) y educación preprimaria (de 3 años al inicio de la educación primaria) matriculados en estos diferentes programas del nivel educativo CINE 0, expresado como porcentaje de la población en edad oficial de asistir a dicho nivel educativo

Tasas de Matrícula

País	2010				2012				2013				2015			
	0 a 2 años		3 años al inicio de la educación primaria		0 a 2 años		3 años al inicio de la educación primaria		0 a 2 años		3 años al inicio de la educación primaria		0 a 2 años		3 años al inicio de la educación primaria	
	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas
Argentina	4	4	74	75	4	4	71	73	4	4	72	74	4	4	72	74
Bolivia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	nd	nd	nd	nd	13	13	61	61	17	16	65	66	18	18	68	68
Chile	nd	nd	nd	nd	19	18	76	75	20	19	79	78	20	20	81	80
Colombia	nd	nd	51	51	nd	nd	67	67	nd	nd	nd	nd	...	...	...	...
Costa Rica	2	3	51	52	3	3	50	51	3	3	51	51	3	3	51	51
Cuba	86	94	100	100	87	91	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	1	1	55	56	1	1	54	55	1	1	56	56	2	2	57	58
España	26	26	97	98	31	30	97	97	32	32	97	97	33	33	97	97
Guatemala	1	1	33	34	1	1	30	30	1	1	30	30	1	1	30	30
Honduras	na	na	60	60	na	na	65	65	na	na	64	64	na	na	8	8
México	4	nd	77	78	4	nd	78	79	4	4	53	54	4	4	80	81
Nicaragua	...	...	56	57	nd	nd	62	62	nd	nd	59	60	nd	nd	66	68
Panamá	2	2	41	41	2	2	46	46	1	1	46	46	...	...	...	...
Paraguay	nd	nd	33	33	1	1	32	32	1	1	34	35	nd	nd	nd	nd
Perú	nd	nd	77	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Portugal	27	27	87	85	29	28	91	89	30	29	91	89	32	31	90	88
R. Dominicana	1	1	37	37	1	1	37	37	1	1	39	40	...	...	48	49
Uruguay	nd	nd	nd	nd	27	28	84	85	26	28	83	84	29	27	85	84
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iberoamérica	15	16	62	61	17	17	65	65	11	9	61	62	15	14	64	64

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países.

Nota: Los datos de España de 2015 corresponden a 2014

## Tabla Indicador 9

Porcentaje de educadores que tienen el título (CINE 5 o superior) de formación especializada en educación de la primera infancia (CINE 0)

Porcentaje de educadores que imparte clase en educación inicial (CINE 0) y que poseen un título de formación especializada en educación infantil de Nivel CINE 5 o superior que les habilita para ello

País	% educadores titulados 2010 (Miradas 2011)	% de educadores titulados 2013	% de educadores titulados 2015
Argentina	96	nd	nd
Bolivia	...	96	96
Brasil	87	nd	nd
Chile	81	89	84
Colombia	45	92	94
Costa Rica	73	99	
Cuba	100	69	74
Ecuador	62	48	47
El Salvador	93	62	
España	100	100	100
Guatemala	...	...	...
Honduras	nd	100	nd
México	85	86	87
Nicaragua	na	na	na
Panamá	43	26	...
Paraguay	44	50	nd
Perú		90	91
Portugal	100	100	100
R. Dominicana	51	94	...
Uruguay	90	71	74
Venezuela	...	...	...
Iberoamérica	77	79	85

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países.

2010 (\*): *Miradas 2011*.

Nota: Los datos de Bolivia para el año 2015 corresponden a la gestión 2014.

Hay inconsistencia entre los datos de R. Dominicana de 2013 y 2015. Se opta por referir el dato de 2013.

## Capítulo 4

# Meta general cuarta Universalizar la educación primaria y la secundaria básica, y ampliar el acceso a la educación secundaria superior

Meta específica 8	Asegurar la escolarización de todos los niños en la educación primaria y en la educación secundaria básica en condiciones satisfactorias
Indicador 10A	Tasa neta de matriculación en educación primaria (CINE 1)
Indicador 10B	Tasa bruta de finalización de educación primaria (CINE 1)
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, el 100% del alumnado está escolarizado en educación primaria, y entre el 80% y el 100% la termina a la edad correspondiente. En 2021, más del 90% de los alumnos termina la educación primaria a la edad establecida	
Indicador 11A	Tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2)
Indicador 11B	Tasa bruta de finalización de educación secundaria baja (CINE 2)
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, entre el 60% y el 95% de los alumnos está escolarizado en educación secundaria básica, y entre el 70% y el 100% lo está en 2021. Entre el 40% y el 80% del alumnado termina la educación secundaria básica en 2015, y entre el 60% y el 90% la concluye en 2021	
Meta específica 9	Incrementar el número de jóvenes que finalizan la educación secundaria superior
Indicador 12A	Tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3)
Indicador 12B	Población de 20 a 24 años que ha completado al menos la educación secundaria alta (CINE 3)
<i>Nivel de logro:</i> Las tasas de culminación de la educación secundaria superior se sitúan entre el 40% y el 70% en 2015, y entre el 60% y el 90% en 2021	



Meta específica 8	Asegurar la escolarización de todos los niños en la educación primaria y en la educación secundaria básica en condiciones satisfactorias
Indicador 10	Porcentaje de escolarización y finalización de la educación primaria

### Significado e importancia de la meta y el indicador

La enseñanza primaria es fundamental para la formación y el futuro educativo de cualquier persona, como ha sido reconocido en todos los acuerdos mundiales sobre educación. El objetivo primero fue la universalización de esta etapa educativa y, una vez prácticamente alcanzado, ahora se trata de que todos los niños y niñas la finalicen con éxito, como requisito indispensable para acceder en condiciones favorables de aprendizaje y de éxito escolar a la educación secundaria. Por esta razón, el indicador se desdobra en los dos subindicadores de escolarización y finalización de la etapa.

Indicador 10A	Tasa neta de matriculación en educación primaria (CINE 1)
---------------	---

La tasa neta de matrícula mide la cantidad de alumnos en edad oficial de asistir a educación primaria que se encuentran efectivamente matriculados en dicho nivel educativo, expresado como porcentaje de la población en edad oficial de asistir a dicho nivel educativo.

### Evolución desde 2010 y situación en 2015

La información sobre las tasas en educación primaria procede fundamentalmente de los países. Ha sido obtenida de acuerdo con lo establecido en el glosario de *Miradas 2014/2016* para los años 2010, 2012, 2013 y 2015. Para 2010, cuando no ha sido posible obtener dicha información, se ha optado por recurrir a las bases de datos de UIS. Se ha adoptado esta decisión de utilizar los nuevos datos de la bases de datos de UIS pues dichos datos han sido modificados por UIS de acuerdo con las variaciones habidas en las estimaciones censales de la población. De este modo se pretende hacer una comparación de las tasas actuales (de 2015 en la mayoría de los países y de 2013 para el resto -Indicador 10A. Gráfico 1-), con las de 2010 y 2012, utilizando las fuentes más homogéneas y actualizadas.

Los países del Gráfico 1 han sido ordenados según los valores correspondientes a 2015/2013.

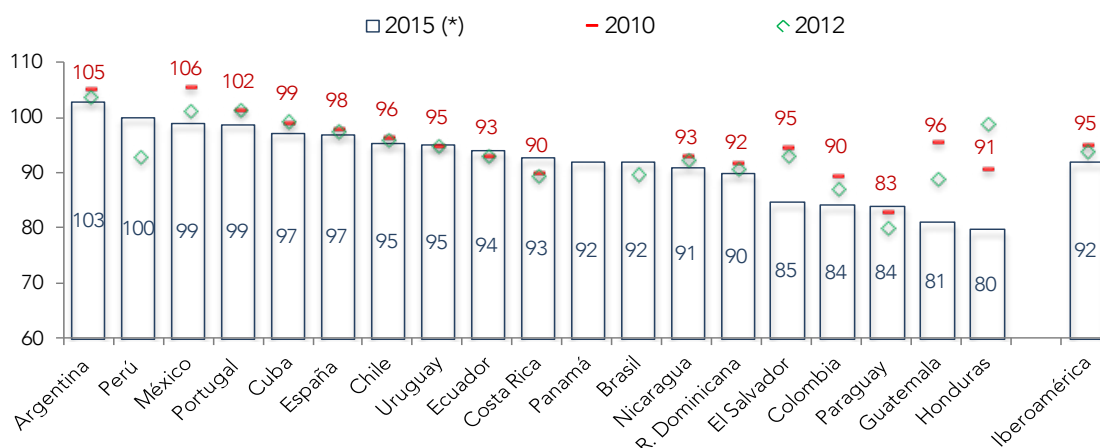
En ninguno de los años considerados se presentan diferencias significativas entre las tasas totales y las correspondientes a las niñas (en torno a un punto porcentual en la mayoría de los casos), por lo que se ha optado por presentar en el Gráfico 1 solo los valores totales; no obstante, los datos completos, como se ha señalado se pueden consultar en *OEI. Tablas indicadores Miradas 2016*.



Las diferencias entre los países en la tasa neta de matrícula en educación primaria son notables, del 79% en Paraguay al 100% en Perú. En 8 países la tasa supera el 95% en 2013/2015: Argentina, Perú, México, Portugal, Cuba, España, Chile y Uruguay. En otros 6 países la tasa se sitúa entre el 90% y el 95%: Ecuador, Costa Rica, Panamá, Brasil, Nicaragua y República Dominicana. De modo que en dos tercios de los países iberoamericanos esta tasa supera el 90%. Se está cerca, por tanto, del objetivo para 2015; no obstante hay que señalar que entre 2010 y 2013/15 la evolución ha sido irregular.

Indicador 10A. Gráfico 1

Tasa neta de matriculación en educación primaria (CINE 1)



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países, en su defecto, *Miradas 2014*.

2015 (\*) Los datos de Cuba, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú corresponden a 2013.

Las tasas netas de matrícula con valores superiores a 100 solo pueden responder a datos de alumnos o de población inconsistentes.

Así mismo las tasas próximas a 100%, pero inferiores, pueden no suponer una falta de escolarización sino que pueden derivar de las inconsistencias entre las fuentes de datos de escolarización y de población utilizadas.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

En el promedio de Iberoamérica la tasa ha disminuido del 95% al 92% entre 2010 y 2015. Una disminución similar entre esas fechas, de 2 a 5 puntos porcentuales, se ha producido en 6 países: Argentina, Portugal, Cuba, Nicaragua, República Dominicana y Paraguay. En algunos países la tasa ha disminuido entre 6 y 15 puntos porcentuales: El Salvador, México, Colombia, Guatemala y Honduras. En todos estos casos hay que tener en cuenta el efecto de la evolución de la población total considerada (denominador de la tasa), pues entre 2010 y 2013/15 se han realizado los censos de población correspondientes, que sirven de base y corrigen las proyecciones de población

realizadas después del censo anterior. Habría que concluir que estas diferencias porcentuales en el promedio de Iberoamérica y en los de los países señalados pueden tener un efecto estadístico notable, que explique lo fundamental de la variación.

### Especificaciones técnicas

Como se ha señalado, las fuentes de información para elaborar el indicador provienen de los datos que proporcionan las administraciones educativas, cantidad de alumnos en edad oficial de asistir a educación primaria matriculados en dicho nivel educativo (numerador), y de los datos censales: población en edad oficial de asistir a dicho nivel educativo (denominador). Por tanto, pueden producirse errores que lleguen a ser significativos al valorar la evolución de las tasas a corto o medio plazo.

Una elevada tasa neta de matrícula es indicativa de una buena cobertura de la población en edad escolar oficial. Su valor teórico máximo es 100%. Un aumento en el porcentaje refleja un progresivo mejoramiento de la cobertura del nivel especificado de enseñanza.

#### Indicador 10B

#### Tasa bruta de finalización de educación primaria (CINE 1)

Número de alumnos que aprobaron el último año de educación primaria (o que obtuvieron la acreditación del nivel primario de educación), independientemente de su edad, expresado como porcentaje del número de alumnos matriculados en el último grado de educación primaria.

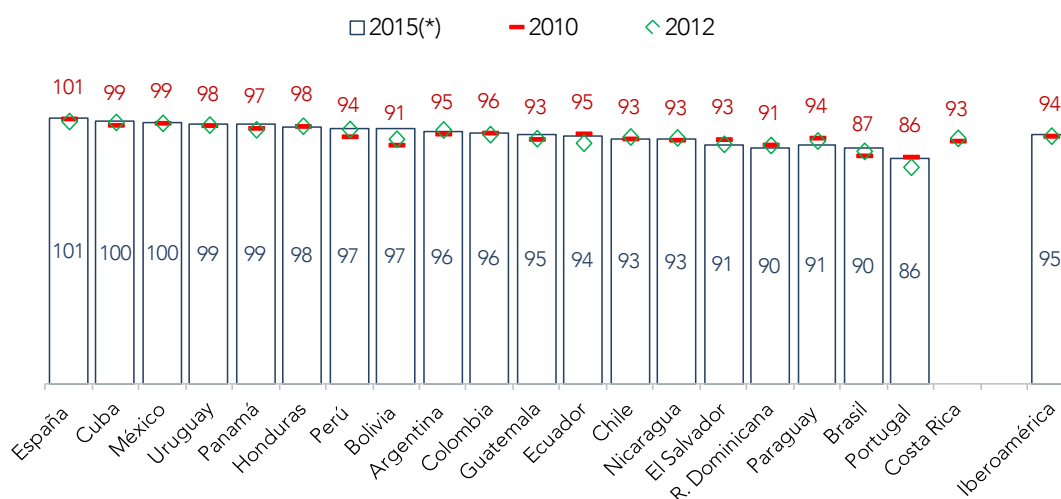
### Evolución desde 2010 y situación en 2015

Esta tasa bruta de finalización de la educación primaria puede verse afectada por las variaciones censales señaladas en el subindicador 10A, de la tasa neta de matrícula. En la tabla del Indicador 10B se han incluido los datos que para 2008 ofrece la base de UIS actualizada en *Miradas 2014*. En el Gráfico 1 de este subindicador 10B se presentan para la revisión de la evolución de la tasa los datos de 2010, 2012 y 2013/2015.

La tasa bruta de finalización de la educación primaria ha alcanzado, en el promedio de Iberoamérica el 95% en 2013/15, cifra superior en 1 punto a la de 2010 y un aumento de 4 puntos porcentuales desde 2008. Los niveles de logro planteados en las Metas para este indicador señalaban que entre el 80% y el 100% de los alumnos terminan la primaria a la edad prevista y más del 90% en el 2012. Estos datos promedio de Iberoamérica, así como los de todos los países, permiten valorar positivamente la tasa alcanzada y su estabilidad en los últimos años.

## Indicador 10B. Gráfico 1

Tasa bruta de finalización de educación primaria (CINE 1)



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países.

2015 (\*). Los datos de Panamá, Perú, Guatemala, Nicaragua, R. Dominicana y Paraguay corresponden a 2013 y los de Bolivia y España a 2014.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Si se consideran las tasas de los países, casi la totalidad superan el 90% (solo en uno la cifra es inferior al 90%). También es positivo el análisis si se considera la evolución desde 2010, ya que la tasa ha aumentado ligeramente en 11 países; en tres de ellos, Brasil, Perú y Bolivia, el aumento de la tasa se sitúa entre 3 y 6 puntos porcentuales. Estos aumentos se añaden a los ya registrados en *Miradas 2014*, cuando el año de origen de la evolución fue 2008.

La diferencia entre la tasa de finalización del conjunto de la población y la de las niñas en 2015 es, en general, inferior a dos puntos y, en la mayoría de los casos, a favor de las niñas. En *Miradas 2014*, las diferencias a favor de las niñas eran ligeramente superiores y se señalaba esta diferencia como un posible adelanto de lo que luego en secundaria se produce de modo generalizado. Pero los datos de 2013/15 no parecen confirmar esas diferencias anteriores.

### Especificaciones técnicas

El indicador 10B considera el número total de niños matriculados en el último grado de educación primaria y el número de egresados de educación primaria (aprobaron el último grado de educación primaria o acreditaron el nivel), independientemente de su edad, para el total y para el sexo femenino. Como este cálculo incluye a todos los graduados (sin importar la edad), la tasa puede superar el 100% debido a la presencia de niños en edades superiores o inferiores a la edad oficial que ingresan a la escuela primaria en forma temprana o tardía y/o repiten grados.

En algunos países el número de graduados podría estar condicionado a la disponibilidad de plazas en educación secundaria, de manera que se aconseja precaución al momento de realizar comparaciones internacionales.

El indicador mide la proporción bruta de conclusión de la educación primaria, pero no expresa nada en términos de la continuidad educativa, ya que dichos aprobados pueden o no continuar sus estudios en primer grado de educación secundaria baja al año siguiente.

#### Indicador 11

#### Porcentaje de escolarización y finalización de la educación secundaria baja (CINE 2)

Los programas clasificados en el nivel CINE 2 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: escuela secundaria (primer ciclo/grados inferiores, de contar con un programa que abarque los niveles CINE 2 y 3), escuela media, escuela secundaria inferior... Para propósitos de comparación a nivel internacional, se usa el término "secundaria baja" para denominar al nivel CINE 2 (CINE 2011).

#### Significado e importancia del indicador

La educación secundaria baja es la etapa educativa en que los alumnos reciben la educación y la formación imprescindibles para poder afrontar con éxito los retos educativos, formativos y laborales posteriores, y para poder ejercer los derechos y las libertades y asumir las responsabilidades de la ciudadanía que demandamos para las sociedades democráticas y participativas de este siglo XXI.

Además, desde la publicación del informe Delors, ha cobrado especial relevancia en la gran mayoría de los países, incluidos los de la región, la necesidad de que el alumnado adquiriera las competencias básicas necesarias para ejercer la ciudadanía. Se trata además de crear las condiciones favorables para la educación a lo largo de la vida.

#### Indicador 11A

#### Tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2)

El indicador 11A recoge la cantidad de alumnos en edad oficial de asistir a educación secundaria baja (CINE 2) matriculados en dicho nivel educativo, expresado como porcentaje de la población en edad oficial de asistir a dicho nivel educativo.

### Evolución desde 2010 y situación en 2015

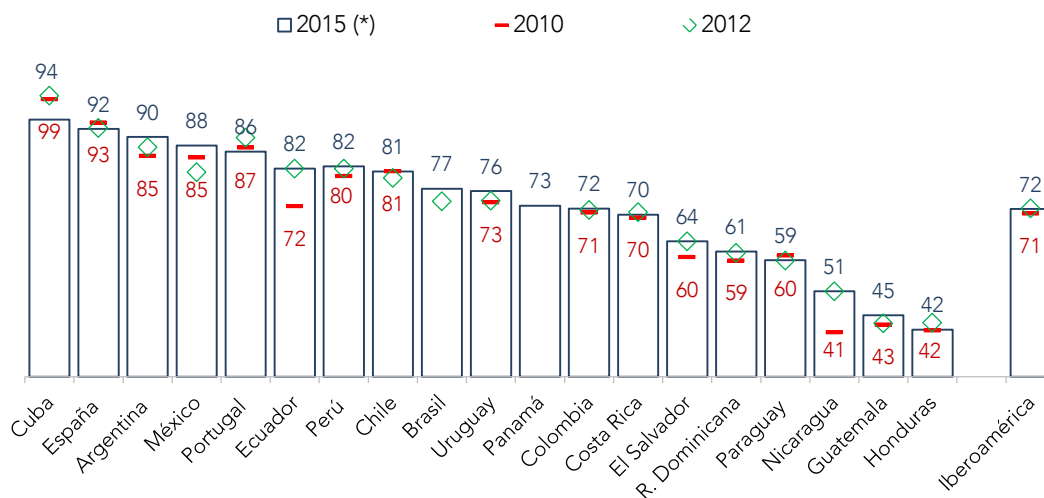
Los países del Gráfico 1 han sido ordenados según los valores correspondientes a 2015 (en 4 de ellos el valor corresponde a 2013). El promedio para Iberoamérica de la Tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2) alcanzó en 2015 el 72%, cifra inferior en 20 puntos porcentuales a la tasa de primaria. En secundaria baja, además, el promedio de Iberoamérica corresponde a tasas netas de matrícula con diferencias muy notables entre los países. En Cuba, España y Argentina se supera el 90%, mientras Guatemala (45%) y Honduras (42%) presentan cifras inferiores al 50%.

La tasa ha mejorado un punto porcentual desde 2010 en el conjunto de la región. Hay países en los que la mejora ha sido muy notable: 10 puntos en Nicaragua, 10 en Ecuador, 5 en Argentina y 4 en El Salvador; en el resto de los países las mejoras han sido más moderadas o se han producido ligeras disminuciones, como en Cuba, España y Portugal.

En el promedio, la tasa de Iberoamérica se encuentra en la horquilla propuesta en el nivel de logro para 2015 (entre el 60% y el 95% de los alumnos está escolarizado en educación secundaria baja) pero, a pesar de los avances registrados, cuatro países no se sitúan dentro de esa horquilla en 2015 y otros siete países están por debajo del 80%.

#### Indicador 11A. Gráfico 1

Tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2)



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países.

2015 (\*). Los datos de Cuba, Panamá, Paraguay y Perú corresponden a 2013.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

La diferencia entre la tasa de matriculación del conjunto de la población y la de las niñas se sitúa en la mayoría de los países entre 1 y 4 puntos a favor de las niñas. Es decir, entre las tasa de los niños y las de las niñas, en 2015, había diferencias a favor de las niñas de 2 puntos en el promedio de la región. Estas diferencias son similares a las señaladas en primaria. Los datos completos se pueden consultar en *OEI. Tablas indicadores Miradas 2016*.

### Especificaciones técnicas

Como se ha señalado para las tasas en educación primaria, la información en secundaria procede fundamentalmente de los países, y ha sido elaborada de acuerdo con lo establecido en el Glosario de *Miradas 2014/2016* para los años 2010, 2012, 2013 y 2015. Cuando no ha sido posible obtener dicha información, se ha optado también en este indicador por recurrir a las bases de datos de UIS, en lugar de recurrir a los datos de *Miradas 2011*, a fin de hacer la comparación con las fuentes más homogéneas y actualizadas.

#### Indicador 11B

#### Tasa bruta de finalización de educación secundaria baja (CINE 2)

Este indicador 11B recoge el número de alumnos que aprobaron el último año de educación secundaria baja (o que obtuvieron la acreditación del nivel correspondiente), independientemente de su edad, expresado como porcentaje del número de alumnos matriculados en el último grado de educación secundaria baja.

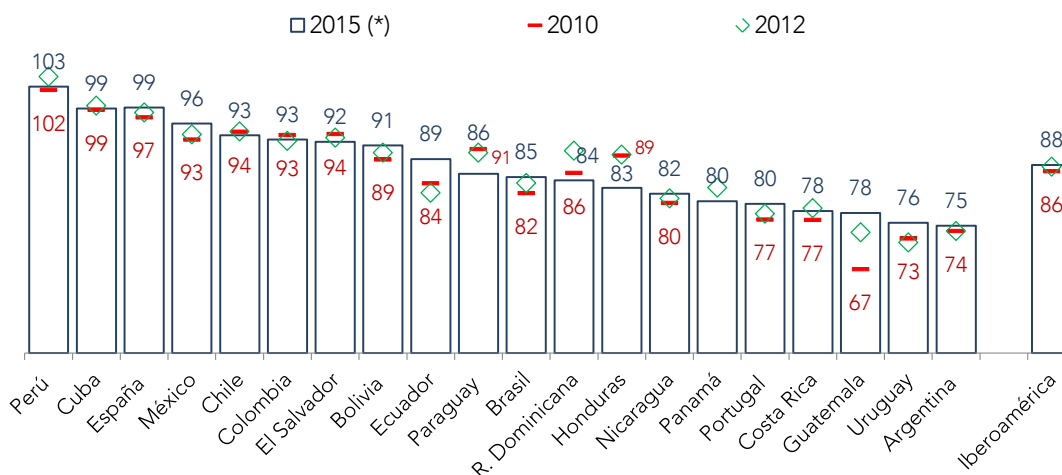
### Evolución desde 2010 y situación en 2015

Los países han sido ordenados según los valores de sus tasas en 2015 (en 7 de ellos el valor corresponde a 2013). El promedio de Iberoamérica fue del 88%, porcentaje que mejora en 2 puntos porcentuales la cifra de 2010. Los porcentajes entre los países oscilan en 2015 entre el 103% de Perú y el 75% de Argentina, una variación menor que la que se produce en las tasas de matrícula. Conviene considerar ambas tasas, de finalización y de matrícula, conjuntamente, ya que lo deseable es que a una tasa elevada de matrícula corresponda una tasa también elevada de conclusión de la educación secundaria baja; dicho de otro modo, el objetivo con respecto a esta etapa es que todos los alumnos accedan a ella y la puedan finalizar con éxito.

La tasa bruta de finalización de la educación secundaria baja ha mejorado sustancialmente entre 2010 y 2015 en Guatemala (11 puntos) y Ecuador (5 puntos); ha empeorado ligeramente en 6 países, pero tanto en las mejoras consignadas como en la disminución de la tasa entre 2010 y 2015 conviene tener en cuenta los muy importantes avances producidos en distintos países al tomar como referencia los valores de la primera década de este siglo XXI, como puso de manifiesto *Miradas 2014*. Teniendo en cuenta esta circunstancia, estos resultados en la región son francamente positivos.

Indicador 11B. Gráfico 1

Tasa bruta de finalización de educación secundaria baja (CINE 2)



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países.

2015 (\*). Los datos de Costa Rica, Cuba, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú corresponden a 2013 y los de Bolivia y España a 2014.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

El nivel de logro planteado para el conjunto del indicador es que entre el 40% y el 80% del alumnado termine la educación secundaria básica en 2015. La tasa bruta de finalización de educación secundaria baja (CINE 2), como se ha señalado, presenta el porcentaje de alumnos que aprobaron el último año de educación secundaria baja (o que obtuvieron la acreditación del nivel correspondiente), independientemente de su edad, con respecto al número total de alumnos matriculados el año considerado. Esta tasa se utiliza como indicador indirecto para conocer el porcentaje de alumnos de una cohorte de edad que finalizan con éxito la educación secundaria baja, operación compleja por las repeticiones, por la presencia en el último curso de la educación secundaria baja de alumnos de edades superiores a la teórica de finalización, y por las proporción de alumnos matriculados. Es seguro que de poder calcularse este segundo porcentaje, daría un valor en todos los casos inferior a la tasa bruta. No obstante el uso de esta tasa, al comparar la evolución en el tiempo, permite corregir esa diferencia y, por tanto, mostrar la evolución del nivel de logro propuesto.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, hay que resaltar que, como se ha señalado, en el promedio de Iberoamérica el 88% de los jóvenes matriculados en el último curso de la educación secundaria básica aprobaron u obtuvieron la acreditación de dicho nivel. La mayoría de los países supera el 80% y, en aquellos de tasas más modestas, se han producido mejoras considerables. Por tanto, se puede estimar que el nivel de logro para 2015, si se consideran los alumnos matriculados, como hace este indicador 11B, ha sido prácticamente alcanzado en la región.

Convendría, no obstante, poder complementar este indicador con los que provienen de las respuestas a las encuestas de hogares o de la población activa, sobre el nivel educativo alcanzado por las distintas cohortes de edad, como el indicador de contexto C7. "Porcentaje de población que alcanza cada uno de los niveles con respecto al total" que se presenta en el capítulo C.

## Especificaciones

El indicador mide el número de alumnos que aprobaron el último año de educación secundaria baja (o que obtuvieron la acreditación del nivel correspondiente), independientemente de su edad, expresado como porcentaje del número de alumnos matriculados en el último grado de educación secundaria baja. Debe tenerse presente que son teóricamente posibles valores superiores a 100%, en la medida en que se trata de una tasa bruta.

Meta específica 9	Incrementar el número de jóvenes que finalizan la educación secundaria superior
Indicador 12	Porcentaje de alumnado que completa la educación secundaria alta (CINE 3)

## Significado e importancia del indicador

La educación secundaria alta no tiene carácter obligatorio para los jóvenes en la mayoría de los países y son muchos los Estados que todavía no se han propuesto universalizarla. Que los jóvenes finalicen la educación secundaria alta no garantiza que estén perfectamente preparados para afrontar con éxito la vida laboral o la formación superior, aunque son muchos los estudios que muestran que quienes no finalizan esta etapa tienen más dificultades para encontrar trabajo y suelen estar limitados a ocupaciones escasamente cualificadas y remuneradas, en muchas ocasiones poco estables y, lo que es peor, que no les aseguran unas condiciones mínimas de bienestar en su vida adulta. En un mundo tan cambiante como el actual, que reclama la adquisición de nuevas destrezas y competencias, la educación secundaria alta prepara a los jóvenes para aprender a lo largo de la vida y afrontar los retos futuros que se les planteen.

Los países de la Unión Europea se han propuesto como objetivo que el 90% de sus jóvenes finalicen esta etapa y consideran que los que no alcanzan este objetivo son víctimas del denominado *abandono temprano de la educación y la formación*. Es decir, se plantean que los jóvenes concluyan doce años de estudios formales (equivalentes al nivel educativo CINE 3). También en Iberoamérica se valora que la cobertura y el acceso generalizado a la educación secundaria alta es una meta fundamental para 2021.

Indicador 12A	Tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3)
---------------	--

En la Tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3) se presentan, primero, el número total de alumnos graduados en educación secundaria alta (CINE 3); segundo, el número de graduados en programas de educación general (CINE 34) y tercero, el número de graduados en programas de educación vocacional (CINE 35), independientemente de su edad, expresados como porcentajes de la población en edad oficial de ingresar a los programas del último año de educación secundaria alta (CINE 3) en el año correspondiente.



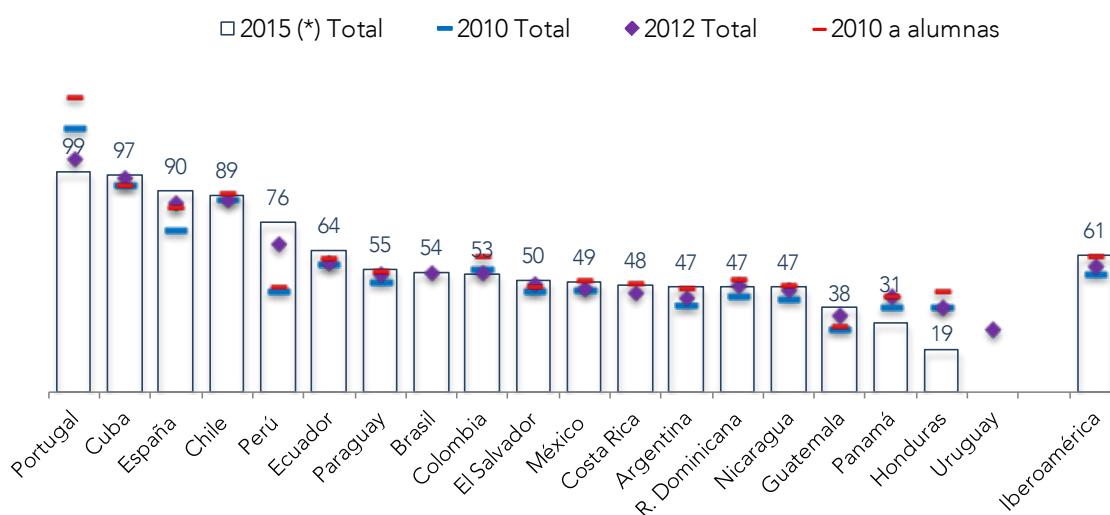
### Evolución desde 2010 y situación en 2015

Los países del Gráfico 1 han sido ordenados según los valores correspondientes a 2013/2015 (según el último dato disponible). En Iberoamérica, como promedio, la Tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3) alcanzó en 2015 el 61%, lo cual la sitúa dentro de la horquilla de nivel de logro para 2015: entre el 40% y el 70%. La evolución desde 2010 es notable, del 53% al 61%, de modo que se ha elevado en 8 puntos porcentuales el porcentaje de jóvenes graduados en educación secundaria alta. La evolución de la tasa en algunos países, como en el promedio de la región, ha sido muy favorable. En Perú ha aumentado 31 puntos porcentuales en estos 5 años, en España 17 puntos, en Paraguay 5 puntos. Estos aumentos muestran la firme decisión en la región de alcanzar la Meta propuesta en el porcentaje de jóvenes graduados en educación secundaria alta.

Este promedio es el resultado de unas tasas muy desiguales en los países, que van del 99% en Portugal al 19% en Honduras, cuatro países, además de Portugal, superan el 70%: Cuba (97%), España (90%), Chile (89%), y Perú (76%). Entre el 40% y el 70% se sitúan Ecuador (64%), Paraguay (55%), Brasil (54%), Colombia (53%), El Salvador (50% en 2012), México (49%), Costa Rica (48%), Argentina (47% en 2012), República Dominicana (47%) y Nicaragua (47%). Solo tres países, Guatemala, Panamá y Honduras no alcanzan el 40%, el valor inferior de la horquilla de nivel de logro propuesta para 2015.

#### Indicador 12A. Gráfico 1

Tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3)



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países.

2015 (\*). Los datos de Costa Rica, Cuba, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú corresponden a 2013.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Las tasas de graduación de las alumnas alcanzaban en 2010 valores superiores a los del total en prácticamente todos los países; superaban en 14 puntos al total en Portugal, en 9 en España, 7 en Colombia, Honduras y Argentina, en 5 puntos en Paraguay, en 4 en Panamá, 2 puntos en Ecuador y en 3 puntos porcentuales en Chile, El Salvador y México.

En el promedio de Iberoamérica, las tasas de graduación de las alumnas superaban en 2010 a las de los alumnos en 16 puntos porcentuales (8 puntos sobre el total). Por tanto, al finalizar esta etapa se constata esta diferencia a favor de las alumnas que alcanza unos valores elevados y señala un problema notable en el rendimiento de los alumnos en el conjunto de los países.

Los datos recogidos de acuerdo con el Glosario *Miradas 2014/2016* permiten desglosar la tasa bruta de graduación en educación secundaria alta en las tasas correspondientes a los programas generales (34) y los programas profesionales (35). La suma de ambas tasas no coincide con la total, primero, porque puede haber duplicidades de títulos y, segundo, porque no se consignan las graduaciones en otros programas profesionales de ciclo largo o corto (ver la CINE 2011). Los datos consignados no pueden compararse con los de *Miradas 2011*, pues aquellos procedían de las encuestas de hogares, mientras estos corresponden a las tasas registradas por las administraciones educativas.

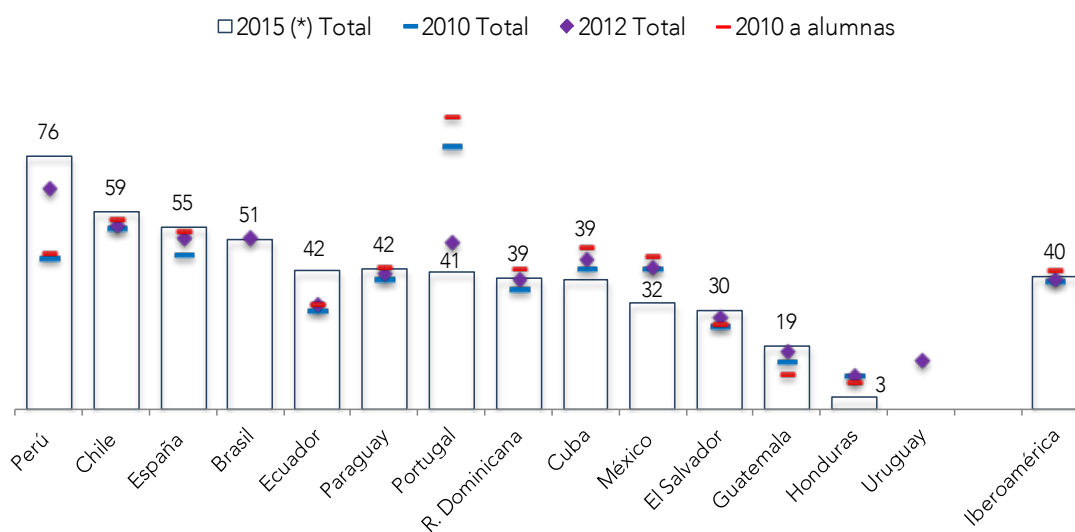
Los países de los Gráficos 2 y 3 han sido ordenados de acuerdo con los valores de las tasas registrados en 2013/2015. En los programas académicos (CINE 34) la tasa bruta de graduación alcanzó en el promedio de Iberoamérica el 40% en 2013/15. Pero, también aquí, las diferencias entre países son muy notables. Las cifras de los países varían entre el 76% de Perú y el 3% de Honduras. Por encima del 50% se situaban Chile (59%), España (55%) y Brasil (51%). Entre el 40% y el 50% están las tasas de Portugal (41%), Ecuador (42%) y Paraguay (42%). El resto de los países presenta una tasa de graduación inferior al 40% en los programas generales de la educación secundaria alta.

Las diferencias entre 2010 y 2013/15 son elevadas en Perú (30 puntos porcentuales), Ecuador (12 puntos) y España (8 puntos) y más moderadas en el resto, así como en el conjunto de la región. Hay que resaltar que los valores de esta tasa deben considerarse conjuntamente con los de los programas profesionales, pues son varios los países en los que ha disminuido proporcionalmente la graduación en los programas generales (académicos) en favor de los profesionales, como particularmente ocurre en Portugal.

También en estos programas CINE 34 las tasas de graduación de las mujeres en 2010 eran superiores a las totales y, con respecto a los hombres (teniendo en cuenta los totales), hay diferencias a favor de las alumnas que superan los 10 puntos en España, Portugal, Cuba y República Dominicana.

Indicador 12A. Gráfico 2

Tasa bruta de graduación en programas académicos CINE 34



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países.

2015 (\*). Los datos de Perú, Paraguay, Cuba, México y Guatemala corresponden a 2013.

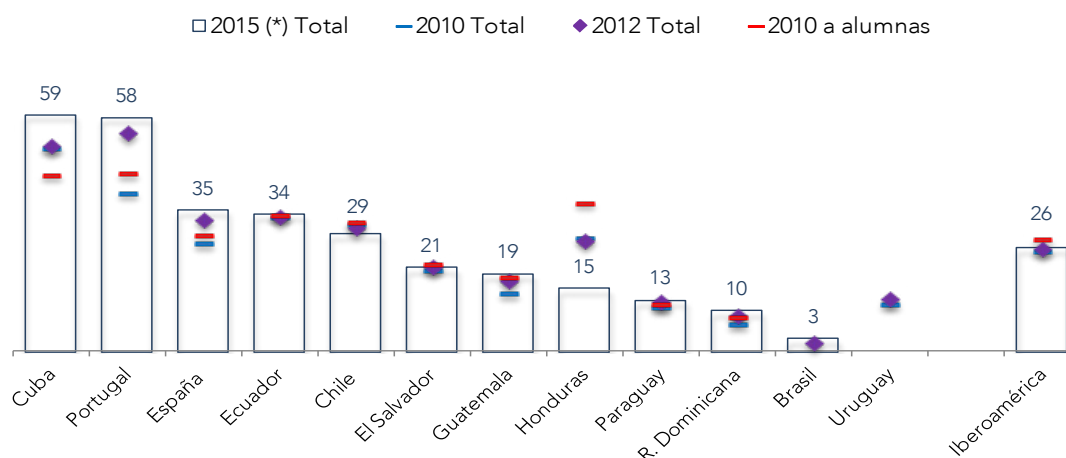
Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Hay que señalar el escaso porcentaje de alumnos que siguen estudios profesionales en la región, con la excepción de Portugal y Cuba. La tasa bruta de graduación en programas profesionales CINE 35, que conducen tanto al mercado laboral como a formación profesional superior alcanzó en el promedio de Iberoamérica el 25% en 2012 y el 26% en 2015. También las diferencias entre países son aquí muy notables. Las cifras de los países varían entre el 59% de Cuba y el 3% de Brasil. Por encima del 50% solo se encuentra, Cuba y Portugal. Entre el 20% y el 40% están las cifras de España, Chile, Ecuador y El Salvador y por debajo del 20% las del resto de los países; destacan por modestas las tasas de graduación en estudios profesionales de Brasil (3%), de República Dominicana (10%) y Paraguay (13%). En España se ha pasado entre 2010 y 2015 del 27% al 35%, pero la cifra final sigue estando alejada de las más elevadas de Cuba y Portugal.

En estos estudios las tasas de graduación de las alumnas son similares a las de los alumnos en Chile, España, Paraguay y República Dominicana. En Honduras las tasas de graduación femeninas superaban en 9 puntos las totales (18 puntos con los alumnos) en 2010, en Portugal las superaban en 4 puntos (8 con los alumnos) y en Guatemala en 5 puntos (10 con los alumnos). Sin embargo, en Cuba, las tasas femeninas en estudios profesionales eran 7 puntos inferiores a las totales en 2010, es decir, 14 puntos inferiores a las de los alumnos.

## Indicador 12A. Gráfico 3

Tasa bruta de graduación en programas profesionales CINE 35



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países.

2015 (\*). Los datos de Cuba, Guatemala y Paraguay corresponden a 2013 y los de España a 2014.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

## Especificaciones técnicas

Los programas clasificados en el nivel CINE 3 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: escuela secundaria segunda etapa, secundaria superior... Para propósitos de comparación a nivel internacional, se usa el término "secundaria alta" para denominar al nivel CINE 3, de acuerdo con la CINE 2011.

La tasa bruta de graduación en educación secundaria alta se desdobra en tres tasas. La primera, considera el número total de alumnos graduados en educación secundaria alta (CINE 3), la segunda el número de graduados en programas de educación general (CINE 34) y la tercera el número de graduados en programas de educación vocacional (CINE 35), en todos los casos, independientemente de su edad. Las tres tasas calculan el porcentaje de los alumnos graduados con respecto al total de alumnos matriculados en el último grado de educación secundaria alta (CINE 3) en el año correspondiente.

## Indicador 12B

Población de 20 a 24 años que ha completado al menos la educación secundaria alta (CINE 3)

Número de jóvenes de 20 a 24 años que han alcanzado como mínimo una graduación en educación secundaria alta (CINE 3), expresado como porcentaje del total de la población de 20 a 24 años.

En Iberoamérica, como en otros países educativamente avanzados, se ha valorado que una meta fundamental para 2021 es que una amplia mayoría de los jóvenes de 20 a 24 años hayan finalizado al menos los estudios de educación secundaria alta.

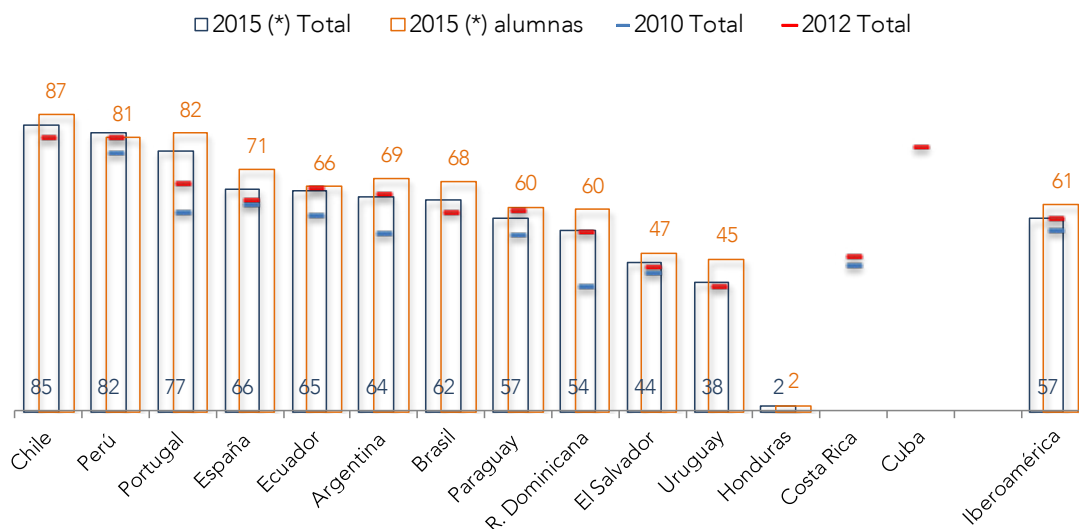
### Evolución desde 2010 y situación en 2015

El promedio de jóvenes iberoamericanos 20 a 24 años que ha completado al menos la educación secundaria alta alcanzó en 2015 el 57%, 3 puntos porcentuales más que en 2010. Las cifras de los países van del 85% en Chile al 2% en Honduras. Por encima del 80% se encuentra, junto con Chile, Perú (82%). Entre el 50% y el 77% están los porcentajes de Portugal (77%), España (66%), Ecuador, (65%), Argentina (64%), Brasil (62%), Paraguay (57%) y República Dominicana (54%). El resto de los países presentan cifras inferiores al 50%.

Hay que resaltar la evolución positiva de este indicador entre 2010 y 2015 en República Dominicana (17 puntos porcentuales de mejora) y Portugal (18 puntos). Hay varios países en los que la mejora en puntos porcentuales ronda o supera los 5: España, Perú, Ecuador, Argentina y Paraguay. El promedio de Iberoamérica ha mejorado 3 puntos porcentuales. Este otro indicador, de impacto de la educación alcanzada, ofrece un resultado similar al anterior sobre el notable esfuerzo de buena parte de los países de la región por elevar el porcentaje de ciudadanos que alcanzan una graduación en educación secundaria alta.

#### Indicador 12B. Gráfico 4

Población de 20 a 24 años que ha completado al menos la educación secundaria alta (CINE 3)



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países.

2015 (\*). Los datos de El Salvador y Perú corresponden a 2013. Los datos de Paraguay corresponden a 2014.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

El porcentaje de mujeres de 20 a 24 años que ha completado al menos la educación secundaria alta es en 2015, como se ha comentado en anteriores indicadores, superior al de la población total, tanto en el promedio de la OEI como en la mayoría de los países. Las diferencias son superiores a 5 puntos –a 10 con respecto a los hombres– en Portugal, España, República Dominicana y Argentina.

Ya se ha señalado en el indicador 12A que el nivel de logro para 2015 se sitúa entre el 40% y el 70%. Se comprueba también con este indicador 12B que el promedio de la región y los porcentajes de 9 de los países alcanzan un valor comprendido en la horquilla del nivel de logro para 2015.

### Especificaciones

El indicador mide la razón entre el número de jóvenes de 20 a 24 años que, de acuerdo con las encuestas de los hogares (EPA o LFS para España y Portugal), han completado al menos la educación secundaria alta y la población total comprendida entre dichas edades.

### Síntesis de la Meta general cuarta

Como se señaló en *Miradas 2011*, la Meta general cuarta plantea universalizar la educación primaria y la educación secundaria baja y ampliar el acceso a la educación secundaria alta. Se trata de dos objetivos complementarios que tienen una gran importancia para consolidar el desarrollo educativo, económico y social de los países iberoamericanos.

El documento final del proyecto Metas Educativas 2021 (OEI, 2010), señalaba que su objetivo más ambicioso era que todos los jóvenes de la región pudieran completar doce años de educación. Una escolarización de doce años constituye una garantía para mejorar el futuro formativo, laboral y social de los jóvenes y para que puedan adquirir las competencias necesarias para acceder a una vida adulta satisfactoria. Por lo tanto, una buena parte de los esfuerzos de la década 2011-2021 han sido orientados hacia la extensión de la escolaridad formal hasta la finalización de la educación secundaria alta.

Aumentar las tasas de graduación en la educación secundaria exige disponer de instituciones educativas cercanas y con plazas suficientes para atender a la población destinataria, y que dichos centros educativos cuenten con recursos suficientes y, sobre todo, con un profesorado bien preparado y motivado, capaz de crear ambientes educativos ricos y estimulantes. Una vez cumplidos dichos requisitos, hay que contar con la participación de las familias y hay que conducir a los alumnos al éxito escolar y a la terminación de los estudios, lo que supone facilitar la promoción y la recuperación durante su escolarización, minimizando los retrasos y las repeticiones, fenómenos que están estrechamente ligados a la perniciosa falta de idoneidad de la edad al grado que se cursa y factores predictores del abandono temprano.

El esfuerzo por incorporar a la educación secundaria a todos los jóvenes ha venido acompañado de dos circunstancias que hoy son centrales en las preocupaciones educativas: el denominado fracaso escolar, que afecta a los alumnos que no finalizan con éxito la educación secundaria baja y que no alcanzan el nivel deseado de competencias básicas, por un lado, y el abandono temprano de la educación y formación, que afecta a los jóvenes que, una vez concluidos los estudios de educación secundaria baja, no continúan su formación hasta completar la educación secundaria alta.

Por estas razones se señalaba en *Miradas 2011* que los países de Iberoamérica deben concentrar sus esfuerzos no solo en aumentar la cobertura y el acceso a la educación, sino también en promover la progresión y la finalización de los estudios. Ese es el sentido profundo de la meta general cuarta, aunque la cobertura sea el aspecto más visible y más fácil de cuantificar. Esa es la razón de que no se pueda concebir esta meta separada por completo de la siguiente, que plantea la mejora de la calidad de la educación y el currículo escolar.

La meta general cuarta se ha desdoblado en dos metas específicas distintas: la número 8, que plantea asegurar la escolarización de todos los niños en la educación primaria y en la educación secundaria baja en condiciones satisfactorias, y la número 9, que se propone incrementar el número de jóvenes que finalizan la educación secundaria alta. La aproximación a la primera de ellas se realiza por medio de dos indicadores: el 10, que cuantifica el porcentaje de escolarización y de finalización de la educación primaria, y el 11, que realiza la misma operación en la educación secundaria baja.

La meta específica novena, por su parte, cuenta con el indicador 12, que calcula el porcentaje de alumnado que completa la educación secundaria alta.

Conviene realizar algunas reflexiones terminológicas antes de descender a la interpretación de los datos de estos tres indicadores. La educación primaria (CINE 1), aun teniendo inicios y duraciones diferentes de un país a otro, suele mantener siempre la misma denominación, sin inducir a confusión. En cambio, la educación secundaria (CINE 2 y CINE 3) recibe una mayor variedad de denominaciones, pese a ser esta la más habitual. Por ejemplo, en México se habla de educación media. Además, el hecho de contar con dos subniveles distintos, que la CINE 2011 ha denominado secundaria baja y secundaria alta, hace que la dispersión terminológica aumente. Así, en algunos países, ambos subniveles reciben nombres diferentes, como es el caso de España, que distingue entre educación secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato o ciclos formativos de grado medio, mientras que en otros se conserva el mismo nombre genérico, aunque con especificaciones distintas. Entre estas últimas, la baja (CINE 2) también se conoce como *básica*, u *obligatoria*, mientras que la superior (CINE 3) se ha denominado *alta* en la nueva CINE 2011.

Con respecto a la cobertura de la educación primaria, hay que resaltar que la tasa neta de matrícula en educación primaria oscila entre el 79% de Paraguay y el 100% de Perú; en 8 países la tasa supera el 95% en 2013/2015. En otros 6 países la tasa se sitúa entre el 90% y el 95%, de modo que en los dos tercios de los países iberoamericanos (prácticamente 18 de los 21 países si se consideran los datos de 2010) esta tasa supera el 90%. Se está cerca, por tanto, del objetivo para 2015.

No obstante, hay que señalar que entre 2010 y 2013/15 la evolución ha sido irregular y se han producido descensos en las tasas de matrícula en primaria. En el promedio de Iberoamérica la tasa ha disminuido del 95% al 92%. Una disminución similar entre esas fechas, de 2 a 5 puntos porcentuales, se ha producido en 6 países. En todos estos casos hay que tener en cuenta el efecto de la evolución de la población total considerada (denominador de la tasa), pues entre 2010 y 2013/15 se han realizado los censos de población correspondientes, que sirven de base y corrigen las proyecciones de población realizadas después del censo anterior. Habría que concluir que estas diferencias porcentuales en el promedio de Iberoamérica y en los de los países señalados pueden tener un efecto estadístico notable, que explique lo fundamental de la variación.

La diferencia entre la tasa de finalización del conjunto de la población y la de las niñas en 2015 es, en general, inferior a dos puntos y, en la mayoría de los casos, a favor de las niñas. En *Miradas 2014*, las diferencias a favor de las niñas eran ligeramente superiores y se señalaba esta diferencia como un posible adelanto de lo que luego en secundaria se produce de modo generalizado. Pero los datos de 2013/15 no parecen confirmar esas diferencias anteriores.

La educación secundaria presenta mayores diferencias entre los países y distintas situaciones con respecto a los niveles de logro. El promedio para Iberoamérica de la Tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2) alcanzó en 2015 el 72%, cifra inferior en 20 puntos porcentuales a la tasa de primaria. En secundaria baja, además, el promedio de Iberoamérica corresponde a tasas netas de matrícula con diferencias muy notables entre los países. En Cuba, España y Argentina se supera el 90%, mientras Guatemala (45%) y Honduras (42%) presentan cifras inferiores al 50%.

La tasa ha mejorado un punto porcentual desde 2010 en el conjunto de la región, pero hay países en los que la mejora ha sido muy notable: Nicaragua, Ecuador, El Salvador y Argentina.

En el promedio, la tasa de Iberoamérica se encuentra en la horquilla propuesta en el nivel de logro para 2015 (entre el 60% y el 95% de los alumnos está escolarizado en educación secundaria baja) pero, a pesar de los avances registrados, cuatro países no se sitúan dentro de esa horquilla en 2015 y otros siete países están por debajo del 80%.

La tasa bruta de finalización de la educación secundaria baja ha mejorado sustancialmente entre 2010 y 2015 en Guatemala (11 puntos) y Ecuador (5 puntos); ha empeorado ligeramente en 6 países, pero tanto en las mejoras consignadas como en la disminución de la tasa entre 2010 y 2015 conviene tener en cuenta los muy importantes avances producidos en distintos países



al tomar como referencia los valores de la primera década de este siglo XXI, como puso de manifiesto *Miradas 2014*. Teniendo en cuenta esta circunstancia, estos resultados en la región son francamente positivos.

El nivel de logro planteado para el conjunto del indicador es que entre el 40% y el 80% del alumnado termine la educación secundaria baja en 2015. Hay que resaltar que en el promedio de Iberoamérica el 88% de los jóvenes matriculados en el último curso de la educación secundaria básica aprobaron u obtuvieron la acreditación de dicho nivel. La mayoría de los países supera el 80% y, en aquellos de tasas más modestas, se han producido mejoras considerables. Por tanto, se puede estimar que el nivel de logro para 2015, si se consideran los alumnos matriculados, como hace este indicador 11B, ha sido prácticamente alcanzado en la región.

En Iberoamérica, como promedio, la Tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3) alcanzó en 2015 el 61%, lo cual la sitúa dentro de la horquilla de nivel de logro para 2015: entre el 40% y el 70%. La evolución desde 2010 es notable, del 53% al 61%, de modo que se ha elevado en 8 puntos porcentuales el porcentaje de jóvenes graduados en educación secundaria alta. La evolución de la tasa en algunos países, como en el promedio de la región, ha sido muy favorable. Estos aumentos muestran la firme decisión en la región de alcanzar la Meta propuesta en el porcentaje de jóvenes graduados en educación secundaria alta.

Por otra parte, hay que destacar que las tasas de graduación de las alumnas alcanzaban en 2010 valores superiores a los del total en prácticamente todos los países. En el promedio de Iberoamérica, estas tasas de graduación de las alumnas superaban en 2010 a las de los alumnos en 16 puntos porcentuales. Por tanto, al finalizar esta etapa se constata esta diferencia a favor de las alumnas que señalan un problema notable en el rendimiento de los alumnos en el conjunto de los países.

En general, debe destacarse la preeminencia de los estudios generales de nivel CINE 34 (modelo bachillerato) frente a los profesionales (CINE 35). Hay un escaso porcentaje de alumnos que siguen estudios profesionales en la región, con la excepción de Portugal y Cuba, únicos países en los que esta tasa supera el 50%. La tasa bruta de graduación en programas profesionales CINE 35, que conducen tanto al mercado laboral como a formación profesional superior (CINE 5) alcanzó en el promedio de Iberoamérica el 25% en 2012 y el 26% en 2015. También las diferencias entre países son aquí muy notables.

Se ha venido señalando que las bajas tasas de finalización de la educación secundaria alta en Iberoamérica, en relación con la Unión Europea o la OCDE, se explican sobre todo por la debilidad de la matrícula en la educación técnico-profesional (ETP), no solo en los estudios profesionales (CINE 35) que conducen a la formación profesional superior, también en la formación profesional que no conduce a estudios superiores y de la que en este informe no se han podido recabar datos suficientes para Iberoamérica.

Se decía en *Miradas 2011*, y sigue siendo adecuado ahora, que resulta necesario impulsar el acceso a la educación secundaria posobligatoria y que ello exige, sobre todo, reforzar los estudios de ETP, actualmente infradesarrollados en la región. Sin ese impulso, será muy difícil conseguir incrementar el acceso a este nivel educativo.

Puede concluirse que los niveles de logro acordados para 2015 y 2021 en educación primaria y secundaria parecen realistas y accesibles, aunque en algunos países resulta necesario hacer un esfuerzo para alcanzar los objetivos previstos. Los avances que se están produciendo en la región son positivos y se podría afirmar que para el conjunto de Iberoamérica se alcanzan los niveles acordados para 2015.

### Tabla Indicador 10A

Tasa neta de matriculación en educación primaria (CINE 1)

Cantidad de alumnos en edad oficial de asistir a educación primaria matriculados en dicho nivel educativo, expresado como porcentaje de la población total en edad oficial de asistir a educación primaria

País	Tasa neta de matriculación en educación primaria (CINE 1)							
	2010		2012		2013		2015	
	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas
Argentina	105	...	104	...	103	...	103	...
Bolivia	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	nd	nd	90	91	92	92	92	92
Chile	96	97	96	96	95	95	95	96
Colombia	90	89	87	87	85	85	84	84
Costa Rica	90	92	90	91	91	90	93	93
Cuba	99	99	99	100	99	97		
Ecuador	93	93	93	93	94	114	94	95
El Salvador	95	95	93	93	91	88	85	85
España	98	98	98	98	97	99	97	97
Guatemala	96	95	89	89	85	86	81	81
Honduras	91	91	99	99	96	95	80	79
México	106	106	101	102	101	101	99	99
Nicaragua	93	94	92	93	91	91	nd	nd
Panamá	...	...	...	...	92	92	...	...
Paraguay	83	83	80	80	84	79	...	...
Perú	...	...	93	93	93	100	...	...
Portugal	102	102	101	102	100	98	99	99
R. Dominicana	92	90	91	90	89	88	90	89
Uruguay	95	96	95	95	...	...	95	95
Iberoamérica	95	94	94	94	93	94	92	91

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países.

Las tasas netas de matrícula con valores superiores a 100 solo pueden responder a datos de alumnos o de población inconsistentes. No obstante, ver nota Argentina, donde la tasa supera el 100% debido a que se utilizan distintas fuentes de información.

## Tabla Indicador 10B

## Tasa bruta de finalización de educación primaria (CINE 1)

Número de alumnos que aprobaron el último año de educación primaria (o que obtuvieron la acreditación del nivel primario de educación) independientemente de su edad, expresado como porcentaje del número de alumnos matriculados en el último grado de educación primaria en el año considerado

País	Tasa bruta de finalización de educación primaria (CINE 1)									
	2008 (*)		2010		2012		2013		2015	
	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas
Argentina	...	...	95	96	97	98	99	99	96	96
Bolivia	90	91	91	93	93	95	94	95	97	97
Brasil	...	...	87	89	89	91	89	92	90	92
Chile	...	...	93	95	94	96	93	95	93	95
Colombia	105	...	96	96	95	96	95	83	96	97
Costa Rica	88	...	93	93	94	95	nd	nd	nd	nd
Cuba	92	...	99	99	100	98	100	99	...	...
Ecuador	98	...	95	96	93	93	92	92	94	94
El Salvador	86	...	93	94	91	93	91	93	91	92
España	100	...	101	100	100	100	101	100	101	101
Guatemala	78	...	93	93	93	94	95	95	...	...
Honduras	85	...	98	98	98	98	95	96	98	98
México	...	...	99	99	99	99	100	100	100	100
Nicaragua	70	...	93	92	94	95	93	94	nd	nd
Panamá	97	...	97	98	97	97	99	99	...	...
Paraguay	93	...	94	95	93	94	91	92	nd	nd
Perú	95	...	94	95	97	97	97	97	nd	nd
Portugal	92	...	86	88	83	86	83	88	86	89
R. Dominicana	86	...	91	94	91	94	91	95	90	89
Uruguay	98	...	98	99	99	99	99	99	99	99
Iberoamérica	91	91	94	95	94	95	95	95	95	95

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países, excepto (\*) 2008: *Miradas 2014* (Fuente UIS), en el caso de Bolivia los datos han sido suministrados por el ME.

## Tabla Indicador 11A

## Tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2)

Cantidad de alumnos en edad oficial de asistir a educación secundaria baja matriculados en dicho nivel educativo, expresado como porcentaje de la población total en edad oficial de asistir a educación secundaria baja

País	Tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2)							
	2010		2012		2013		2015 (**)	
	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas
Argentina	85		87		88		90	
Bolivia	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	...	...	74	77	75	77	77	79
Chile	81	84	79	83	80	84	81	84
Colombia	71	74	71	74	72	75	72	75
Costa Rica	70	72	71	73	71	73	70	72
Cuba	99	98	100	99	94	95	..	...
Ecuador	72	74	74	76	77	79	82	83
El Salvador	60	62	65	68	67	70	64	67
España	93	94	92	93	92	93	92	93
Guatemala	43	41	43	42	44	43	45	45
Honduras	42	44	43	46	43	46	42	44
México	85	87	81	83	84	57	88	88
Nicaragua	41	44	46	50	50	54	51	55
Panamá	...	...	...	...	73	75	...	...
Paraguay	60	63	59	62	59	62	...	...
Perú	80	80	82	83	82	84	...	...
Portugal	87	90	90	92	87	90	86	89
R. Dominicana	59	64	61	65	61	65	61	65
Uruguay	73	77	74	77	76	78	76	78
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...
Iberoamérica	71	72	72	73	72	72	72	73

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países.

Tabla Indicador 11B

## Tasa bruta de finalización de educación secundaria baja (CINE 2)

Número de alumnos que aprobaron el último año de educación secundaria baja (o que obtuvieron la acreditación del nivel correspondiente), independientemente de su edad, expresado como porcentaje del número de alumnos matriculados en el último grado de educación secundaria baja

País	Tasa bruta de finalización de educación secundaria baja (CINE 2)							
	2010		2012		2013		2015	
	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas
Argentina	74	76	74	78	76	79	75	78
Bolivia	89	91	90	93	90	93	91	94
Brasil	82	84	84	86	85	87	85	87
Chile	94	95	94	95	93	94	93	95
Colombia	93	94	92	93	93	94	93	94
Costa Rica	77	79	79	81	78	81	nd	nd
Cuba	99	99	99	100	99	99	nd	nd
Ecuador	84	87	83	85	86	88	89	90
El Salvador	94	94	93	94	91	92	92	93
España	97	97	98	98	99	98	99	98
Guatemala	67	71	74	78	78	81	...	...
Honduras	89	95	90	95	90	95	83	85
México	93	94	94	95	94	95	96	97
Nicaragua	80	84	81	84	82	85	nd	nd
Panamá	...	...	83	85	80	82	...	...
Paraguay	91	93	90	91	86	88	...	...
Perú	102	103	105	108	103	105	nd	nd
Portugal	77	78	78	80	79	82	80	83
R. Dominicana	86	89	90	93	84	88	86	91
Uruguay	73	nd	72	nd	73	nd	76	nd
Venezuela								
Iberoamérica	86	89	87	90	87	90	88	90

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xls](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xls)>

Datos suministrados por los países.

Los datos de Bolivia del año 2015 corresponden a la gestión 2014.

Los datos de España del año 2015 corresponden al año 2014 (curso 2013-2014).

## Tabla Indicador 12A

## Tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3)

Número de alumnos graduados en educación secundaria alta (CINE 3), total, en programas de educación general (CINE 34) y en programas de educación vocacional (CINE 35) independientemente de su edad, expresado como porcentaje de la población en edad oficial de ingresar a los programas del último año de educación secundaria alta (CINE 3) en el año correspondiente

País	Tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3)																	
	Tasa total						Tasa programas generales 34						Tasa programas profesionales 35					
	2010	2012	2013	2015	2010	2012	2010	2012	2013	2015	2010	2012	2010	2012	2013	2015	2010	2012
Argentina	39	47	43	51	45	53	47	55	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	87	90	87	91	87	91	89	92	55	58	56	59	57	61	59	63	32	32
Chile	55	62	54	61	55	62	53	59	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Colombia	0	49	45	51	48	55	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Costa Rica	93	93	97	96	97	96	...	...	43	49	45	58	39	53	...	...	51	44
Cuba	58	60	58	61	60	62	64	66	30	32	34	34	37	42	46	34	34	33
Ecuador	45	48	49	51	51	54	50	54	25	26	28	29	30	31	30	32	20	22
El Salvador	74	83	85	96	87	98	90	101	47	54	52	59	54	60	55	62	27	29
España	29	30	35	36	38	37	...	0	14	11	18	13	19	14	...	14	19	17
Guatemala	39	46	38	46	37	31	19	27	10	8	11	9	11	9	3	4	28	37
Honduras	47	50	47	50	49	54	nd	nd	43	46	43	46	32	35	nd	nd	nd	nd
México	42	49	46	52	47	53	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Nicaragua	39	43	43	48	31	34	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Panamá	50	55	54	56	55	60	nd	nd	39	43	41	44	42	46	nd	nd	11	12
Paraguay	46	47	67	67	76	77	nd	nd	46	47	67	67	76	77	...	...	...	...
Perú	119	133	105	115	107	111	99	103	80	89	51	59	49	55	41	49	40	44
Portugal	43	51	49	57	49	58	47	56	37	43	40	46	40	46	39	45	7	9
R. Dominicana	nd	nd	28	nd	nd	nd	nd	nd	nd	15	nd	nd	nd	nd	nd	nd	12	nd
Uruguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Venezuela	53	61	57	65	61	64	61	69	39	42	39	45	41	45	40	45	25	28
Iberoamérica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuentes: OEI. Tablas indicadores Miradas 2016. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países

Tabla Indicador 12B

Población de 20 a 24 años que ha completado al menos la educación secundaria alta (CINE 3)  
 Número de jóvenes de 20 a 24 años que han alcanzado como mínimo una graduación en educación secundaria alta (CINE 3),  
 expresado como porcentaje del total de la población de 20 a 24 años en el año correspondiente

País	% graduados 20-24 años en CINE 3							
	2010		2012		2013		2015	
	Total	alumnas	Total	alumnas	Total	alumnas	Total	alumnas
Argentina	53	59	65	71	65	70	64	69
Bolivia	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	nd	nd	60	65	62	67	62	68
Chile	nd	nd	82	82	82	84	85	87
Colombia	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Costa Rica	44	47	46	50	nd	nd	nd	nd
Cuba	...	...	79	...	...	...	...	...
Ecuador	59	62	66	69	65	67	65	66
El Salvador	42	44	43	43	44	47	nd	nd
España	61	69	63	70	64	69	66	71
Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	nd	nd	nd	nd	nd	nd	2	2
México	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Nicaragua	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Panamá	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Paraguay	53	55	60	63	57	63	57	60
Perú	77	77	81	81	82	81	nd	nd
Portugal	59	63	68	76	70	77	77	82
R. Dominicana	37	42	54	58	47	60	54	60
Uruguay	nd	nd	37	44	37	43	38	45
Iberoamérica	54	58	57	59	61	66	57	61

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países.

## Capítulo 5

# Meta general quinta Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar

Meta específica 10	Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos
Indicador 13	Porcentaje de alumnos con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas
<i>Nivel de logro:</i> Disminuye en al menos un 20% el número de alumnos situados entre los dos niveles bajos de rendimiento en las pruebas de LLECE 6° grado, PISA, TIMSS o PIRLS, en las que participan diferentes países. Aumentan en la misma proporción los alumnos en los dos niveles altos en dichas pruebas	
Meta específica 11	Potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, tanto en el currículo como en la organización y gestión de las escuelas
Indicador 14	Actualización de la educación en valores y para la ciudadanía en los currículos
<i>Nivel de logro:</i> En 2015 se han reformulado los currículos de las diferentes etapas educativas y está reforzada la educación en valores y para la ciudadanía en las distintas áreas y materias	
Meta específica 12	Ofrecer un currículo que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que la educación artística y la educación física tengan un papel relevante, y estimule el interés por la ciencia, el arte y el deporte entre los alumnos
Indicador 15	Tiempo semanal de lectura en las distintas etapas
<i>Nivel de logro:</i> Hay establecidas al menos tres horas de lectura obligatoria en educación primaria y dos horas en educación secundaria básica	



Indicador 17A	Porcentaje de horas semanales de educación artística por alumno en la escuela
Indicador 17B	Porcentaje de horas semanales de educación física por alumno en la escuela
Indicador 18	Porcentaje de alumnos que siguen formación científica o técnica en estudios postobligatorios
<i>Nivel de logro:</i> En 2015 ha aumentado la elección de los alumnos por los estudios científicos y técnicos en un 10%, y en un 20% en 2021	
Meta específica 13	Mejorar la dotación de bibliotecas y de computadores en las escuelas
Indicador 19	Porcentaje de establecimientos educativos (escuelas) de los niveles CINE 1 y 2 que disponen de biblioteca de centro en relación con el total de establecimientos de cada nivel y titularidad
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, al menos el 40% de las escuelas dispone de bibliotecas escolares, y el 100% cuenta con ellas en 2021	
Indicador 20	Razón de alumnos matriculados por computador de uso pedagógico, distinto del administrativo, en relación con el total de matriculados en educación primaria y media (CINE 1, 2 y 3). En instituciones públicas y en instituciones privadas
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, la proporción entre computador y alumno es de entre 1/8 y 1/40, y de entre 1/2 y 1/10 en 2021	
Meta específica 14	Ampliar el número de las escuelas de tiempo completo en primaria
Indicador 21A	Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es el establecido oficialmente con carácter general
Indicador 21B	Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es ampliado de acuerdo con programas de mejora del rendimiento educativo
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, al menos el 10% de las escuelas públicas de educación primaria es de tiempo completo, y entre el 20% y el 50% lo es en 2021	
Meta específica 15	Extender la evaluación integral de los centros escolares
Indicador 22A	Porcentaje de escuelas que participan en programas externos específicos de evaluación de establecimientos educativos
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, al menos entre el 10% y el 50% de los centros escolares participa en programas de evaluación, y entre el 40% y el 80% lo hace en 2021	
Indicador 22B	Grado de autonomía de los centros escolares en la asignación de recursos, en el currículo y en la evaluación
Indicador 22C	Formación y desarrollo profesional de los directores de los centros escolares

El Consejo Rector del IESME ha considerado que no era posible recabar nueva información referida a los indicadores 14 al 19, al no existir datos que muestren cambios o evolución en dichos indicadores. Es por ello por lo que no se ha solicitado información actualizada a los países para este Informe *Miradas 2016*. Se remite por tanto al lector a lo recogido en el documento anterior de seguimiento de las Metas *Miradas 2014* (pp. 141 a 155). <http://www.oei.es/noticias/spjp.php?article14386>

Meta específica 10	Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos
Indicador 13	Porcentaje de alumnos con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas

### Significado e importancia de la meta y el indicador

Ya en *Miradas 2011* se señalaba que son cada vez más los países que han ido incorporando entre sus objetivos educativos la exigencia de que los aprendizajes se centren en el desarrollo de competencias y en la aplicación del saber adquirido a situaciones nuevas en contextos complejos, frente a la práctica de la simple transmisión de conocimientos. El Informe Delors de 1996 puede considerarse el punto de partida de esta preocupación al señalar que «los aprendizajes no pueden reducirse a la trasmisión de prácticas más o menos rutinarias [...], sino que deben ofrecer la posibilidad de ser utilizados en distintas situaciones y contextos, en demandas cambiantes y crecientemente complejas» (aprender a hacer).

Las evaluaciones internacionales han mostrado que el déficit de aprendizaje de los estudiantes de Iberoamérica en competencias básicas, en ámbitos como las matemáticas y la comprensión lectora, es notable. La información más reciente sobre los resultados logrados por los países de la región procede de tres estudios: el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) del año 2012, promovido por la OCDE, el estudio sobre civismo y ciudadanía (ICCS) del año 2009 de la IEA, y el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de 2013, llevado a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO. De los dos primeros estudios se dio cuenta en *Miradas 2014*; se reproduce aquí lo allí dicho y se añade la nueva información facilitada por el TERCE.

En PISA 2012 participaron diez países iberoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Panamá, Perú, Portugal y Uruguay. PISA evalúa la adquisición de competencias básicas en las áreas de comprensión lectora, matemáticas y ciencias para una muestra de estudiantes de quince años. La competencia principal en PISA 2012 fue la matemática por lo que se utilizan sus resultados para analizar la evolución; ahora bien, aunque se pueden analizar los cambios producidos en los porcentajes de alumnos en niveles de competencia matemática entre PISA 2012 y PISA 2009, como se hace a continuación, la comparación más sólida es la que considera los datos

de matemáticas de PISA 2003 y los de 2012, fechas ambas en las que esta competencia fue la principal del estudio y, por tanto, sus resultados más fiables. Desgraciadamente, esta comparación solo es posible para los cuatro países iberoamericanos que participaron en PISA 2003.

Se consignan también los resultados PISA 2012 en comprensión lectora y en competencia científica. La comparación con los resultados de 2009 en estas dos competencias no se diferencia mucho de la señalada más adelante para la matemática y, por las razones de fiabilidad de la comparación entre fechas en las que una competencia no es principal, se ha omitido un análisis de la evolución de los resultados en estas dos competencias.

Con el estudio ICCS 2009 de la IEA (Estudio Internacional sobre Civismo y Ciudadanía –*International Civic and Citizenship Study*–), la IEA trató de dar continuidad a su anterior Estudio sobre Educación cívica CIVED (*Civic Education Study*) de 1999. Civismo y ciudadanía se abordan en ICCS como competencias imprescindibles de los ciudadanos para la convivencia en las sociedades democráticas. “Civismo” alude al compromiso de los individuos con la sociedad y “ciudadanía” se entiende en ICCS como el estatus y las características de las personas que ejercen el conjunto de derechos y deberes y asumen las responsabilidades ciudadanas de las sociedades democráticas.

El LLECE ha desarrollado tres Estudios Regionales Comparativos y Explicativos. En el tercer estudio (TERCE), aplicado en 2013, participaron 15 países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, además del estado mexicano de Nuevo León. Fueron evaluados más de 134.000 estudiantes. El TERCE evaluó logros de aprendizaje en las disciplinas de lenguaje (lectura y escritura) y matemáticas en tercer y sexto grados de primaria y, además, ciencias naturales en sexto grado. Estas evaluaciones tienen como base el dominio de los alumnos de aspectos curriculares basados en el conjunto de los países participantes. Las diferencias con PISA o ICCS son, por tanto, notables, tanto en los cursos considerados como en las diferencias entre competencias y contenidos curriculares considerados.

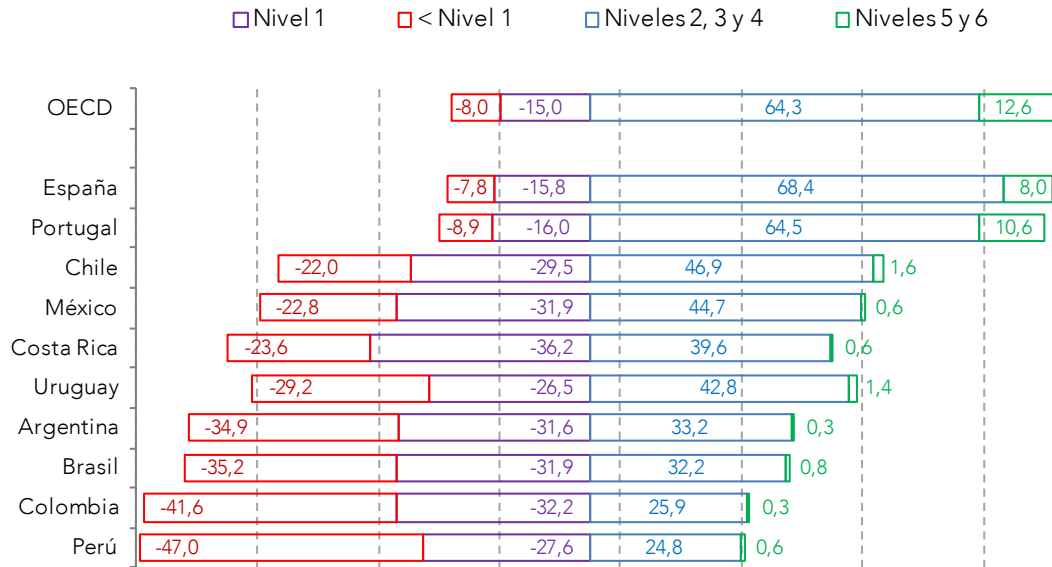
### **Porcentajes de alumnos por niveles de rendimiento en PISA 2012 y comparación de los resultados en competencia matemática con los de PISA 2009 y 2003**

Como se muestra en el Gráfico 1 del indicador 13, un 24% de los alumnos de los países de la OCDE solo alcanzaron el nivel de rendimiento 1 o el inferior a 1. Esta cifra fue muy parecida a las registradas en España (23,6%) y Portugal (24,9%). Es decir, aproximadamente, 1 de cada cuatro alumnos de la OCDE y de estos dos países no alcanzaron el nivel mínimo de competencia matemática que PISA considera necesario para que los alumnos puedan afrontar con éxito su formación posterior o su incorporación a la vida ciudadana y al mercado laboral.

El porcentaje de alumnos en estos niveles inferiores de rendimiento supera ligeramente el 50%, en Chile (51,5%), México (54,7%) y Uruguay (55,7%). En Costa Rica (59,8%) la cifra fue superior, como en Argentina (66,5%) y Brasil (67,1%), países en los que dos de cada tres alumnos tienen esos niveles de competencia, mientras que tres de cada 4 alumnos están en esa situación en Colombia (73,8%) y Perú (74,6%).

**Indicador 13. Gráfico 1**

Porcentaje de alumnos por niveles de rendimiento en matemáticas. PISA 2012



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2014*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>  
 OCDE, PISA 2012

Chapter 2 (figures): *A profile of student performance in mathematics*. Data\_Figure I.2.22

Como se señala en la Tabla 1 de este indicador, el porcentaje de alumnos en los niveles de rendimiento 1 y <1 de la competencia matemática ha disminuido entre PISA 2003 y PISA 2012 en tres de los cuatro países de la región de los que se tiene datos para ambos ejercicios: 5 puntos porcentuales en Portugal, 11 en México y 8 en Brasil. En España, como en el promedio OCDE, las diferencias entre ambos ejercicios no llegan a 1 punto porcentual. La comparación con 2009, que proporciona una evolución más reciente, tiene el inconveniente señalado de que en ese año las matemáticas no fueron la competencia principal. No obstante, como se dispone de datos para la comparación en 9 países, se ofrecen los resultados también en la Tabla 1. El porcentaje ha disminuido entre 2012 y 2009 muy ligeramente en Brasil, España y OCDE. En el resto de los países ha aumentado ligeramente, salvo en Uruguay (8 puntos porcentuales).

Indicador 13. Tabla 1

Variación en puntos porcentuales del porcentaje de alumnos en los niveles de rendimiento <1 y 1 en matemáticas en 2012 con respecto a 2003 y 2009

País	Dif puntos porcentuales 2012-2009	Diferencia puntos porcentuales 2012-2003
Perú	1,0	
Colombia	3,4	
Brasil	-2,0	-8,1
Argentina	2,9	
Uruguay	8,2	
Costa Rica		
México	3,9	-11,2
Chile	0,5	
Portugal	1,2	-5,2
España	-0,1	0,6
OCDE	-1,8	0,7

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2014*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

OCDE, PISA 2012

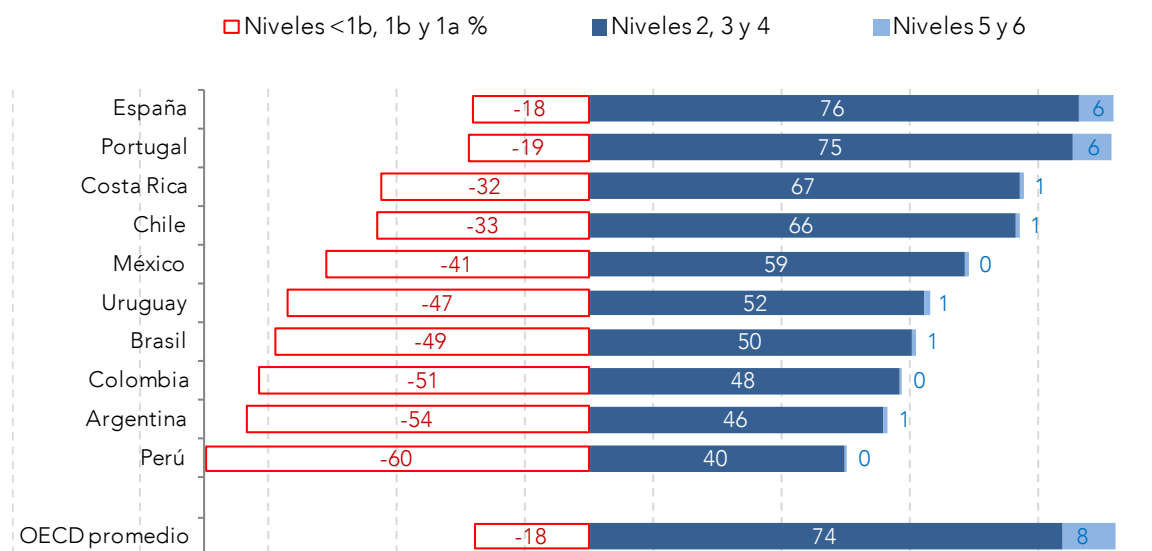
Chapter 2 (figures): *A profile of student performance in mathematics*

Data\_Figure I.2.22

En el Gráfico 2A del indicador 13 se presentan los porcentajes de alumnos en los distintos niveles de rendimiento de comprensión lectora en PISA 2012

Indicador 13. Gráfico 2A

Porcentaje de alumnos por niveles de rendimiento en comprensión lectora PISA 2012



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2014*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

PISA 2012. Results: What Students Know and Can Do (Volume I) - © OECD 2013

Chapter 4 (figures): *A profile of student performance in reading*

Data\_Figure I.4.10

<http://dx.doi.org/10.1787/888932935610>

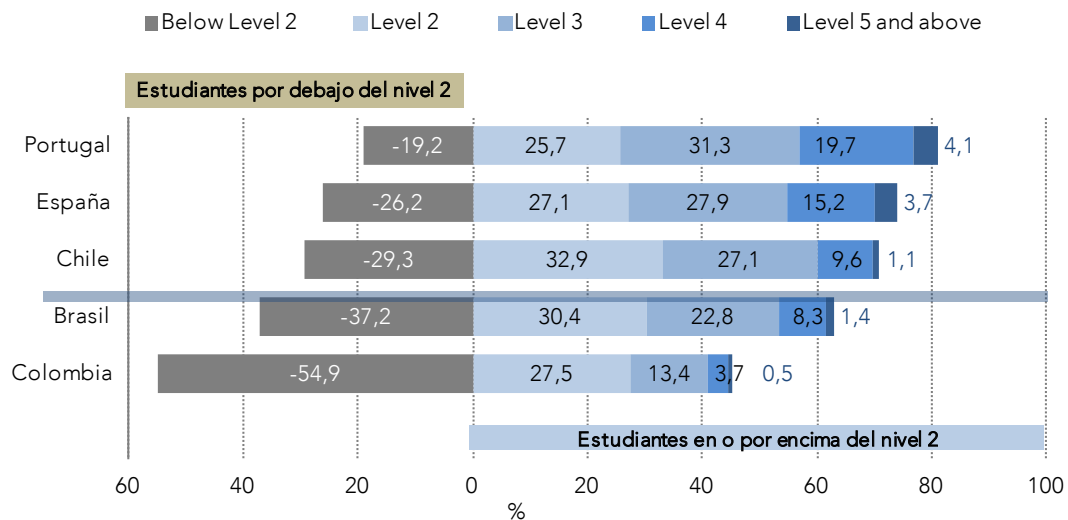
En lectura, los porcentajes de alumnos en los niveles 1 e inferiores a 1 son significativamente inferiores, en el promedio de OCDE y en el conjunto de los países, que los señalados en matemáticas. Un 18% de los alumnos españoles se encuentran en esos niveles, la misma proporción que en el promedio de OCDE. En Portugal (19%) el porcentaje es similar. En Costa Rica (32%) y Chile (33%) se eleva a uno de cada tres alumnos, pero se sitúa también bastante por debajo de las cifras de matemáticas. Los porcentajes están por debajo del 50% en México (41%), Uruguay (47%) y Brasil (49%). En Colombia (51%) y Argentina (54%) uno de cada dos alumnos se sitúan en estos niveles y en Perú (60%) el porcentaje es superior, pero también mejor que en matemáticas, donde llegaban casi a los tres cuartos de los alumnos en estos niveles.

En el Gráfico 2B de este indicador 13 se presentan los porcentajes de alumnos en los distintos niveles de rendimiento de comprensión lectora en soporte digital, en PISA 2012, que se han publicado en 2015. En la evaluación de la comprensión lectora hecha en soporte digital participaron en 2012 los cinco países iberoamericanos cuyos resultados por niveles se presentan.

Hay que resaltar que en los resultados en soporte digital de Portugal (19,2% de los alumnos están por debajo del nivel 2) no difieren sustancialmente de los registrados en soporte papel (Gráfico 2A) y tampoco difieren mucho los de Chile (29,3%) y Colombia (54,9%). Sin embargo, en España (26,2%) aumenta en 8 puntos porcentuales el porcentaje de alumnos que se sitúan en la lectura digital en los niveles 1 y <1, mientras que en Brasil (37,2%) disminuye en 12 puntos porcentuales y en Colombia disminuye en 4 puntos. Se confirma en este ejercicio el elevado número de alumnos en esos niveles inferiores de rendimiento en algunos de los países de la región, y el escaso porcentaje de alumnos iberoamericanos que se sitúan en los niveles más altos de rendimiento.

#### Indicador 13. Gráfico 2B. Rendimiento en lectura digital

Porcentaje de estudiantes en los diferentes niveles de rendimiento en lectura digital



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2014*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

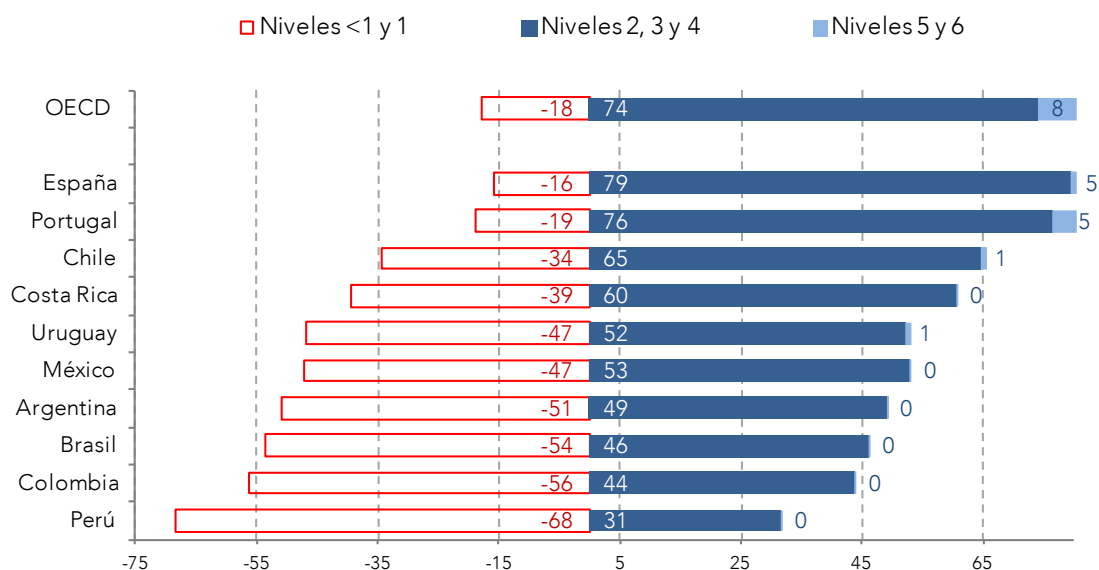
OECD, PISA 2012 Database; *Students, Computers and Learning: Making the Connection* - © OECD 2015

Chapter 3. Figure 3.2 y Figure 3.10. Version 1 - Last updated: 06-Aug-2015

En el Gráfico 3 del indicador 13 se presentan los porcentajes de alumnos en los distintos niveles de rendimiento en ciencias PISA 2012. En ciencias los porcentajes de alumnos en los niveles 1 e inferiores a 1 son también inferiores, en el promedio de OCDE y en el conjunto de los países, a los señalados en matemáticas. Un 16% de los alumnos españoles se encuentran en esos niveles, 2 puntos por debajo del promedio OCDE. En Portugal (19%) el porcentaje es ligeramente superior. En Chile (34%) es muy similar al de lectura y en Costa Rica (39%) un poco superior, pero se sitúan también bastante por debajo de las cifras de matemáticas. Los porcentajes están por debajo del 50% en Uruguay (47%) y en México (47%). En Argentina (51%), Brasil (54%) y Colombia (56%) y uno de cada dos alumnos se sitúan en estos niveles y en Perú (68%) el porcentaje es superior, pero también mejor que en matemáticas.

**Indicador 13. Gráfico 3**

Porcentaje de alumnos por niveles de rendimiento en ciencias PISA 2012



Fuente: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2014*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>  
 PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I) - © OECD 2013  
 Chapter 5 (figures): *A profile of student performance in science*  
 Data\_Figure I.5.10  
<http://dx.doi.org/10.1787/888932935629>

**Los niveles de rendimiento en ICCS**

En ICCS 2009 se establecieron cuatro niveles de rendimiento. Los niveles 1 (moderado), 2 (medio) y 3 (superior) se describen, como se ha comentado en PISA, de acuerdo con los ítems que se encuentran en cada uno de ellos. El nivel inferior a 1 corresponde a un grado de dominio del civismo y la competencia ciudadana tan limitado que ICCS 2009 no puede describir.

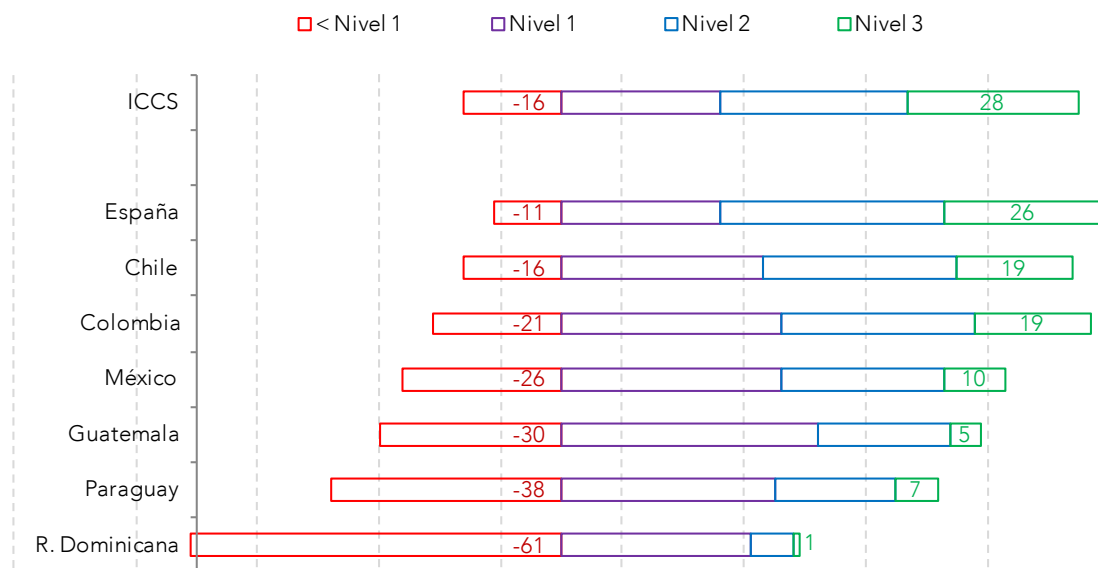
Los países latinoamericanos participantes en el estudio fueron objeto de un tratamiento específico en el denominado “módulo latinoamericano”. El resultado promedio en niveles de rendimiento es el que se muestra en el Gráfico 4 del Indicador 13. En el nivel inferior a 1 se encuentra el 16% de los alumnos de los países y regiones participantes y el 11% de los españoles.

En el promedio internacional se sitúa el porcentaje de alumnos chilenos (16%) que no sobrepasaron el nivel inferior a 1. En Colombia (21%) y México (26%) ese porcentaje fue superior al 2%. En Guatemala alcanzó el 30%, en Paraguay el 38% y en República Dominicana el 61%.

Hay que insistir en que estos porcentajes señalan la proporción de jóvenes que no han adquirido un dominio del civismo y la ciudadanía que les permitan participar con éxito en las sociedades democráticas; es decir, que no es seguro que puedan ejercer satisfactoriamente derechos y libertades, que puedan asumir compromisos y responsabilidades, y que puedan participar activamente en la definición, construcción y desarrollo de la convivencia y de la sociedad democrática.

### Indicador 13. Gráfico 4

Niveles de rendimiento en civismo y ciudadanía. ICCS 2009



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2014*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>  
IEA, ICCS 2009

### Niveles de desempeño en TERCE

Además de puntuaciones medias para cada país, TERCE informa, en las tres áreas evaluadas, sobre los niveles de desempeño, para cada uno de los cuales se describen de lo que saben los alumnos cuyos resultados se sitúan en cada uno de dichos niveles. Se establecieron tres puntos de corte en cada prueba que dan origen a cuatro niveles de desempeño, desde el más bajo al



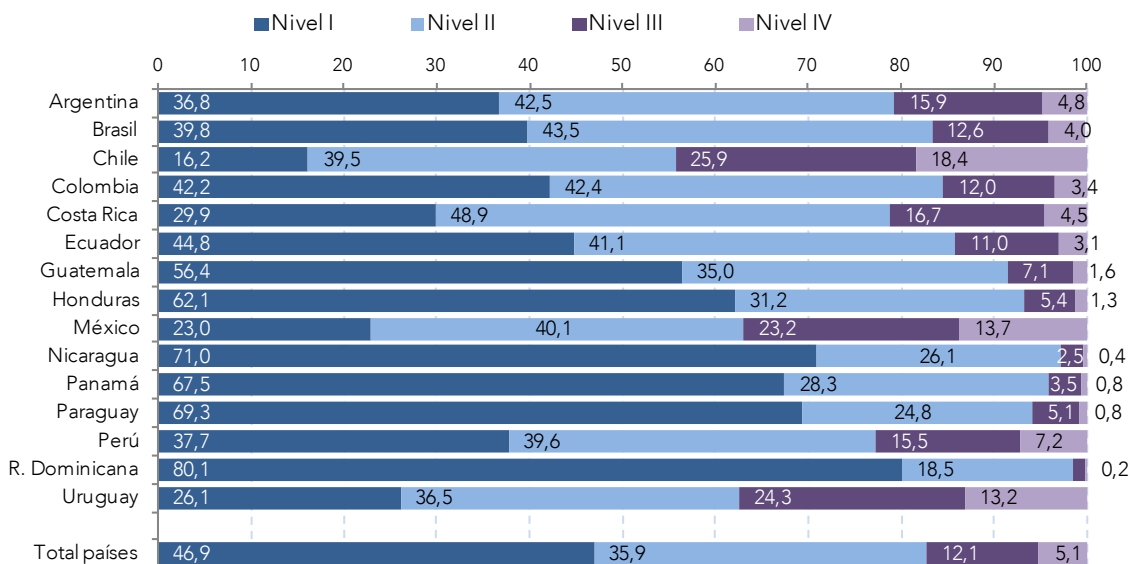
más avanzado (niveles I al IV). Aunque el estudio no valora exactamente cuál es el nivel a partir del cual el rendimiento se considera satisfactorio, se valoran como rendimiento más satisfactorio el correspondiente a los dos niveles superiores. En este informe se da cuenta de los resultados de las tres pruebas realizadas en 6° grado de primaria.

En el gráfico 5 se comprueba que en el promedio de los países participantes se encuentran en el nivel III de desempeño en matemática de 6° grado de primaria el 12,1% de los alumnos; un 5,1% se situó en el nivel IV. Tres países, Chile, México y Uruguay, tienen entre el 35% y el 45% de sus alumnos en los dos niveles superiores; otros tres países, Argentina, Costa Rica y Perú tienen un poco más del 20% de sus alumnos, por encima de la media de los países, en dichos niveles superiores.

Como señala el propio TERCE, en general, en las tres materias evaluadas, se observa que los estudiantes se concentran en los niveles más bajos de desempeño y que hay pocos estudiantes en los más altos niveles; esta tendencia presenta una situación un poco mejor en el caso de lectura, con una mayor proporción de estudiantes en los niveles más avanzados, en comparación con matemática y ciencias naturales.

Indicador 13. Gráfico 5

Porcentaje de alumnos en cada nivel de desempeño en matemática 6 grado de primaria. TERCE 2013

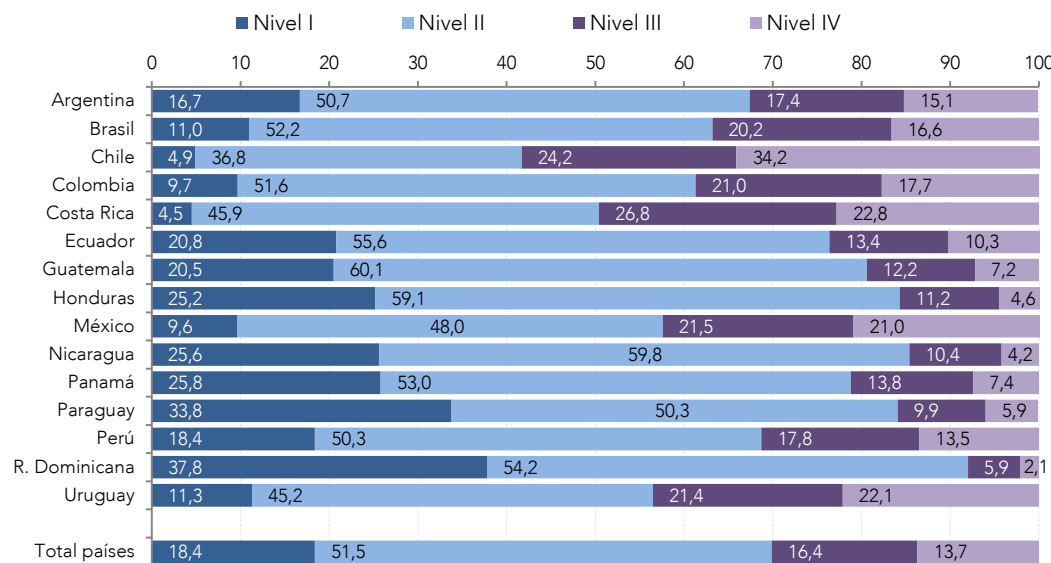


Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2014*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xls](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xls)>  
 TERCE, Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo  
 Logros de aprendizaje  
 Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación  
 Julio 2015

Como se ha señalado, los resultados en lectura de 6° grado son mejores que en matemáticas. En el promedio de los 15 países participantes, el 16,4% se situó en el nivel III y el 13,7% en el nivel IV; es decir, un total del 30,1% de los alumnos alcanzó estos dos niveles superiores en lectura, casi el doble que el 17,2% que lo hicieron en matemáticas. En este caso, son 7 los países que superan la media del conjunto con porcentajes totales en los niveles III y IV que van del 31,2% (Perú) al 58,4% (Chile).

### Indicador 13. Gráfico 6

Porcentaje de alumnos en cada nivel de desempeño en lectura de 6 grado de primaria. TERCE 2013



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2014*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

TERCE Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo

Logros de aprendizaje

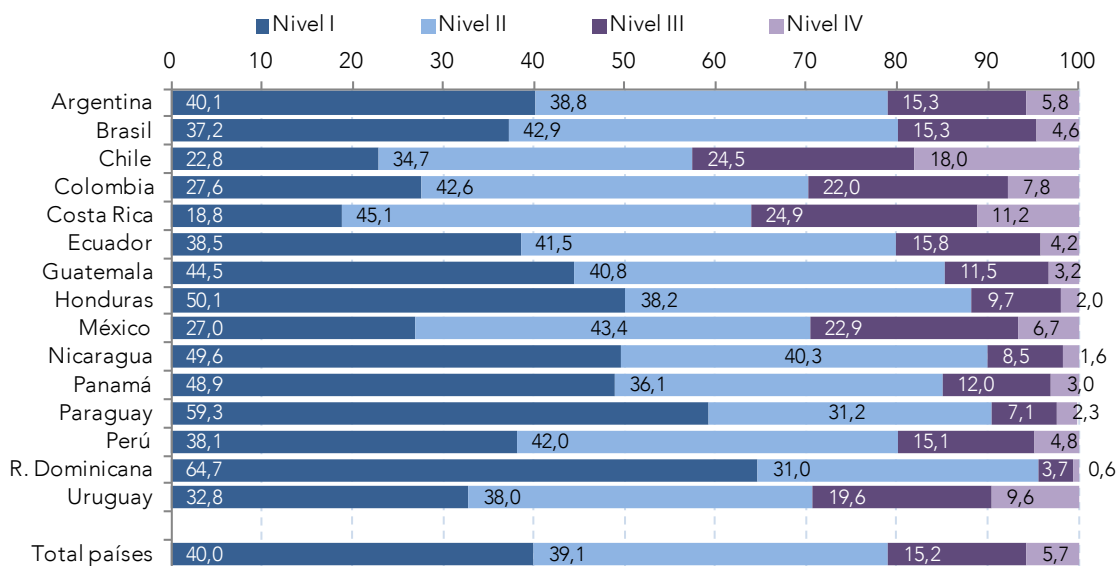
Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

Julio 2015

En ciencias, los resultados se sitúan entre los de matemáticas y los de lectura. En el promedio de los países participantes, un 15,2% de los alumnos se situó en el nivel III y un 5,7% en el nivel IV; es decir, un total del 20,9% de los alumnos alcanzó los dos niveles superiores. Se sitúan netamente por encima de los porcentajes medios en los dos niveles los alumnos de 5 países con valores totales, en estos dos niveles, que van de el 30% de los alumnos en Uruguay (29,2%) al (42,5%) en Chile.

Indicador 13. Gráfico 7

Porcentaje de alumnos en cada nivel de desempeño en ciencias 6 grado de primaria. TERCE 2013



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2014*  
 TERCE. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo  
 Logros de aprendizaje  
 Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación  
 Julio 2015

El TERCE concluye que “ya que actualmente hay una fuerte concentración de estudiantes en los niveles más bajos de desempeño (I y II), en todas las pruebas, se hace necesario promover el logro de aprendizajes más avanzado. La consolidación de aprendizajes más complejos no solo mejorará el rendimiento académico de los niños y niñas de la región, sino también entregará una mayor cantidad de herramientas para que ellos puedan interpretar textos, resolver problemas matemáticos complejos y desarrollar el pensamiento científico para comprender el mundo que los rodea”.

**Especificaciones técnicas**

En los resultados de los tres estudios presentados se remite al lector a los propios documentos internacionales, en los que se da detallada cuenta de las especificaciones técnicas que los sustentan.

Meta específica 13	Mejorar la dotación de bibliotecas y de computadores en las escuelas
Indicador 20	Razón de alumnos matriculados por computador de uso pedagógico, distinto del administrativo, en relación con el total de matriculados en educación primaria y media (CINE 1, 2 y 3). En instituciones públicas y en instituciones privadas

Razón de alumnos matriculados en escuelas públicas o privadas por computador de uso pedagógico, distinto del administrativo, en relación con el total de matriculados en escuelas públicas o privadas, en educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3). En instituciones públicas y en instituciones privadas.

### Significado e importancia de la meta y el indicador

Se señalaba ya en *Miradas 2011* que la escuela siempre ha tenido la misión de dotar a los estudiantes de las herramientas intelectuales, las competencias y las habilidades necesarias para acceder a la cultura y al saber, si bien hay que reconocer que la concepción que hoy poseemos de todas ellas se ha ampliado notablemente. Entre las novedades más relevantes que se han registrado en la última década, cabe destacar la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la educación. Las escuelas han contemplado la llegada de nuevos equipos de computación que han alterado muchas rutinas, al tiempo que han abierto nuevas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje.

El indicador 20 se propone a partir de la convicción de que las tecnologías de la información y la comunicación desempeñan una función relevante en el nuevo entorno escolar. Si el libro y la lectura son el símbolo por antonomasia de la escuela tradicional, el acceso a las TIC lo es de la escuela actual y la del futuro. Introducir las TIC en la educación y, sobre todo, estimular su utilización educativa, exige varias condiciones: disponer de la dotación suficiente de equipamiento informático, contar con un profesorado bien formado y sensibilizado hacia la aportación que estas tecnologías pueden realizar para la formación de los jóvenes, y tener acceso a los recursos digitales necesarios. Todos esos elementos interactúan para promover un aprendizaje rico y de calidad.

La meta específica 13 plantea mejorar la dotación de bibliotecas y de computadores en las escuelas. El indicador 20 se centra específicamente en la razón existente de alumnos por computador en las escuelas para tareas de aprendizaje. Vale la pena hacer esta última precisión, porque es muy variable el uso que de los computadores se hace en el medio escolar. En efecto, hoy se han convertido en instrumentos insustituibles para la administración y el registro de las actividades educativas y los expedientes individuales, para establecer canales de comunicación con la administración escolar y con las familias, o para el control y registro de la asistencia, por no citar sino algunas tareas concretas.

Pero la aportación más importante que las TIC pueden realizar es, sin duda, la que guarda relación con el aprendizaje de los estudiantes. Aunque se afirma frecuentemente que ese es su sentido principal, estamos aún en fase de desarrollo de enfoques, métodos y materiales que conviertan esa expresión de deseo en realidad. Por ese motivo, este indicador, aun siendo conscientes de su enfoque limitado, adquiere gran importancia en el seno de las Metas 2021.

En *Miradas 2011* se pudo constatar que las cifras recogidas, las primeras reunidas para la comparación regional, presentaban algunos problemas no desdeñables. Una primera dificultad consistía en las diversas finalidades con que se utilizan los computadores en las escuelas. En general, la mayor parte de los países optaron entonces por contabilizar el número total de computadores existentes en los centros, independientemente de su uso administrativo o docente.

Una segunda dificultad derivaba de la existencia de escuelas que atendían a más de un nivel educativo, lo que impidió en algunos casos diferenciar adecuadamente la situación de la educación primaria y la secundaria. Finalmente, una tercera dificultad procedía de las distintas fuentes de datos utilizadas: censos escolares disponibles, datos procedentes de los servicios estadísticos o encuestas muestrales de escuelas.

Para *Miradas 2014* este indicador fue objeto, como el resto, de la definición y precisión metodológicas que se señalan en el Glosario, después de los acuerdos del Consejo Rector del IESME que propusieron unir los anteriores indicadores 16 y 20 en el actual.

Por otra parte, en 2015 han sido publicados dos estudios que aportan una información detallada y muy valiosa sobre el acceso a los computadores e internet, el uso que de ellos se hace en las escuelas y fuera de ellas, así como la relación que existe entre el tiempo destinado al aprendizaje mediante los computadores y la navegación por internet y el rendimiento de los alumnos. Estos estudios son: OECD (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, y UNESCO-LLECE (2015), TERCE, *Informe de resultados. Factores asociados*. El primero es un amplio informe sobre el uso de computadores e internet y la relación entre el rendimiento de los alumnos medido con el ordenador y el rendimiento de las escuelas. El segundo dedica un capítulo al uso del computador dentro y fuera de la escuela y a su relación con los resultados de los alumnos en TERCE.

Por la riqueza de los datos ofrecidos por ambos estudios y la importancia de sus análisis sobre el impacto de los computadores e internet en el rendimiento se ha decidido incluir los aspectos más destacados en este capítulo de *Miradas 2016*, a continuación de este indicador 20, a modo de información complementaria.

### Evolución reciente y situación según los datos disponibles

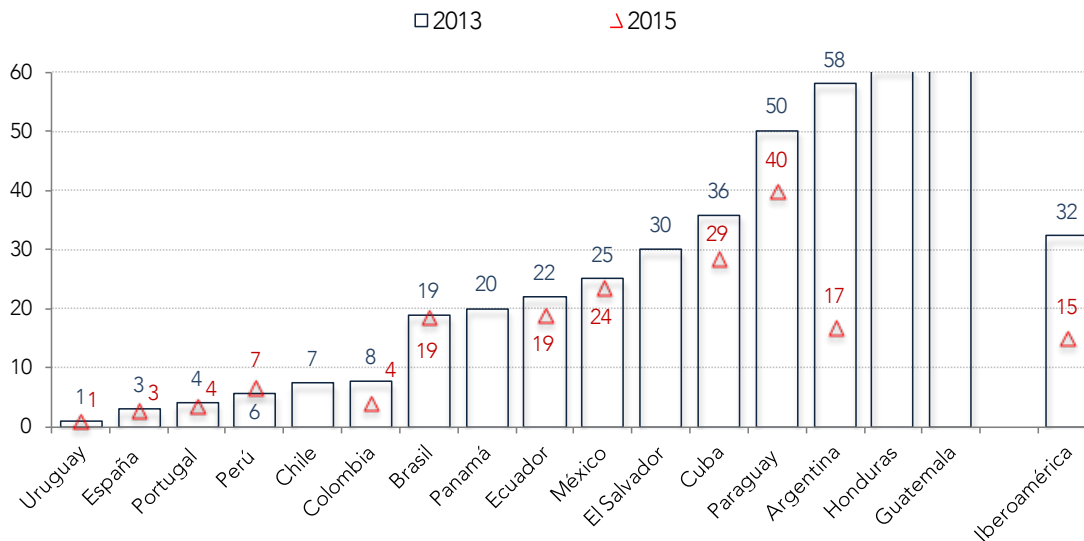
Las cifras correspondientes a la razón de alumnos por computador se analizan para cada uno de los niveles educativos por los que se ha consultado (CINE 1, CINE 2 y CINE 3), diferenciando en cada caso si se trata de centros de titularidad pública o privada. A continuación se presentan los últimos datos disponibles (2015) y su evolución en relación al año 2013, tomado como referencia para el análisis.

En relación con el nivel **CINE 1**, el dato promedio para Iberoamérica (año 2015) en establecimientos **públicos** es de 15 alumnos por computador. Esta cifra es muy inferior a la recogida en el año 2013 donde el número de alumnos ascendía a 32, como dato promedio para la región. Las mejores cifras corresponden a España, Portugal y Colombia, con 3-4 alumnos por computador, siendo Uruguay el único país que presenta una situación ideal de un alumno por computador. Por encima del dato promedio de Iberoamérica (15) se sitúan Argentina, México, Cuba, Ecuador, Brasil y Paraguay. Un dato positivo hace referencia a que es posible observar una evolución favorable en todos los países de los que se dispone información, siendo menor el número de alumnos por computador en el año 2015, frente a cifras anteriores de 2013.

#### Indicador 20. Gráfico 1

Razón de alumnos por computador

CINE 1. Inst. Públicas



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente

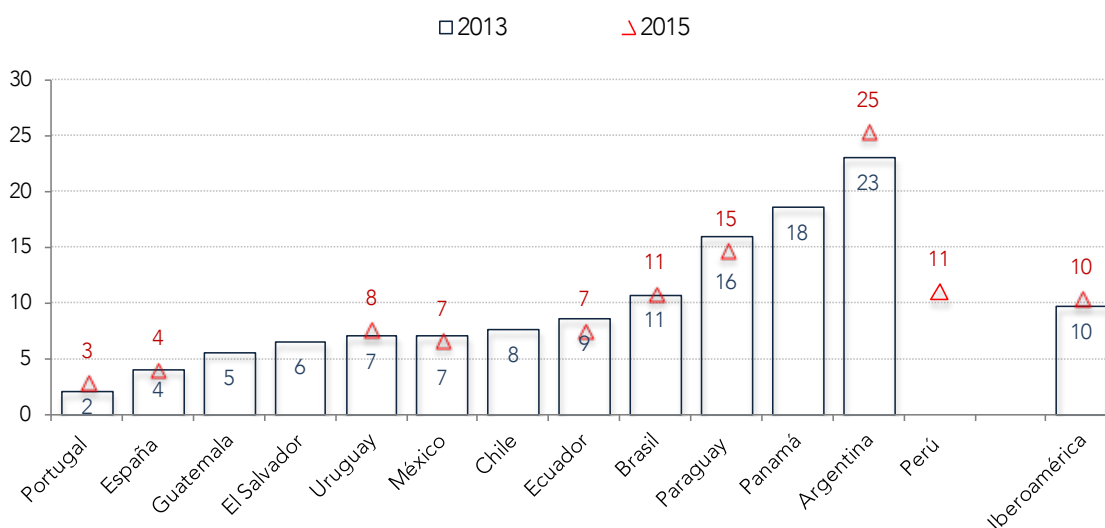
Nota: El dato de Paraguay del año 2013 corresponde al 2012 y el dato del año 2015 corresponde al 2013

Para el nivel **CINE 1** en instituciones **privadas**, el dato promedio para 2015 es de 10 alumnos por computador. Esta cifra es similar a la recogida en el año 2013, no mostrándose variaciones a este respecto. Las cifras más bajas se encuentran en España y Portugal (4 y 3 alumnos respectivamente), mientras que, de los países de los que disponemos información, Argentina presenta el mayor dato con 25 estudiantes por computador. Llama la atención la cifra de Uruguay, con 8 alumnos por computador, en instituciones privadas, valor superior al de los centros públicos con una ratio de 1 alumno por ordenador. En general, no se observan cambios en los valores presentados en este nivel educativo al comparar la evolución entre 2013 y 2015 en centros de titularidad privada.

**Indicador 20. Gráfico 2**

Razón de alumnos por computador

CINE 1. Inst. Privadas



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente

Nota: El dato de Paraguay del año 2013 corresponde al 2012 y el dato del año 2015 corresponde al 2013

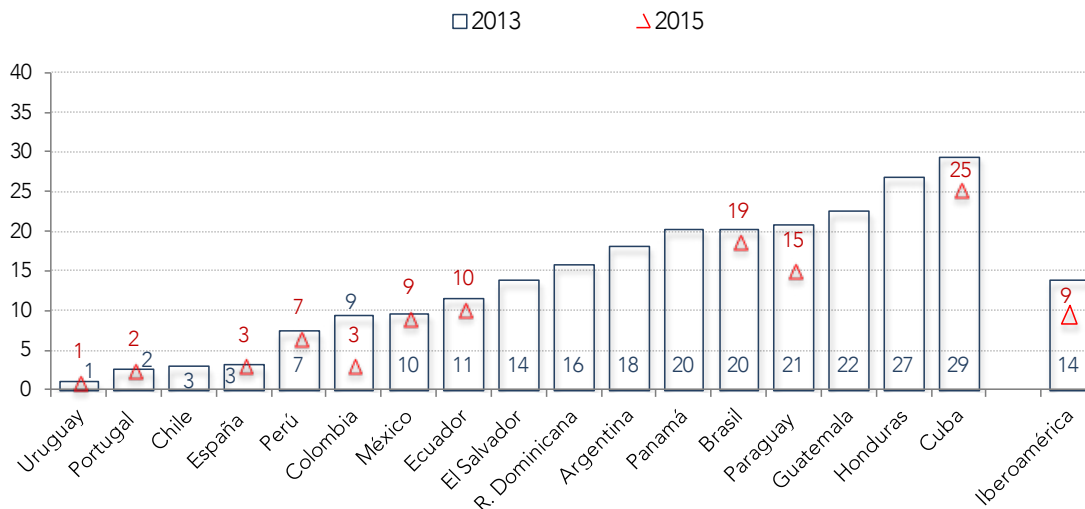
Atendiendo a los datos recogidos en el nivel CINE 1, el promedio de alumnos en Iberoamérica para 2015 es mejor en centros de titularidad privada (10) frente a establecimientos públicos (15). Sin embargo, es importante destacar la evolución tan positiva que se ha producido en los centros públicos, reduciéndose en 17 puntos la razón de alumnos por computador entre 2013 (con un promedio de 32) y 2015 (con un promedio de 15).

La información recogida en relación con el número de alumnos por computador en el nivel **CINE 2**, en instituciones **públicas**, arroja un dato promedio en 2015 de 9 estudiantes por computador. Por debajo de esta cifra se encuentran países como Perú, España y Portugal. De nuevo, vuelve a ser Uruguay el único país con una situación de un alumno por computador.

Atendiendo a la evolución entre 2015 y el año previo de referencia, 2013, el promedio de los países iberoamericanos ha mejorado en 5 puntos, siendo 14 el dato promedio en 2013 frente a 9 en el último año recogido (2015). Esta tendencia se observa en todos los países de la región que han mejorado sus cifras reduciendo el número de alumnos por computador.

**Indicador 20. Gráfico 3**

Razón de alumnos por computador  
CINE 2. Inst. Públicas



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente

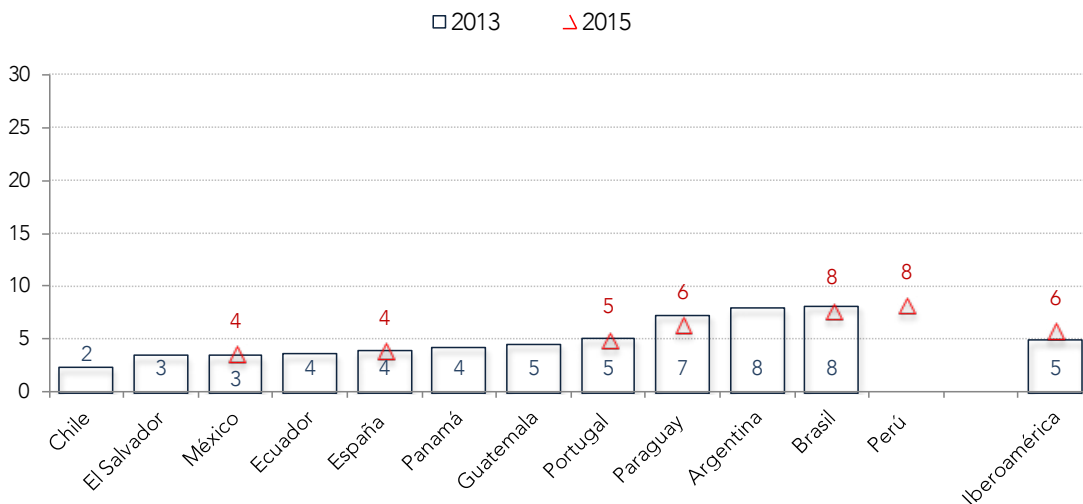
Nota: El dato de Paraguay del año 2013 corresponde al 2012 y el dato del año 2015 corresponde al 2013

La situación para el nivel **CINE 2** en las instituciones **privadas** muestra que el promedio de Iberoamérica en el año 2015 es de 6 estudiantes por computador. Este dato es algo superior al recogido para el año 2013, donde el valor promedio era de 5. De manera general, todos los países de los que hay disponible información se sitúan en valores muy próximos al promedio. Los valores entre 2013 y 2015 son, en estos establecimientos privados, muy semejantes sin destacarse variaciones importantes entre ambos años de referencia.



Indicador 20. Gráfico 4

Razón de alumnos por computador  
CINE 2. Inst. Privadas



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países

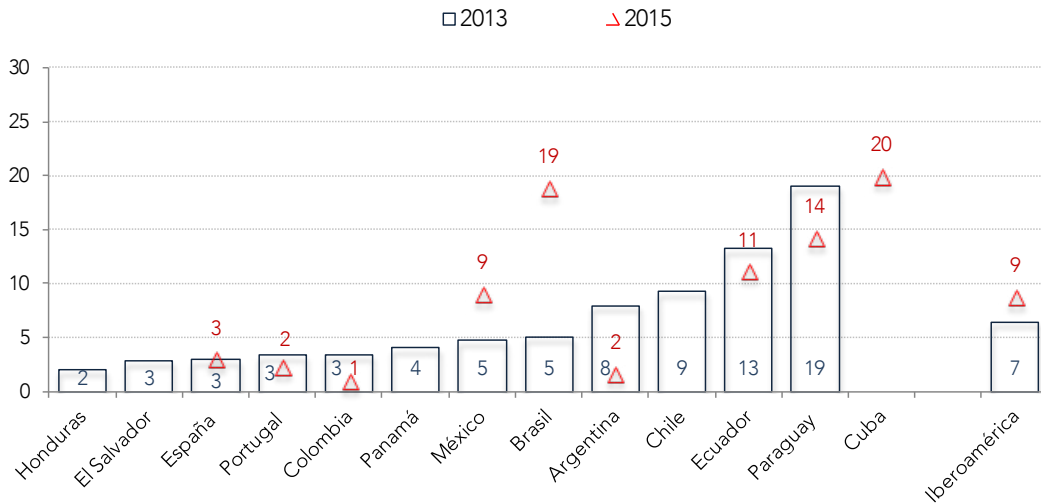
Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente

Nota: El dato de Paraguay del año 2013 corresponde al 2012 y el dato del año 2015 corresponde al 2013

Las dos siguientes gráficas muestran las cifras correspondientes al nivel **CINE 3**, en centros públicos y privados. Por una parte, en el año 2015 se observa un dato promedio en Iberoamérica de 9 alumnos por computador en los centros **públicos**, mientras que en 2013 el valor era de 7. Las cifras más altas para 2015, por encima del promedio, corresponden a Cuba (20), Brasil (19), Paraguay (14) y Ecuador (11), mientras que Argentina, España, Portugal y Colombia tienen los mejores datos, por debajo de 3 alumnos por computador.

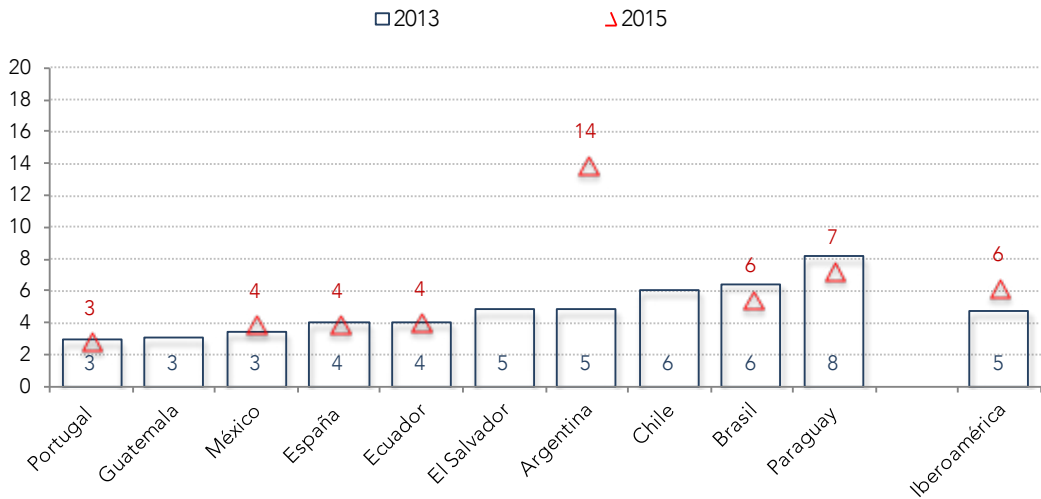
En el caso de las instituciones **privadas**, el promedio en 2015 es muy semejante al dato de 2013 (6 y 5, respectivamente), lo que muestra que, de los países de los que se dispone información, la situación se mantiene muy similar entre ambos años, sin grandes variaciones, a excepción de Argentina que ha pasado de una ratio de 5 alumnos por computador en 2013 a 14 alumnos por computador en 2015, en los centros privados. El dato para este país es, sin embargo, mucho más positivo en los establecimientos públicos, con solo 2 alumnos por computador.

Indicador 20. Gráfico 5  
Razón de alumnos por computador  
CINE 3. Inst. Públicas



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>  
 Datos suministrados por los países  
 Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente  
 Nota: El dato de Paraguay del año 2013 corresponde al 2012 y el dato del año 2015 corresponde al 2013

Indicador 20. Gráfico 6  
Razón de alumnos por computador  
CINE 3. Inst. Privadas



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>  
 Datos suministrados por los países  
 Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente  
 Nota: El dato de Paraguay del año 2013 corresponde al 2012 y el dato del año 2015 corresponde al 2013

## El acceso y el uso de los computadores por alumnos y profesores el Informe OCDE sobre los resultados PISA 2009 y 2012

El informe de la OCDE “estudiantes, ordenadores y aprendizaje” (*Students, Computers and Learning: Making the Connection*) presenta los datos obtenidos en los sucesivos estudios PISA, particularmente el realizado con ordenador en 2012, y la información proporcionada por las encuestas complementarias de alumnos, profesorado o equipos directivos sobre la relación entre el rendimiento de los alumnos medido con el ordenador y el rendimiento de las escuelas.

De las cuestiones que analiza el informe de la OCDE se resumen a continuación las relativas a la evolución de acceso y el uso de los ordenadores por los alumnos y los profesores, que complementan la recogida sobre los resultados en el medio digital en el Indicador 13.

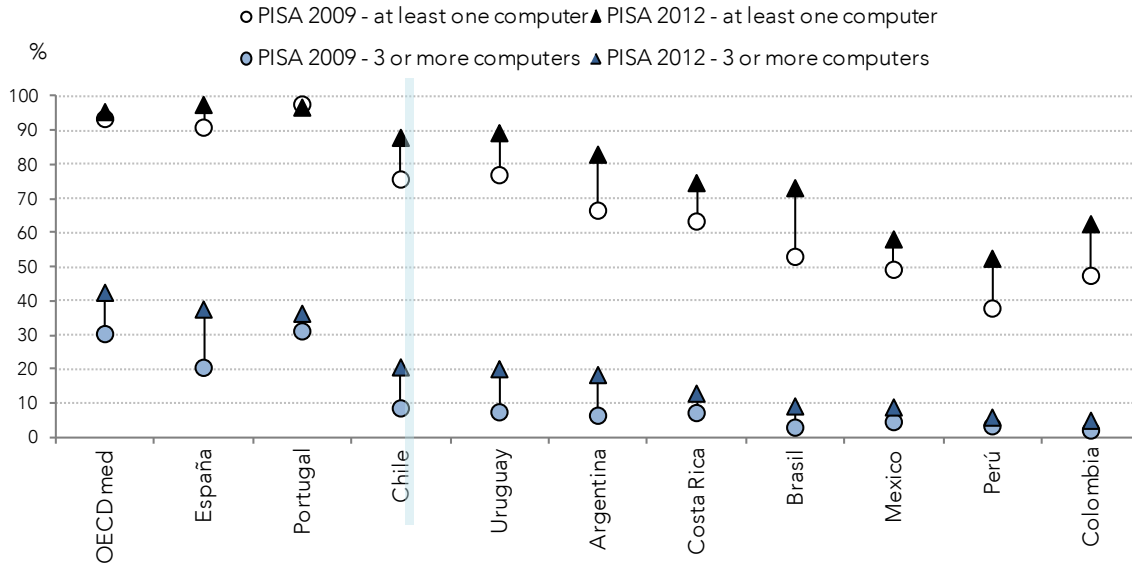
### Acceso a los computadores en el hogar

En el promedio de la OCDE, una muy holgada mayoría del 95,8% de los alumnos disponía de uno o más computadores en el hogar en 2012; esa cifra es muy parecida a las de España (97,9%) y Portugal (97,1%), un poco superior a las de Chile (88,3%), Uruguay (89,6%) y Argentina (83,3%); en el extremo opuesto se encuentran en la región Perú (52,8%), México (58,5%) y Colombia (62,9%). Pero los avances en la mayoría de los países de la región desde 2009 ha sido muy notable: en Brasil aumenta en más de 20 puntos porcentuales el porcentaje de 2012 sobre el de 2009; le siguen en esa mejora Argentina (16,4 puntos), Colombia (15,2 puntos) y valores superiores a 10 puntos en prácticamente en el resto de los países, salvo los que ya tenían porcentajes elevados en 2009. Por tanto, los progresos en esos tres años han sido muy notables.

## Indicador 20B. Gráfico 1

## Acceso a los computadores en el hogar

Porcentaje de alumnos que informan que tienen 1 o 3 o más computadores en el hogar



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>  
 OECD, PISA 2012 database, Table 1.1.

*Students, Computers and Learning: Making the Connection* - © OECD 2015  
 Chapter 1. Version 1 - Last updated: 06-Aug-2015

Si se consideran los porcentajes de alumnos que disponen en el hogar de tres o más computadores en 2012 las cifras son claramente inferiores y las distancias entre los países iberoamericanos y el promedio de la OCDE (42,8%) bastante más elevada: el porcentaje de alumnos se reduce a la mitad en Chile, Uruguay y Argentina y a menos de la cuarta parte en el resto de los países latinoamericanos. En este caso de tres o más ordenadores en el hogar también han progresado todos los países de la región y los aumentos mayores se han registrado en España, Chile, Uruguay y Argentina.

Se puede concluir que todavía hay diferencias destacables en la disposición de los alumnos de algunos países de la región de computadores en el hogar, con respecto a los promedios de la OCDE, pero las distancias se han reducido rápida e intensamente de 2009 a 2012.

### Acceso a internet en el hogar

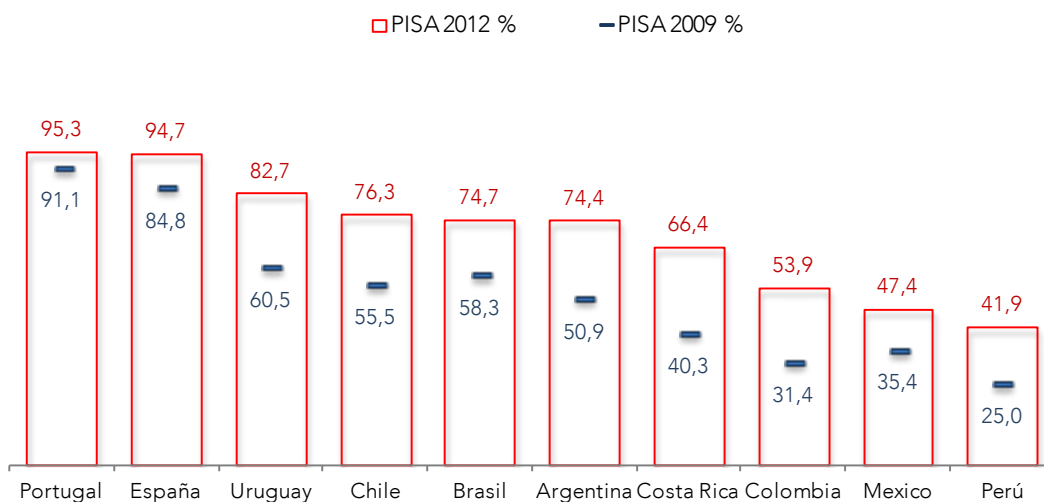
En cuanto al acceso a internet en el hogar los porcentajes de alumnos en la región que disfrutan de internet se mueven en cantidades próximas a las señaladas para los computadores, pero son un poco más modestas en general: en España y Portugal se superó el 90% de los alumnos con acceso a internet en el hogar en 2012, Uruguay superó el 80%, y en Chile, Brasil y Argentina se superó el 70%. Las cifras más modestas, por debajo del 50%, se dieron en México (47,4%) y en

Perú (41,9%). Pero el aumento porcentual en estos porcentajes de acceso a internet en el hogar ha sido realmente notable de 2009 a 2012 en todos los países latinoamericanos: de los 12 puntos porcentuales en México a los 26,1 en Costa Rica.

Indicador 20B. Gráfico 2

Acceso a internet en el hogar

Porcentaje de alumnos que informan que tienen acceso a internet en el hogar



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>  
 OECD, PISA 2012 database, Table 1.1  
*Students, Computers and Learning: Making the Connection* - © OECD 2015  
 Chapter 2. Figure 1.2

Tiempo empleado “on line” en la escuela y fuera de ella

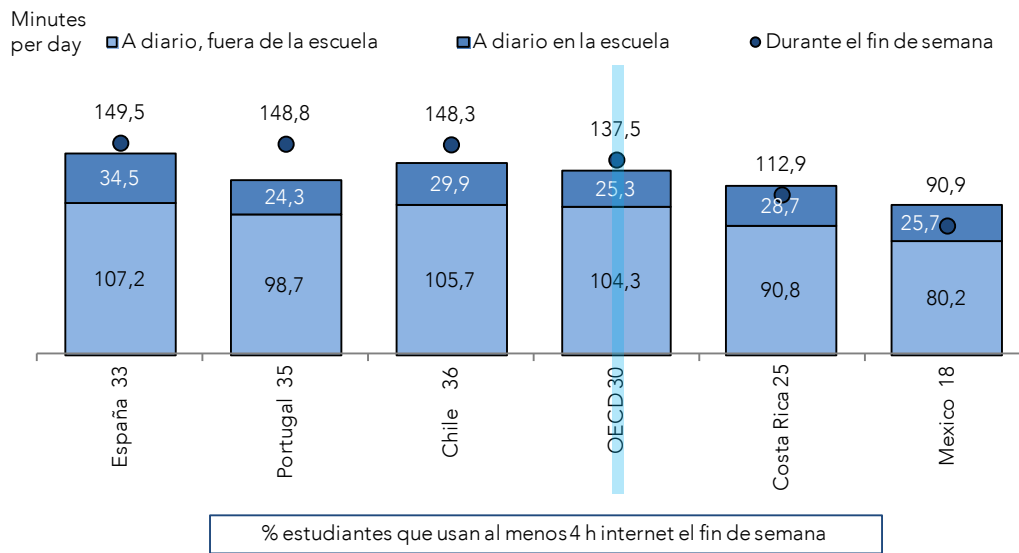
La mayoría de los estudiantes pasan bastante más tiempo conectados a internet fuera de la escuela que en ella: unos 104 minutos diarios, como media, en los países de la OCDE. Esa cifra es parecida en los países de la región: va de los 80 minutos/día en México a los 107 en España. En la escuela, el tiempo de uso del computador en la media de la OCDE y en los países iberoamericanos participantes es muy similar, alrededor de los 25 minutos diarios, salvo en España, que se eleva a 34 minutos al día.

El fin de semana, en el promedio de la OCDE, los alumnos usan el computador unos 137 minutos; en los países iberoamericanos esa cifra va de los 90,9 minutos en México a los 149,5 en España. Hay que resaltar que en la mayoría de los países hay un elevado porcentaje de estudiantes que usan al menos 4 horas internet en casa durante el fin de semana: el 30% de media en la OCDE y entre el 18% en México y el 36% en Chile.

En el conjunto de los países participantes en PISA 2012, el acceso a internet tiene que ver con el entretenimiento: el 88% de los alumnos informa que usa el ordenador y el acceso a internet con este fin al menos una vez a la semana. Entre las actividades más habituales en este uso doméstico destacan la participación en redes sociales (83%), las descargas de música, películas o juegos (70%) y el chateo en línea (63%). Más de la mitad de los estudiantes usan internet al menos una vez a la semana para leer y obtener información práctica, así como para leer o enviar correos electrónicos, actividad que desciende en los últimos años a favor de las redes sociales. Un 40% de los alumnos dice practicar juegos individuales y un tercio participa en juegos colectivos, pero esta proporción está invirtiéndose en los datos de 2012, con respecto a los de 2009.

**Indicador 20C. Gráfico 1**

Tiempo empleado "on line" en la escuela y fuera de ella



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>  
 OECD, PISA 2012 database, Tables 1.5a, b and c  
*Students, Computers and Learning: Making the Connection* - © OECD 2015  
 Chapter 1. Figure 1.5  
 Version 1 - Last updated: 06-Aug-2015

Los alumnos informan que usan los ordenadores en la escuela para la navegación por internet para el trabajo escolar (la actividad más frecuente), para descargar material o subir trabajo de la página web de la institución educativa, para practicar lo trabajado en clase o para repetir determinados contenidos tratados en clase, como los de idiomas o matemáticas. Además, los alumnos dicen usar los ordenadores en la escuela para realizar trabajo en grupo, utilizar el correo electrónico y el chateo en línea.

### Uso de los computadores por estudiantes y profesores durante las clases de matemáticas

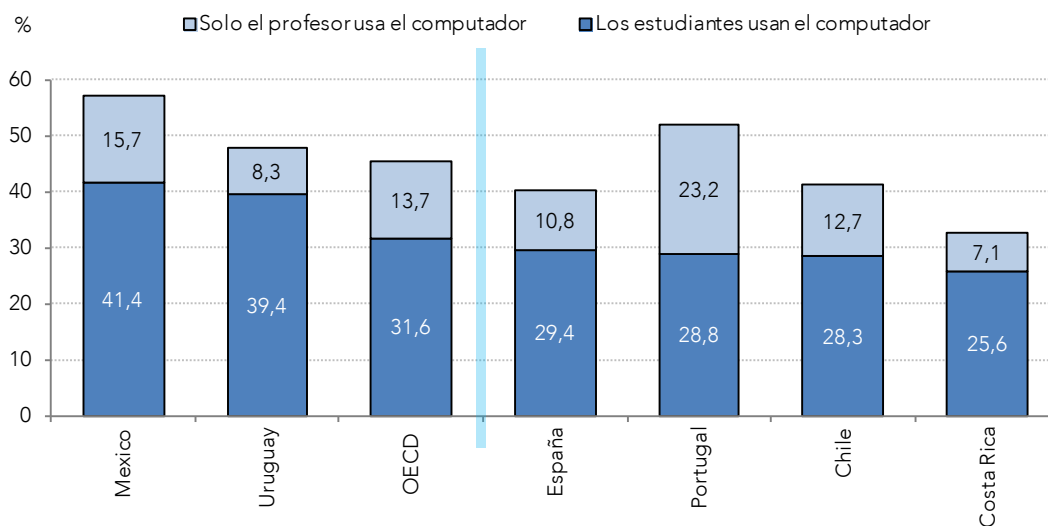
En el conjunto de los países de la OCDE los ordenadores fueron usados con menos frecuencia en las clases de matemáticas que en las de lengua o ciencias: solo un 15% de los estudiantes usaron los ordenadores en las clases de matemáticas al menos una vez a la semana. Además, los estudiantes usaron más frecuentemente sus ordenadores que los de la escuela para los trabajos escolares. No obstante, un 31,6% de los alumnos en el promedio de la OCDE informaron que un computador ha sido empleado en las clases de matemáticas un mes antes del test PISA 2012. En la región, los porcentajes se mueven alrededor de esa media: el 41,4% de los alumnos en México y el 25,6% en Costa Rica.

El nivel de uso de las TIC en las clases de matemáticas está relacionado tanto con los contenidos como con la calidad de la enseñanza. En los países en los que los estudiantes están más familiarizados con aplicaciones de las matemáticas a problemas del mundo real tienden a usar más los ordenadores. Hay también una asociación positiva entre los profesores de matemáticas que utilizan prácticas orientadas para el trabajo de sus alumnos y su disposición y habilidad para integrar las TIC en la clase de matemáticas.

#### Indicador 20D. Gráfico 1

Uso de los computadores por estudiantes y profesores durante las clases de matemáticas

Porcentaje de estudiantes que informan que un computador ha sido empleado en las clases de matemáticas un mes antes del test PISA 2012



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xls](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xls)>

OECD, PISA 2012 database

*Students, Computers and Learning: Making the Connection* - © OECD 2015

Chapter 2. Figure 2.7. *Students and teachers using computers during mathematics lessons*

Version 1 - Last updated: 06-Aug-2015

## La relación entre el uso de los ordenadores y la conexión a internet con los resultados de los alumnos

Del conjunto de respuestas de los alumnos sobre el uso de los ordenadores y el acceso a internet, tanto en la escuela como en casa, no es posible establecer una relación directa positiva entre dicho uso y los resultados educativos que dichos alumnos obtienen en los recientes ejercicios PISA. Es más, el informe PISA que se comenta señala que la relación entre la cantidad de recursos digitales disponibles y el tiempo que los alumnos dedican a su uso, por un lado, y los resultados que obtienen los alumnos no es directa.

Los datos de PISA muestran que, dado un nivel de PIB per cápita similar, y un similar nivel inicial de rendimiento, los países que han invertido menos en la introducción de ordenadores en los centros educativos (ahorro de inversión empleado, se supone, en otros propósitos educativos) han mejorado más rápidamente, como media, que los países que han invertido más.

PISA constata que la asociación entre resultados y el acceso y el uso de las TIC es débil, incluso negativa, cuando se examinan los resultados en lectura digital o los de las matemáticas basadas en el ordenador, en lugar de los resultados basados en papel. Dicho con las palabras del Informe, “un uso limitado de los ordenadores en la escuela puede ser mejor que no usarlos en absoluto, pero niveles de uso por encima de la media de la OCDE están asociados con resultados significativamente más pobres”.

## El acceso y el uso de los computadores en 6° grado de primaria en los países iberoamericanos: el Informe sobre los resultados TERCE 2013

Se transcribe a continuación la información del TERCE, sobre el uso del computador dentro y fuera de la escuela en 6° grado de primaria. Páginas 104 y 107 del informe de resultados del TERCE “Factores asociados”.

### Uso del computador dentro de la escuela

El uso del computador en la escuela es una variable que se indaga solamente entre los estudiantes de sexto grado. A nivel general, los resultados indican que la mitad de estos alumnos no suele utilizar computador en la escuela. El 23,1% lo ocupa solo un día a la semana, el 10,5% dos días y el 14,9% tres o más. En términos de la relación entre el empleo de esta herramienta tecnológica y los logros de aprendizaje, su uso esporádico muestra resultados disimiles entre los países, mientras que su empleo habitual se asocia sistemáticamente a inferiores desempeños.

Como se advierte, el uso del computador en la escuela no es una tendencia generalizada e intensiva en la región. Por este motivo, se revisa la intensidad de uso del computador considerando los porcentajes de estudiantes con menor utilización semanal de este recurso en la escuela. En Brasil, Nicaragua, Paraguay y el estado mexicano de Nuevo León, entre 70,2 y el



73,8% de los estudiantes declara emplear esta tecnología menos de una vez por semana. En un segundo grupo de países, compuesto por Argentina, Chile, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Panamá y República Dominicana, el porcentaje de estudiantes que lo ocupa menos de una vez por semana es similar al promedio, entre 37,2 y 63,9%. Un tercer conglomerado, integrado por Colombia, Perú y Uruguay, muestra mayor utilización del computador en la escuela, pues bajo el 35% de los estudiantes declara usar este recurso menos de una vez por semana. Entre los países evaluados, Uruguay destaca por su mayor frecuencia de uso del computador durante la semana escolar: el 49,4% de sus estudiantes lo emplea, al menos, tres días a la semana. En ningún otro país, más del 20% de los escolares utiliza el computador en la escuela con tanta frecuencia (43%). Para explorar la relación entre la utilización del computador en la escuela y el desempeño, se consideraron distintas frecuencias de uso, con la finalidad de distinguir variaciones en la asociación con el logro. Por ello, se comparan tres grupos según la intensidad de uso: a) un día por semana; b) dos días por semana; y, c) más de dos días por semana, en comparación con quienes señalan no usarlo. Los resultados muestran que las diferencias entre quienes ocupan el computador en la escuela solo un día por semana y quienes no lo usan se producen en distintas direcciones (ver Gráfico 34). Tanto en Colombia como en Costa Rica la asociación es positiva, incluso luego de considerar el nivel socioeconómico del estudiante y de la escuela, en todas las pruebas. En el caso de Perú solamente se advierten diferencias en ciencias y lectura. Lo inverso se produce en Nicaragua y Paraguay, donde el hecho de usar el computador en la escuela un día a la semana se asocia negativamente al resultado en las tres pruebas, luego de considerar el efecto del nivel socioeconómico.

Estos resultados se dan en forma distinta al examinar la relación entre quienes usan el computador en la escuela dos días a la semana y quienes no lo usan. La asociación más fuerte ocurre en el caso de República Dominicana, donde se observa una asociación de tipo negativo (40 puntos menos en ciencias y 42 puntos menos lectura), y en las pruebas de matemática y lectura en el caso de Uruguay, donde se advierte una relación positiva de 36 y 28 puntos, respectivamente.

Cuando se estudia la asociación entre quienes usan el computador en la escuela más de dos días por semana y quienes no lo utilizan, esta asociación es siempre negativa y estadísticamente significativa al considerar el nivel socioeconómico del estudiante y de la escuela en, al menos, una de las tres pruebas para cada país, exceptuando Uruguay. La mediana de estas asociaciones varía entre 31 y 36 puntos menos, para los alumnos que señalan esta frecuencia de uso. Estos resultados sugieren que este tipo de tecnología por sí sola, aun cuando sea frecuente, no promueve el aprendizaje.

### Uso del computador fuera de la escuela

En cuanto al uso del computador fuera del ámbito escolar, se advierte una relación positiva con el aprendizaje, aunque no en todos los países. Cabe advertir, sin embargo, que la disponibilidad de un computador en el hogar o en otras instancias distintas de la escuela se relaciona

fuertemente con el nivel socioeconómico de los estudiantes, por lo que al considerar esta variable, la relación entre la utilización del computador y los logros de aprendizaje tiende a debilitarse si bien mantiene una tendencia positiva.

Los estudiantes encuestados en TERCE que usan el computador fuera de la escuela tres o más días a la semana alcanzan el 44,1% en promedio. El 10,1% de ellos lo usa dos días y 10% solo uno. El porcentaje que no lo utiliza o lo ocupa menos de una vez a la semana alcanza el 35,8%. Sin embargo, al igual que la utilización del computador en la escuela, estas cifras presentan importantes variaciones entre los países participantes en el estudio.

Los que obtienen resultados similares al promedio son Argentina, Brasil, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, Panamá, Perú y República Dominicana. En estos, la cantidad de estudiantes que usan el computador menos de una vez por semana oscila entre 28,2% y 41,5%, mientras que el porcentaje que lo utiliza tres o más días fluctúa entre 36,7% y 55,1%. Países con bajos niveles de uso de esta herramienta fuera de la escuela son Honduras, Nicaragua y Paraguay: entre 50,2% y 57,9% de los estudiantes de sexto grado no ocupan el computador fuera del ámbito escolar y solo entre el 25,1% y el 28% lo hace más de dos días. Por el contrario, Chile, Colombia, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León presentan niveles más elevados de utilización del computador fuera de la escuela. Solo entre 14 y 22,6% de sus estudiantes lo emplean menos de una vez a la semana, mientras que entre 55,5% y 74,6% lo hace tres o más veces. Nuevamente, Uruguay aparece como la nación con mayor utilización del computador, esta vez fuera del ámbito escolar (45%).

En términos generales, se observa que a mayor frecuencia de uso del computador en la casa, mayores son también los resultados académicos de los estudiantes. En el Gráfico 35 se muestra, en primer lugar, la asociación que existe entre los resultados en sexto grado y el uso del computador fuera de la escuela un día a la semana. Se puede apreciar que esta asociación es solo algunas veces positiva luego de considerar la influencia del nivel socioeconómico del estudiante y de la escuela. En República Dominicana se advierte una asociación positiva en ciencias y matemática, en el estado mexicano de Nuevo León la relación positiva se produce en lectura y matemática, en México en ciencias y en Ecuador en lectura. En el caso de Paraguay, la asociación es negativa en la prueba de matemática, de 17 puntos menos en promedio.

Al examinar la relación entre el uso del computador fuera de la escuela dos días a la semana, aumentan los casos de países donde la asociación es positiva y estadísticamente significativa, incluso luego de considerar el efecto del nivel socioeconómico del estudiante y la escuela. Esto ocurre en todas las disciplinas en Chile, Colombia, República Dominicana y Nuevo León, donde la magnitud de la asociación fluctúa entre los 16 y 33 puntos, luego de considerar el nivel socioeconómico. En Argentina, la relación solo es positiva en ciencias y matemática después de tomar en cuenta el nivel socioeconómico, en Costa Rica y Ecuador lo es solo en lectura y en Perú, solo en matemática.

Cuando se estudia la asociación entre el uso del computador fuera de la escuela más de dos días a la semana y los resultados en sexto grado, la relación con el aprendizaje se vuelve más robusta en los países. De hecho, esta frecuencia de uso fuera de la escuela se asocia con el logro en lectura y matemática en más países que un menor nivel de uso. Para lectura, se registra una relación positiva en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, República Dominicana y el estado mexicano de Nuevo León, con magnitudes de entre 16 y 29 puntos. En matemática se observan relaciones positivas en Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Panamá, Perú, República Dominicana y el estado mexicano de Nuevo León, con un rango de puntajes que va de 10 a 30. Por último, en ciencias también se advierte una relación positiva, que oscila entre 17 y 26 puntos, en Argentina, Chile, Ecuador, República Dominicana y el estado mexicano de Nuevo León.

Acceso al informe: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>

### **Consideraciones a partir de los resultados de los informes de la OCDE-PISA y UNESCO/ LLECE-TERCE**

La evolución del desarrollo y uso de las TIC, en la escuela y en la vida laboral y social es tan intensa y rápida que es difícil predecir cuáles puedan ser las competencias y las herramientas que los niños actuales deberán utilizar en su vida adulta y, en consecuencia, sobre cuáles deban ser los aprendizajes más eficientes en ese sentido. Es cierto que se conocen y se trabajan parte de las competencias básicas y de las profesionales hoy más demandadas, pero ni mucho menos todas; también es cierto que son considerables los esfuerzos por adelantar cuáles son los aprendizajes, las competencias y las habilidades que previsiblemente sean indispensables en los años próximos para que los ciudadanos puedan afrontar bien preparados sus desafíos sociales, culturales y laborales y puedan ejercer con éxito su ciudadanía.

Al mismo tiempo, esos aprendizajes, habilidades y competencias, básicas y avanzadas, deben ser dominadas para que puedan rendir todo su potencial el uso de las herramientas digitales. Un dominio alto por parte de los alumnos de las competencias básicas lectora y matemática, acompañado de un dominio también alto de la competencia digital permite un rendimiento elevado de los alumnos en el medio digital. Pero si el dominio no es elevado en una o en ambos tipos de competencias señalados, el resultado no puede ser satisfactorio.

Estas circunstancias aconsejan una combinación acertada de la definición precisa de los objetivos educativos, que incluya una correcta caracterización de los aprendizajes y las competencias (básicas y generales) que se desea adquieran los alumnos, una definición precisa similar de la competencia digital que debe ser trabajada para favorecer los aprendizajes, y una propuesta pedagógica que favorezca la práctica y el aprendizaje de los dominios deseados de las distintas competencias.

La mayoría de los países en los que el rendimiento de sus alumnos es elevado tanto en los ejercicios sobre medio impreso como sobre computador, coinciden en la importancia de la competencia digital de sus alumnos, pero difieren en cuál deba ser el tiempo dedicado al uso de los computadores y la navegación en internet en el trabajo en el aula y en el hogar, dedicados al aprendizaje.

Por otra parte, las diferencias en el acceso a los recursos digitales se han acortado en los últimos años. Pero, a pesar de estas condiciones similares en el acceso a las TIC, no todos los estudiantes disfrutan de similares condiciones en el conocimiento y las habilidades necesarias para poder beneficiarse de los recursos que se ponen a su disposición. Para reducir las desigualdades en el disfrute de las herramientas digitales es imprescindible mejorar la equidad en el conjunto de la educación. Es preciso, por tanto, asegurar que todos los alumnos alcanzan el nivel deseado de dominio de las competencias básicas, lo cual parece contribuir mejor a ofrecer la igualdad de oportunidades en el mundo digital que esfuerzos muy costosos destinados a financiar el acceso a determinados servicios o aparatos de elevada tecnología.

En los países en los que el acceso en casa a los computadores e internet está fuertemente relacionado con las condiciones socioculturales, las escuelas pueden y deben asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a los recursos materiales: ordenadores e internet. Pero si se desea alcanzar una igualdad real en el dominio digital por parte de los alumnos es necesario que se adopten, por parte de gobiernos y autoridades educativas, políticas efectivas que contribuyan a disminuir las diferencias culturales y, a través de los sistemas educativos, favorecer la equidad en la adquisición de las habilidades cognitivas de todos los alumnos desde las edades más tempranas.

El éxito de la integración de las TIC en la enseñanza no depende tanto de la elección de buenos dispositivos o del tiempo empleado en su uso, del mejor software o del material digital del aula. Lo que es fundamental es el "uso" que se hace de las TIC, hasta qué punto los alumnos han adquirido una competencia elevada y adecuada para su uso eficiente; en este caso, como en el del desarrollo tecnológico en los últimos siglos, un uso inadecuado o parcialmente incorrecto de los dispositivos, maquinarias o herramientas disponibles puede provocar efectos distintos, incluso opuestos, de los deseados.

Particularmente destacable es la necesidad de capacitar al profesorado de modo que esté en disposición de hacer un uso realmente efectivo de los recursos en TIC a su alcance en la mejora de sus prácticas de enseñanza y, en consecuencia, en el aprendizaje de su alumnos.

Para finalizar, hay que resaltar que, a la luz de los resultados de ambos informes y de los desafíos señalados, un uso de las TIC bien orientado a los objetivos planteados puede aportar una gran oportunidad de mejora a la educación. De hecho, en muchos países las TIC son empleadas eficazmente para mejorar las enseñanzas y el aprendizaje de los alumnos y su conexión con los desafíos del mundo real.

Meta específica 14	Ampliar el número de las escuelas de tiempo completo en primaria
Indicador 21A	Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es el establecido oficialmente con carácter general
Indicador 21B	Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es ampliado de acuerdo con programas de mejora del rendimiento educativo

### Significado e importancia de la meta y el indicador

*Miradas 2011* señalaba cómo en la última década del siglo XX se asistió a una gran expansión educativa en los países de Iberoamérica, a la que contribuyeron dos factores complementarios. Por una parte, el considerable aumento de población que se produjo en esos años y que en la década anterior ejerció una importante presión cuantitativa sobre los sistemas educativos, ante la exigencia de asegurar el acceso de todos a la educación y hacer así efectivo el ejercicio de este derecho. Por otra parte, la ampliación paulatina de la escolaridad obligatoria, hasta llegar a abarcar de forma general la educación secundaria baja, lo que generó un aumento considerable de la matrícula escolar también en esta etapa.

Ese doble fenómeno tuvo un efecto ambivalente sobre los sistemas educativos de la región. Puede decirse que, como consecuencia del crecimiento de la matrícula, asistieron a un proceso de democratización que afectó tanto a su cobertura como a su modelo. Pero, al mismo tiempo, se incrementó la necesidad de docentes bien preparados y de instalaciones y equipamientos adecuados. Hay que recordar además que el contexto económico no fue generalmente favorable, lo que derivó en restricciones presupuestarias que agudizaron algunos de estos problemas.

La respuesta a esta presión consistió, en muchos casos, en acoger a más alumnos en las mismas escuelas, desdoblando para ello la jornada escolar. Muchas de ellas comenzaron a impartir enseñanza a dos o tres turnos sucesivos en un mismo día, con la consiguiente reducción del horario de estancia diaria o semanal de los alumnos en la escuela. En consecuencia, la meta específica 14 planteó ampliar el número de las escuelas de tiempo completo en primaria.

A lo largo de los informes de seguimiento realizados, se han ido refinando los datos de este indicador. En concreto en este informe 2016 se han propuesto una aproximación cualitativa a esta información, a través de una encuesta elaborada *ad hoc* para el informe, en la que se plantearon a los países las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el porcentaje de escuelas públicas de primaria en las que los alumnos y alumnas reciben el número de horas establecido para ser escuelas de tiempo completo?
- Número de alumnos y alumnas que siguen los horarios establecidos de tiempo completo.

- ¿Existen en su país escuelas públicas de primaria en las que hay distintas jornadas escolares?
- En caso afirmativo indique cuál es el porcentaje de escuelas con distintas jornadas escolares y si esas jornadas se consideran a tiempo completo.
- Número de alumnos y alumnas que asisten a escuelas públicas de primaria con horario ampliado.
- ¿En su país hay escuelas que ofrecen permanencia en el centro independientemente de las horas curriculares? En caso afirmativo qué porcentaje representa con respecto a las escuelas.

### Situación actual en base a los datos disponibles

Como se muestra en la Tabla del indicador 21, el número de horas que se regulan en cada país como jornada completa varía notablemente. La horquilla se extiende desde las 22,5 horas de Bolivia a las 40 de El Salvador y México. En ocho de los 15 países de los que se dispone de información, el 100% de las escuelas responde a este régimen de escuelas a tiempo completo. Sigue quedando, por tanto, camino por recorrer hasta que todos los países consigan que el conjunto del alumnado asista a la escuela en el tiempo que se considera necesario para una enseñanza de calidad.

Por lo que respecta a la existencia de otro tipo de jornadas, hay cinco países que tienen distintos turnos. Colombia y Guatemala ofrecen matutino y vespertino. Ecuador y El Salvador tienen también un tercer turno.

Por último, 11 de los 15 países que responden a la pregunta de si existen escuelas que ofrecen permanencia en el centro independientemente de las horas curriculares contestan afirmativamente. En España y Portugal esta es una práctica habitual y en El Salvador la permanencia se ofrece en la mitad de las escuelas. En Ecuador solo tiene lugar en los centros privados, sin que haya datos que permitan documentar cuál es el porcentaje de instituciones que lo hacen. En el resto de los países la información enviada es insuficiente para conocer el alcance y la finalidad de esta ampliación horaria.

Si bien hay que tener en cuenta que se han modificado parcialmente las preguntas en relación con los informes anteriores de *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*, de acuerdo con los datos recogidos, en 8 de los 14 países incluidos en este indicador se ha alcanzado el nivel de logro establecido para 2015: al menos el 10% de las escuelas públicas de educación primaria es de tiempo completo.

### Especificaciones técnicas

Los datos que se han utilizado proceden de la información enviada por los propios países.

Tabla Indicador 21

Porcentaje de escuelas públicas de Primaria a tiempo completo y con horario ampliado

País	Horas jornada tiempo completo	Porcentaje escuelas tiempo completo	Número de alumnos tiempo completo	Existen distintas jornadas	Porcentaje de escuelas con distinta jornada y si es completa	Número de alumnos con horario ampliado	Jornada de permanencia	Porcentaje escuelas con permanencia
Argentina	38	5,5%	5,4%	Sí	Jornada simple 82,6%; jornada completa 11,5%, extendida 5,9%	nd	Sí	nd
Bolivia	22,5	100%	100%	Sí	nd	nd	No	
Brasil	35	35%	18%	No			No	
Colombia	25	100%	3.534.801 (100%)	Sí	(mañana o tarde 61,1%; mañana y tarde 12,2%; completa 26,7%)	405.616	Sí	nd
Costa Rica				Sí			Sí	
Cuba	35	100%	704.710 (100%)	No		335.660 (de 6:30 a.m. a 6:30 p.m. para las madres trabajadoras)	Sí	1356 alumnos (0,5% escuelas) internado de lunes a viernes
Ecuador	35	13.642 (100%)	1.537.215 (100%)	Sí	Mañana 92%; vespertina 7%; nocturna 1%	nd	Sí	Escuelas privadas (no se dispone de datos)
El Salvador	40	mínimo <sup>ii</sup>	2.523	Sí, pero no todas se consideran de tiempo completo	1 turno 1.208; 2 turnos 3.618; 3 turnos 153	2.523	Sí	48%
España	25	100%	100%	Sí	Solo de mañana (continua) o mañana y tarde (partida)	nd	Sí	Antes del comienzo por la mañana y después del horario escolar por la tarde. nd %
Guatemala	25	100%	2.095.937	Sí	94,5% matutina / 5,5% vespertina	No hay escuelas con horario ampliado	No	
México	40	26%	3.463.041	No			No	
Paraguay	20	100%	1.109.588 (100%)	Sí	3%	9,238	Sí	Aquellos a los que autoriza la Secretaría de la Niñez y Adolescencia. (nd %)
Perú	30			Sí	En las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe no hay horario extendido		Sí	Los Centros Rurales de Formación en Alternancia (64). Los estudiantes viven medio mes internos en el centro y 15 en el medio socioeconómico
Portugal	30	100%	100%	nd			Sí	100%

País	Horas jornada tiempo completo	Porcentaje escuelas tiempo completo	Número de alumnos tiempo completo	Existen distintas jornadas	Porcentaje de escuelas con distinta jornada y si es completa	Número de alumnos con horario ampliado	Jornada de permanencia	Porcentaje escuelas con permanencia
Uruguay	37,5	9,6%	34.541	Sí	Jornada común de 20 horas semanales 35,1% (modalidades: Común Urbano, De Práctica, Aprender, Internado Rural y JIC). Tiempo completo 9,6%, Tiempo extendido 1,6% y Común Rural 53,6%.	53.929 <sup>iii</sup>	Sí	0,3% "Centros de Internado Rural: son de jornada común (20 hs semanales)"

<sup>i</sup> Colombia: Las 25 horas son las reglamentarias. La jornada completa es una mejora que se está poniendo en marcha para ampliar el horario.

<sup>ii</sup> El Salvador: El porcentaje es mínimo ya que se puso en marcha en 2015.

<sup>iii</sup> Uruguay: se considera la matrícula de aquellos centros donde la jornada supera las 20 horas semanales. Por lo que para el caso de Uruguay se consideraran las modalidades Tiempo Completo, Tiempo Extendido y Rural Común.



**Meta específica 15****Extender la evaluación integral de los centros escolares**

Dada la importancia que tiene el centro escolar como unidad de análisis en términos de calidad educativa, se ha considerado conveniente para este Informe de 2016 introducir dos dimensiones nuevas que, junto a la relevancia que supone disponer de información actualizada sobre la evaluación de los centros escolares (indicador 22A), indagan sobre el grado de autonomía de los centros en cuestiones tan relevantes como asignación de recursos, currículo y evaluación (indicador 22B); así como sobre la formación y el desarrollo profesional de los directores de estos centros (indicador 22C).

**Indicador 22A****Porcentaje de escuelas que participan en programas externos específicos de evaluación de establecimientos educativos****Significado e importancia de la meta y el indicador**

La importancia que tiene la evaluación como herramienta para la mejora de la calidad de la educación es reconocida por los expertos de los países iberoamericanos. Conocer y valorar el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto, analizando el papel de los diferentes actores que en él intervienen y considerando las múltiples dimensiones que encierra, constituye el primer paso para orientar las políticas educativas y definir las acciones y estrategias que conviene emprender con vistas a mejorarlas.

Evaluar las escuelas es una tarea compleja que presenta dificultades. Por un lado, la heterogeneidad de situaciones educativas que coexisten, no solo entre países, sino en el seno de un mismo país, dificulta en gran medida el establecimiento de sistemas uniformes de evaluación, tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Por otro lado, la complejidad del propio proceso educativo plantea dificultades adicionales, ya que las técnicas y los métodos de evaluación existentes no siempre logran captar la especificidad y la riqueza interna de los sistemas educativos. Conviene subrayar que evaluar la calidad de la educación que reciben los alumnos implica atender y analizar las diferentes dimensiones de los sistemas educativos, no solo los resultados de aprendizaje, como se hace en ocasiones.

Además, la complejidad de la evaluación de los centros educativos no radica solo en la dificultad de planteamiento de la evaluación y recogida de la información, sino también a las que plantean el análisis e interpretación de los resultados y la utilización que posteriormente se hace de ellos. Si la finalidad de la evaluación ha de ser la mejora de la calidad de la educación que se ofrece a los estudiantes, reducirse solo a analizar comparativamente los resultados obtenidos en pruebas de rendimiento no parece que permita conseguir ese objetivo.

Las escuelas y el profesorado que trabaja en ellas se han convertido hoy en el foco principal de análisis cuando se trata de mejorar la educación. La calidad de los profesionales de la enseñanza y de las instituciones que prestan el servicio público de la educación constituye un factor clave para lograr ciudadanos más y mejor formados. En última instancia, es en las escuelas donde la calidad de la educación toma cuerpo y se convierte en realidad.

Por ese motivo, desde la formulación del proyecto Metas Educativas 2021 –y dentro de la meta general quinta– se incorporó una meta específica 15, que planteaba extender la evaluación integral de los centros escolares. El indicador 22A trató, desde un inicio, de cuantificar el porcentaje de escuelas que participan en programas específicos de evaluación de establecimientos educativos. Con ello se ha pretendido conocer si, más allá de las pruebas de rendimiento que se aplican a los estudiantes, los países están evaluando otros aspectos que resultan fundamentales para la mejora de la calidad de la educación en los países de Iberoamérica.

Desde la primera edición (*Miradas 2011*) se preguntó a los países si realizaban evaluaciones externas de las escuelas, pero al comentar el tipo de evaluaciones fueron varios los que señalaron pruebas internacionales, ninguna de las cuales tenían como finalidad específica la evaluación de establecimientos educativos. En *Miradas 2014* se volvió a consultar sobre esta misma cuestión –incidiendo de nuevo en no considerar en las respuestas las pruebas internacionales de evaluación– encontrándose resultados positivos en la medida que diez países afirmaron realizar programas específicos de evaluación de centros. Sin embargo, la ausencia de información concreta a tal respecto, así como la falta de seguridad de que las respuestas correspondan lo que realmente se pregunta y se pretende evaluar, ha llevado a buscar una aproximación cualitativa a este indicador a través de un cuestionario abierto, para la elaboración del *Informe Miradas 2016*.

### **La situación actual y la evolución desde *Miradas 2011***

Para mejorar la calidad del funcionamiento de las escuelas, a menudo las administraciones apoyan que estas participen en programas de evaluación externa que completan la información interna de los establecimientos escolares. Se hace referencia a programas en los que instancias externas a la escuela realizan una valoración sistemática de los procesos y/o resultados de la enseñanza.

Como se ha señalado, la información ha sido recogida a través de una encuesta elaborada *ad hoc* de carácter cualitativo, en la que se ha consultado no solo por la existencia o no de programas externos específicos de evaluación de centros sino también por aspectos tales como su contenido; el alcance de dichos programas; tipo de participación (obligatoria o voluntaria); elementos evaluados; y uso que se hace de los datos obtenidos. Todos ellos son aspectos que pueden variar dentro de un mismo sistema escolar y entre los distintos países iberoamericanos.

Como se puede apreciar en la tabla del indicador 22A al final del capítulo, los datos muestran que, de los 16 países que han contestado a la encuesta, la mayoría (13) afirma que existe algún programa externo de evaluación de centros. Solamente en cuatro de ellos (Costa Rica, Guatemala, Paraguay y Uruguay) la realización de la prueba tiene carácter voluntario, siendo obligada la participación en los demás casos. El objetivo que se persigue con estas evaluaciones es la mejora de la calidad de la educación, focalizando su atención en el análisis de resultados (10 países), resultados y procesos (Argentina, Cuba, Portugal y Uruguay), y solo procesos (Costa Rica y España).

La información recabada muestra que en el 100% de los casos existe algún tipo de devolución de resultados. Las diferencias a tal respecto se sitúan en el carácter público o no de dicha devolución. Así, en lo que se refiere a Argentina, esta información solo es conocida por las instituciones participantes, no haciéndose públicos los datos; mientras que en países como Brasil, Ecuador, Paraguay y República Dominicana –entre otros y con los matices del caso– se publica algún tipo de informe de resultados.

La última de las cuestiones analizadas se refiere a la vinculación de estas pruebas con temas tales como los recursos que el centro recibe, los equipos docentes o el desarrollo profesional del docente. En tal sentido, se constata que en su mayoría no existe relación entre los resultados obtenidos en las pruebas y los aspectos mencionados. Entre aquellos países en los que sí existe algún tipo de relación se encuentra Costa Rica, aunque no se especifica el tipo de vinculación; Cuba, Ecuador y España, en donde las evaluaciones se relacionan principalmente con planes de mejora asociados a la disponibilidad de recursos y a programas formativos; y Portugal que, de forma singular, no tiene implicaciones sobre los recursos del centro o el equipo docente mientras que sus resultados tienen vinculación sobre la carrera profesional del docente.

De acuerdo a lo comentado anteriormente, no es posible valorar la evolución de este indicador desde 2011, dadas las diferentes estrategias de recogida de información aplicadas a lo largo de estos años. No obstante, cabe valorar positivamente una tendencia al alza en cuanto al número de países que aplican este tipo de pruebas de evaluación. En este sentido es posible afirmar que ha sido alcanzado el nivel de logro propuesto para 2015 (“al menos entre el 10% y el 50% de los centros escolares participa en programas de evaluación”); manteniéndose el desafío de obtener porcentajes de participación “entre el 40% y el 80% de los centros” para el año 2021.

## Indicador 22B

### Grado de autonomía de los centros escolares en la asignación de recursos, en el currículo y en la evaluación

#### Significado e importancia de la meta y el indicador

La reflexión sobre la autonomía de los centros educativos forma parte de los principales debates pedagógicos sostenidos a lo largo de los últimos años. Se trata de un factor relacionado con la mejora de la calidad de la enseñanza toda vez que, desde muy diferentes perspectivas, hay coincidencia en considerar al centro educativo como unidad de análisis, de innovación y de cambio.

Se entiende que un establecimiento educativo autónomo debe fijar sus propias condiciones de funcionamiento atendiendo a cuestiones tales como el contexto, su historia institucional y su cultura organizativa. Como algunos autores señalan, “su identidad queda así ligada a su capacidad y sensibilidad para analizar la realidad y para dar respuesta a demandas e inquietudes existentes”.

Avanzar hacia mayores cotas de autonomía en los centros escolares se justificaría desde posiciones que defienden la atención a la diversidad, la adecuación al contexto inmediato o la democratización de los procesos educativos. De forma complementaria, la autonomía de los centros se explicaría a partir de la importancia que tiene que la oferta educativa esté relacionada con las exigencias dinámicas del mundo laboral en un cambiante entorno socioeconómico.

Interesa especialmente el análisis del nivel de autonomía de los centros educativos en Iberoamérica en la medida en que el ejercicio directivo está condicionado por los modelos de funcionamiento de los sistemas educativos. La formación de directores de centros es un tema que tiene una importante relevancia en la región y que la cooperación iberoamericana ha incorporado como estrategia prioritaria para la mejora de la calidad educativa en el próximo periodo. Mayor autonomía escolar debe suponer también cambios en los estilos de dirección, gestión y liderazgo de los equipos directivos avanzando así hacia modelos de dirección más participativos, coordinados e innovadores.

No obstante la importancia indudable del tema, se trata de una cuestión compleja y no exenta de interrogantes que conviene acotar en el análisis, tanto a nivel conceptual como en la definición y desarrollo de las correspondientes políticas públicas, en lo que se refiere principalmente al papel del Estado como garante de la calidad de los sistemas educativos.

### **La situación actual en base a los datos disponibles**

También para este indicador se realizó una aproximación cualitativa a través de la incorporación de un conjunto de preguntas dentro de la encuesta anteriormente citada. Entre otras cuestiones se analizan, como puede apreciarse en la tabla del indicador 22B al final del capítulo, aspectos tales como el grado de autonomía que tienen los centros escolares en lo que se refiere a la selección y salario del profesorado, distribución del presupuesto, diseño del currículo y criterios de calificación y promoción, y tendencia de evolución sobre el nivel de autonomía. Todo ello diferenciando según titularidad (público/privado) y nivel educativo del centro escolar.

En lo que respecta a la selección del profesorado, de los 15 países que han respondido a la encuesta, la mitad de ellos afirman que tienen autonomía sus centros para decidir acerca del equipo docente, si bien en su mayoría se trata de centros de titularidad privada, tanto de primaria como de secundaria. Una situación similar se encuentra a la hora de analizar el grado de autonomía

en la asignación salarial del profesorado. Casos excepcionales representan Cuba, El Salvador y Perú cuyos centros públicos pueden seleccionar a sus docentes no así determinar el salario que reciben.

En lo relativo a los criterios para promocionar y en el diseño curricular de las materias la casuística es muy diversa. Es interesante destacar, en tal sentido, que hay una mayoría de países que, si bien tienen autonomía para tomar decisiones sobre la definición del currículo, no es así a la hora de establecer de forma autónoma los criterios de calificación y promoción; y a la inversa. De los países de los que se dispone de información, solamente España, El Salvador, México, Paraguay y Uruguay afirman tener autonomía tanto para el diseño curricular como para el establecimiento de los criterios de promoción, aunque con diferentes matices y niveles.

En relación con la distribución del presupuesto, países como Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Paraguay y Uruguay señalan tener autonomía para poder tomar decisiones al respecto, no siendo posible identificar tendencias claras en cuanto a la diferencia entre establecimientos públicos y privados.

Finalmente, se incluyó una última cuestión relativa a si consideran que su país ha evolucionado en el grado de autonomía de las escuelas. Las respuestas fueron en todos los casos afirmativas, aunque con distintos matices, a excepción de Bolivia que indicó no contar con ningún tipo de autonomía en los diferentes aspectos analizados, no existiendo por tanto cambios que puedan ser tenidos en cuenta.

## Indicador 22C

## Formación y desarrollo profesional de los directores de los centros escolares

### Significado e importancia de la meta y el indicador

Hacer referencia a la calidad de la educación supone necesariamente centrar la mirada en la escuela. Reconocer que el centro escolar, su organización y funcionamiento es el elemento central para mejorar la calidad de la enseñanza requiere contar con equipos directivos profesionales, bien preparados, competentes, con capacidad de liderazgo para impulsar proyectos colaborativos que fortalezcan a las escuelas y promuevan la innovación, la calidad y el desarrollo educativo.

Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la mejora escolar en los últimos años coinciden en señalar las mismas conclusiones. La mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje se logra a través de proyectos colectivos, en los que se implica la comunidad educativa en su conjunto, y en los que el equipo directivo es capaz de generar la visión y la confianza necesarias, al tiempo que conecta con otras instituciones y redes educativas. En la actualidad, el

liderazgo directivo y la gestión escolar aparecen en las agendas educativas de las políticas públicas de los países de la región como temas prioritarios dentro de los programas de mejora de la calidad de la educación.

La función del director de un centro escolar es una actividad de gran complejidad, que en muchas ocasiones ha estado infravalorada o no suficientemente reglada y apoyada. Muestra de ello son las múltiples propuestas formativas impulsadas desde diferentes instituciones y administraciones públicas, tradicionalmente orientadas al colectivo docente, tanto en materia de formación inicial como de formación continua, y en menor medida dirigidas a la formación del director. Esta tendencia ha comenzado a modificarse en los últimos años, reconociéndose que los equipos directivos, especialmente los directores, se enfrentan diariamente a situaciones y dilemas que no son fáciles de resolver, y cuya respuesta no puede dejarse a la improvisación o a la capacidad y habilidad individual de la persona.

Si bien tradicionalmente la formación de directores ha estado más orientada a cuestiones administrativas o burocráticas, en consonancia con lo que se consideraba que debía ser el rol del director, en la actualidad se priorizan aspectos pedagógicos, como parte esencial de las competencias a desarrollar en aquellos que van a tener que ser capaces de liderar equipos innovadores, gestionar personas, e impulsar procesos de cambio y de mejora de la calidad de la educación. En este contexto, elementos como la creatividad, la innovación, el desarrollo de habilidades sociales y competencias comunicativas y emocionales, aparecen con fuerza, definiéndose como contenidos centrales a trabajar dentro de las propuestas de formación de directores de escuela.

### La situación actual en base a los datos disponibles

Al igual que en los dos indicadores anteriores, la recogida de información relativa a la formación y el desarrollo profesional de los directores de los centros escolares se ha llevado a cabo a partir de una serie de preguntas abiertas que los países han respondido en el cuestionario *on line* elaborado a tal efecto. En esta ocasión, el interés ha estado centrado en analizar aspectos tales como la titulación de acceso requerida para el puesto de director escolar, la formación específica, tanto inicial como en ejercicio, el incremento salarial que supone el cargo, y cuestiones relativas a las áreas en las que tiene competencia y participación como parte de sus funciones.

Como se recoge en la tabla del indicador 22C, en relación con la titulación que es requerida para acceder al puesto, a excepción de Brasil, que no tiene normativa nacional en lo referente a la función del director, todos los países requieren un título profesional de educación superior habilitante. Muchos de ellos, además, exigen un mínimo de años de experiencia para acceder al cargo. Sin embargo, la situación varía cuando se pregunta sobre si los directores reciben una formación específica antes de acceder al puesto. De los 15 países que respondieron la encuesta, aproximadamente la mitad no requieren este tipo de formación previa. Algo similar sucede con el apoyo que reciben los directores durante los primeros años de ejercicio; solamente cinco paí-

ses afirman tener procesos de mentoría establecidos en sus centros. No obstante, la información aportada no permite determinar qué tipo de apoyo, durante cuánto tiempo o quién lo realiza. El último aspecto analizado en relación con la formación, hace referencia a la formación continua de los directores. A este respecto, la situación varía notablemente entre los países, estando en muchos casos sujeto a la propia voluntad o interés del director.

En lo que respecta al incremento salarial, en todos los países se observa que el salario del director es superior al de un docente de su misma etapa educativa. En los casos en los que se ha dado el dato en porcentaje, las cifras varían entre un 7% en el caso de Paraguay, un 25% en España y Bolivia, hasta un incremento del 50% en Ecuador, todo ello en instituciones públicas. Los centros privados en su mayoría establecen los salarios de acuerdo a criterios y normativa de la propia institución.

En relación con la capacidad que tiene el director sobre cuestiones como la selección del profesorado y su participación en las decisiones salariales, de manera general se observa que en los centros públicos los directores no tienen entre sus atribuciones este tipo de tareas.

Finalmente, cuando se pregunta si los centros trabajan en red con otros centros o instituciones educativas, también la situación en la región es muy diversa, siendo en su mayoría un tema que depende más de la voluntad y decisión personal del director que de normativas o aspectos que aparezcan legislados por la administración pública.

### **Programa de formación de directores de la OEI**

El tema de “Formación de directores” es un elemento central de la acción de cooperación de la OEI en el próximo período. En tal sentido, se han puesto en marcha una serie de iniciativas para avanzar en este propósito.

#### **Curso de formación**

La OEI, a través de su Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU), ha diseñado una propuesta formativa que tiene como finalidad apoyar el desarrollo de aquellas competencias que un director de centro precisa para ejercer un liderazgo capaz de impulsar y promover el cambio y la mejora educativa.

Sus destinatarios son principalmente los directivos de los centros educativos de enseñanza básica, en cuya categoría quedan incorporados los directores de escuelas básicas y de centros técnicos así como los asesores pedagógicos y cuerpos directivos implicados en la gestión administrativa y pedagógica de los centros educativos.

La metodología de trabajo combina un tipo de acción formativa “en línea” –lo que a su vez contribuye a la alfabetización tecnológica de los participantes– con determinadas actividades de formación presencial. En todos los casos existe una fase previa de contextualización a la realidad del país para una mejor adecuación de los contenidos a los distintos niveles de los participantes.

Los directivos capacitados forman parte de comunidades de aprendizaje que tienen como propósito compartir experiencias, generar redes de conocimiento, articular espacios de buenas prácticas y ampliar los aprendizajes adquiridos para beneficio de grupos cada vez más amplios de directivos escolares de las diferentes modalidades educativas.

### Dos números monográficos de la RIE

En la *Revista Iberoamericana de Educación (RIE)* impulsada por la OEI se han dedicado dos números específicos al tema de “Formación de directivos escolares en el contexto iberoamericano”. La decisión de publicar dos números se ha debido a la cantidad de artículos recibidos con alta calidad, lo que a su vez denota el interés que suscita esta temática en la región.

Estos monográficos han sido estructurado en torno a cinco temas referentes a la gestión escolar: formación inicial, iniciativas de formación continua, profesión y estudios, legislación y normativa, y tendencias emergentes del aprendizaje cooperativo entre los gestores escolares.

[http://rieoei.org/rie\\_contenedor.php?numero=rie69](http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=rie69)

[http://rieoei.org/rie\\_contenedor.php?numero=rie70](http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=rie70)

### *Miradas 2017*

Para el año 2017, el Consejo Rector del IESME ha avalado que el contenido del Informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica* esté referido al “Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica”. Para su elaboración se ha constituido un equipo de trabajo compuesto por representantes de institutos de evaluación y estadísticas educativas de diferentes países, bajo la coordinación del IESME de la OEI, con la finalidad de que el documento refleje una mirada plural y solvente sobre la temática, al tiempo de transformarlo en un instrumento para compartir buenas prácticas y modelos de interés en términos de cooperación técnica horizontal.



Tabla Indicador 22A

Porcentaje de escuelas que participan en programas externos específicos de evaluación de establecimientos educativos

País	Existen	Cómo son y alcance	Participación	Qué Se evalúan	Se devuelven resultados	Se hacen públicos	Vinculación con recursos del centro	Vinculación con equipo docente	Vinculación con carrera docente
Argentina	SÍ	Autoevaluación con fin de mejora. Responsabilidad del Ministerio de Educación. Se aplica a escuelas secundarias públicas (60%) Se construye un índice de mejora (IMESA).	Obligatoria	Procesos, Resultados	SÍ	El IMESA sólo es conocido por las instituciones participantes. No se hace público los datos ya que el objetivo es la auto evaluación y la planificación institucional	NO	NO	NO
Bolivia	NO	-	-	-	-	-	-	-	-
Brasil	SÍ. El Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB)	El SAEB está formado por tres evaluaciones externas: Evaluación Nacional de Educación Básica (Aneb), Evaluación Nacional del Desempeño Escolar – (Anresc - también conocida como "Prueba Brasil"), y Evaluación Nacional de Alfabetización (ANA). Aneb y la Anresc/ Prueba Brasil se llevan a cabo de dos en dos años	Obligatoria	Resultados	SÍ se devuelven. SÍ se hacen públicos.	En el ANEB, se presentan los resultados del país en su conjunto, regiones geográficas y las unidades federales En el Anresc, resultados disponibles por la escuela y por entidad federativa	NO <sup>v</sup>	NO	NO
Colombia	SÍ	El ICFES realiza la evaluación de la calidad de la educación básica (pruebas censales Saber). Asimismo, tiene a su cargo los exámenes de Estado de la educación media (Saber 11°) y de la educación superior (Saber Pro). <sup>vi</sup> Su objetivo es la mejora	Obligatoria	Resultados	SÍ	SÍ	NO	NO	NO
Costa Rica	SÍ	-	Voluntaria	Procesos	SÍ se devuelven SÍ se hacen públicos	SÍ se devuelven SÍ se hacen públicos	SÍ	SÍ	SÍ

País	Existen	Cómo son y alcance	Participación	Qué se evalúan	Se devuelven resultados	Se hacen públicos	Vinculación con recursos del centro	Vinculación con equipo docente	Vinculación con carrera docente
Cuba	SÍ	El objetivo es la mejora. <sup>vi</sup> El 100% de los centros reciben evaluación externa a través de las visitas de inspección y de ayuda metodológica.	Obligatoria	Procesos, resultados	Sí. Los resultados se informan al Consejo de Dirección de los centros escolares, al claustro de docentes y trabajadores y se invitan a miembros de la familia y comunidad.	Sí. En el Consejo de Dirección se hacen públicas las dificultades detectadas en el desarrollo de la visita.	Sí, se toman en cuenta la disponibilidad y el uso de los recursos, tanto humanos, como materiales	Sí, se considera el cumplimiento de la plantilla, la preparación dirigida a los docentes, la autopercepción y la superación posgraduada	Sí, en el caso de los docentes en formación para continuar potenciando su formación y en el caso de los profesores en ejercicio, para erradicar deficiencias metodológicas. Existe un convenio de trabajo entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación Superior, para la preparación de los estudiantes en formación y superación de los docentes en ejercicio..
Ecuador	SÍ	El objetivo es la mejora SER ESTUDIANTE SER BACHILLER SER DOCENTE	Obligatoria	Resultados	Sí. Cada institución tiene sus resultados por estudiante,	Sí. INEVAL publica informes de resultados	Sí. Se procura que los planes de mejora estén acorde a los recursos institucionales	Sí. En función de los resultados de las evaluaciones se diseñan programas o cursos de formación continua para los docentes fiscales.	NO
El Salvador	NO	-	-	-	-	-	-	-	-
España	SÍ	La Inspección Educativa se encarga de supervisar, evaluar y asesorar a los centros educativos, tanto públicos como privados.  Nivel primario: únicamente se evalúa una muestra de escuelas primaria del sector oficial. Nivel Medio, grado 9: participan todos los establecimientos. Es un censo. Nivel Medio, grado 12: participan todos los establecimientos. Es un censo.	Obligatoria	Procesos	Sí. Se devuelven	NO	Sí <sup>iv</sup>	NO	NO
Guatemala	SÍ	-	Voluntaria	Resultados	Sí. Se devuelven	NO	No existe un seguimiento a este tema. Se sugiere que se lleven a cabo pero no se verifica que esto efectivamente suceda.	NO	NO

País	Existen	Cómo son y alcance	Participación	Qué se evalúan	Se devuelven resultados	Se hacen públicos	Vinculación con recursos del centro	Vinculación con equipo docente	Vinculación con carrera docente
México	NO	-	-	-	-	-	-	-	-
Paraguay	SÍ	Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE) <sup>x</sup> El objetivo es la mejora Las evaluaciones se realizan sobre una muestra representativa. <sup>x</sup>	Voluntaria	Resultados	Sí. Los resultados de la Evaluaciones de tercer, sexto y noveno grado fueron entregados a cada institución educativa participante	Sí. Los resultados fueron divulgados a través del informe nacional	NO	NO	NO
Perú	SÍ	Existe la Evaluación Censal Escolar (ECE) que involucra a todas las instituciones. <sup>xi</sup> El objetivo es de mejora. <sup>xii</sup>	Obligatoria	Resultados	SÍ	SÍ	NO	NO	NO
Portugal	SÍ	Evaluación externa de los centros - 100% de las escuelas públicas. Con objetivo de mejora <sup>iii</sup>	Obligatoria escuelas y guarderías públicas	Procesos Resultados	Sí. Son evaluados a través de informes que se envían a las escuelas	Sí. Se recomienda a las escuelas que el informe se libere a la comunidad educativa. EL GEIC publica todos los informes de la escuela en su sitio web	NO	NO	Sí <sup>iv</sup>

País	Existen	Cómo son y alcance	Participación	Qué Se evalúan	Se devuelven resultados	Se hacen públicos	Vinculación con recursos del centro	Vinculación con equipo docente	Vinculación con carrera docente
Rep. Dominicana	Sí	<p>Existen las Pruebas Nacionales (PN) que se aplican al finalizar la educación Básica (8vo grado y 3er ciclo de adultos) y el nivel medio en todas las modalidades (4to de media). El objetivo es evaluar los logros de los aprendizajes. Evaluación Diagnóstica (ED) de 4to grado de básica. Es muestral en 350 centros con el fin de evaluar el logro de aprendizaje y monitorear el impacto de programas en el primer ciclo. Existe una supervisión que evalúa distintos procesos del centro para la mejora. Existe programa de formación continua en el centro educativo a través del cual el INAFOCAM contrata universidades para trabajar con las escuelas y parte del acuerdo es que la universidad evalúe. Ha iniciado con dos distritos escolares. Todavía no hay datos publicados. Además se ha iniciado programa de autoevaluación de centros voluntarios (50 centros)</p>	<p>Pruebas nacionales es obligatorio</p>	<p>PN. Resultados en Lengua española, Matemática, ciencias sociales y ciencias de la naturaleza. ED. Aprendizaje en lectura y matemática y factores asociados</p>	<p>PN. Si se devuelve a cada centro. Informe por centro y resultado por estudiante. ED. solo informe nacional</p>	<p>Sí, informes de PN están en la pág. web.</p>	<p>NO</p>	<p>NO, pero resultados se han utilizado para formación docente</p>	<p>NO</p>

País	Existen	Cómo son y alcance	Participación	Qué Se evalúan	Se devuelven resultados	Se hacen públicos	Vinculación con recursos del centro	Vinculación con equipo docente	Vinculación con carrera docente
Uruguay	Sí	Existe el Sistema de Evaluación de Aprendizaje (SEA) que se aplica a educación primaria pública y educación media básica pública. Si bien es una evaluación externa al establecimiento, la misma depende de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). No se tienen datos sobre el porcentaje de establecimientos que participan*.	Voluntaria	Procesos Resultados	Sí, las pruebas se aplican en computadora, y el docente tiene los resultados en forma inmediata.	No	No	Sí	No

- i. Argentina: El índice IMESA se construye a partir de egresados, el tiempo que tardan sus estudiantes en recibirse y los resultados de las pruebas del Operativo Nacional de Evaluación en Matemáticas y Lengua
- ii. Brasil: Aneb es una evaluación muestral de estudiantes de las redes públicas y privadas en el país, en las zonas urbanas y rurales, matriculados en el grado 4/5 ° año y 8° serie / 9 ° grado de la escuela primaria y 3° año de secundaria, con el objetivo principal de evaluar la calidad, la equidad y la eficiencia de la educación brasileña.
- iii. Anres se trata de una evaluación del censo que involucra a los estudiantes en el cuarto grado el año / 5° y 8° serie / 9° grado de la enseñanza primaria en las escuelas públicas de las redes municipales, estatales y federales, para evaluar la calidad de la educación en las escuelas públicas. Participan de esta evaluación las escuelas que tienen al menos 20 estudiantes matriculados en grados / años evaluados
- iv. Ana es una evaluación censal que busca involucrar a los estudiantes del 3er año de la enseñanza primaria en las escuelas públicas, con el objetivo principal de evaluar los niveles de alfabetización y el Idioma Inglés, Matemáticas y Alfabetización
- v. Es posible que los municipios y estados establezcan su propia política de distribución de recursos teniendo en cuenta los resultados de la evaluación, pero no existe política a nivel nacional
- vi. Colombia Los establecimientos educativos del país son evaluados por medio de las Pruebas SABER que son evaluaciones que debe presentar los alumnos en los grados 3°, 5°, 7° y 9°, que tienen carácter nacional El propósito es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica y media, como seguimiento de calidad del sistema educativo. Los resultados de estas evaluaciones y el análisis de los factores asociados que inciden en los desempeños de los estudiantes permiten que los establecimientos educativos, las secretarías de educación, Ministerio de Educación Nacional y la sociedad en general, identifiquen las destrezas, habilidades y valores que los estudiantes colombianos desarrollan durante la trayectoria. Su carácter periódico posibilita, además, valorar cuáles han sido los avances en un determinado lapso y establecer el impacto de programas y acciones específicas de mejoramiento escolar, independientemente de su procedencia, condiciones sociales, económicas y culturales, con lo cual, se puedan definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación.
- vii. Cuba: Se elabora un plan de medidas con el objetivo de mejorar el funcionamiento del centro escolar y sus resultados, el que incluye trabajo metodológico, visitas de acompañamiento a los directores de centros y docentes y se controla el cumplimiento del plan elaborado

- vii. España: Según el art. 120. 3 LOE (modificado por LOMCE): “Las Administraciones educativas podrán establecer planes específicos de mejora en aquellos centros públicos que no alcancen los niveles adecuados. En relación con los centros concertados se estará a la normativa reguladora del concierto correspondiente”.
- ix. Paraguay: El SNEPE evalúa a los estudiantes de diferentes niveles educativos a través de la aplicación de pruebas en los grados o cursos del final de cada ciclo educativo; del 3.º, 6.º y 9.º grado de la Educación Escolar Básica (EEB) La aplicación de estas pruebas se ha realizado a través de muestras representativas a nivel nacional. Como nuevo emprendimiento en el año 2015 el SNEPE realizó un operativo censal para la medición del rendimiento académico en las materias de lenguas y matemáticas a los estudiantes del final de cada ciclo 1.º, 2.º y 3.º ciclo de la EEB y el 3.er curso de la Educación Media en instituciones de gestión oficial, privada y privada subvencionadas. Aún no se dispone de los resultados
- x. El tamaño total de la muestra evaluada del año 2010 es de 688 instituciones educativas con representatividad a nivel nacional, de las cuales el 71 % corresponden al sector oficial y el 29% al privado. El último operativo involucró a 48.423 alumnos, de los cuales 17.540 son del 3º grado, 16.682 del 6º grado y 12.106 del 9º grado, 4.703 docentes, 932 directores, 51.521 padres y 1.707 aplicadores.
- xi. Perú: es desarrollada por la Oficina de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación. La ECE involucra al total de instituciones públicas y privadas, evaluándose a estudiantes del 2do grado de primaria en comprensión lectora y matemáticas, y para el caso de pueblos indígenas u originarias se evalúa cada dos años a estudiantes de 4to grado de primaria en comprensión lectora en su lengua originaria, y en castellano como segunda lengua
- xii. Cada institución educativa es responsable de desarrollar los planes de mejora con el apoyo de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) y las Direcciones Regionales Educativas (DRE) que son las instancias descentralizadas del Ministerio de Educación
- xiii. Después de la evaluación externa todas las escuelas deben desarrollar un plan de mejora y publicarla en la página web
- xiv. Portugal: Los resultados se vinculan a la carrera profesional.
- xv. En el SEA trabaja un amplio equipo de docentes, técnicos, y especialistas en evaluación y cuenta con la colaboración de Inspección Técnica. El objetivo es generar un referente común sobre el dominio de conocimientos adquiridos en cada grado y promover entre los docentes la reflexión y el análisis de los resultados. Las pruebas se aplican en computadora, y el docente tiene los resultados en forma inmediata. Esta modalidad de evaluación brinda la oportunidad de utilizar la nueva infraestructura tecnológica instalada en los centros educativos por el Plan Ceibal, para reflexionar e intervenir sobre los aprendizajes de los estudiantes a escala nacional ([www.anep.edu.uy/sea/](http://www.anep.edu.uy/sea/)).

Tabla Indicador 22B. Grado de autonomía de los centros escolares en la asignación de recursos, en el currículo y en la evaluación

Pais	Selección de profesorado	Salario del profesorado	Distribución del presupuesto	Diseño del currículo de las Materias	Calificación y promoción	Tendencia a mayor autonomía
Argentina	No	No	No	No	Sí. <sup>i</sup>	Sí
Bolivia	No	No	No	No	No	No
Brasil	Sí. Escuelas Privadas de Primaria y Secundaria	Sí. Escuelas Privadas de Primaria y Secundaria	Sí. Escuelas Privadas y Públicas de Primaria y Secundaria <sup>a</sup>	Sí. Escuelas Privadas de Primaria y Secundaria	No	Sí
Colombia	No	No	Sí. Escuelas Públicas de Primaria y Secundaria. <sup>iii</sup>	Sí Escuelas Públicas de Primaria y Secundaria. <sup>iv</sup>	No	Sí.
Costa Rica (1)	NO	NO	NO	NO	NO	No
Cuba	Sí. <sup>v</sup> Escuelas Públicas de Primaria y Secundaria.	No	Sí. Escuelas Públicas de Primaria y Secundaria.	No	Sí Escuelas Públicas de Primaria y Secundaria. <sup>vi</sup>	Sí <sup>iii</sup>
Ecuador	Sí. Escuelas privadas de Primaria y Secundaria	Sí. Escuelas privadas de Primaria y Secundaria	Sí. Escuelas privadas de Primaria y Secundaria	Sí. Escuelas privadas y públicas de Primaria y Secundaria. <sup>viii</sup>	No	Sí. Existe un gobierno estudiantil
El Salvador	Sí. Escuelas públicas de Primaria y Secundaria. <sup>ix</sup>	No	Sí Escuelas públicas de Primaria y Secundaria. <sup>x</sup>	Sí Escuelas públicas de Primaria y Secundaria. <sup>xi</sup>	Sí Escuelas públicas de Primaria y Secundaria. <sup>xii</sup>	Sí
España	Sí Escuelas privadas de Primaria y Secundaria	Sí Escuelas privadas de Primaria y Secundaria no concertadas	Sí Escuelas privadas y públicas de Primaria y Secundaria	Sí Escuelas privadas y públicas de Primaria y Secundaria	Sí Escuelas privadas y públicas de Primaria y Secundaria	Sí <sup>iii</sup>
Guatemala	No	No	No	Sí Escuelas privadas de secundaria	No	Sí <sup>iv</sup>
México	No	No	No	Sí Escuelas públicas de Primaria y Secundaria	Sí Escuelas públicas y privadas de Primaria y Secundaria	Sí

Pais	Selección de profesorado	Salario del profesorado	Distribución del presupuesto	Diseño del currículum de las Materias	Calificación y promoción	Tendencia a mayor autonomía
Paraguay	Si Escuelas privadas de Primaria y Secundaria <sup>vi</sup>	Si Escuelas privadas de Primaria y Secundaria	Si Escuelas privadas de Primaria y Secundaria	Si Escuelas privadas y públicas de Primaria y Secundaria	Si Escuelas privadas y públicas de Primaria y Secundaria <sup>vii</sup>	Si <sup>viii</sup>
Perú	Si Escuelas privadas y públicas de Primaria y Secundaria	No	No	No	Si Escuelas privadas de Primaria y Secundaria. Solo en los criterios de calificación, no en los de promoción	
R. Dominicana	No	No	No	No	Si	Si <sup>viii</sup>
Uruguay	Si en el caso de centros privados	Si en el caso de centros privados	Si en el caso de centros privados	Si en el caso de centros privados autorizados.	Si en el caso de centros privados autorizados.	sd

- i. Argentina: Escuelas de primaria y secundaria, públicas y privadas. La decisión de analizar mejor las trayectorias educativas para poder evaluar y calificar queda librado a cada institución y docente. No se registra esta información desde el punto de vista educativo
- ii. Brasil: LDB n° 9.394/96, em seu Art. 15, estabelece que “os sistemas de ensino assegurarão ás unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.”
- iii. Colombia: De acuerdo con el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015, los fondos de servicios educativos son cuentas contables creadas por la ley como un mecanismo de gestión presupuestal y de ejecución de los recursos de los establecimientos educativos para la adecuada administración de sus ingresos y atender sus gastos de funcionamiento e inversión distintos a los de personal. Con sujeción a lo establecido en la normatividad vigente, la administración y ejecución de estos recursos por parte de las autoridades del establecimiento educativo, es autónoma. Los ingresos del Fondo de Servicios Educativos son recursos propios de carácter público sometidos al control de las autoridades administrativas y fiscales de los órdenes nacional y territorial. El Artículo 2.3.1.6.3.11. Determina la utilización de los recursos, los cuales sólo se pueden utilizar en aspectos que guarden estricta relación con el Proyecto Educativo Institucional.
- iv. De acuerdo con lo definido en la Ley 115 de 1994, Artículos 76, 79, 23 y el Artículo 5.5 de la Ley 715 de 2001, la Nación debe establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de la educación preescolar, básica y media, sin que esto vaya en contra de la autonomía de las instituciones educativas y de las características regionales; es así que pueden organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la Ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que se establezcan. Se promueven orientaciones generales para la elaboración del currículo, respetando la autonomía para organizar las áreas obligatorias e introducir asignaturas optativas de cada institución. El Ministerio define tanto los lineamientos curriculares como los estándares básicos. Se entiende los primeros como las directrices generales sobre el currículo, es decir la filosofía de cada una de las áreas básicas y fundamentales. Los estándares, los cuales están fundamentados en el currículo, son más precisos y explican lo que el estudiante debe lograr en una determinada área, grado o nivel y conlleva un proceso de evaluación organizado de manera que las pruebas o exámenes deben abarcar los estándares definidos para cada grado y serán revisados periódicamente.
- v. Cuba Sin perjuicio de lo definido por la normatividad, el gobierno nacional ha venido otorgando autonomía en la gestión, lo que les permite adaptarse al contexto en el que se ubican, y así poder generar los cambios sociales requeridos.



- vi. Las escuelas son las encargadas de elaborar criterios de calificación de acuerdo a la calidad del desarrollo del proceso docente educativo en las instituciones. Las evaluaciones finales, las revalorizaciones y extraordinarios para aplicar en el segundo ciclo de la Educación Primaria, serán confeccionadas por los equipos municipales de la Educación, los que anteriormente deben solicitar propuestas a las escuelas y serán aprobadas por el Jefe de la Educación. En los grados 7mo y 8vo de la Educación Secundaria Básica, las evaluaciones finales, revalorizaciones y extraordinarios, serán elaboradas por el equipo municipal de la Educación, con la participación de profesores del territorio seleccionados por su preparación profesional y a partir de las propuestas que presenten las escuelas. Los Jefes de la Educación, son los responsables de la aprobación de la evaluación final de cada municipio. Las pruebas finales de los semestres y grados terminales de la Educación Primaria y Secundaria Básica y de los niveles equivalentes de las Educaciones Especial y de Adultos, serán confeccionadas por los especialistas de las Direcciones Provinciales de Educación y las aprueban los Jefes de las Educaciones.
- vii. Los centros escolares prevén y evalúan su proyecto educativo institucional, a partir de la planificación anual y mensual y toman decisiones que se colegian con la comunidad educativa. Organizan su trabajo metodológico según las necesidades del claustro docente
- viii. Ecuador: El artículo 10 del reglamento a la LOEI, menciona que las instituciones educativas pueden realizar adaptaciones curriculares para incluirlas en los proyectos de innovación curricular que lleven al mejoramiento de la calidad de la educación; sin embargo el currículo prescrito por la autoridad educativa nacional tiene un nivel de concreción mesocurricular ya que los bloques curriculares se determinaron como unidades didácticas. Las características del currículo no han permitido que las instituciones educativas realicen con facilidad adaptaciones curriculares. Actualmente las instituciones educativas, basándose en el currículo nacional, presentan a la autoridad educativa nacional sus proyectos de innovación curricular para que sean analizados. Tras un informe favorable de los proyectos de innovación curricular, las instancias desconcentradas del Ministerio de Educación los aprueban. Es importante mencionar que para régimen Sierra 2016 y Costa 2017 se implementará un nuevo currículo. Este documento curricular es flexible y abierto, corresponde a un nivel de concreción macrocurricular; incluye los aprendizajes básicos (destrezas con criterios de desempeño) imprescindibles y deseables organizados por subniveles de la Educación General Básica y el nivel de bachillerato. Esto significa que son las instituciones educativas quienes determinan las destrezas con criterios de desempeño que desarrollarán en los diferentes grados de los subniveles correspondientes.
- ix. El Salvador: Los centros educativos reciben curricula, seleccionan una tema y la envían al Tribunal Calificador de la Carrera docente, donde se decide
- x. Se asigna presupuesto a cada CE en función del número de estudiantes y se establecen rubros elegibles de gasto
- xi. Los CE, organizados en los SI-EITP, realizan consulta pedagógica con la comunidad y caracterizan necesidades de los estudiantes a nivel de territorio y definen competencias a desarrollar con énfasis en metodologías activas.
- xii. Jornadas de reflexión pedagógica y análisis de resultados académicos e indicadores educativos.
- xiii. España: Como se recoge en el apartado VII del Preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), el aumento de la autonomía de los centros es uno de los puntos en los que incide la reforma educativa de la LOE, que establece una mayor autonomía para las escuelas en cuanto al horario, el contenido y los enfoques pedagógicos y permitirá aún más autonomía en la cooperación con las administraciones regionales. Paralelamente, se potencia la función directiva a través de un sistema de certificación previa para acceder al puesto de director, y se establece un protocolo para rendir cuentas de las decisiones tomadas, de las acciones de calidad y de los resultados obtenidos al implementarlas. Además, los directores son evaluados regularmente para renovar su categoría profesional.
- xiv. Guatemala: Existe autonomía en la administración, infraestructura, organización del claustro de docentes, implementación de programas educativos
- xv. Paraguay: En el caso de las escuelas públicas, se realiza el concurso público de oposición. En esta metodología, las pruebas escritas son preparadas y administradas por el nivel central del MEC y en la fase de prueba oral participan miembros de la comunidad educativa local (director de la escuela, supervisor, etc.). Por tanto, de alguna manera las escuelas públicas participan en la toma de decisiones en la selección de profesores.
- xvi. Los criterios de promoción son, eso, criterios, es decir, principios básicos para la toma de decisiones acerca de los procedimientos e instrumentos de evaluación a utilizar, así como los tiempos de su aplicación. Los docentes de las escuelas deben aplicar los criterios establecidos por el MEC pero son ellos quienes deciden cuándo evaluar, cómo evaluar, con qué instrumentos, y qué indicadores serán relevantes para la promoción (se establece que como mínimo los estudiantes deben lograr el 70

- xvii. Cada vez más, las escuelas van desarrollando capacidades para gestionar, desde sus propias necesidades, el sistema educativo que implementa. Para ello, el MEC motiva la instalación de los equipos de gestión institucional, las asociaciones de padres/madres, la participación infanto-juvenil mediante los consejos escolares, la construcción conjunta de los proyectos educativos institucionales, etc.
- xviii. República Dominicana: Desde el año 2013, los centros educativos reciben recursos financieros para gestionar algunas necesidades básicas, a través de las juntas descentralizadas, para esto fue emitida la Resolución No. 0668-2011 que establece la descentralización de recursos financieros a las juntas regionales, distritales y de centros educativos. Se transfieren actualmente el 3.94% del presupuesto del MINERD a las 18 juntas regionales, 105 juntas distritales y 7,119 juntas de centros educativos y se espera que los centros manejen el 5% o más del presupuesto de Educación Preuniversitaria.
- Costa Rica. Los datos correspondientes a Costa Rica son erróneos pues no existe asignación de recursos, nombramiento de personal, en el currículo y en la evaluación.
- (1) Costa Rica. Los datos correspondientes a Costa Rica son erróneos pues no existe autonomía para la asignación de recursos, nombramiento de personal, en el currículo y en la evaluación.

Tabla Indicador 22C  
Formación y desarrollo profesional de los directores de los centros escolares

Pais	Titulación de acceso	Formación específica	Mentoría	Formación continua	Incremento salarial	Participación en elección profesorado	Participación en propuesta selección profesorado	Participación en salario profesorado	Liderazgo distribuido	Liderazgo en red
Argentina	Título profesional habilitante de maestro normal, profesor de primaria/secundaria o título universitario	No Se accede por titulación, antigüedad en el cargo y examen	No	No	Nd	Solo en escuelas privadas	Solo en escuelas privadas	No	nd	Depende de cada director. A nivel país, no existe normativa
Bolivia	Título de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros.	No	No	Si (directores de dependencia fiscal)	26% más alto	No (directores de dependencia fiscal)	No (directores de dependencia fiscal)	No (dependencia fiscal)	nd	nd
Brasil	Título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados; y los normalistas superiores. <sup>1</sup>	No hay normativa nacional	No hay normativa nacional	No hay normativa nacional	No hay normativa nacional	No hay normativa nacional	No hay normativa nacional	No hay normativa nacional	No hay normativa nacional	No hay normativa nacional
Colombia		No <sup>ii</sup>	Si	Si <sup>iii</sup>	S <sup>v</sup>	Sector Público: No Sector Privado: Si	Sector Público: No Sector Privado: Si	Sector Público: No Sector Privado: Si	Sector Público: No Sector Privado: Si	Sector Público: No Sector Privado: Si
Costa Rica	Título universitario que lo acredite para el puesto y experiencia en el campo	Administración Educativa	No	No	Si, según el tipo de dirección de la institución que depende del número de estudiantes que se matriculen	No	No	No		
Cuba	Nivel superior	S <sup>v</sup>	Si <sup>ii</sup>	Si	Si <sup>iii</sup>	Si <sup>iv</sup>	Si <sup>iv</sup>	No	Si <sup>x</sup>	Si <sup>ii</sup>
Ecuador	Título de cuarto nivel (posgrado) preferentemente en áreas relativas a la gestión de centros educativos	Si <sup>ii</sup>	Si <sup>iii</sup>	Si	Si	No en las escuelas públicas	No en las escuelas públicas	No en las escuelas públicas	Si <sup>iv</sup>	Si <sup>iv</sup>
El Salvador	Ser docente con un mínimo 5 años de experiencia	No, solo los directores de centros SI-EITP que son pocos	No	En algunos casos <sup>vii</sup>	Reciben un sobresueldo (sin especificar la cantidad) En los centros públicos, en función del tamaño del centro. Puede llegar a un 25%	Si en los centros públicos	Si en los centros públicos	No	Si	No
España	La misma titulación universitaria que para acceder a la docencia	Si en los públicos. En los privados, no es obligatoria.	Si <sup>viii</sup>	Si <sup>ix</sup>		No en los públicos	No en los públicos	No en los centros públicos	Si, en centros públicos y privados	No de manera obligatoria

Pais	Titulación de acceso	Formación específica	Mentoría	Formación continua	Incremento salarial	Participación en elección profesorado	Participación en propuesta selección profesorado	Participación en salario profesorado	Liderazgo distribuido	Liderazgo en red
Guatemala*	Docente calificado para el nivel de grado	No	No obligatoria.	No	No	No	No	No	Si, a través de las distintas comisiones que se forman dentro del establecimiento	Si <sup>xxi</sup>
México	Título de nivel terciario	No	Si	Si	En instituciones públicas: Incremento de 7% y bonificación por responsabilidad en el cargo En instituciones privadas: De acuerdo al reglamento de la institución	No	No	No	Si	Si
Paraguay	Depende del cargo <sup>xxii</sup>	En las instituciones públicas: No En las instituciones privadas: Depende de cada institución	En las instituciones públicas: Si En las instituciones privadas: Si	En las instituciones públicas: Si En las instituciones privadas: Si	En las instituciones públicas: Incremento de 7% y bonificación por responsabilidad en el cargo En instituciones privadas: De acuerdo al reglamento de la institución	Si en las instituciones públicas En las instituciones privadas: De acuerdo al reglamento de la institución	No en las instituciones públicas En las instituciones privadas: De acuerdo al reglamento de la institución	No en las instituciones públicas En las instituciones privadas: De acuerdo al reglamento de la institución	Depende de la decisión del directivo, en instituciones públicas.. En las de gestión privada de acuerdo a su reglamento	Depende de la decisión del directivo, en instituciones públicas como privadas
Perú	Título en educación	Si <sup>xxiii</sup>	Si <sup>xxiii</sup>	Si <sup>xxiii</sup>	Si, en privados y públicos	Si, en privados y públicos	Solo en privados	Solo en privados y públicos	Si, en privados y públicos	Si <sup>xxiv</sup>
Rep. Dominicana	Grado de licenciatura en educación, en cualquier área, ofrecido por una universidad o institución de educación superior acreditada por el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT).	Licenciatura de entre 3,7 y 4 años de duración, postgrado o maestría en áreas de planificación, administración o gestión educativa (deseable). Cinco años mínimos de experiencia docente en aula.	La reciben los egresados del programa en Gestión de la Calidad de la Escuela de Directores.	Está en marcha un programa de educación continuada de siete meses de duración al que acceden por turno todos los directores escolares del sector público.	Un representante de los directores representa a los demás en el concurso para la selección de los profesores en general, no solo de su centro educativo.	Fuera del concurso no.	No.	Si. El director preside al equipo de gestión del centro educativo.	Participan solo aquellos que han constituido la red por iniciativa particular.	
Uruguay	Título habilitante de Maestro de Primaria y aprobación del curso de Director.	Mediante concurso de oposición y méritos. Para concursar a los cargos de Dirección e Inspección será requisito la previa aprobación de cursos correspondientes.	nd	Si de carácter opcional	nd	Solo en escuelas privadas	No	No	nd	nd

i. Colombia: Los cargos de directivos docentes estatales son: director rural de preescolar y básica primaria; rector de institución educativa en educación preescolar, básica y/o educación media; y Para participar en los concursos para cargos directivos docentes de los establecimientos educativos, los aspirantes deben acreditar los siguientes requisitos: -Para director de educación preescolar y básica primaria rural: Título de normalista superior, o de licenciado en educación o de profesional, y cuatro (4) años de experiencia profesional.

- Para coordinador: Título de licenciado en educación o título profesional, y cinco (5) años de experiencia profesional.
  - Para rector de institución educativa con educación preescolar y básica completa y/o educación media: Título de licenciado en educación o título profesional, y seis (6) años de experiencia profesional.
  - Para colegios privados los establecimientos sólo podrán contratar personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica, con título en educación emitido por una universidad o entidad de educación superior, o con otro título universitario, para dictar cátedras relacionadas con su especialidad. El establecimiento educativo le dará la formación pedagógica (ley 115 de 1994, art. 198)
- ii. La persona seleccionada por concurso abierto para un cargo docente o directivo docente será nombrada en período de prueba hasta culminar el correspondiente año escolar en el cual fue nombrado, siempre y cuando haya desempeñado el cargo por lo menos durante cuatro (4) meses.  
Los profesionales con título diferente al de licenciado en educación, deben acreditar, al término del período de prueba, que cursan o han terminado un postgrado en educación, o que han realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior.  
Al momento de ingresar al servicio educativo los docentes y directivos docentes reciben inducción al cargo a desempeñar, una vez superado el período de prueba, se realiza la evaluación pertinente, la cual es base para diseñar el plan de formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio.
  - iii. Cada secretaría de educación de entidad territorial certificada y los establecimientos educativos, formulan los Planes Territoriales de Formación Docente, acorde con las diversas evaluaciones a los docentes y directivos docentes, complementada con la evaluación institucional
  - iv. Los directivos docentes reciben una asignación salarial adicional a los docentes, la cual se reconoce cada año con la expedición del decreto salarial. Para el año 2015 quien desempeñe uno de los cargos directivos docentes que se enumeran a continuación, percibirá una asignación mensual adicional, así:
    - Rector de escuela normal superior, el 35%.
    - Rector de institución educativa que tenga por lo menos un grado de educación preescolar y los niveles de educación básica y media completos, el 30%.
    - Rector de institución educativa que tenga por lo menos un grado del nivel de educación preescolar y la básica completa, el 25%.
    - Rector de institución educativa que tenga sólo el nivel de educación media completa, el 30%.
    - Coordinador de institución educativa, el 20%.
    - Director de centro educativo rural, el 10%.
  - v. Cuba: Los directores de centros reciben preparación antes de ejercer el cargo, se van preparando previamente como reserva del director y desde las escuelas municipales de cuadros en cada territorio.
  - vi. Los directores reciben apoyo y preparación durante todos los años de servicio por las instancias superiores y los metodólogos que se asignan para dar seguimiento al centro escolar. Se realizan cursos para directores noveles y preparaciones especializadas.
  - vii. Los directores reciben el mismo salario de un docente y adicional reciben un plus en dependencia de la categoría del centro, tienen un aumento por años de trabajo (antigüedad) que es igual al de los docentes en servicio.
  - viii. Los directores de centros son responsables de cubrir su plantilla de docentes y no docentes.
  - ix. Generalmente los directores participan en la selección de sus docentes, aunque en ocasiones si el territorio presenta algún déficit de docente, se le asigna el profesor por el nivel superior.
  - x. Los directores de centros distribuyen responsabilidades de liderazgo dentro de su claustro de docentes, auxiliados de los órganos técnicos de dirección; así como por las organizaciones políticas y de masas, ellos determinan los docentes que ocuparán las responsabilidades de jefes de ciclo, jefes de año, jefes de departamentos, profesores guías, subdirectores docentes, etc.
  - xi. Los directores de centros públicos, tienen indicado trabajar en red con el resto de las instituciones educativas, para la mejor utilización de los especialistas, como por ejemplo los profesores de idiomas, instructores de arte, el uso de las bibliotecas escolares si fuera necesario, la entrega pedagógica de un año o

- ciclo escolar a otro, cuando transitan de un nivel de enseñanza a otro, para garantizar la continuidad de estudios.
- xii. Ecuador: En la Ley Orgánica de Educación Intercultural se establece otro requisito para participar en el concurso de méritos y oposición: "Aprobar el programa de formación de directivos o su equivalente; se exonerará de este requisito a quien tenga un título de cuarto nivel en dirección de establecimientos educativos o similares".
- xiii. La figura del Asesor Educativo, que está contemplada en la Ley Orgánica de Educación Intercultural realiza las funciones de acompañamiento y guía (mentoría) de los docentes directivos noveles para las instituciones educativas.
- xiv. La estructura orgánica funcional los equipos directivos está compuesta por varias figuras profesionales: un vicerrector, un inspector general, y varios subinspectores de acuerdo al número de estudiantes de la institución, con quien tiene la primera autoridad que coordinar las acciones relacionadas a la gestión educativa.
- xv. Los directivos están vinculados entre instituciones educativas a través del modelo de gestión desconcentrada que agrupa a las mismas por circuitos, distritos y zonas de planificación.
- xvi. El Salvador: Solo para docentes en sector público en plan de formación docente, recién iniciado, se tiene programada la especialización en gestión directiva.
- xvii. En selección de terna a enviar a organismo superior.
- xviii. España: Apoyo y asesoramiento desde la Inspección de Educación, en los centros públicos.
- xix. Un curso obligatorio de actualización; el resto es voluntario por parte del director.
- xx. Guatemala: (Todo lo que se indica es solo para centros públicos)
- xxi. En algunas ocasiones organizados por el propio director y en otras por el distrito al que pertenecen coordinados por la Supervisión Educativa
- xxii. Paraguay: En las instituciones públicas:  
Se distinguen los cargos directivos de la siguiente manera:  
Director General (de instituciones educativas de Educación Media y Técnica y Centros Regionales de Educación): Título de Grado en el área de Educación o afines y experiencia de al menos 5 años en cargo de directivo.  
Director de Nivel (Instituciones Educativas de Educación Media y Técnica y Formación Docente: Título de Grado en el área de Educación o afines y experiencia en docencia de al menos 5 años en el nivel por cual se postula.  
Director de Área Educativa (Instituciones Educativas de Educación Inicial y Escolar Básica): Título de Grado y experiencia en cargo directivo de al menos 5 años.  
Director de Escuelas Asociadas (Instituciones Educativas de Educación Inicial y Escolar Básica): Título de Formación Docente y experiencia de al menos 3 años en docencia.  
En las instituciones privadas: Cada institución establece los requerimientos para ocupar el cargo de director.
- xxiii. Perú: De acuerdo al Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial (Ley 29944), Artículo 20:  
20.1. El Programa se diseña y ejecuta teniendo en cuenta el desarrollo de competencias para un liderazgo escolar efectivo, considerando las dimensiones pedagógica e institucional.  
20.2. Los aspectos relacionados con la organización, regulación, implementación y evaluación del Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Sub Directores de Instituciones Educativas toman como referencia la propuesta Marco de Buen Desempeño del Directivo y se detallan en normas específicas formuladas para tal fin.  
20.3. Adicionalmente el MINEDU puede evaluar el impacto de los Programas de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores en la dinámica de la vida escolar y en los niveles de logro alcanzados por los estudiantes.
- xxiv. La organización en redes se privilegia para las zonas rurales. Actualmente el Ministerio brinda asistencia técnica a 73 redes focalizadas.

## Síntesis de la meta general quinta

La meta general quinta plantea mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar en los países de Iberoamérica. Este propósito hace referencia a una gran cantidad de factores y condicionantes que desempeñan un papel relevante en la consecución de la calidad de un sistema educativo.

Entre los factores que destacan al valorar la calidad de la educación se encuentran aquellos directamente relacionados con la mejora del sistema educativo, el funcionamiento de las escuelas, la preparación y el trabajo de los maestros, así como la colaboración de las familias y el aprendizaje de los alumnos, entre otros. Por este motivo, la meta quinta, de gran amplitud, se desglosa en seis metas específicas que a su vez se concretan en diez indicadores con sus correspondientes niveles de logro.

La primera de estas metas específicas (la décima) plantea mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales de los alumnos. En efecto, el primer objetivo de la educación y del sistema escolar consiste en el desarrollo de todas aquellas competencias que el ser humano necesita para dar respuesta a los problemas que la vida le va a plantear. Asimismo, una educación de calidad debe permitir la formación integral de las personas por medio de la adquisición y el desarrollo de aquellas competencias necesarias para su incorporación activa a la vida laboral.

Por otra parte, conseguir que los alumnos alcancen los mejores resultados posibles en su aprendizaje es un reto asociado con la mejora de la calidad de la enseñanza y, en este sentido, se ha observado un incremento paulatino en la importancia que ha ido tomando la evaluación de estas competencias básicas, tal y como muestran la participación creciente de los países iberoamericanos en las evaluaciones realizadas por los organismos nacionales e internacionales.

La valoración de esta meta específica se concreta en el indicador 13, formulado como el porcentaje de alumnos con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas en las pruebas nacionales e internacionales. Entre los estudios recientes que ofrecen datos más avanzados y con mayor participación de países de la región se encuentran el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE, que en el año 2012 ha realizado un nuevo ejercicio, y el estudio ICCS, Estudio Internacional sobre Civismo y Ciudadanía de la IEA.

**En PISA 2012** participaron diez países iberoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Panamá, Perú, Portugal y Uruguay. PISA evalúa la adquisición de competencias básicas en las áreas de comprensión lectora, matemáticas y ciencias para una muestra de estudiantes de quince años. La competencia principal en PISA 2012 fue la matemática por lo que se utilizan sus resultados para analizar la evolución; ahora bien, aunque se pueden analizar los cambios producidos en los porcentajes de alumnos en niveles de competencia matemática entre PISA 2012 y PISA 2009, la comparación más sólida es la que considera los datos de matemáticas de PISA 2003



y los de 2012, fechas ambas en las que esta competencia fue la principal del estudio y, por tanto, sus resultados más fiables. Desgraciadamente, esta comparación solo es posible para los cuatro países iberoamericanos que participaron en PISA 2003.

Se consignan también los resultados PISA 2012 en comprensión lectora y en competencia científica. La comparación con los resultados de 2009 en estas dos competencias no se diferencia mucho de la señalada más adelante para la matemática y, por las razones de fiabilidad de la comparación entre fechas en las que una competencia no es principal, se ha omitido un análisis de la evolución de los resultados en estas dos competencias.

El porcentaje de alumnos en los niveles de rendimiento 1 y <1 de la competencia matemática ha disminuido entre PISA 2003 y PISA 2012 en los cuatro países de los que se tienen datos para ambos ejercicios: 13 puntos porcentuales en Portugal, 12 en México, 10 en Brasil y 3 en España. La comparación con 2009, que proporciona una evolución más reciente, tiene el inconveniente señalado de que en ese año las matemáticas no fueron la competencia principal. No obstante, como se dispone de datos para la comparación en nueve países, se ofrecen los resultados: el porcentaje ha disminuido entre 2012 y 2009 muy ligeramente en Brasil (-2 puntos porcentuales) y en España (-1). En Perú, Chile y OCDE ha aumentado un punto; ha aumentado 2 en Portugal, 3 en Colombia, 4 en México y Argentina y 8 en Uruguay.

**Con el estudio ICCS 2009** de la IEA (Estudio Internacional sobre Civismo y Ciudadanía (*International Civic and Citizenship Study*)), la IEA trató de dar continuidad a su anterior Estudio sobre Educación cívica CIVED (*Civic Education Study*) de 1999. Civismo y ciudadanía se abordan en ICCS como competencias imprescindibles de los ciudadanos para la convivencia en las sociedades democráticas. “Civismo” alude al compromiso de los individuos con la sociedad y “ciudadanía” se entiende en ICCS como el estatus y las características de las personas que ejercen el conjunto de derechos y deberes y asumen las responsabilidades ciudadanas de las sociedades democráticas.

En el nivel inferior a 1 se encuentra el 16% de los alumnos de los países y regiones participantes y el 11% de los españoles. En el promedio internacional se sitúa el porcentaje de alumnos chilenos (16%) que no sobrepasaron el nivel inferior a 1. En Colombia (21%) y México (26%) ese porcentaje fue superior al 20%. En Guatemala alcanzó el 30%, en Paraguay el 38% y en República Dominicana el 61%. Por tanto, también en ICCS 2009 se comprueba el elevado porcentaje de alumnos que en algunos países no han adquirido un dominio del civismo y la ciudadanía que les permitan participar con éxito en las sociedades democráticas; es decir, que no es seguro que puedan ejercer satisfactoriamente derechos y libertades, que puedan asumir compromisos y responsabilidades, y que puedan participar activamente en la definición, construcción y desarrollo de la convivencia y de la sociedad democrática.

**En el estudio TERCE**, además de puntuaciones medias para cada país, se informa, en las tres áreas evaluadas, sobre los niveles de desempeño, para cada uno de los cuales se describen lo que saben los alumnos cuyos resultados se sitúan en cada uno de dichos niveles. Se establecieron



tres puntos de corte en cada prueba que dan origen a cuatro niveles de desempeño, desde el más bajo al más avanzado (niveles I al IV). En este informe se da cuenta de los resultados de las tres pruebas realizadas en 6° grado de primaria.

En el promedio de los países participantes se encuentran en el nivel III de desempeño en matemática de 6° grado de primaria el 12,1% de los alumnos; un 5,1% se situó en el nivel IV. Tres países, Chile, México y Uruguay, tienen entre el 35% y el 45% de sus alumnos en los dos niveles superiores; otros tres países, Argentina, Costa Rica y Perú tienen un poco más del 20% de sus alumnos, por encima de la media de los países, en dichos niveles superiores. Como señala el propio TERCE, en general, en las tres materias evaluadas, se observa que los estudiantes se concentran en los niveles más bajos de desempeño y que hay pocos estudiantes en los más altos niveles; esta tendencia presenta una situación un poco mejor en el caso de lectura, con una mayor proporción de estudiantes en los niveles más avanzados, en comparación con matemática y ciencias naturales.

Los resultados TERCE en lectura de 6° grado son mejores que en matemáticas. En el promedio de los 15 países participantes, el 16,4% se situó en el nivel III y el 13,7% en el nivel IV; es decir, un total del 30,1% de los alumnos alcanzó estos dos niveles superiores en lectura, casi el doble que el 17,2% que lo hicieron en matemáticas. En este caso, son siete los países que superan la media del conjunto con porcentajes totales en los niveles III y IV que van del 31,2% (Perú) al 58,4% (Chile).

En ciencias, los resultados TERCE se sitúan entre los de matemáticas y los de lectura. En el promedio de los países participantes, un 15,2% de los alumnos se situó en el nivel III y un 5,7% en el nivel IV; es decir, un total del 20,9% de los alumnos alcanzó los dos niveles superiores. Se sitúan netamente por encima de los porcentajes medios en los dos niveles los alumnos de cinco países con valores totales en estos dos niveles que van de el 30% de los alumnos (29,2% en Uruguay) al 42,5% en Chile.

El TERCE concluye que “ya que actualmente hay una fuerte concentración de estudiantes en los niveles más bajos de desempeño (I y II), en todas las pruebas, se hace necesario promover el logro de aprendizajes más avanzados. La consolidación de aprendizajes más complejos no solo mejorará el rendimiento académico de los niños y niñas de la región, sino también entregará una mayor cantidad de herramientas para que ellos puedan interpretar textos, resolver problemas matemáticos complejos y desarrollar el pensamiento científico para comprender el mundo que los rodea”.

Como se ha mencionado al inicio de este capítulo, dada la dificultad que presentan algunos de los indicadores incorporados en esta meta a la hora de recoger información, el Consejo Rector del IESME decidió no solicitar nuevamente a los países los datos de los indicadores 14 a 19 para este Informe de 2016. Por ello, se remite al lector a las conclusiones elaboradas en el documento anterior de *Miradas 2014* <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article14386> (pp. 164-169). Será necesario para futuros informes de seguimiento valorar qué aproximación hacer a estas cuestiones o cómo reformular estos indicadores que son difícilmente medibles y comparables.

De la nueva información solicitada a los países, tienen especial relevancia las TIC como herramientas a considerar cuando se hace referencia al desarrollo de un currículo de calidad. El indicador 20 muestra, en general, una evolución positiva si comparamos el promedio de alumnos por computador en la región en el año 2015 con años anteriores (2013). El dato más destacado corresponde a los niveles educativos CINE 1 y CINE 2 donde se observa una reducción significativa de la ratio alumno-ordenador al comparar ambos años en instituciones públicas. La mayor variación se observa en el nivel CINE 1, en centros públicos, donde mientras el promedio en 2013 era de 32 alumnos por computador, el dato en 2015 es de 15. Si bien, en general, las instituciones privadas tienen como promedio menos estudiantes por ordenador, los mayores avances se han producido en instituciones de titularidad pública, lo que denota el gran esfuerzo que las administraciones educativas de los países Iberoamericanos están haciendo para lograr la incorporación de las TIC como herramientas para la mejora de la calidad de la educación.

El informe de la OCDE “Estudiantes, Ordenadores y Aprendizaje” (*Students, Computers and Learning: Making the Connection*) presenta los datos obtenidos en los sucesivos estudios PISA, particularmente el realizado con ordenador en 2012, y la información proporcionada por las encuestas complementarias de alumnos, profesorado o equipos directivos sobre la relación entre el rendimiento de los alumnos medido con el ordenador y el rendimiento de las escuelas.

En relación con el acceso a los computadores en el hogar, en el promedio de la OCDE, una muy holgada mayoría del 95,8% de los alumnos disponía de uno o más computadores en el hogar en 2012; esa cifra es muy parecida o ligeramente superior a las de cinco países de la región (España, Portugal, Chile, Uruguay y Argentina); pero hay países en los que la distancia es notable (Perú, México y Colombia). Los avances en la mayoría de los países de la región desde 2009 han sido también muy notables: en Brasil aumenta en más de 20 puntos porcentuales el porcentaje de 2012 sobre el de 2009; le siguen en esa mejora Argentina (16,4 puntos), Colombia (15,2 puntos) y valores superiores a 10 puntos en prácticamente en el resto de los países que han participado en el estudio, salvo los que ya tenían porcentajes elevados en 2009. Por tanto, los progresos en esos tres años han sido muy considerables.

Con respecto a la relación entre el uso de los ordenadores y la conexión a internet con los resultados de los alumnos, PISA constata que del conjunto de respuestas de los alumnos sobre el uso de los ordenadores y el acceso a internet, tanto en la escuela como en casa, no es posible establecer una relación directa positiva entre dicho uso y los resultados educativos que dichos alumnos obtienen en los recientes ejercicios PISA. Es más, el informe señala que la relación entre la cantidad de recursos digitales disponibles y el tiempo que los alumnos dedican a su uso, por un lado, y los resultados que obtienen los alumnos no es directa.

PISA constata que la asociación entre resultados y el acceso y el uso de las TIC es débil, incluso negativa, cuando se examinan los resultados en lectura digital o los de las matemáticas basadas en el ordenador, en lugar de los resultados basados en papel. Dicho con las palabras del Informe,

“un uso limitado de los ordenadores en la escuela puede ser mejor que no usarlos en absoluto, pero niveles de uso por encima de la media de la OCDE están asociados con resultados significativamente más pobres”.

Con respecto al uso del computador en la escuela entre los estudiantes de sexto grado, el TERCE señala que la mitad de estos alumnos no suele utilizar computador en la escuela. El 23,1% lo utiliza solo un día a la semana, el 10,5% dos días y el 14,9% tres o más. En términos de la relación entre el empleo de esta herramienta tecnológica y los logros de aprendizaje, su uso esporádico muestra resultados disímiles entre los países, mientras que su empleo habitual se asocia sistemáticamente a inferiores desempeños.

En cuanto al uso del computador fuera del ámbito escolar, el TERCE constata una relación positiva con el aprendizaje, aunque no en todos los países. Cabe advertir, sin embargo, que la disponibilidad de un computador en el hogar o en otras instancias distintas de la escuela se relaciona fuertemente con el nivel socioeconómico de los estudiantes, por lo que al considerar esta variable, la relación entre la utilización del computador y los logros de aprendizaje tiende a debilitarse si bien mantiene una tendencia positiva.

Entre las últimas dimensiones que destaca el proyecto Metas 2021 al hablar de calidad educativa, se encuentra la ampliación del número de escuelas a tiempo completo en la educación primaria. Esta meta específica se fundamenta en numerosos estudios realizados que han mostrado que, si bien es fundamental contar con un currículo relevante y significativo, lograr una jornada escolar más extensa crea unas condiciones favorables para reforzar los procesos pedagógicos. De ahí la incorporación de la meta específica 14, y su indicador 21. La intención del indicador y de las cuestiones planteadas en *Miradas 2011* a los países se orientaron a conocer en cuántas escuelas los alumnos recibían al menos 25 horas de clase a la semana. Las respuestas de los países permitieron matizar hasta qué punto esta referencia horaria era aplicable; en algunos países se consideraba el tiempo completo a partir de las 20 horas, en otros se elevaba esa cifra a 30 y hubo casos que hablaban de 35 o más horas semanales.

Por estas razones, el Consejo Rector acordó para *Miradas 2014* adaptar el indicador en dos direcciones. Una primera, para valorar cuántos alumnos seguían los horarios establecidos oficialmente en cada país, cuya duración es variable, pero en todos los casos considerada adecuada a la realidad y a los objetivos sociales y educativos; y una segunda, que pretendía dar cuenta de cuántos alumnos asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es ampliado de acuerdo con programas de mejora del rendimiento educativo. Solo se logró información de 10 países, cuyo dato promedio indicaba que el 91% de los alumnos asistían a escuelas públicas de primaria cuyo horario era el establecido oficialmente con carácter general y el 16% asistía a escuelas con horarios ampliados de acuerdo con programas de mejora del rendimiento educativo.

Para este informe de *Miradas 2016* se ha querido lograr una mayor profundización en las respuestas que se solicita a los países, para lo que se han propuesto una serie de preguntas cualitativas al respecto. Los datos recabados han permitido mostrar que en 8 de los 15 países de los que se dispone de información, el 100% de las escuelas responde a este régimen de escuelas a tiempo completo. En 15 países además se afirma que existen escuelas que ofrecen permanencia en el centro independientemente de las horas curriculares. Por todo ello, si bien la aproximación a este indicador desde el primer informe de *Miradas* ha tenido variaciones, es posible afirmar que se ha alcanzado el nivel de logro establecido para 2015: al menos el 10% de las escuelas públicas de educación primaria es de tiempo completo.

Finalmente, la meta específica 15 plantea extender la evaluación integral de los centros escolares. En ella, además del indicador 22A, que pretende cuantificar el porcentaje de escuelas que participan en programas específicos de evaluación de establecimientos educativos, se han incorporado otros dos dirigidos a recabar información sobre el grado de autonomía de los centros en cuestiones tan relevantes como asignación de recursos, currículo y evaluación (indicador 22B); así como sobre la formación y el desarrollo profesional de los directores de estos centros (indicador 22C).

En el primer caso, el indicador 22A se orienta a conocer si, más allá de las pruebas de rendimiento que se aplican a los estudiantes, los países están evaluando otros aspectos que resultan fundamentales para la mejora de la calidad de la educación en los países de Iberoamérica. Los datos muestran que en 13 de los 16 países que han contestado a la encuesta existe algún programa externo de evaluación de centros, en su mayoría dirigido a evaluar resultados, aunque en alguno de ellos (Argentina, Cuba, Portugal, Costa Rica, España y Uruguay), también se evalúan procesos. De igual forma, en el 100% de los casos existe algún tipo de devolución de resultados, ya sea a nivel público o privado, no observándose en su mayoría una vinculación clara con aspectos tales como los recursos que el centro recibe, los equipos docentes o el desarrollo profesional del docente. Atendiendo a los datos presentados, es posible afirmar que ha sido alcanzado el nivel de logro propuesto para 2015 (“al menos entre el 10 % y el 50 % de los centros escolares participa en programas de evaluación”).

En relación con el grado de autonomía de los centros escolares en la asignación de recursos, en el currículo y en la evaluación (indicador 22B), son los centros de titularidad privada los que mayores cuotas de autonomía presentan en todos los aspectos analizados de acuerdo a criterios y normativa que establece la propia institución. En relación con la distribución del presupuesto, países como Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Paraguay y Uruguay señalan tener autonomía para poder tomar decisiones al respecto, no siendo posible identificar tendencias claras en cuanto a la diferencia entre establecimientos públicos y privados. En general, todos los países –a excepción de Bolivia– afirman haber evolucionado en el grado de autonomía de sus centros escolares.

El último de los indicadores de la meta específica 15, el 22C, hace referencia a la formación y desarrollo profesional de los directores de los centros escolares. De los 15 países que respondieron la encuesta, el 100% manifiesta exigir una titulación superior para acceder al cargo. Sin embargo, el porcentaje se reduce cuando se analiza si se requiere algún tipo de formación específica previa, y se reduce aún más cuando se pregunta por la existencia de procesos de mentoría (solamente cinco países afirman tener algún tipo de programa de apoyo a los directores durante los primeros años de ejercicio). Por otro lado, todos los países de los que se tienen datos indican que existe un incremento salarial, variable dependiendo de cada caso. Finalmente, también es posible afirmar que en la mayoría de los países, en instituciones públicas, los directores no tienen capacidad para decidir sobre cuestiones relativas a la selección o asignación salarial del profesorado. La información recabada muestra que, si bien la formación y el desarrollo profesional de los directores es un tema que está tomando un enorme interés en la región, todavía hay muchos aspectos a definir tales como la formación en ejercicio, que lejos de estar normada, se deja en su mayoría a criterio del propio director de centro.

### Tablas del indicador 13

País	Niveles de rendimiento en matemáticas. PISA 2012			
	< Nivel 1	Nivel 1	Niveles 2, 3, 4	Niveles 5 y 6
Perú	-47,0	-27,6	24,8	0,6
Colombia	-41,6	-32,2	25,9	0,3
Brasil	-35,2	-31,9	32,2	0,8
Argentina	-34,9	-31,6	33,2	0,3
Uruguay	-29,2	-26,5	42,8	1,4
Costa Rica	-23,6	-36,2	39,6	0,6
México	-22,8	-31,9	44,7	0,6
Chile	-22,0	-29,5	46,9	1,6
Portugal	-8,9	-16,0	64,5	10,6
España	-7,8	-15,8	68,4	8,0
OECD	-8,0	-15,0	64,3	12,6

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

OCDE, PISA 2012

Chapter 2 (figures): *A profile of student performance in mathematics*

Data\_Figure I.2.22

OEI. *Tablas indicadores Miradas 2014*

País	Niveles de rendimiento en comprensión lectora PISA 2012		
	Niveles <1b, 1b y 1a %	Niveles 2, 3 y 4	Niveles 5 y 6
Perú	-60	40	0
Argentina	-54	46	1
Colombia	-51	48	0
Brasil	-49	50	1
Uruguay	-47	52	1
México	-41	59	0
Chile	-33	66	1
Costa Rica	-32	67	1
Portugal	-19	75	6
España	-18	76	6
OECD promedio	-18	74	8

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

PISA 2012 Results: *What Students Know and Can Do* (Volume I) - © OECD 2013

Chapter 4 (figures): *A profile of student performance in reading*

Data\_Figure I.4.10

<http://dx.doi.org/10.1787/888932935610>

País	Niveles de rendimiento en ciencias PISA 2012		
	Niveles <1 y 1	Niveles 2, 3 y 4	Niveles 5 y 6
Perú	-68	31	0
Colombia	-56	44	0
Brasil	-54	46	0
Argentina	-51	49	0
México	-47	53	0
Uruguay	-47	52	1
Costa Rica	-39	60	0
Chile	-34	65	1
Portugal	-19	76	5
España	-16	79	5
OECD	-18	74	8

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

PISA 2012. *Results: What Students Know and Can Do (Volume I)* - © OECD 2013

Chapter 5 (figures): *A profile of student performance in science*

Data\_Figure I.5.10

<http://dx.doi.org/10.1787/888932935629>

### Resultados promedio en lectura y matemáticas por computador en PISA 2012

País	Inferior nivel 2	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5 y superior
Portugal	-19,2	25,7	31,3	19,7	4,1
España	-26,2	27,1	27,9	15,2	3,7
Chile	-29,3	32,9	27,1	9,6	1,1
Brasil	-37,2	30,4	22,8	8,3	1,4
Colombia	-54,9	27,5	13,4	3,7	0,5

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

OECD, PISA 2012 Database

*Students, Computers and Learning: Making the Connection* - © OECD 2015

Chapter 3. Figure 3.5

País	Niveles de rendimiento en Civismo y Ciudadanía. ICCS 2009			
	< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
R. Dominicana	-61	31	7	1
Paraguay	-38	35	20	7
Guatemala	-30	42	22	5
México	-26	36	27	10
Colombia	-21	36	32	19
Chile	-16	33	32	19
España	-11	26	37	26
ICCS	-16	26	31	28

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

IEA ICCS 2009

País	Porcentaje de alumnos en cada nivel de desempeño en matemáticas 6 grado de primaria. TERCE 2013			
	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Argentina	36,8	42,5	15,9	4,8
Brasil	39,8	43,5	12,6	4,0
Chile	16,2	39,5	25,9	18,4
Colombia	42,2	42,4	12,0	3,4
Costa Rica	29,9	48,9	16,7	4,5
Ecuador	44,8	41,1	11,0	3,1
Guatemala	56,4	35,0	7,1	1,6
Honduras	62,1	31,2	5,4	1,3
México	23,0	40,1	23,2	13,7
Nicaragua	71,0	26,1	2,5	0,4
Panamá	67,5	28,3	3,5	0,8
Paraguay	69,3	24,8	5,1	0,8
Perú	37,7	39,6	15,5	7,2
R. Dominicana	80,1	18,5	1,3	0,2
Uruguay	26,1	36,5	24,3	13,2
Total países	46,9	35,9	12,1	5,1

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

TERCE. *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Logros de aprendizaje

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

Julio 2015

País	Porcentaje de alumnos en cada nivel de desempeño en lectura 6 grado de primaria TERCE 2013			
	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Argentina	16,7	50,7	17,4	15,1
Brasil	11,0	52,2	20,2	16,6
Chile	4,9	36,8	24,2	34,2
Colombia	9,7	51,6	21,0	17,7
Costa Rica	4,5	45,9	26,8	22,8
Ecuador	20,8	55,6	13,4	10,3
Guatemala	20,5	60,1	12,2	7,2
Honduras	25,2	59,1	11,2	4,6
México	9,6	48,0	21,5	21,0
Nicaragua	25,6	59,8	10,4	4,2
Panamá	25,8	53,0	13,8	7,4
Paraguay	33,8	50,3	9,9	5,9
Perú	18,4	50,3	17,8	13,5
R. Dominicana	37,8	54,2	5,9	2,1
Uruguay	11,3	45,2	21,4	22,1
Total países	18,4	51,5	16,4	13,7

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

TERCE. *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Logros de aprendizaje

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

Julio 2015

País	Porcentaje de alumnos en cada nivel de desempeño en ciencias 6 grado de primaria TERCE 2013			
	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Argentina	40,1	38,8	15,3	5,8
Brasil	37,2	42,9	15,3	4,6
Chile	22,8	34,7	24,5	18,0
Colombia	27,6	42,6	22,0	7,8
Costa Rica	18,8	45,1	24,9	11,2
Ecuador	38,5	41,5	15,8	4,2
Guatemala	44,5	40,8	11,5	3,2
Honduras	50,1	38,2	9,7	2,0
México	27,0	43,4	22,9	6,7
Nicaragua	49,6	40,3	8,5	1,6
Panamá	48,9	36,1	12,0	3,0
Paraguay	59,3	31,2	7,1	2,3
Perú	38,1	42,0	15,1	4,8
R. Dominicana	64,7	31,0	3,7	0,6
Uruguay	32,8	38,0	19,6	9,6
Total países	40,0	39,1	15,2	5,7

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

TERCE. *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*

Logros de aprendizaje

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

Julio 2015

## Tablas indicador 20

### Razón de alumnos por computador (CINE 1, 2 y 3)

Razón de alumnos matriculados por computador de uso pedagógico, distinto del administrativo, en relación con el total de matriculados en educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3). En instituciones públicas y en instituciones privadas

País	CINE 1				CINE 2				CINE 3			
	Instituciones públicas		Instituciones privadas		Instituciones públicas		Instituciones privadas		Instituciones públicas		Instituciones privadas	
	2013	2015	2013	2015	2013	2015	2013	2015	2013	2015	2013	2015
Argentina	58	17	23	25	18	...	8	...	8	2	5	14
Bolivia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	19	19	11	11	20	19	8	8	5	19	6	6
Chile	7	nd	8	nd	3	nd	2	nd	9	nd	6	nd
Colombia	8	4	nd	nd	9	3	nd	nd	3	1	nd	nd
Costa Rica	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Cuba	36	29	na	na	29	25	na	na	nd	20	na	na
Ecuador	22	19	9	7	11	10	4	4	13	11	4	4
El Salvador	30	...	6	...	14	...	3	...	3	...	5	...
España	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4
Guatemala	167	...	5	...	22	...	5	...	...	...	3	...
Honduras	60	nd	nd	nd	27	nd	nd	nd	2	nd	nd	nd
México	25	24	7	7	10	9	3	4	5	9	3	4
Nicaragua	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Panamá	20	...	18	...	20	...	4	...	4	...	...	...
Paraguay	50	40	16	15	21	15	7	6	19	14	8	7
Perú	6	7	...	11	7	7	...	8	...	...	...	...
Portugal	4	4	2	3	2	2	5	5	3	2	3	3
R. Dominicana	nd	nd	nd	nd	16	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Uruguay	1	1	7	8	1	1	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Iberoamérica	32	15	10	10	14	9	5	6	7	9	5	6

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente

Nota: El dato de Paraguay del año 2013 corresponde al 2012 y el dato del año 2015 corresponde al 2013

## Tablas indicador 20B

Acceso a los computadores y a internet en el hogar  
Acceso a los computadores en el hogar

País	Porcentaje de alumnos que informan que tienen 1 o 3 o más computadores en el hogar					
	Uno o más		Tres o más		Evolución 1 o más	Evolución 3 o más
	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2009	PISA 2012	Dif 2012-2009	Dif 2012-2009
España	91,3	97,9	20,8	37,9	6,7	17,1
Portugal	98,0	97,1	31,5	36,6	-0,9	5,2
Chile	76,0	88,3	8,9	20,9	12,2	12,0
Uruguay	77,3	89,6	7,7	20,4	12,3	12,6
Argentina	66,9	83,3	6,7	18,7	16,4	11,9
Costa Rica	63,7	75,0	7,5	13,2	11,3	5,7
Brasil	53,3	73,5	3,2	9,4	20,2	6,2
México	49,5	58,5	4,9	9,1	8,9	4,3
Perú	38,2	52,8	3,6	6,2	14,6	2,5
Colombia	47,8	62,9	2,4	5,2	15,2	2,9
OECD med	93,8	95,8	30,7	42,8	2,0	12,1

Acceso a internet en el hogar

País	Porcentaje de alumnos que informan tener acceso a internet en el hogar			
	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2012- PISA 2009	
	%	%	% dif.	S.E
Portugal	91,1	95,3	4,2	0,8
España	84,8	94,7	9,9	0,9
Uruguay	60,5	82,7	22,2	1,1
Chile	55,5	76,3	20,8	1,9
Brasil	58,3	74,7	16,4	1,3
Argentina	50,9	74,4	23,4	2,5
Costa Rica	40,3	66,4	26,1	1,9
Colombia	31,4	53,9	22,4	2,1
México	35,4	47,4	12,0	1,2
Perú	25,0	41,9	16,9	2,4

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

OECD, PISA 2012 database, Table 1.1

*Students, Computers and Learning: Making the Connection* - © OECD 2015

Chapter 1. Version 1 - Last updated: 06-Aug-2015

## Tabla indicador 20C

Tiempo empleado "on line" en la escuela y fuera de ella

País	Minutos por día empleados en el uso de internet			
	Minutos/día de uso de internet en la escuela	Minutos/día de uso de internet fuera de la escuela	Minutos/fin de semana de uso de internet fuera de la escuela	% estudiantes que usan al menos 4 h internet el fin de semana
España	34,5	107,2	149,5	33,4
Portugal	24,3	98,7	148,8	35,4
Chile	29,9	105,7	148,3	36,3
OECD	25,3	104,3	137,5	30,2
Costa Rica	28,7	90,8	112,9	25,4
México	25,7	80,2	90,9	18,2

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

OECD, PISA 2012 database, Tablas 1.5a, b y c

*Students, Computers and Learning: Making the Connection* - © OECD 2015

Chapter 1. Figure 1.5

Version 1 - Last updated: 06-Aug-2015

## Tabla indicador 20D

Uso de los computadores por estudiantes y profesores durante las clases de matemáticas

País	Porcentaje de estudiantes que informan que un computador ha sido empleado en las clases de matemáticas un mes antes del test PISA 2012	
México	41,4	15,7
Uruguay	39,4	8,3
OECD	31,6	13,7
España	29,4	10,8
Portugal	28,8	23,2
Chile	28,3	12,7
Costa Rica	25,6	7,1

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

OECD, PISA 2012 database

*Students, Computers and Learning: Making the Connection* - © OECD 2015

Chapter 2. Figure 2.7. *Students and teachers using computers during mathematics lessons*

Version 1 - Last updated: 06-Aug-2015





## Capítulo 6

### Meta general sexta Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional (ETP)

Meta específica 16	Mejorar y adaptar el diseño de la ETP de acuerdo con las demandas laborales
Indicador 23A	Porcentaje de carreras técnico-profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (Niveles CINE 3 y 5) cuyos currículos son diseñados por competencias
Indicador 23B	Porcentaje de carreras técnico-profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (Niveles CINE 3 y 5) cuyos currículos son diseñados teniendo en cuenta la demanda laboral
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, entre el 20% y el 70% de los centros de formación técnico profesional organiza las carreras en función de las competencias derivadas de la demanda laboral, y entre el 50% y el 100% lo concreta en 2021	
Indicador 24	Porcentaje de alumnos de CINE 3 y 5 que realizan prácticas formativas en empresas
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, entre el 30% y el 70% de los alumnos de ETP realiza prácticas en empresas o instituciones laborales, y entre el 70% y el 100% lo hace en 2021	
Meta específica 17	Aumentar y mejorar los niveles de inserción laboral en el sector formal de los jóvenes egresados de la ETP
Indicador 25	Porcentaje de titulados de 18 a 21 años de edad, procedentes de la Educación Técnico-Profesional de nivel medio superior (CINE3), que acceden al empleo en puestos afines a su capacitación después de terminar sus estudios
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, entre el 30% y el 60% de los egresados de la ETP consigue una inserción laboral acorde con la formación obtenida, y entre el 50% y el 75% lo logra en 2021	



En este informe de 2016, el Consejo Rector del IESME ha considerado que no era posible recabar nueva información referida a los indicadores 23, 24 y 25, al no existir datos que pudieran mostrar algún cambio o evolución, por lo que no parecía razonable volver a pedir información a los países. Será en documentos posteriores donde se actualizarán los datos de estos indicadores. Se remite por tanto al lector a lo recogido en el documento anterior de seguimiento de las Metas *Miradas 2014* (pp. 172-185). <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article14386>



## Capítulo 7

# Meta general séptima Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida

Meta específica 18	Garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades
Indicador 26	Porcentaje de población alfabetizada
<i>Nivel de logro:</i> Antes de 2015, la tasa de alfabetización en la región se sitúa por encima del 95%	
Indicador 27	Porcentaje de personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas que continúan estudiando
<i>Nivel de logro:</i> Entre el 30% y el 70% de las personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas continúa cursando estudios equivalentes a la educación básica	
Meta específica 19	Incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia
Indicador 28	Porcentaje de personas de 25 a 64 años que participan en programas de aprendizaje a lo largo de la vida, de educación formal o no formal, en formación y capacitación
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, el 10% de las personas jóvenes y adultas participa en algún curso de formación, y el 20% lo hace en 2021 (en las cuatro semanas previas a la fecha de realización de la encuesta correspondiente)	



Meta específica 18	Garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades
Indicador 26	Porcentaje de población alfabetizada

Para *Miradas 2014* el indicador 26 se definió como la cantidad de personas alfabetizadas con 15 años y más, expresado como porcentaje del total de personas con 15 y más años de edad.

### Significado e importancia de la meta y el indicador

Como se señaló en *Miradas 2014*, ofrecer formación a todas las personas a lo largo de la vida se ha convertido en un objetivo prioritario de la educación en el siglo XXI. Los sistemas educativos ofrecen cada vez más educación y formación a los jóvenes que, al finalizar sus estudios, se incorporarán a la vida laboral y social. Dichos sistemas tratan de garantizar en la actualidad un acceso universal a la educación primaria y secundaria básica y mantener en secundaria superior a la mayoría de los jóvenes, como se ha señalado. Junto a esta preocupación, resulta también fundamental tratar de mejorar la formación de la población adulta que dejó tempranamente el sistema educativo y que, en proporción muy notable en muchos de los países de la región, no tuvo acceso no solo a la formación superior, sino a los estudios básicos.

Una de las manifestaciones más graves de la falta de cobertura educativa y de los problemas de acceso real a la escuela en el pasado reciente es el analfabetismo, que constituye la máxima expresión de vulnerabilidad educativa y acentúa el problema de la desigualdad, por cuanto la falta de acceso al conocimiento hace más difícil acceder a un mayor bienestar. Existe una estrecha coincidencia entre las poblaciones más pobres y aquellas con mayores índices de analfabetismo y sin instrucción suficiente.

La alfabetización es indispensable para poder acceder a un puesto de trabajo digno, a la ciudadanía activa y al disfrute de los derechos humanos, y para mantener la cohesión social. Al tener la posibilidad de completar los estudios que no se pudieron concluir a su debido tiempo, la población joven y adulta mejora su autoestima y sus expectativas de desarrollo personal. Pero, además, es capaz de apoyar de mejor manera la educación y el aprendizaje de sus hijos.

### Evolución desde 2010 y situación en 2015

El indicador sobre alfabetización es prácticamente el primero que se incorporó a los indicadores sociales. Hace más de medio siglo que “se considera alfabetizada a la persona que sabe leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado breve y sencillo relacionado con su vida diaria” (UNESCO, 1958). De este indicador se deriva el de analfabetismo, que diferencia entre los alfabetizados y el total de la población.



Para Miradas 2016 la información sobre las tasas de alfabetización procede fundamentalmente de los países y ha sido obtenida de acuerdo con lo establecido en el *Glosario Miradas 2014/2016*.

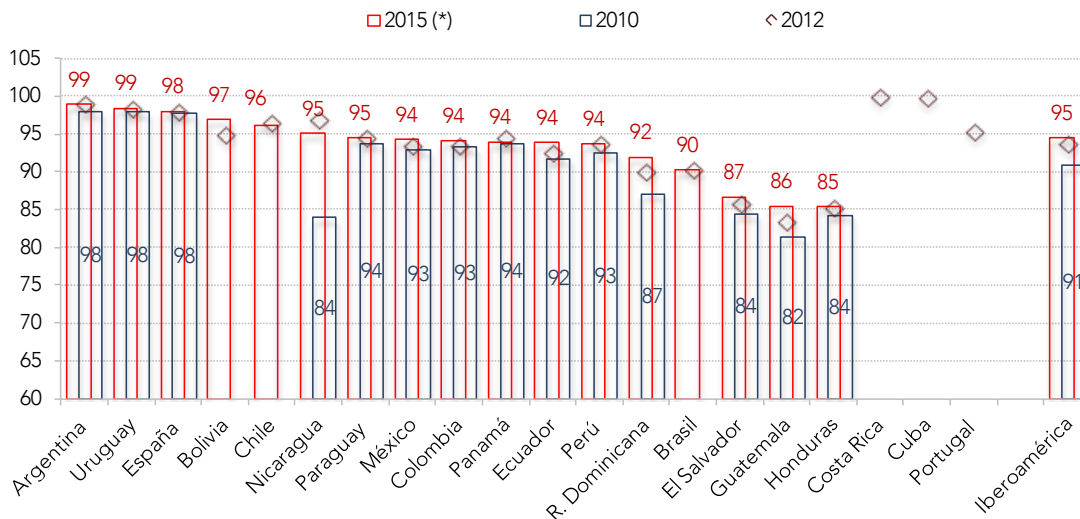
En el promedio de Iberoamérica la tasa de alfabetizados ha aumentado del 91% en el año 2010 al 95% en 2015. Pese a lo positivo de estos datos, se aprecian grandes diferencias entre los países. Así, tomando como referencia el último año disponible (2015), la tasa de alfabetización oscila entre el 99% de Argentina y Uruguay hasta el 85% de Honduras. El dato en este mismo año 2015 (como se señala en la nota a pie de gráfica, los datos de algunos países corresponden a 2013), sitúa a siete países con tasas iguales o por encima del promedio iberoamericano (95%): Argentina, Uruguay, España, Bolivia, Chile, Nicaragua y Paraguay.

Atendiendo a la evolución dentro de cada país, entre 2010 y 2015 presentan resultados muy positivos, sobre crecimiento en tasa de alfabetización, países como Nicaragua, con un incremento de 11 puntos porcentuales; República Dominicana, con 5 puntos de mejora; y Guatemala y El Salvador, con un incremento de 4 y 3 puntos porcentuales, respectivamente, en este intervalo temporal (2010-2015).

Una trayectoria más homogénea, aunque también positiva, muestra Argentina y Uruguay (del 98% en 2010 al 99% en 2015); España (con un tasa del 98% desde 2010 a 2015); Paraguay, México, Colombia, Panamá, Ecuador y Perú (cuyos datos de alfabetización oscilan entre el 92% y el 95% en todos los casos entre 2010 y 2015); y Honduras, con un ligero incremento de un 1% (del 84% en 2010 al 85% en 2015) estando aún por debajo del promedio de Iberoamérica para este año 2015 (95%). Un dato positivo es que en ningún país se ha disminuido la tasa de alfabetización entre 2010-2015.

Indicador 26

Tasa de alfabetización



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países.

2015 (\*). Los datos de El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá y Perú corresponden a 2013

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente

El nivel de logro en este indicador para 2015 es que la tasa de alfabetización en la región se sitúa por encima del 95%. En el promedio de Iberoamérica el porcentaje para este año 2015 es del 95%, lo que supone que se ha alcanzado el objetivo previsto. Sin embargo, es importante señalar que el dato promedio es el resultado de porcentajes muy dispares en los distintos países, siendo en 7 de ellos donde se ha logrado esta tasa de alfabetización del 95% y otros 5 cinco países estarían muy próximos a lograrlo -con un 94% de alfabetizados- (México, Colombia, Panamá, Ecuador y Perú); en total, 12 países de los 17 para los que hay datos están en el nivel de logro o a un punto por debajo. Los países restantes tienen aún que lograr la meta planteada para este año.

### Especificaciones técnicas

De acuerdo con la definición adoptada por la UNESCO, la tasa de alfabetización se refiere al número de personas de 15 años de edad o mayores con habilidades para leer y escribir, expresado como un porcentaje de la población total de dicho grupo de edad (UIS). La tasa de analfabetismo de los adultos se calcula sustrayendo de 100 la tasa de alfabetización de los adultos.

Hay que señalar que en muchos países la información procede de los censos de población, en los que solamente se recopila información acerca de la capacidad de leer y escribir de los ciudadanos, así como del nivel educativo que han alcanzado.

De igual forma, en algunos países se utilizan definiciones y criterios de alfabetismo diferentes a las normas internacionales definidas anteriormente, o bien se considera analfabetas a las personas no escolarizadas, o se modifican las definiciones entre un censo y el siguiente. En este sentido, como se recoge en el *Glosario Miradas 2014/2016*, en cuanto a la condición de alfabetización, cada país aplicará las definiciones que ya viene utilizando al elaborar sus reportes internacionales.

Indicador 27

Porcentaje de personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas que continúan estudiando

En este informe de 2016, el Consejo Rector del IESME consideró que no era posible recabar nueva información referida al indicador 27, al no existir datos que pudieran mostrar algún cambio o evolución, por lo que no parecía razonable volver a pedir información a los países. Se remite por tanto al lector a lo recogido en el informe anterior de seguimiento de las Metas *Miradas 2014* (pp. 192-194). <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article14386>

Meta específica 19	Incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia
Indicador 28	Porcentaje de personas de 25 a 64 años que participan en programas de aprendizaje a lo largo de la vida, de educación formal o no formal, en formación y capacitación

El indicador 28 fue definido para *Miradas 2014* como la cantidad de personas de 25 a 64 años de edad que participan en programas de educación formal o no formal, o formación en el año escolar de referencia, expresado como porcentaje del total de personas de 25 a 64 años de edad.

### Significado e importancia de la meta y el indicador

En la propia formulación del proyecto Metas Educativas 2021 ya se planteaba que aprender a aprender constituye una de las competencias básicas que todos los alumnos deberían lograr al término de su educación obligatoria, pues solo así habrán adquirido la disposición de continuar aprendiendo y gestionando sus aprendizajes a lo largo de su vida. Apenas se pone ya en duda que la educación y el aprendizaje no terminan en los años escolares, sino que las personas deben seguir aprendiendo durante la vida entera. No es posible de otra forma insertarse en el mundo laboral de forma activa y creativa ante la velocidad con la que se generan innovaciones y nuevos conocimientos.

Desde este enfoque debe entenderse el objetivo de lograr la alfabetización completa en Iberoamérica y situar a sus ciudadanos en la perspectiva de aprender de forma permanente. Por importante que ello sea, no se trata, pues, solo de lograr que las personas lean y escriban, sino también que todas ellas alcancen las competencias propias de la educación básica y participen en programas que favorezcan su inserción laboral. Se avanza de esta forma en la noción contemplada en la Conferencia de Educación para Todos de *satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje*, estrechamente asociadas a la adquisición de las competencias que necesitan las personas para vivir y trabajar dignamente, participar en la sociedad, y continuar aprendiendo. El proyecto Metas 2021 deja constancia de lo relevante de este asunto, a través de la definición de una meta específica 19, que plantea incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia, y del indicador 28 que pretende valorar su grado de cumplimiento.

### Evolución reciente y situación en 2015

Pese a la importancia de este indicador, ya para el primer informe de seguimiento *Miradas 2011* resultó imposible recoger algún dato que pudiera siquiera dar una estimación acerca del grado de consecución del objetivo propuesto. Ni la consulta de las bases de datos internacionales ni los

cuestionarios elaborados por el IESME y enviados a los países permitieron obtener una información suficiente para elaborar la ficha correspondiente. En consecuencia, el indicador 28 fue uno de los tres indicadores que quedaron en blanco en el informe *Miradas 2011*.

Para *Miradas 2014* el Consejo Rector del IESME acordó que, dado que la Unión Europea o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) cuentan con modelos para recoger ese tipo de información, se reformulase el indicador siguiendo estas definiciones existentes que permitieran hacerlo viable. En consecuencia, el informe *Miradas 2014* adaptó la definición del indicador a la definición europea, a partir del Indicador *Aprendizaje a lo Largo de la Vida de la UE* – Encuesta de Población Activa [LFS-Life-long learning] y adoptó sus diferentes definiciones, tal y como quedó recogido en el Glosario *Miradas 2014/2016*. Sin embargo, a pesar de lo positivo de esta iniciativa, la novedad del tema en la región puso de manifiesto la escasez de datos en los diferentes países iberoamericanos, donde de los dieciocho países que enviaron información, trece no pudieron aportar datos.

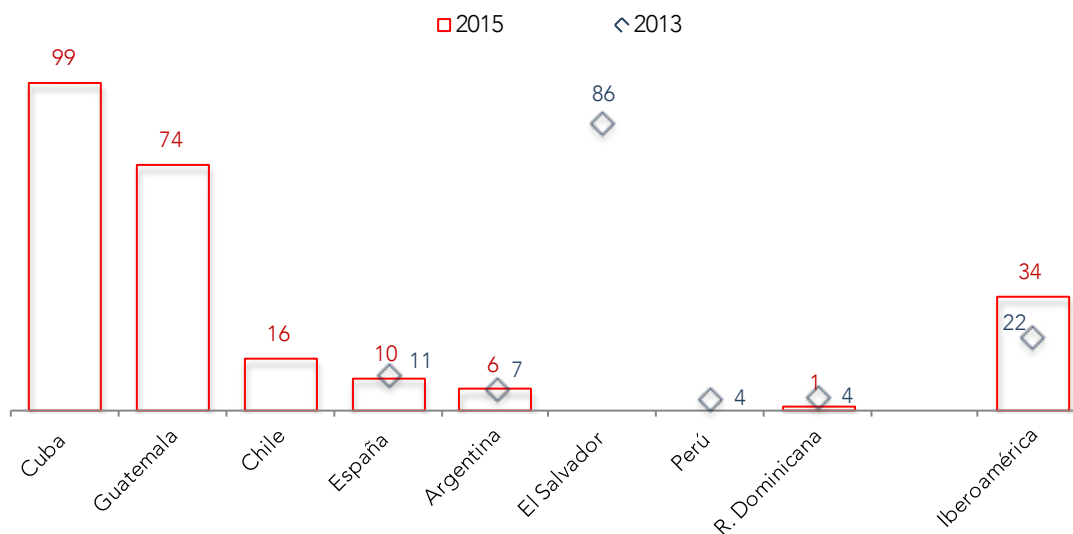
En este informe de 2016 se ha vuelto a solicitar la información a los países, siguiendo la misma definición adoptada para el informe anterior. La situación pone de manifiesto nuevamente la dificultad de los países iberoamericanos para proporcionar esta información. En esta ocasión, solo seis países han podido aportar datos respecto a este indicador: Cuba, Guatemala, Chile, España, Argentina y República Dominicana. Para el año 2015 estos países presentan cifras muy dispares, con un dato promedio del 34%, que oscilan entre porcentajes por encima del 70% (como es el caso de Cuba con un 99% y Guatemala con un 74%), y países con tasas muy inferiores, como Argentina (6%) y República Dominicana (1%).

Debido a la escasez de datos y, sobre todo, a la disparidad de los mismos, el promedio de la región no es muy significativo: 22% de personas de entre 25 y 64 años participaban en programas de educación formal o no formal en 2013, y el 34% en 2015.

El nivel de logro establecido en este indicador para 2015 es que el 10% de las personas jóvenes y adultas participa en algún curso de formación. Los datos indican por tanto que, de los países de los que se dispone información, Cuba, Guatemala y Chile lo habrían logrado en 2015 y El Salvador y España habrían alcanzado la meta en 2013. El resto de los países aún estarían por debajo del objetivo planteado.

## Indicador 28

Porcentaje de personas de 25 a 64 años que participan en programas de educación formal o no formal, en formación y capacitación



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xls](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xls)>

Datos suministrados por los países

## Especificaciones técnicas

Como se recoge en el Glosario *Miradas 2014/2016*, el indicador 28 incluye educación y formación formal y no formal, lo cual significa que, además de las actividades generales del sistema escolar/universitario, se computan las correspondientes a cursos, seminarios talleres, etc., fuera de la educación formal, realizadas por cualquier institución o empresa que puede acreditar dicha formación.

El indicador propone tomar como período de referencia para la realización de estos cursos, cuatro semanas previas a la realización de la encuesta correspondiente. Pero en la mayoría de los casos, cuando hay información no es posible determinar el período en que se realizó el curso de manera comparativa. Por ello, se ha previsto incluir en el numerador a todas las personas de 25 a 64 años de edad que han seguido un programa de educación formal o no formal o formación en el año lectivo de referencia.

Se entiende por aprendizaje a lo largo de la vida toda actividad de aprendizaje emprendida a lo largo de la vida, con el propósito de mejorar conocimientos, habilidades y competencias, dentro de unas perspectivas personales, cívicas, sociales y relacionadas o no con el empleo. Se entiende por actividad de aprendizaje cualquiera que realice un individuo cuya intención sea mejorar conocimientos, habilidades, competencias o actitudes de valor permanente.

Educación formal: es la educación proporcionada por escuelas, establecimientos educativos, universidades u otras instituciones formales de educación que proporcionan educación a tiempo completo a niños y jóvenes, generalmente desde los 5-7 años hasta los 20-25 años. Educación no formal se define como cualquier actividad de aprendizaje que no responda exactamente a la definición de educación formal.

### Síntesis de la Meta general séptima

Se señalaba en *Miradas 2011* que la meta general séptima plantea ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de la vida. Su elemento central radica en la consideración del aprendizaje como una tarea que se desarrolla a lo largo de toda la vida, no estando circunscrita a una etapa específica, normalmente asociada a la infancia y a la juventud, ni a un tiempo y un espacio limitados. La importancia y la necesidad de continuar aprendiendo, cualquiera que sea la edad de la persona, como medio fundamental para responder a los desafíos que se presenten, queda recogida en el proyecto Metas 2021 a través de la formulación de esta meta general séptima.

Para favorecer las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida hay que actuar en una doble dirección. Por una parte, se debe asegurar el acceso a la educación básica, que comienza con la alfabetización y continúa con la educación básica de jóvenes y adultos. Por otra parte, parece necesario ofrecer oportunidades de formación continua o permanente a quienes ya cuentan con el equipamiento cultural que puede considerarse fundamental. Estos aspectos aparecen identificados dentro de la meta general séptima con dos metas específicas: la meta específica 18 y la meta específica 19.

La meta específica 18 plantea garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades. Para concretar la meta, se han identificado dos indicadores. El indicador 26, que trata de cuantificar el porcentaje de población alfabetizada, mientras que el 27 va más allá, centrándose en el porcentaje de personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas que continúan estudiando.

El indicador 26 es ya un clásico en la estadística de la educación, siendo prácticamente el primero que se incorporó a los indicadores sociales. La alfabetización, entendida como el dominio de la lectura y la escritura, y la capacidad de utilizarlas como instrumento de aprendizaje y acceso al saber, ha sido tradicionalmente considerada como indispensable para poder participar de forma activa en la sociedad. En consecuencia, la tarea prioritaria que se atribuyó a los sistemas educativos de la edad contemporánea, aunque obviamente no fuera la única, consistió en alfabetizar a la población.

Los países iberoamericanos avanzaron con retraso en la tarea alfabetizadora durante largos períodos históricos. Hasta fechas bastante recientes no ha sido posible erradicar el analfabetismo y aún en algunos países está lejos de haber desaparecido por completo.

Para *Miradas 2016*, la información presentada sobre las tasas de alfabetización se ha obtenido principalmente de los países. El nivel de logro en este indicador para 2015 es que la tasa de alfabetización en la región se sitúa por encima del 95%. En el promedio de Iberoamérica el porcentaje para este año 2015 es del 95%, lo que supone que se ha alcanzado el objetivo previsto. Sin embargo, es importante señalar que el dato promedio es el resultado de porcentajes muy dispares en los distintos países, siendo en 7 de ellos donde se ha logrado esta tasa de alfabetización del 95% y muy próximos a su consecución, con unas tasas de alfabetización entre el 90% y el 94% estarían países como Brasil (90%), República Dominicana (92%) y México, Colombia, Panamá, Ecuador y Perú (94%). Por otra parte, de manera general, atendiendo a la evolución entre 2010 y 2015 es posible comprobar que se han producido avances considerables en la mayoría de los países de la región.

Desde este punto de vista, si bien todavía existen países que aún están lejos de lograr erradicar el analfabetismo por completo, hay razones para el optimismo en lo que se refiere a la previsible cercanía de su superación definitiva, si se continúa avanzando en esta dirección.

El indicador 27 da un paso más allá, centrándose en la continuidad en los estudios tras la alfabetización, aspecto que se considera clave pero que, como ya se apuntó en el informe de *Miradas 2011*, constituye una novedad más reciente. Esto es, cuando el problema de la alfabetización se encuentra en vías de resolverse, la preocupación se desplaza al escalón siguiente. Lo que ahora preocupa es el limitado nivel de formación que posee una buena parte de la población joven y adulta de Iberoamérica. La alfabetización ya no es el único objetivo a lograr, sino que se plantea cada vez con mayor urgencia el acceso universal a la educación básica, como primer paso para aventurarse en el aprendizaje a lo largo de la vida en niveles cada vez más avanzados.

En el informe *Miradas 2011*, la aproximación a este indicador se hizo de manera cualitativa, preguntando solo acerca de la existencia o no de propuestas formativas para la continuación de estudios de las personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas. Para *Miradas 2014* el Consejo Rector del IESME acordó precisar su definición, tal y como se recoge en el *Glosario Miradas 2014/2016*. En este caso, se pidió información sobre la cantidad de personas con 15 y más años de edad matriculados en programas de alfabetización en el año escolar de referencia y la cantidad de personas con 15 y más años de edad matriculados en programas de postalfabetización en el año escolar anterior. Los países no pudieron presentar datos al respecto, lo que ha llevado a que el Consejo Rector decidiera no pedir nueva información para este informe de *Miradas 2016*. Esto supone que para sucesivos informes será necesario revisar la formulación de este indicador y plantear una nueva definición que lo haga viable. En este sentido, no es posible aventurar cuál puede ser el grado de cumplimiento de la meta en los términos establecidos por los niveles de logro acordados para 2015 y 2021.

Una situación de similar complejidad se encuentra también en la meta específica 19, que plantea incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia, más en concreto, con su indicador 28. En el informe *Miradas 2011* no fue posible recoger información en relación con este indicador, que pretende cuantificar el porcentaje de población de entre 25 y 64 años que participan en programas de aprendizaje a lo largo de la vida. La ausencia de datos en las bases internacionales y la escasa información proporcionada por los propios países obligó a dejar en blanco este indicador en el informe de *Miradas 2011*. Como se ha señalado, para *Miradas 2014*, se trató de avanzar en su análisis, adaptándose la definición del indicador a la definición europea, a partir del Indicador *Aprendizaje a lo Largo de la Vida de la UE* – Encuesta de Población Activa. A pesar de este avance, solo cinco países pudieron aportar cifras concretas.

En este informe de 2016 se ha vuelto a solicitar los datos a los países encontrándose una situación similar: solo Cuba, Guatemala, Chile, España, Argentina y República Dominicana cuentan con información para 2015. El nivel de logro establecido para 2015, que fijaba en un 10% el porcentaje de personas jóvenes y adultas que participan en algún curso de formación, se ha alcanzado en 5 de los 8 países con información disponible. No obstante, la disparidad de situaciones entre los países y la ausencia de datos en muchos de ellos pone de manifiesto lo novedoso de este indicador y obliga a incrementar el esfuerzo para poder obtener este tipo de datos en la mayoría de los países de la región.

En consecuencia, a la vista de la información recogida en esta meta general séptima, nuevamente es posible afirmar que se trata de una meta tan necesaria y ambiciosa como insuficientemente explorada. La información disponible es escasa y en algunos casos poco rigurosa, con datos nacionales que no resultan fácilmente comparables. Habrá que insistir, por tanto, en un modelo de recogida de la información adecuado que permita llevar a cabo un seguimiento riguroso y sistemático de estos indicadores para futuros informes.



## Tabla Indicador 26

## Porcentaje de población alfabetizada

Tasa de alfabetización: número de personas de 15 años de edad o mayores con habilidades para leer y escribir, expresado como un porcentaje de la población total de dicho grupo de edad (UIS)

País	Tasa de alfabetización (15 y más años de edad)			
	2010	2012	2013	2015
Argentina	98	99	99	99
Bolivia	nd	95	96	97
Brasil	nd	90	90	90
Chile	nd	97	97	96
Colombia	93	93	94	94
Costa Rica	nd	100	nd	nd
Cuba	...	100	...	...
Ecuador	92	92	93	94
El Salvador	84	86	87	...
España	98	98	98	98
Guatemala	82	83	85	86
Honduras	84	85	85	...
México	93	94	94	94
Nicaragua	84	97	95	nd
Panamá	94	95	94	...
Paraguay	94	95	95	95
Perú	93	94	94	...
Portugal	nd	95	nd	nd
R. Dominicana	87	90	91	92
Uruguay	98	98	98	99
Iberoamérica	91	94	93	95

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países

## Tabla Indicador 28

Porcentaje de personas de 25 a 64 años que participan en programas de educación formal o no formal, en formación y capacitación

Porcentaje de personas de 25 a 64 años que participan en programas de aprendizaje a lo largo de la vida, de educación formal o no formal, en formación y capacitación

Años escolares 2013 (2012-13) y 2015 (2014-15)

País	Cantidad de personas de 25 a 64 años que recibieron educación o formación. Encuesta de Hogares	Total de población de 25 a 64 años	Cantidad de personas de 25 a 64 años que recibieron educación o formación. Encuesta de Hogares	Total de población de 25 a 64 años
	2013		2015	
Argentina	1.279.323	18.947.915	816.560	12.714.466
Bolivia	...	...	...	...
Brasil	nd	nd	nd	nd
Chile	nd	nd	1.347.711	8.635.451
Colombia	nd	nd	nd	nd
Costa Rica	nd	nd	nd	nd
Cuba	nd	nd	6.237.222	6.152.830
Ecuador	nd	nd	nd	nd
El Salvador	2.345.335	2.714.559	nd	nd
España	2.908.597	26.485.526	2.562.975	26.271.595
Guatemala	...	...	4.414.986	5.970.950
Honduras	nd	nd	nd	nd
México	nd	54.350.647	nd	56.427.064
Nicaragua	na	na	nd	nd
Panamá	n.d.	1.836.764	na	na
Paraguay	nd	nd	nd	nd
Perú	566.672	14.359.517	nd	nd
Portugal	...	5.781.392	nd	5.673.933
R. Dominicana	15.623	357.929	44.739	4.478.620
Uruguay	nd	nd	nd	nd
Venezuela	...	...	...	...
Iberoamérica				

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países



## Capítulo 8

# Meta general octava

## Fortalecer la profesión docente

Meta específica 20	Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria
Indicador 29	Porcentaje de titulación en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad
<i>Nivel de logro:</i> En 2015 están acreditadas, al menos, entre el 20% y el 50% de las titulaciones de formación inicial, y entre el 50% y el 100% en 2021	
Indicador 30A	Porcentaje de docentes de primaria titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5 y 7) con acreditación oficial de su calidad
Indicador 30B	Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 6 y 7) con acreditación oficial de su calidad
<i>Nivel de logro:</i> Conseguir que al menos entre el 40% y el 80% de cada uno de los colectivos de profesorado esté acreditado en 2015, y entre el 70% y el 100% en 2021	
Meta específica 21	Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente
Indicador 31	Porcentaje de escuelas y de docentes que participan en programas de formación continua e innovación educativa
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, al menos el 20% de las escuelas y de los profesores participa en programas de formación continua y de innovación educativa, y al menos el 35% lo hace en 2021	



## Importancia de la meta

La necesidad de un profesorado bien preparado, motivado y adecuadamente valorado para promover la calidad de educación y su mejora permanente, en consonancia con los objetivos sociales definidos, ha sido reconocida desde muy antiguo y, particularmente, desde el establecimiento de los sistemas educativos liberales, como muestran los primeros estudios e informes educativos como los de la española Institución Libre de Enseñanza –inauguración del curso 1880-81 por Giner de los Ríos– o los estudios más recientes (Informes McKinsey). En este sentido se pronunció también la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación celebrada en 2013 en Salamanca, cuando acordó que el Informe para 2013 se dedicara al desarrollo profesional docente.

El informe *Miradas 2013* se dedicó efectivamente, de manera monográfica, al “Desarrollo profesional docente y mejora de la educación”. En el presente informe se da cuenta actualizada de los indicadores previstos en la Meta 8. No obstante, sigue siendo del mayor interés la información de *Miradas 2013* que incluía capítulos relativos a la formación inicial y acceso a la docencia, la formación en el desempeño de la docencia, la mejora de la práctica docente, la evaluación de los docentes y mejora profesional y de la educación, así como unas conclusiones y propuestas de mejora.

Por tanto, además de los indicadores aquí presentados, se remite al lector a los análisis abordados en 2013 que mantienen plena vigencia. Además, puede consultarse también la Meta 11, en la que se presenta información valiosa sobre los sistemas de evaluación de cada uno de los países y, en particular, en relación con la evaluación del profesorado.

### Indicador 29

### Porcentaje de titulación en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad

El Indicador 29 mide el porcentaje de docentes titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad independientemente del nivel CINE de dicha formación.

La información sobre el porcentaje de docentes titulados en formación inicial procede de los países y ha sido obtenida de acuerdo con lo establecido en el Glosario de *Miradas 2014/2016*. Los datos que se consignan como procedentes de *Miradas 2013* corresponden generalmente al año 2012, mientras que los del presente informe son los correspondientes a 2014 o al curso 2014/2015.

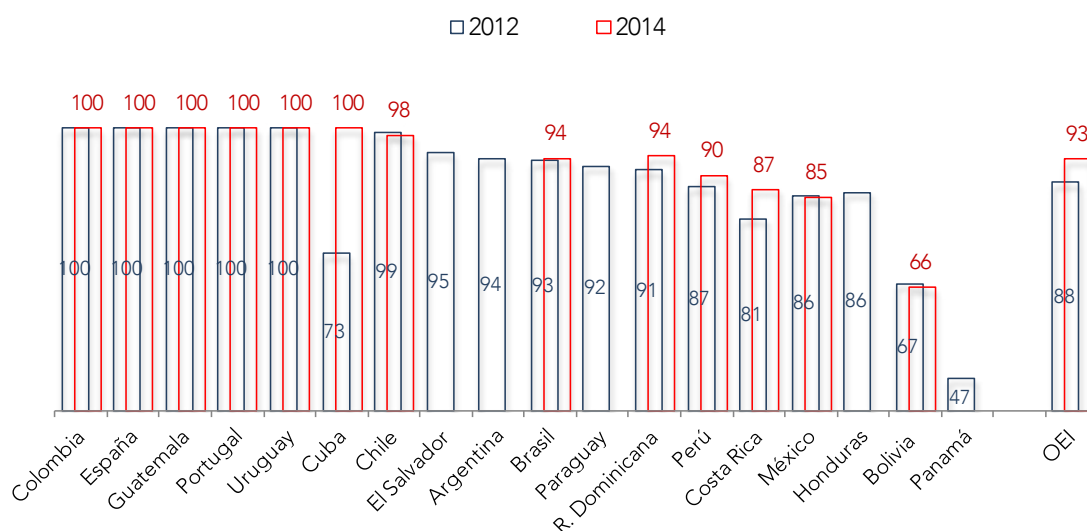
## Evolución reciente

En el promedio de Iberoamérica, un 93% de los docentes de educación de la primera infancia (CINE 0) disponía en 2014 de la titulación exigida en cada país para poder ejercer la docencia en dicho nivel educativo. Este porcentaje supera al de 2012, consignado en *Miradas 2013*, en 5 puntos; no obstante, buena parte de este aumento es debido a que no hay dato de Panamá para 2014, cuando en 2012 el porcentaje no llegaba al 50%.

De los 18 países de los que se dispone información, en 6 de ellos el porcentaje es del 100% y en otros 4 supera el 90%. Los aumentos más notables desde 2012 se han producido en Cuba, donde el porcentaje ha pasado del 73% al 100%, y en Costa Rica, donde se ha pasado del 81% al 87%. En República Dominicana y en Perú el porcentaje ha aumentado 3 puntos porcentuales. En el resto de los países no ha habido prácticamente variaciones.

**Indicador 29. Gráfico 1**

Porcentaje de docentes de educación de la primera infancia (CINE 0), titulados en formación inicial docente, independientemente del nivel de dicha formación



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xls](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xls)>

Datos suministrados por los países

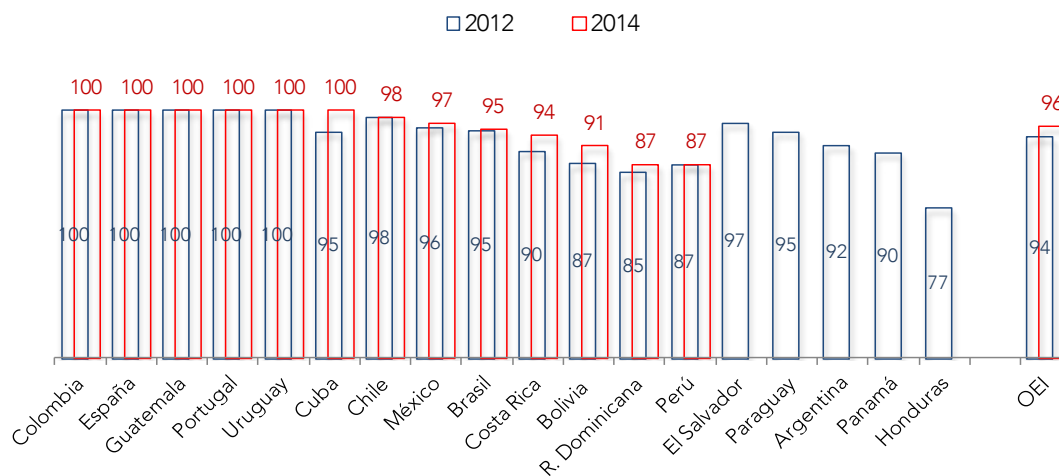
Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente

En el promedio de Iberoamérica, un 96% de los docentes de educación primaria (CINE 1) disponía en 2014 de la titulación exigida en cada país para poder ejercer la docencia en dicho nivel educativo. Este porcentaje supera al de 2012, consignado en *Miradas 2013*, en 2 puntos (ver gráfico 2).

Al igual que en la educación de la primera infancia, de los 18 países de los que se dispone información, en 6 el porcentaje es del 100% y en otros 5 supera el 90%. Los aumentos más notables desde 2012 se han producido en Cuba (5 puntos porcentuales), en Bolivia (4 puntos) y Costa Rica (4 puntos). En el resto de los países no ha habido prácticamente variaciones.

## Indicador 29. Gráfico 2

Porcentaje de docentes de educación primaria (CINE 1), titulados en formación inicial docente, independientemente del nivel de dicha formación



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente

En docentes de educación secundaria se ha optado por presentar conjuntamente los correspondientes a los niveles CINE 2 Y CINE 3, pues algunos países comparten profesores en ambos niveles; no obstante, las diferencias porcentuales entre ambos niveles son casi inapreciables en la mayoría de los países, salvo en Argentina, Paraguay y Uruguay, como puede comprobarse en OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*.

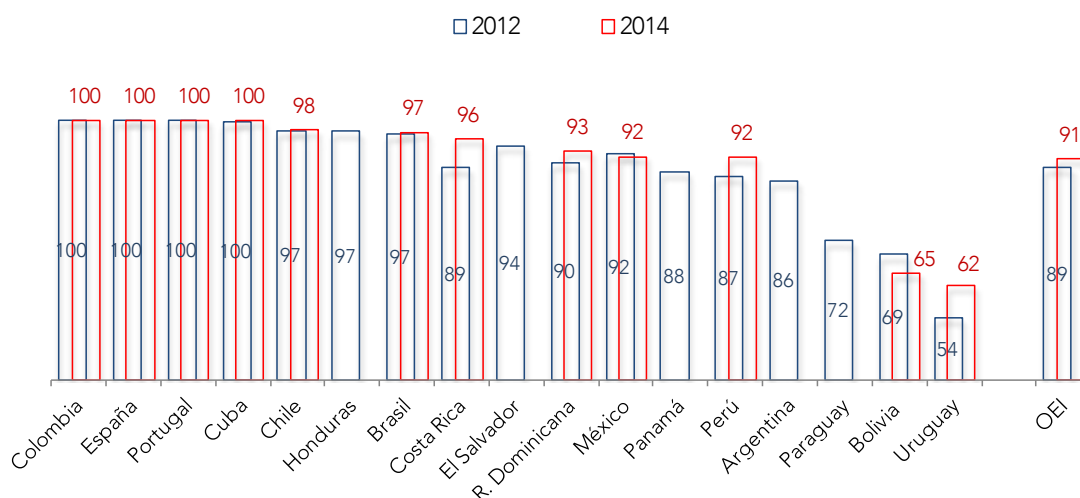
Como se observa en el gráfico 3, en el promedio de Iberoamérica, un 91% de los docentes de educación secundaria (CINE 2 + 3) disponía en 2014 de la titulación exigida en cada país para poder ejercer la docencia en dicho nivel educativo. Este porcentaje supera al de 2012, consignado en *Miradas 2013*, en 2 puntos.

De los 17 países de los que se dispone información, en 4 el porcentaje es del 100% y en otros 6 supera el 90%. Los aumentos más notables desde 2012 se han producido en Uruguay (8 puntos porcentuales), Costa Rica (7 puntos), Perú (5 puntos) y República Dominicana (3 puntos). En el resto de los países no ha habido prácticamente variaciones.



## Indicador 29. Gráfico 3

Porcentaje de docentes de educación secundaria (CINE 2 + 3), titulados en formación inicial docente, independientemente del nivel de dicha formación



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente

El nivel de logro previsto era que estén acreditadas, al menos, entre el 20% y el 50% de las titulaciones de formación inicial en 2015, y entre el 50% y el 100% en 2021. Estos niveles de logro no solo se han alcanzado ya prácticamente en todos los países sino que en la mayoría se superan ampliamente, en los tres niveles educativos considerados, pues sus porcentajes se sitúan por encima del 90%.

## Indicador 30A

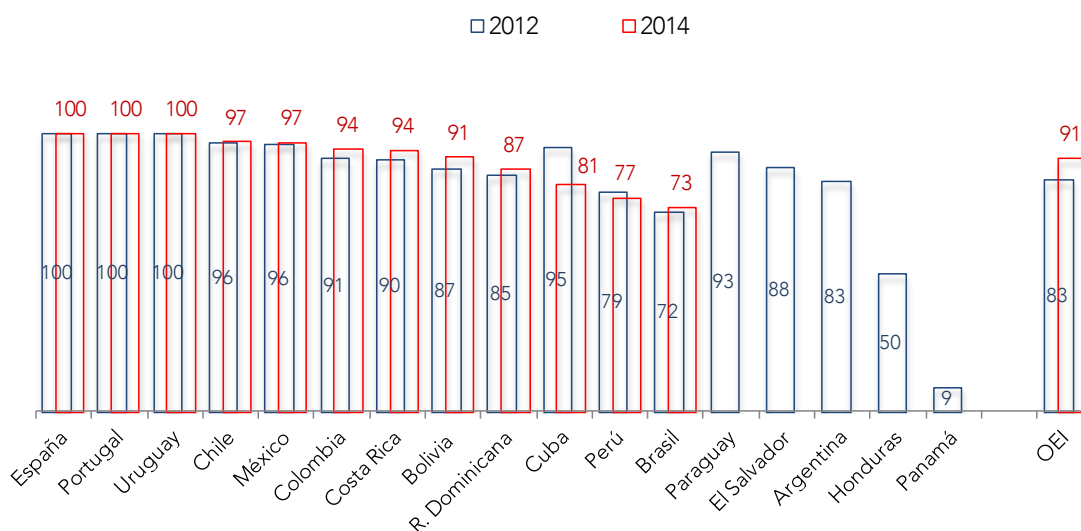
Porcentaje de docentes de primaria titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5 - 7) con acreditación oficial de su calidad

La Meta 8 propone medir la proporción en que los titulados han obtenido una formación de nivel por lo menos terciaria para ejercer la docencia en educación primaria. Como se señalaba en *Miradas 2013*, las tradiciones educativas de cada país han sido diferentes, ya que en muchos casos la formación de los docentes ha formado parte de la educación secundaria alta y, en otros, fue una formación post-secundaria pero no superior. A pesar de esta circunstancia, los últimos datos proporcionados por los países muestran que en el promedio de Iberoamérica (solo hay datos disponibles para 12 países en 2014) un 91% de los docentes de educación primaria (CINE 1) disponía de nivel formativo terciario o superior (CINE 5-7). Este porcentaje supera al de 2012, consignado en *Miradas 2013*, en 8 puntos, pero se debe a que no hay datos disponibles en 2014 para Honduras y Panamá, que presentaban porcentajes muy inferiores al resto para 2012: si se descuenta del promedio de Iberoamérica de 2012 a estos dos países, el resultado sería igual al de 2014, pero en este caso el promedio corresponde a 14 países.

De los 17 países de los que se dispone información, en 3 el porcentaje es del 100% y en otros 5 supera el 90%. No obstante, hay que señalar que hay diferencias enormes con los datos de Honduras (50%) y Panamá (9%) y se desconocen los porcentajes de otros países. Los aumentos más notables desde 2012 se han producido en Bolivia (4 puntos porcentuales), Costa Rica (4 puntos), Colombia (3 puntos) y República Dominicana (2 puntos). En el resto de los países no ha habido prácticamente variaciones.

#### Indicador 30A. Gráfico 1

Porcentaje de docentes de primaria titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5 - 7) con acreditación oficial de su calidad



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente

Con respecto al nivel de logro previsto, al menos entre el 40% y el 80% del profesorado esté acreditado en 2015, y entre el 70% y el 100% en 2021, hay que resaltar que se supera en 2015 el nivel previsto para 2021 en los 14 países de los que se dispone información y en el promedio de Iberoamérica calculado a partir de dichos países.

#### Indicador 30B

Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 6 y 7) con acreditación oficial de su calidad

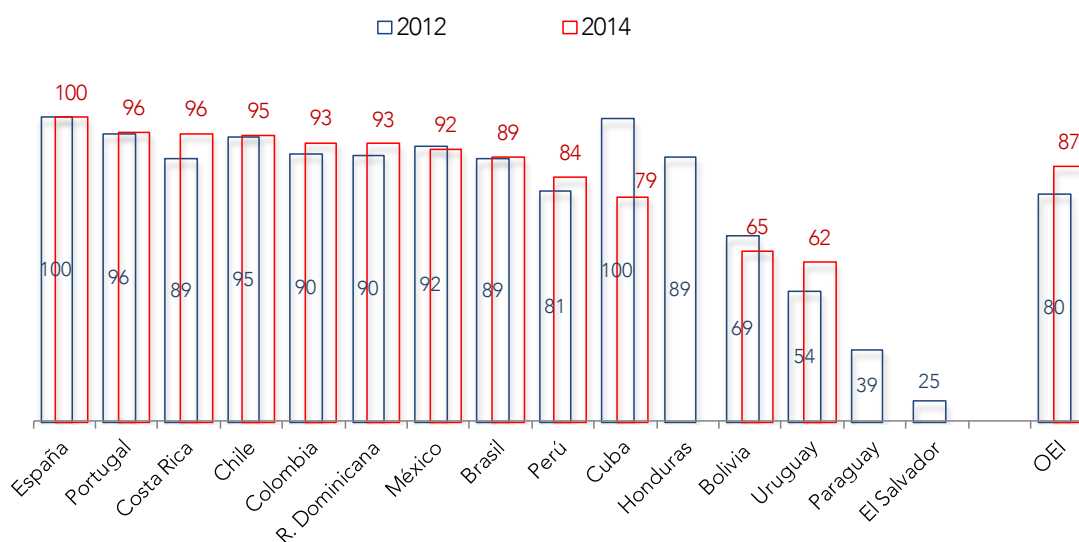
Para la educación secundaria, la Meta 8 propone medir la proporción en que los titulados han obtenido una formación de nivel universitario para ejercer la docencia. Los datos proporcionados por 15 países muestran que en el promedio de Iberoamérica en 2014 (solo hay datos disponibles para 12 países en 2014) un 87% de los docentes de educación secundaria (CINE 2+3) disponía de

nivel formativo universitario (CINE 6-7). Este porcentaje supera al de 2012 en 7 puntos, pero se debe a que no hay datos disponibles en 2014 para Paraguay y El Salvador, que presentaban porcentajes muy inferiores al resto para 2012: si se descuenta del promedio de Iberoamérica de 2012 a estos dos países, el resultado fue igual al de 2014, pero en este caso el promedio corresponde a 12 países.

De los 15 países de los que se dispone información, solo en España el porcentaje es del 100% y en otros 6 supera el 90%. No obstante, hay que señalar que hay diferencias enormes con los datos de Paraguay (39%) y El Salvador (25%) y se desconocen los porcentajes de otros 6 países: Argentina, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá y Venezuela. Los aumentos más notables desde 2012 se han producido en Uruguay (8 puntos), Costa Rica (7 puntos), Colombia (3 puntos), República Dominicana (3 puntos) y Perú (3 puntos). En el resto de los países no ha habido prácticamente variaciones.

Indicador 30B. Gráfico 1

Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 6-7) con acreditación oficial de su calidad



Fuentes: OEI. Tablas indicadores Miradas 2016. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente

Con respecto al nivel de logro previsto, al menos entre el 40% y el 80% del profesorado esté acreditado en 2015, y entre el 70% y el 100% en 2021, hay que resaltar que se supera en 2015 el nivel previsto para 2021 en los 15 países de los que se dispone información y en el promedio de Iberoamérica calculado a partir de dichos países.

## Indicador 31

## Porcentaje de escuelas y de docentes que participan en programas de formación continua e innovación educativa

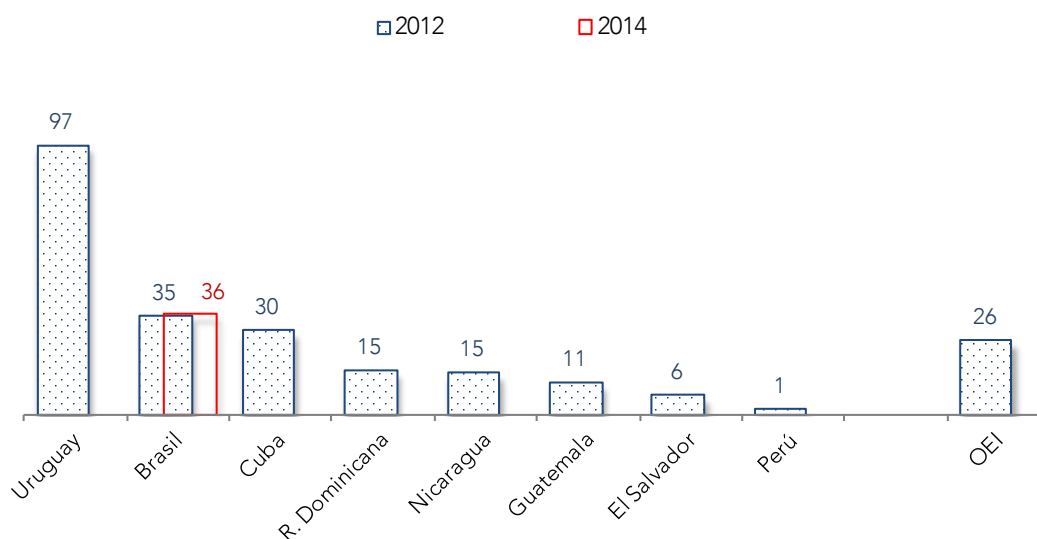
Como se señaló en *Miradas 2013*, no se ha solicitado para este indicador, que es complementario del relativo a la innovación educativa en los establecimientos, la información correspondiente a dichos establecimientos; por tanto no se puede elaborar el Indicador 31B previsto en la Meta. Además, son pocos los países de los que se dispone de información sobre la formación del profesorado para 2012 (8 en educación primaria y solo 5 en secundaria), mientras que para 2014 solo se dispone de información para Brasil.

Por esta razón se consignan los datos recibidos para el Indicador 31A al final del capítulo, y los gráficos que se han podido realizar con dichos datos, pero no se puede afirmar nada sobre posible evolución de los datos o consecución del nivel de logro propuesto.

En el caso de los docentes de primaria, los datos de los 8 países en 2012 son muy dispares: van del 97% en Uruguay al 1% en Perú. El promedio Iberoamericano calculado no presenta, por la escasez de países y la disparidad de sus datos, una cifra fiable o significativa. Solo Brasil ha proporcionado datos para 2014.

## Indicador 31A. Gráfico 1

Porcentaje de docentes de primaria (CINE 1) que participan en programas de formación continua e innovación educativa



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

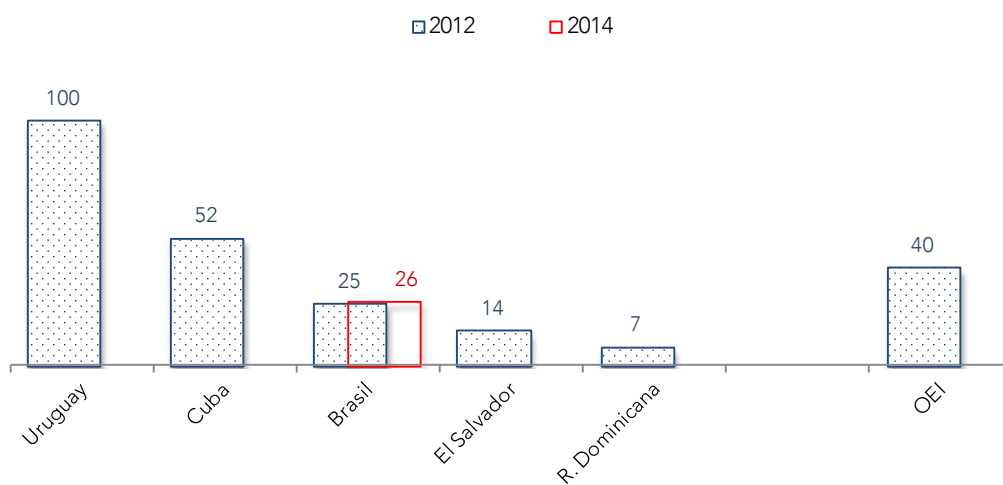
Datos suministrados por los países

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente

En el caso de los docentes de educación secundaria, los datos de los 5 países en 2012 son también muy dispares: van del 100% en Uruguay al 7% en República Dominicana. También en este caso el promedio Iberoamericano calculado no presenta, por la escasez de países y la disparidad de sus datos, una cifra fiable o significativa. Solo Brasil ha proporcionado dato para 2014, como en primaria.

#### Indicador 31A. Gráfico 2

Porcentaje de docentes de secundaria (CINE 2+3) que participan en programas de formación continua e innovación educativa



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xls](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xls)>

Datos suministrados por los países

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente

Como se ha señalado, con la escasa información recibida no es posible afirmar casi nada con respecto a los niveles de logro previstos para este indicador en el conjunto de la región (Nivel de logro: en 2015, al menos el 20% de las escuelas y de los profesores participa en programas de formación continua y de innovación educativa, y al menos el 35% lo hace en 2021). En tres de los países con información disponible, Uruguay, Brasil y Cuba se ha alcanzado en ambas etapas educativas el nivel previsto para 2020 en participación del profesorado en programas de formación continua y de innovación educativa.

#### Síntesis de la Meta general octava

La Meta General Octava y sus dos Metas específicas, la 20 y la 21, proponen respectivamente mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria y favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.

En este informe se han podido recabar datos suficientes de los países para valorar la evolución de la Meta específica 20 y del grado de consecución de los niveles de logro planteados, de acuerdo con lo presentado en los indicadores 29 y 30. Las principales conclusiones que se pueden señalar son las siguientes:

Un 93% de los docentes de educación de la primera infancia (CINE 0) en Iberoamérica disponía en 2014 de la titulación exigida en cada país para poder ejercer la docencia en dicho nivel educativo. De los 18 países de los que se dispone información, en 6 el porcentaje es del 100% y en otros 4 supera el 90%.

En educación primaria (CINE 1) un 96% de los docentes en Iberoamérica disponía en 2014 de la titulación exigida en cada país para poder ejercer la docencia en dicho nivel educativo. De los 18 países de los que se dispone información, en 6 el porcentaje es del 100% y en otros 5 supera el 90%.

En educación secundaria (CINE 2+3), un 91% de los docentes en Iberoamérica disponía en 2014 de la titulación exigida en cada país para poder ejercer la docencia en dicho nivel educativo. De los 17 países de los que se dispone información, en 4 el porcentaje es del 100% y en otros 6 supera el 90%.

Se puede concluir que los niveles de logro con respecto al indicador 29 no solo se ha alcanzado ya prácticamente en todos los países sino que en la mayoría se supera ampliamente, en los tres niveles educativos considerados, pues sus porcentajes se sitúan por encima del 90%.

Con respecto al indicador 30, hay que señalar que en el promedio de Iberoamérica (solo hay datos disponibles para 12 países en 2014) un 91% de los docentes de educación primaria (CINE 1) disponía de nivel formativo terciario o superior (CINE 5-7). De los 17 países de los que se dispone información, en 3 el porcentaje es del 100% y en otros 5 supera el 90%. No obstante, hay que señalar que hay diferencias enormes con algunos países y se desconocen los porcentajes de otros 5 países.

Para la educación secundaria, la Meta octava propone medir la proporción en que los titulados han obtenido una formación de nivel universitario para ejercer la docencia. Los datos proporcionados por 15 países muestran que en el promedio de Iberoamérica en 2014 (solo hay datos disponibles para 12 países en 2014) un 87% de los docentes de educación secundaria (CINE 2+3) disponía de nivel formativo universitario (CINE 6-7).

De los 15 países de los que se dispone información, solo en uno el porcentaje es del 100% y en otros 6 supera el 90%. No obstante, hay que señalar que hay diferencias enormes con los datos de algunos países y se desconocen los porcentajes de otros 6 países.

Con respecto al nivel de logro previsto en el indicador 30, hay que resaltar que se supera en 2015 el nivel previsto para 2021 en los 15 países de los que se dispone información y en el promedio de Iberoamérica calculado a partir de dichos países.

En ambos indicadores la evolución entre 2012 y 2014 es moderada en el conjunto de la región, si se comparan conjuntos de países homogéneos. Pero hay que destacar que, a pesar de que solo hayan transcurrido dos/tres años entre la información suministrada por los países, la elevación de los porcentajes en varios de ellos y en los dos indicadores ha sido muy notable.

Finalmente, hay que insistir en que no ha sido suficiente la información proporcionada por los países para poder hacer una valoración similar de la Meta específica 21 y del grado de consecución de los niveles de logro planteados en el indicador 31. Habrá que plantear para los próximos informes cuáles pueden ser los mejores procedimientos para obtener más información de los países sobre la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.

Conviene reiterar que buena parte de la información que requiere esta Meta octava fue objeto del estudio monográfico sobre el profesorado realizado en *Miradas 2013*. Por esta razón, y para complementar lo aquí presentado, se remite a dicho informe, particularmente a las conclusiones y propuestas de mejora presentadas en el capítulo 6 de *Miradas 2013*. Además, como se ha señalado, se remite también a la información que sobre la evaluación del profesorado facilita la Meta onceava.

## Tablas Indicador 29

Porcentaje de titulación en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad

Porcentaje de docentes titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad independientemente del nivel CINE de dicha formación

País	% Docentes									
	CINE 0		CINE 1		CINE 2		CINE 3		CINE 2 + 3	
	2012	2014	2012	2014	2012	2014	2012	2014	2012	2014
Argentina	94	nd	92	nd	82	nd	89	nd	86	nd
Bolivia	67	66	87	91	...	...	...	...	69	65
Brasil	93	94	95	95	97	97	97	97	97	97
Chile	99	98	98	98	98	98	97	97	97	98
Colombia	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Costa Rica	81	87	90	94	89	96	89	95	89	96
Cuba	73	100	95	100	99	100	100	100	100	100
Ecuador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	95	nd	97	nd	95	nd	92	nd	94	nd
España	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Guatemala	100	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Honduras	86	...	77	...	100	...	94	...	97	...
México	86	85	96	97	91	92	94	91	92	92
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	47	...	90	...	85	...	92	...	88	...
Paraguay	92	...	95	...	82	...	71	...	72	...
Perú	87	90	87	87	87	91	87	92	87	92
Portugal	100	100	100	100	100	100	...	...	100	100
R. Dominicana	91	94	85	87	...	...	...	...	90	93
Uruguay	100	100	100	100	54	58	...	69	54	62
OEI	88	93	94	96	91	93	...	...	89	91

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente



Tabla Indicador 30A

Porcentaje de docentes de primaria (CINE 1) titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5-7) con acreditación oficial de su calidad

País	2012	2014
Argentina	nd	nd
Bolivia	87	91
Brasil	72	73
Chile	96	97
Colombia	91	94
Costa Rica	90	94
Cuba	95	81
Ecuador	...	...
El Salvador	88	nd
España	100	100
Guatemala	...	...
Honduras	50	...
México	96	97
Nicaragua	...	...
Panamá	9	...
Paraguay	93	...
Perú	79	77
Portugal	100	100
R. Dominicana	85	87
Uruguay	100	100
Venezuela	...	...
OEI	83	91

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países

Tablas Indicador 30B

Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 6 - 7) con acreditación oficial de su calidad

País	% Docentes. Miradas 2013 (2012)			% Docentes . Miradas 2016 (2014)		
	CINE 2	CINE 3	CINE 2+3	CINE 2	CINE 3	CINE 2+3
Argentina	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Bolivia	...	...	69	...	...	65
Brasil	86	92	89	87	92	89
Chile	96	94	95	96	95	95
Colombia	90	92	90	93	94	93
Costa Rica	89	89	89	96	95	96
Cuba	99	100	100	82	75	79
Ecuador	...	...	...	...	...	...
El Salvador	23	29	25	nd	nd	nd
España	100	100	100	100	100	100
Guatemala	...	...	...	...	...	...
Honduras	86	94	89	...	...	...
México	91	94	92	92	91	92
Nicaragua	...	...	...	...	...	...
Panamá	...	...	...	...	...	...
Paraguay	38	44	39	...	...	...
Perú	81	81	81	84	85	84
Portugal	...	...	96	...	...	96
R. Dominicana	...	...	90	...	...	93
Uruguay	...	...	54	...	...	62
Venezuela	...	...	...	...	...	...
OEI	...	...	80	...	...	87

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países

## Tablas Indicador 31A

Porcentaje de docentes que participan en programas de formación continua

País	CINE 1		CINE 2 + 3	
	2012	2014	2012	2014
Argentina	nd	nd	nd	nd
Bolivia	...	...	...	...
Brasil	35	36	25	26
Chile	nd	nd	nd	nd
Colombia	nd	nd	nd	nd
Costa Rica	nd	nd	nd	nd
Cuba	30	...	52	...
Ecuador	...	...	...	...
El Salvador	6	...	14	...
España	nd	nd	nd	nd
Guatemala	11	...	...	...
Honduras	...	...	...	...
México	nd	nd	nd	nd
Nicaragua	15	...	...	...
Panamá	...	...	...	...
Paraguay	nd	nd	nd	nd
Perú	1	nd	nd	nd
Portugal	...	...	...	...
R. Dominicana	15	...	7	...
Uruguay	97	...	100	...
OEI	26	...	40	...

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*.

<[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países



## Capítulo 9

# Meta general novena Ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica

Meta específica 22	Apoyar la creación de redes universitarias para la oferta de posgrados, la movilidad de estudiantes e investigadores y la colaboración de investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región
Indicador 32	Porcentaje de becas de movilidad de estudiantes e investigadores entre países iberoamericanos
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, las becas de movilidad de estudiantes e investigadores de toda la región llegan a 8000, y a 20 000 en 2021	
Meta específica 23	Reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región
Indicador 33	Porcentaje de investigadores en jornada completa
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, el número de investigadores en equivalentes de jornada completa se sitúa entre el 0,5% y el 3,5% de la población económicamente activa, y en 2021 alcanza entre el 0,7% y el 3,8%	
Indicador 34	Porcentaje de inversión en I+D en la región con respecto al PIB
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, el porcentaje de inversión del PIB en I+D se sitúa entre el 0,3% y el 1,4% del PIB (media de la región en el 0,93%), y en 2021 alcanza entre el 0,4% y el 1,6% (media de la región en el 1,05%)	



Meta específica 22	Apoyar la creación de redes universitarias para la oferta de posgrados, la movilidad de estudiantes e investigadores y la colaboración de investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región
Indicador 32	Porcentaje de becas de movilidad de estudiantes e investigadores entre países iberoamericanos

El Comité Rector del IESME ha considerado que no era posible recabar nueva información sobre este indicador, al no disponer de datos rigurosos y fiables los países en los informes anteriores. Es por ello por lo que no se ha solicitado información para este Informe *Miradas 2016* y se remite al lector a lo recogido en el documento anterior de seguimiento de las Metas *Miradas 2014* (pp. 227-228). <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article14386>

Meta específica 23	Reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región
Indicador 33	Porcentaje de investigadores en jornada completa

El Indicador 33 se propone relevar el porcentaje de investigadores con dedicación horaria de jornada completa. Para ello, el indicador contabiliza el número de estudiantes y el número de investigadores en equivalentes de jornada completa, en el año escolar de referencia.

### Significado e importancia de la meta y el indicador

La meta específica 23 plantea reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región, como mecanismos fundamentales para el desarrollo y progreso de las naciones. El estado de los países iberoamericanos es, en este sentido, muy débil, lo que los sitúa en una situación de desventaja y en riesgo de exclusión respecto del progreso acelerado del mundo desarrollado. Las diferencias en las posibilidades de progreso ya no son solo cuestión de brechas de ingreso, sino de conocimientos adquiridos y de las posibilidades de incorporar y adaptar los avances tecnológicos.

Tal y como se exponía en la propia formulación del proyecto Metas Educativas 2021, en la actualidad, la inversión que realizan los países de la región en investigación y desarrollo experimental (I+D) es muy inferior a la de los países miembros de la OCDE. Es necesario avanzar en políticas que busquen solucionar el problema del financiamiento de la investigación y del desarrollo del conocimiento en beneficio de todos.

Reforzar la investigación científica y tecnológica requiere como elemento fundamental disponer de adecuados recursos materiales y humanos. En este sentido, el número de investigadores en cada sistema de ciencia y tecnología es un indicador relevante para dar cuenta del estado y las capacidades del espacio iberoamericano del conocimiento, aunque no está exento de problemas. Lograr precisión en la obtención de los datos es una tarea de enorme complejidad. Pese a

todo, es fundamental continuar avanzando en el seguimiento y sistematización de este tipo de información. La incorporación de este indicador 33 dentro de la meta general novena se plantea con este objetivo.

### **Evolución reciente y situación según los datos disponibles**

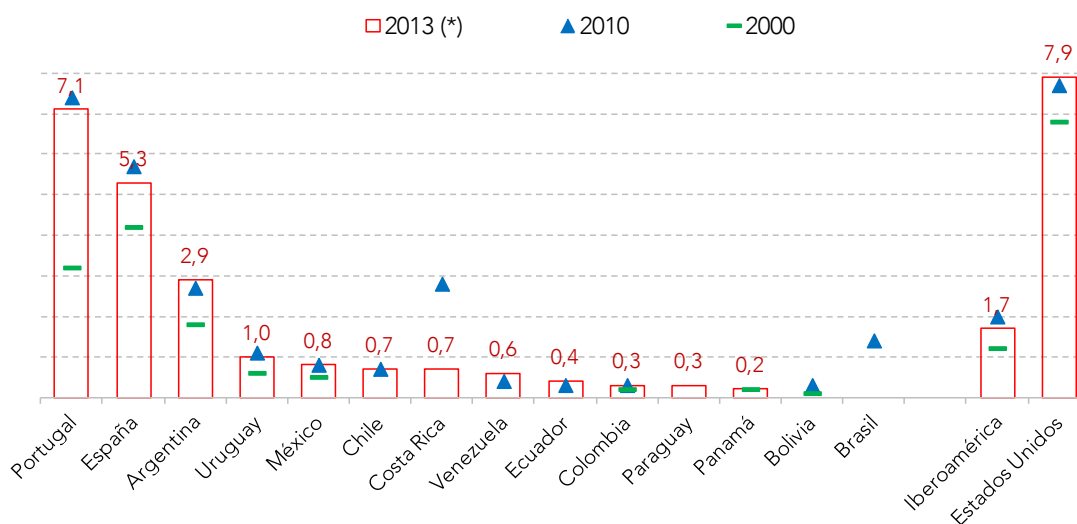
En lo que respecta al número de investigadores en equivalencia a jornada completa (EJC) por cada mil integrantes de la población económicamente activa (PEA), tomando como referencia el último dato disponible (2013), el promedio en Iberoamérica es de 1,7% aunque con una situación muy dispar entre los distintos países. Así, España y Portugal están a la cabeza con cifras del 5,3% y 7,1%, respectivamente, y a una distancia considerable de países como México, Chile, Costa Rica, Ecuador, Venezuela, Paraguay, Panamá o Colombia, que no superan el 1%. De todos los países de la región para los que la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT) tiene disponible datos, además de España y Portugal, solo se sitúa por encima de este valor promedio (1,7%), Argentina, con un 2,9%.

Atendiendo a la evolución, desde el año 2000, en el promedio de Iberoamérica el porcentaje de investigadores en jornada completa ha experimentado un crecimiento moderado aunque con un pequeño retroceso si se compara el último año disponible, 2013 con el año anterior tomado como referencia (2010). En el año 2000 el dato promedio de la región era del 1,2%, en 2010 fue del 2% y en 2013 es del 1,7%. Al analizar la situación en cada país, los datos más positivos se encuentran en Portugal, España y Argentina con un crecimiento de más de un 1% en el caso de España y Argentina, y de casi 4 puntos porcentuales en Portugal, que pasó del 3,2% en 2000 a un 7,1% en 2013. En el resto de los países, no se aprecian cambios significativos en lo que respecta al número de investigadores en equivalencia a jornada completa, en los tres años de referencia considerados.

El nivel de logro de este indicador establece que en 2015, el número de investigadores en equivalentes de jornada completa se sitúa entre el 0,5% y el 3,5% de la población económicamente activa. Los últimos datos promedio disponibles (2013) indican que se habría logrado el objetivo fijado, si bien aún son bastantes los países que deben realizar un esfuerzo mayor para situarse por encima del 0,5% y alcanzar de este modo la meta fijada para 2015.

Indicador 33. Gráfico 1

Porcentaje de investigadores en jornada completa



Fuentes: OEI. Tablas indicadores Miradas 2016. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

RICYT ([www.ricyt.org](http://www.ricyt.org))

2013 (\*) Los datos de México, Paraguay, Venezuela y Estados Unidos corresponden a 2012 y los de Ecuador y Panamá 2011

Especificaciones técnicas

Los datos utilizados para completar este indicador proceden de la RICYT y están disponibles en su página web ([www.ricyt.org](http://www.ricyt.org)).

Meta específica 23	Reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región
Indicador 34	Porcentaje de inversión en I+D en la región con respecto al PIB

El Indicador 34 se propone relevar la voluntad y prioridades políticas en relación a la promoción de la investigación científica y la innovación tecnológica en términos comparables internacionalmente. Es por ello que se relativiza el esfuerzo nacional en términos de los recursos disponibles (gasto de inversión / PIB) y, para completar la comparabilidad, el gasto en inversión en I+D y el PIB, serán expresados en dólares PPA. De esta forma, no reflejará volúmenes de gasto sino el peso de este gasto en el conjunto de recursos de la economía de cada país.



### Significado e importancia de la meta y el indicador

Promover y apoyar las redes de investigación científica y de formación, y proveer los recursos necesarios para desarrollar sus actividades, resulta imprescindible para impulsar el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC).

Como se comentó en el indicador 33, el estado general de los países de Iberoamérica en relación con los programas de investigación y desarrollo (I+D) es muy débil en comparación con la inversión y el apoyo de los países desarrollados. Asimismo, la falta de financiamiento público, junto a la privatización del conocimiento y el avance tecnológico, han ayudado a que el desarrollo se concentre en pocas manos.

Ya en el documento Metas 2021 se mostraron datos relativos a que Iberoamérica debería aumentar el presupuesto destinado a investigación y desarrollo a un ritmo del 0,21% del PIB de forma gradual entre 2011 y 2021 para responder adecuadamente a los retos de la sociedad del conocimiento. Esto implicaría, en el año 2021, destinar casi 13.000 millones de dólares adicionales a ciencia y tecnología para alcanzar un total de 54.600 millones de dólares. Este significativo aumento de recursos debería ir acompañado necesariamente, tanto de la formación de una mayor cantidad de científicos dedicados a la investigación pura y aplicada, como también del desarrollo de mayores capacidades de retención, en el interior de la región, de los investigadores más especializados.

En la práctica, tal planteamiento significa destinar también una mayor cantidad de recursos a remuneraciones e incentivos a los científicos para desarrollar programas de investigación e intercambio a largo plazo. Tal incremento debe complementarse necesariamente con proyectos claros y bien diseñados para la expansión científica y tecnológica de cada país hacia el interior del espacio iberoamericano.

Con el objetivo de conocer la evolución de los países en materia de inversión en I+D, se formuló el indicador 34 que sitúa el dato de cada país en relación con su Producto Interior Bruto (PIB).

### Evolución reciente y situación según los datos disponibles

Respecto a la inversión en I+D en relación con el PIB, la última información disponible (2013) arroja un dato promedio en Iberoamérica del 0,5%, lo que muestra un escenario muy similar al de los años anteriores (2000 y 2010) tomados como referencia en la gráfica (0,45% en 2000 y 0,5% en 2010 y 2013). Muy próximos al promedio se sitúan países como Argentina (0,62%), Costa Rica (0,56%), México (0,49%) y Cuba (0,47%), mientras que Portugal, Brasil y España, se colocan a la cabeza en inversión, con un 1,32%, 1,23% y 1,23% respectivamente. El resto de países presentan datos que oscilan desde el 0,38% en Chile hasta valores por debajo del 0,1% del PIB, en el caso

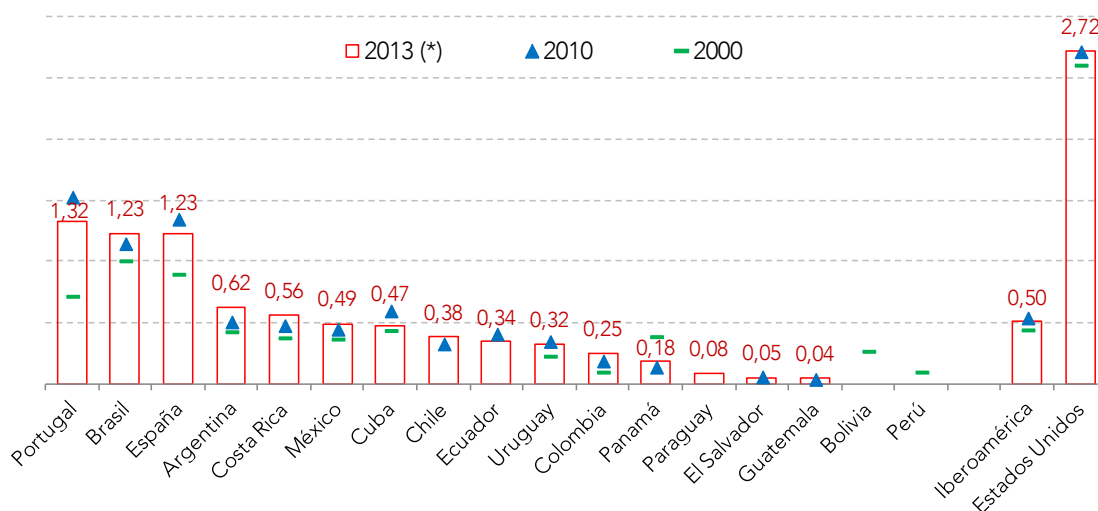
de El Salvador, Guatemala y Paraguay. Si se compara el dato promedio para este año 2013 (0,5%) con la cifra de Estados Unidos para este mismo año, el porcentaje alcanzado se encuentra muy por debajo del promedio estadounidense (2,72%).

Al analizar la evolución de los países desde 2000 hasta el 2013 (o último dato disponible), se observa una evolución positiva, aunque moderada, en México, Costa Rica, Portugal, España, Uruguay, Argentina, Colombia y Brasil; en sentido contrario, Panamá muestra una ligera reducción en sus cifras, tomando en consideración los tres años de referencia señalados (2000, 2010 y 2013).

Tomando como referente el nivel de logro para 2015, este establece que el porcentaje de inversión del PIB en I+D se sitúa entre el 0,3% y el 1,4% del PIB (media de la región en el 0,93%). El dato, por tanto, pone de manifiesto el esfuerzo que aún deben realizar los países para lograr el objetivo propuesto.

### Indicador 34. Gráfico 1

Porcentaje de inversión en I+D en la región con respecto al PIB



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

RICYT ([www.ricyt.org](http://www.ricyt.org))

2013 (\*). Los datos de Paraguay y Guatemala corresponden a 2012 y los de Ecuador y Panamá a 2011

### Especificaciones técnicas

Los datos utilizados para completar este indicador proceden de la RICYT y están disponibles en su página web ([www.ricyt.org](http://www.ricyt.org)).

## Síntesis de la meta general novena

La meta general novena plantea la ampliación del denominado Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) y el fortalecimiento de la investigación científica. A diferencia de la mayoría de las metas generales anteriores, esta adopta una perspectiva ligeramente diferente, centrándose en la educación superior, la investigación científica y la innovación.

El proyecto Metas 2021 resaltó, ya en su formulación, la importancia que tiene para el desarrollo de las naciones, la calidad de la formación universitaria y del conocimiento que se pueda generar y acumular en ellas. No es de extrañar, por tanto, que las XV y XVI cumbres iberoamericanas de jefes de Estado y de Gobierno acordaran un programa para impulsar el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Avanzar en la consolidación de un espacio compartido de educación superior y de investigación científica significa promover una herramienta privilegiada para impulsar procesos concretos de integración en la región y entre los países, para favorecer la generación y distribución del conocimiento relevante, así como para garantizar la formación de profesionales con una visión y una pertenencia iberoamericana.

Como se ha señalado en los informes anteriores de *Miradas*, la educación superior ha experimentado un crecimiento espectacular en Iberoamérica durante las últimas décadas. Sin embargo, su expansión ha llevado aparejados también algunos cambios muy significativos, tales como su diversificación institucional o el acusado incremento de la educación privada. Como resultado de los problemas que han acarreado estos procesos, han comenzado a adoptarse nuevas políticas en el campo de la educación superior, tales como la acreditación de los títulos y las instituciones, la revisión de los estudios ofrecidos, la internacionalización de las universidades o el diseño de políticas orientadas a lograr una mayor equidad en este nivel educativo.

Por otra parte, el interés concedido por los responsables políticos y los gestores de la economía al papel del conocimiento, tanto en lo que hace a su producción como a su gestión y su difusión, ha impulsado la adopción de políticas públicas de investigación, promovidas por los Gobiernos y las Administraciones públicas, aunque buscando la sinergia con los agentes privados. Como consecuencia de esta evolución, la definición de los temas y las líneas de investigación ha dejado de estar solamente en manos de los investigadores y los académicos para pasar a considerarse un elemento fundamental de los planes nacionales de I+D. De igual forma, la atención a la investigación propiamente dicha ha ido haciendo sitio a un énfasis creciente en las actividades de desarrollo y, posteriormente, las de innovación. Es así como han surgido y se han extendido las referencias a la I+D, primero, y a la I+D+i, después. Aunque no se deba caer en el error de considerar que cualquier innovación es positiva por el simple hecho de serlo, no cabe duda de que ha llegado a situarse en un lugar destacado de la agenda pública.

El proyecto Metas 2021 deja constancia de lo relevante de este asunto, a través de la definición de su meta general novena, que se orienta a la ampliación del espacio iberoamericano del conocimiento y al fortalecimiento de la investigación científica. Esta meta a su vez se concreta con dos metas específicas, y tres indicadores, con los que evaluar su grado de consecución y avance.

La meta específica 22 plantea apoyar la creación de redes universitarias para la oferta de posgrados, la movilidad de estudiantes e investigadores y la colaboración con los investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región. Esta meta se concreta con la formulación del indicador 32, que pretende cuantificar el porcentaje de estudiantes e investigadores de educación terciaria (CINE 5-8) con becas de movilidad entre países iberoamericanos.

Para el informe *Miradas 2011* resultó imposible recoger información sobre este indicador, al no disponer de datos rigurosos y fiables de los países y tampoco poder obtener esta información de las bases de datos internacionales. Esta situación obligó a dejar en blanco este indicador en el informe presentado.

Para *Miradas 2014* el Consejo Rector del IESME acordó realizar una serie de modificaciones que permitieran una aproximación a estos datos. Por una parte, se decidió subdividir el indicador en dos, y por otra, reformular su definición. En el caso del indicador 32A, se solicitó a los países que aportasen datos sobre el número de estudiantes de educación terciaria con becas de movilidad, y el total de estudiantes de educación terciaria. Además, se les pidió que especificaran los datos para tres años diferentes, 2010, 2011 y 2012, con el objetivo de analizar su evolución en el tiempo. Solo seis países, de los dieciséis que enviaron información, fueron capaces de aportar datos, y de ellos, solo dos presentaron información relativa al año 2012. En relación con el indicador 32B, que analiza las posibilidades de movilidad de los investigadores, la situación fue aún más compleja a la hora de recoger esta información. La imposibilidad de obtener datos rigurosos al respecto, llevó a que finalmente se decidiera no incorporar este indicador en el informe *Miradas 2014*.

Por todo ello, para ese informe de 2016 el Consejo Rector del IESME decidió no volver a solicitar esta información a los países, siendo necesario replantearse este indicador para los próximos informes de *Miradas*.

La meta específica 23 plantea reforzar la investigación científica y tecnológica, y la innovación en la región. Para ello se han definido dos indicadores, que están comúnmente aceptados para valorar el esfuerzo realizado en I+D. El indicador 33 que pretende cuantificar el porcentaje de investigadores en jornada completa, y el indicador 34 que alude al porcentaje de inversión en I+D en la región con respecto al PIB.

En ambos casos, la información presentada proviene de la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT), que ha suministrado los datos especificando las cifras para los años 2000, 2010 y 2013. En el caso del indicador 33, para el último año disponible, el promedio de investigadores con jornada completa en Iberoamérica se sitúa en el 1,7%,

aunque con amplias variaciones entre países. En lo que se refiere a la evolución a lo largo de estos años, los datos indican una tendencia en su mayoría positiva, aunque con una pequeña tasa de crecimiento general y aún insuficiente en muchos países. En relación al indicador 34, cuyos datos también proceden de la información proporcionada por la RICYT, el porcentaje promedio de inversión en I+D en la región es del 0,5%, lo que pone de manifiesto la necesidad de realizar un mayor esfuerzo si se quieren alcanzar los niveles de logro fijados para 2015 y 2021.

Tomando en consideración estos datos recogidos sobre la meta general novena, puede afirmarse que, si bien aborda temas de especial relevancia para el desarrollo de los países Iberoamericanos, se trata de un ámbito aún novedoso que requiere de esfuerzos adicionales para poder acceder a la información que permita valorar el grado de avance y el nivel de logro efectivamente alcanzado en 2021.

### Indicador 33. Porcentaje de investigadores en jornada completa

Investigadores EJC cada 1000 de la PEA

País	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Argentina	1,8	1,7	1,7	1,7	1,8	2,0	2,1	2,4	2,5	2,5	2,7	2,9	2,9	2,9
Bolivia	0,1	0,3	0,3	...	...	...	...	...	...	0,3	0,3	...	...	...
Brasil	...	0,9	0,9	1,0	1,0	1,1	1,1	1,1	1,1	1,2	1,4	...	...	...
Chile	...	...	...	...	...	...	...	0,7	0,8	0,6	0,7	0,7	0,8	0,7
Colombia	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,4	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3
Costa Rica	...	...	...	0,3	0,2	0,2	...	...	0,5	2,1	2,8	2,9	0,7	0,7
Ecuador	...	0,1	0,1	0,1	...	...	0,2	0,1	0,2	0,2	0,3	0,4	...	...
España	4,2	4,4	4,4	4,7	...	...	5,3	5,4	5,6	5,7	5,7	5,5	5,4	5,3
México	0,5	0,5	0,7	0,8	0,9	1,0	0,8	0,8	0,8	0,9	0,8	0,8	0,8	...
Panamá	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	...	0,2	...	...
Paraguay	...	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	...	...	0,1	...	...	0,0	0,3	...
Portugal	3,2	3,3	3,5	3,7	3,7	3,8	4,4	5,0	7,1	7,1	7,4	8,0	7,7	7,1
Uruguay	0,6	...	0,8	...	...	...	...	...	0,5	1,0	1,1	1,0	1,0	1,0
Venezuela	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4	0,6	...
Iberoamérica	1,2	1,1	1,1	1,2	0,9	1,0	1,6	1,6	1,6	1,7	2,0	1,9	2,0	2,6
EE.UU.	6,8	6,9	7,1	7,6	7,4	7,3	7,3	7,3	7,6	8,0	7,7	8,0	7,9	...

Fuentes: OEI. Tablas indicadores Miradas 2016. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

RICYT ([www.ricyt.org](http://www.ricyt.org))

## Indicador 34. Porcentaje de inversión en I+D en la región con respecto al PIB

## Gasto en I+D en relación al PIB

País	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Argentina	0,43	0,42	0,38	0,41	0,36	0,37	0,40	0,40	0,42	0,51	0,51	0,53	0,61	0,62
Bolivia	0,27	0,27	0,25	...	...	...	...	...	...	0,15	...	...	...	...
Brasil	1,01	1,04	0,98	1,00	0,96	1,00	0,98	1,08	1,12	1,12	1,15	1,14	1,15	1,23
Chile	...	...	...	...	...	...	...	0,31	0,37	0,35	0,33	0,35	0,36	0,38
Colombia	0,10	0,10	0,11	0,18	0,15	0,15	0,15	0,18	0,19	0,19	0,19	0,20	0,20	0,25
Costa Rica	0,38	...	...	0,35	0,37	...	0,43	0,36	0,39	0,54	0,48	0,47	0,57	0,56
Cuba	0,44	0,52	0,52	0,54	0,56	0,50	0,41	0,43	0,50	0,61	0,60	0,27	0,40	0,47
Ecuador	...	0,05	0,06	0,06	...	...	0,14	0,15	0,25	0,39	0,41	0,34	...	...
El Salvador	...	...	...	...	...	...	...	0,08	0,10	0,07	0,06	0,03	0,03	0,05
España	0,90	0,91	0,98	1,04	1,11	1,18	1,26	1,32	1,36	1,30	1,35	1,31	1,24	1,23
Guatemala	...	...	...	...	...	0,03	0,04	0,06	0,06	0,05	0,04	0,04	0,04	...
México	0,37	0,39	0,38	0,40	0,39	0,40	0,37	0,36	0,40	0,43	0,45	0,42	0,43	0,49
Nicaragua	...	...	0,04	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	0,39	0,40	0,36	0,36	0,24	0,27	0,28	0,18	0,19	0,13	0,14	0,18	...	...
Paraguay	...	0,08	0,10	0,08	0,08	0,08	...	...	0,06	...	...	0,05	0,08	...
Perú	0,10	0,10	0,10	0,10	0,15	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	0,72	0,77	0,73	0,71	0,72	0,75	0,95	1,12	1,44	1,57	1,53	1,45	1,37	1,32
Uruguay	0,23	...	0,23	...	...	...	0,36	0,42	0,37	0,42	0,35	0,35	0,33	0,32
Iberoamérica	0,45	0,42	0,37	0,44	0,46	0,47	0,48	0,46	0,48	0,52	0,54	0,48	0,52	0,63
EE.UU.	2,61	2,63	2,54	2,54	2,48	2,49	2,54	2,62	2,76	2,80	2,72	2,75	2,79	2,72

 Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

 RICYT ([www.ricyt.org](http://www.ricyt.org))



## Capítulo 10

### Meta general décima Invertir más e invertir mejor

Meta específica 24	Aumentar el esfuerzo económico de cada país para el logro de las Metas Educativas 2021
Indicador 35	Elaboración en el año 2010 de un plan de financiamiento por cada país para el logro de las metas y actualizarlo periódicamente
<i>Nivel de logro:</i> Se aprueba un plan en cada país, se evalúa y se adapta cada tres años	
Meta específica 25	Incrementar la solidaridad internacional con los países que manifiestan mayores dificultades
Indicador 36	Coordinar un Fondo Solidario para la Cohesión Educativa en el año 2011, con un plan de acción hasta 2021
<i>Nivel de logro:</i> Se desarrolla y coordina el Fondo Solidario, el cual aporta entre el 20% y el 40% de lo que comprometen los países y las regiones con mayor retraso educativo para el cumplimiento de las Metas	





En *Miradas 2011* y *2014* se dedicó un capítulo, elaborado por CEPAL, al financiamiento de la educación en Iberoamérica. En el presente informe, el IESME ha realizado una actualización de aquellos capítulos, a partir de la información solicitada a los países y de los datos ofrecidos por UNESCO-UIS y OCDE *Education at a Glance*, que es la que se presenta a continuación.

Los indicadores de financiación considerados para el presente informe son los siguientes:

Indicador F1	Gastos en educación por origen de gasto (público, privado) en porcentaje del PIB
Indicador F2	Gasto público total en educación como porcentaje del total del gasto público total
Indicador F3	Distribución del gasto público y gasto público por estudiante en dólares PPA de 2005 por nivel educativo
Indicador F4	Gastos en educación por tipo de gasto en porcentaje del gasto total en educación en los establecimientos públicos

### El financiamiento de la educación en Iberoamérica

El proyecto Metas Educativas 2021 entiende que, aunque el financiamiento es una condición necesaria para la realización del proyecto en cada uno de los países, no debe ser el eje de los esfuerzos, sino un factor que favorece el cumplimiento de las restantes metas. Por dicho motivo, los indicadores 35 y 36 de la meta 10 se referían a la elaboración en el año 2010 de un plan de financiamiento por cada país para el logro de las metas, y a la coordinación de un Fondo Solidario para la Cohesión Educativa en el año 2011, respectivamente, con un plan de acción hasta 2021. El compromiso con las Metas Educativas 2021 implica que los países establecen sus propias metas y ritmos de avance. Y en función de esas trayectorias esperadas es que deben hacer planes de financiamiento y aumento de recursos, acordes a sus capacidades presupuestarias y de movilización de recursos extrapresupuestarios y de fuentes de financiamiento internacional.

Aunque la meta específica 24 plantea “Aumentar el esfuerzo económico de cada país para el logro de las Metas Educativas 2021”, su indicador no incluye un nivel de logro para esta meta específica. Sin duda, la consecución del conjunto de metas educativas del proyecto involucra una cuantía de recursos importante, como han establecido los estudios de costos que han realizado los países al respecto, por lo que el tema del financiamiento de la educación adquiere relevancia en sí, y aún más cuando la situación educativa de algunos de ellos muestra brechas e insuficiencias que impiden el ejercicio efectivo del derecho a la educación (OEI, 2010).

En consecuencia, el presente capítulo, al igual que el correspondiente de *Miradas 2014*, no está orientado a verificar si los diversos países han elaborado y revisado sus planes de financiamiento sino a analizar la evolución de los recursos financieros que han ido destinando los países, como manifestación última de los esfuerzos de los mismos por dotar de una base financiera para alcan-

zar los progresos comprometidos. Por tanto, los cuatro indicadores relacionados con la inversión y financiamiento educativo seleccionados en *Miradas 2014* y en *Miradas 2016* dan cuenta del esfuerzo absoluto y relativo de los Estados por movilizar recursos en esta área considerada crucial para el desarrollo en el largo plazo.

Los datos han sido suministrados por los representantes de los países en el Consejo Rector del IESME, de acuerdo con sus estadísticas oficiales, y siguiendo las especificaciones técnicas del Glosario UIS-UIS.Stat; en ausencia de información de los países se ha recurrido a los datos de *Miradas 2014*, a la base de datos de UNESCO-UIS.Stat y a *Education at a Glance* de la OCDE.

### Indicador F1

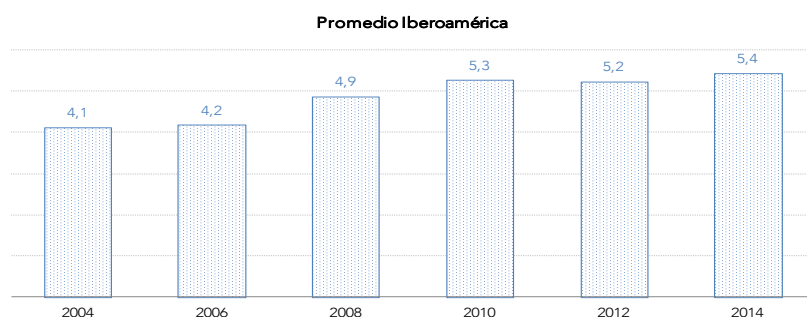
### Gastos en educación por origen de gasto (público, privado) en porcentaje del PIB

Uno de los indicadores clásicos de análisis del esfuerzo que realizan los países por movilizar recursos para la educación es el indicador del gasto público educativo como porcentaje del PIB.

A fin de valorar la evolución del gasto público en la región desde el establecimiento de las Metas, pero teniendo en cuenta que a mediados de 2008 estalló la crisis financiera internacional que golpeó en diversa medida las economías reales de los países de la región, se ha optado por presentar los datos promedio regionales, cada dos años, de la última década, a partir de 2004, lo cual permite comparar los esfuerzos realizados por los países antes de 2008 y desde esa fecha hasta 2014 (o el último año en el que hay datos disponibles).

#### Indicador F1. Gráfico 1

Evolución del gasto público en educación como porcentaje del PIB en el promedio de Iberoamérica



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países, Base de datos UNESCO-UIS.Stat

En el conjunto regional se realizaron importantes esfuerzos por sostener e incluso aumentar los recursos destinados a educación después de 2008, como se puede apreciar en el gráfico 1. El promedio pasó del 4,1% del PIB en 2004, en el conjunto de la región, al 4,9% en 2008 y al 5,3% del PIB en 2010. La cifra de 2008 en número índice con base 100 en 2004 fue de 118 y en 2010 fue de 128, lo cual representa un incremento relativamente importante entre 2008 y 2010, en pleno

estallido de la crisis financiera internacional. Esto también responde al esfuerzo por conservar la cuantía de recursos destinados a educación aún en contexto de caída, en ocasiones significativa, del PIB en esos dos años.

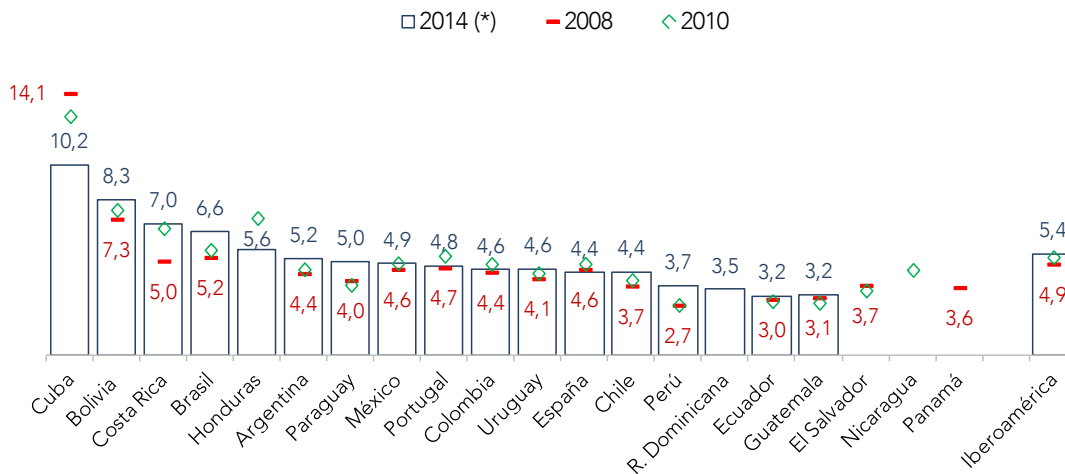
La evolución cambió notablemente a partir de 2010. El 5,3% de gasto público en educación en el promedio de la región en 2010 disminuyó ligeramente, al 5,2% en 2012 y recuperó el 5,4% en 2014: es decir, en los 4 años que van de 2010 a 2014, que permiten valorar la evolución de este indicador desde la definición de las Metas 2021, el gasto público en educación del conjunto de la región ha permanecido estable, interrumpiéndose el crecimiento sostenido de años anteriores, como puso de manifiesto *Miradas 2014* (en los que se pasó del 3,9% del PIB en 2000 al 5,3% señalado en 2010).

**Indicador F1A**      **Gasto público en educación como porcentaje del PIB**

El comportamiento de los países presenta notables diferencias con el promedio regional. El gasto público en educación como porcentaje del PIB aumentó entre 2010 y 2014 en diez países: Paraguay (+1,2 puntos porcentuales), Perú (+1) y más modestamente, entre 0 y 1 punto porcentual en Brasil, Argentina, Bolivia, Chile, Guatemala, Ecuador, Uruguay y Costa Rica.

Indicador F1A. Gráfico 2

Gasto público en educación como porcentaje del PIB



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países, Base de datos UNESCO-UIS.Stat

2014 (\*) : Los datos de Argentina, Paraguay, Portugal y España corresponden a 2012

Sin embargo, en otros 6 países, al menos, el gasto público en educación como porcentaje del PIB disminuyó entre 2010 y 2014: Cuba (-2,7) y Honduras (-1,7) y menos de un punto porcentual en México, Portugal, Colombia y España.

Como se señaló en *Miradas 2014*, la evolución descrita desde 2010 a 2012/14 ha estado condicionada en parte por los efectos de la crisis financiera internacional iniciada a mediados de 2008. Si bien la gran mayoría de los países de la región hicieron significativos esfuerzos por defender, e incluso incrementar, los recursos destinados al gasto social, particularmente en 2009 y 2010, luego varios países debieron hacer ajustes. Estos parece que afectaron en dichos países al esfuerzo de la sociedad en favor de la educación.

Pero entre 2010 y 2014 crecieron prácticamente en todos los países iberoamericanos la población total (salvo en España y Portugal) y el PIB per cápita por paridad del poder adquisitivo (PPA), (ver indicadores de contexto de este mismo informe). Por tanto, no se puede afirmar que los ajustes, al menos en buena parte de los casos, afectaran de modo similar a los descritos en educación a otros sectores que, paradójicamente, como ha ocurrido particularmente al causante de la crisis en algunos países, se han podido ver favorecidos por las políticas económicas adoptadas.

### Especificaciones técnicas

Indicador F1A. Gasto público en educación en porcentaje del PIB: es el gasto corriente y en capital en educación en los niveles locales, regionales y nacionales de gobierno, incluyendo municipalidades (se excluye la contribución de los hogares), expresado como porcentaje del producto interno bruto. El indicador muestra la proporción de riqueza del país generada en un año dado que ha sido destinadas por las autoridades gubernamentales a educación.

El cálculo consiste en dividir el gasto público total en educación por el PIB del país, multiplicado por 100.

En principio, un alto porcentaje del PIB destinado a gasto público en educación muestra una alta prioridad dada a la inversión educación por el gobierno. Sin embargo, hay que ser cuidadoso en su lectura y comparación entre niveles de educación por el diferencial de niveles de matrícula.

Indicador F1B

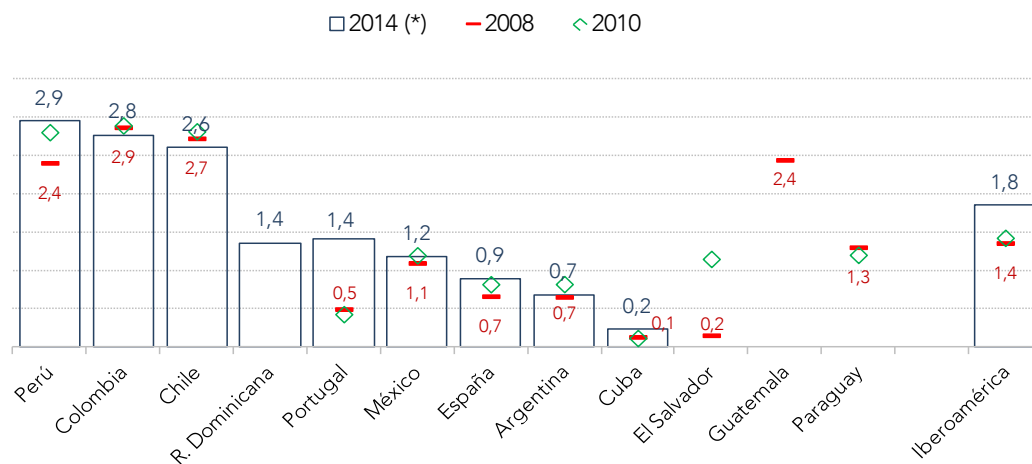
Gasto privado en educación como porcentaje del PIB

En el promedio regional el gasto privado en educación pasó del 1,42% del PIB en 2010 al 1,85 en 2014, es decir, aumentó en 0,42 puntos porcentuales; puesto que hay solo 7 países con información disponible, y entre ellos se encuentran los de mayor gasto privado de la región, es seguro que esta cifra está sesgada al alza. No obstante, la evolución de los gastos privados contrasta con

la señalada del gasto público entre ambas fechas, pues en este caso se producen aumentos en el gasto privado en todos los países con datos disponibles, excepto en Colombia y Chile, con ligera disminución, desde los elevados porcentajes de 2010.

**Indicador F1B. Gráfico 3**

Gasto privado en educación como porcentaje del PIB



Fuente: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos oficiales de los países informados a OEI y base de datos de UNESCO-UIS

Datos suministrados por los países, Base de datos UNESCO-UIS.Stat y OCDE\_Education at a Glance

2014 (\*): los datos de Argentina, España y Portugal corresponden a 2012

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente

Aquí son también notables las diferencias entre los países. Los gastos privados en educación más elevados en 2014 eran los de Perú (2,9%), Colombia (2,8%), Chile (2,6%) y Guatemala (2,4% en 2008); en estos países el gasto privado representa entre el 32% (Colombia) y el 45% del total de gasto (Perú y Guatemala). El gasto privado superó el 1% del PIB en Portugal (1,4%), República Dominicana (1,4%), Paraguay (1,2% en 2010), México (1,2%) y El Salvador (1,1% en 2010), entre el 20% y el 30% del total de gasto en educación en estos cuatro países. En España y Cuba el gasto privado se situó por debajo del 1% del PIB.

**Especificaciones técnicas**

Indicador 1B. Gasto privado en educación en porcentaje del PIB: es el gasto corriente y en capital en educación efectuado por los hogares, expresado como porcentaje del producto interno bruto. El indicador muestra la proporción de riqueza del país generada en un año dado que ha sido destinadas por las familias a educación.

El cálculo consiste en dividir el gasto privado en educación por el PIB del país, multiplicado por 100.

Indicador F2

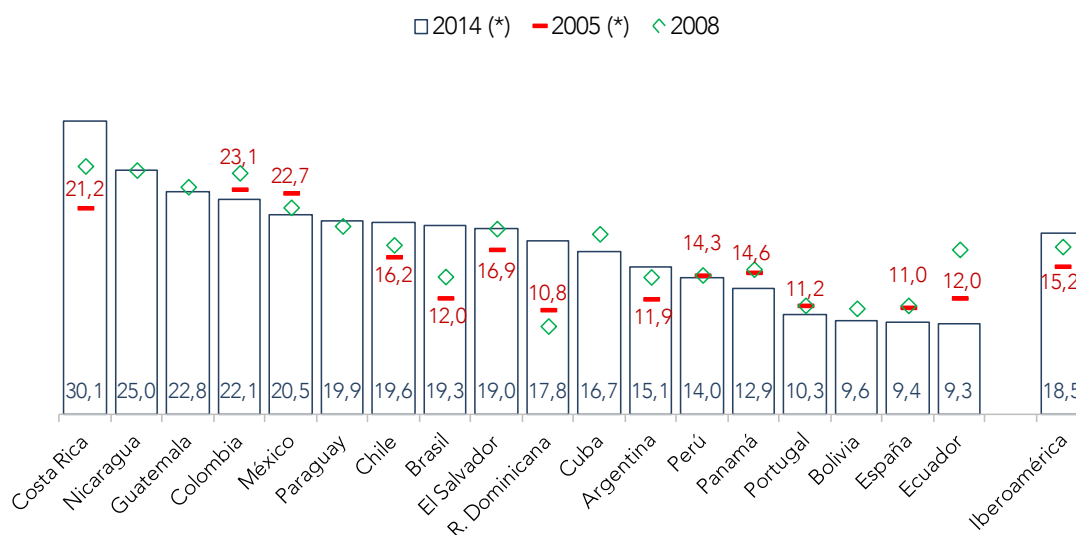
Gasto público total en educación como porcentaje del total del gasto público total

El gasto público en educación como porcentaje del gasto público total expresa la participación de dicho gasto en el conjunto del presupuesto total del Estado. En 2005 en el promedio de Iberoamérica se destinaba un 15,2% del gasto total a la educación; esta cifra ha aumentado a un 18,5% en 2014.

Los porcentajes de los países varían del 30% en Costa Rica, y por encima del promedio regional en 9 países más, a cerca del 10% en Ecuador (9,3%), España (9,4%), Bolivia (9,6%) y Portugal (10,3%) y cifras comprendidas entre el 13% y el 19% en el resto.

Indicador F2. Gráfico 1

Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países, Base de datos UNESCO-UIS.Stat

Notas:

2005 (\*): Los datos de Argentina y Panamá corresponden a 2004, los R. Dominicana a 2003 y el de Costa Rica procede de 2006

2014 (\*): Los datos de Argentina, España, Nicaragua y Panamá, corresponden a 2012 y los de Portugal a 2011

Según las últimas cifras disponibles, en más de la mitad de los 18 países, entre 2008 y 2014, se redujo el porcentaje de gasto público en educación con respecto al total. Las reducciones más notables tuvieron lugar en Ecuador (-7,6 puntos porcentuales), Colombia (-2,7), Panamá (-2,0), España (-1,8) y Bolivia (-1,3). Los aumentos más notables entre 2008 y 2014 se produjeron en República Dominicana (8,7 puntos porcentuales del gasto público), Brasil (5,2 puntos) y Costa Rica (4,6 puntos).

## Especificaciones técnicas

Indicador F2. Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total: corresponde a los gastos corrientes y de capital en educación de los gobiernos locales, regionales y nacionales, incluyendo a las municipalidades (se excluyen las contribuciones de los hogares), expresado como porcentaje del total de los gastos del gobierno en todos los sectores (incluye el sector salud, educación, servicios sociales, etc.). Esto permite evaluar el énfasis que las políticas de gobierno otorgan a la educación relativo al valor percibido de otras inversiones de naturaleza pública. Asimismo, refleja el compromiso del gobierno de invertir en el desarrollo del capital humano.

Se obtiene al dividir el gasto público total destinado a la educación incurrido por la totalidad de las agencias o instancias gubernamentales en un año fiscal determinado por el gasto total del gobierno para ese mismo año fiscal, y multiplicar el resultado por 100.

Los niveles más altos de gasto gubernamental demuestran la prioridad que los distintos gobiernos otorgan a las políticas educativas, relativo al valor percibido de otras inversiones públicas entre las que se incluyen la defensa y seguridad nacional, el cuidado de la salud, la seguridad social para los desempleados y ciudadanos mayores y otros sectores sociales y económicos.

Indicador F3	Distribución del gasto público y gasto público por estudiante en dólares PPA de 2005 por nivel educativo
Indicador F3A	Distribución del gasto público educativo por niveles

La cantidad de recursos destinados a los distintos niveles educativos, además de la destinada a la administración del sistema, depende de la cobertura y acceso a cada nivel, del número de estudiantes que repiten curso, del número de docentes y de sus remuneraciones así como de la distribución geográfica de los centros educativos en zonas rurales (con ratios estudiantes/profesor generalmente más bajas) y en zonas urbanas.

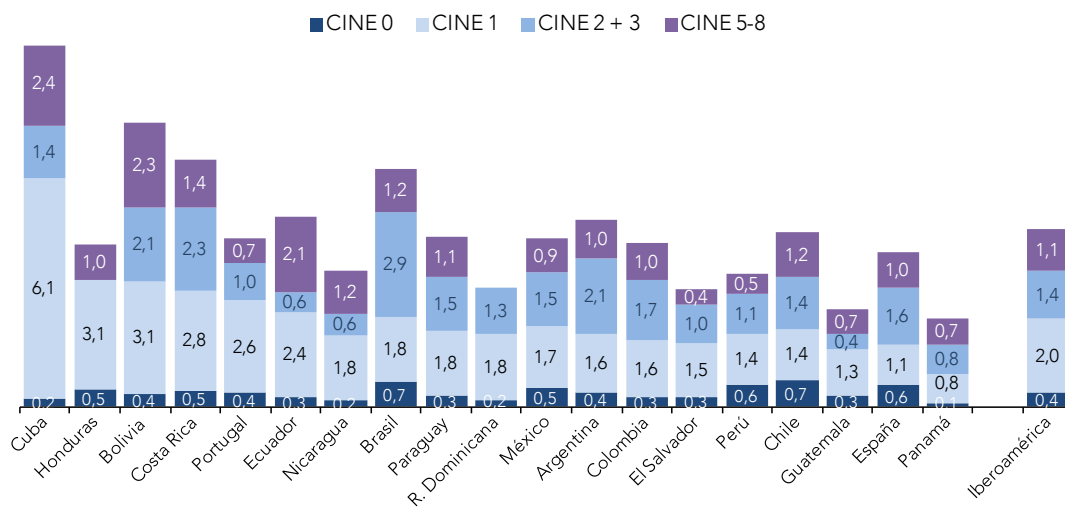
El Gráfico 1 de este indicador muestra la distribución del gasto público por niveles, expresado en porcentaje del PIB. En general, los recursos destinados a la educación primaria suelen ser superiores a los de los otros niveles, seguidos por los destinados a la secundaria, aunque en Brasil, Argentina, Colombia y España el gasto público en secundaria supera al de primaria.

Existe bastante heterogeneidad en los diversos países. Particularmente notoria es la concentración del gasto en educación primaria en Cuba, frente a los recursos destinados a otros niveles; en el extremo opuesto se encuentran Panamá y España.



Indicador F3A. Gráfico 1

Distribución del gasto público por niveles, expresado en porcentaje del PIB. 2014\*



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países, Base de datos UNESCO-UIS.Stat, *OECD Education at a Glance*

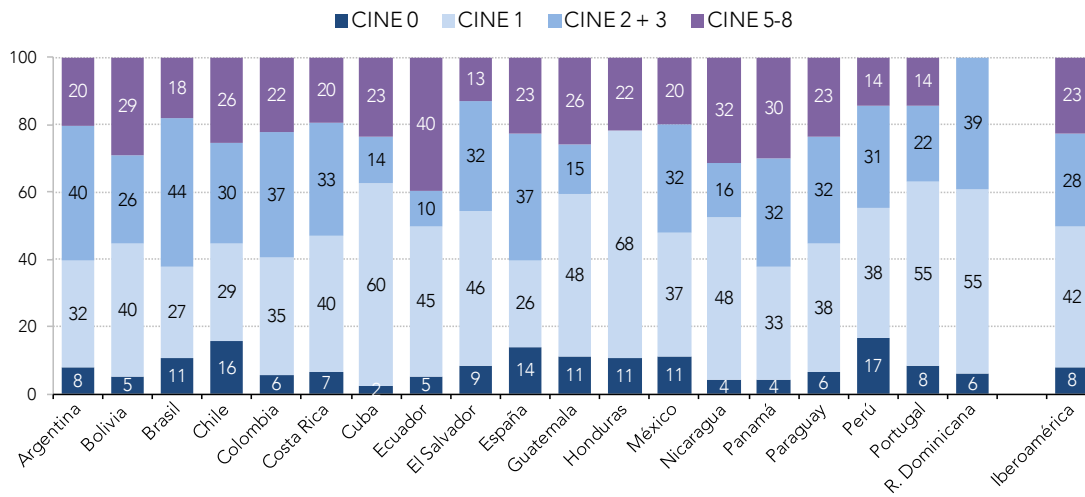
Notas: \* El dato corresponde a 2013 en Brasil, a 2012 en Argentina, España, Portugal, Panamá y a 2010 en El Salvador, Honduras y Nicaragua

En el Gráfico 2 se expresa la distribución del gasto público por niveles, pero como porcentaje del total de gasto en el conjunto de los niveles. Se visualizan aquí mejor estos diferentes comportamientos según los países que se vienen comentando. En el promedio regional el gasto en primaria representa el 42% del gasto total en los niveles educativos; le sigue el gasto en secundaria (28%), el de terciaria (23%) y el menor es el de preprimaria, el 8% del total destinado a los niveles educativos.

En Cuba y Honduras, el gasto en educación primaria supera el 60% del gasto público en el conjunto de los niveles educativos. Por encima del 50% se sitúa el gasto en primaria en Portugal y República Dominicana. El porcentaje de gasto público en educación secundaria supera el 40% del total en Argentina y Brasil. El gasto público más elevado en educación terciaria, en porcentaje del total, corresponde a Ecuador, Nicaragua y Panamá, que superan el 30% del total, seguidas de Bolivia, Chile y Guatemala, países en los que el gasto público en educación terciaria con respecto al total del gasto en los niveles educativos supera el 25%.

Indicador F3A. Gráfico 2

Distribución del gasto público por niveles, expresado en porcentaje del total de los niveles



Fuentes: OEI. Tablas indicadores Miradas 2016. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países, Base de datos UNESCO-UIS.Stat, OECD Education at a Glance

Notas:

\* El dato corresponde a 2013 en Brasil, a 2012 en Argentina, España, Portugal, Panamá y a 2010 en El Salvador, Honduras y Nicaragua

Hay que resaltar el bajo nivel de recursos destinados a educación preescolar (8% en promedio), lo que se debe tanto al hecho de que no es un ciclo obligatorio como a la cultura predominante de educación durante la primera infancia en los propios hogares o a través de las redes familiares, que se asocia también al escaso desarrollo de sistemas de cuidado infantil. La mayor proporción de recursos destinados a este nivel se da en Chile, España, Guatemala, Brasil, Honduras, México y Perú, todos por encima del 10% del gasto educativo total en los niveles educativos.

**Especificaciones técnicas**

Indicador F3A. Distribución del gasto público educativo por niveles: es el gasto corriente y en capital en educación en los niveles locales, regionales y nacionales de gobierno, incluyendo municipalidades (se excluye la contribución de los hogares), dividido por niveles educativos. Usualmente es una desagregación del indicador de gasto público en educación como porcentaje del PIB, y está sujeto a las mismas interpretaciones y limitaciones.

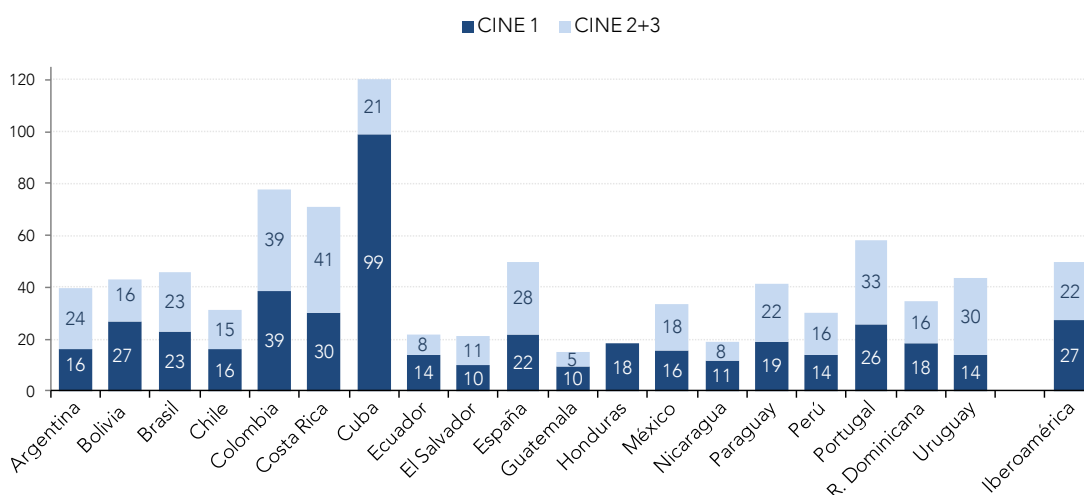
Indicador F3B

Gasto público por alumno por nivel educativo como porcentaje del PIB per cápita

En *Miradas 2014* se presentó el gasto público por estudiante en dólares PPA de 2005 por niveles educativos. A fin de realizar la actualización de los datos de este informe de 2016, en el que el último dato disponible utilizado es el correspondiente a 2014 solo en 12 países, mientras que en el resto se ha tenido que recurrir a cifras de 2012 o 2010, y presentar similitud a lo decidido en el indicador F3A, se ha optado por presentar ahora el gasto público por alumno por nivel educativo como porcentaje del PIB per cápita.

Indicador F3B. Gráfico 1

Gasto público por alumno por nivel educativo como porcentaje del PIB per cápita



Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países, Base de datos UNESCO-UIS.Stat, *OECD Education at a Glance*

Los valores de Argentina, España, Guatemala y Portugal corresponden a 2012

Los valores de El Salvador, Honduras y Nicaragua corresponden a 2010

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente

En el promedio de la región se destinó en 2014 a cada estudiante de primaria un 27,4% del PIB per cápita y un 22,1% a los estudiantes de secundaria. Como se señalaba en *Miradas 2014*, es relevante también aquí la heterogeneidad observada entre los países. En El Salvador (10%), Guatemala (10%) y Nicaragua (11%) el gasto destinado a cada estudiante de primaria con respecto al PIB per cápita fue alrededor de un tercio del promedio regional, mientras que se superó dicho promedio en Colombia (39%), Costa Rica (30%) y, sobre todo, en Cuba (99%) donde se triplicó.

En secundaria 8 países superaron el promedio regional; las cifras más elevadas de gasto público por alumno como porcentaje del PIB per cápita se dieron en Costa Rica (41%), Colombia (39%), Portugal (33%), Uruguay (30%) y España (28%). En el extremo opuesto se situaron tres países con un gasto por alumno inferior al 10% del PIB per cápita: Guatemala (5%), Ecuador (8%) y Nicaragua (8%).

### Especificaciones técnicas

Indicador F3B. Gasto público por estudiante en dólares PPA de 2005 por niveles educativos: gasto público total por alumno o estudiante en el nivel especificado expresado en dólares americanos, ajustado en términos de paridad del poder adquisitivo (PPA).

Se obtiene a partir del gasto público en educación por nivel educativo como porcentaje del PIB, expresado este en dólares PPA. Luego de derivar los valores absolutos, se divide por el número de estudiantes del nivel, independiente de su nivel de retraso.

Indicador F4

Gastos en educación por tipo de gasto en porcentaje del gasto total en educación en los establecimientos públicos

### Destino del gasto público en educación

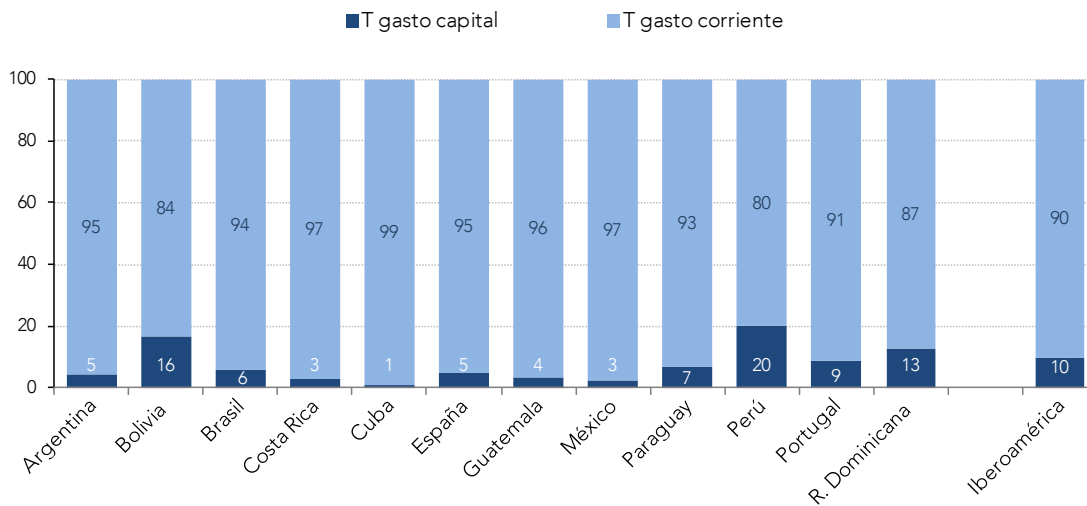
Otra manera de analizar a qué se destina el financiamiento público de la educación es de acuerdo con su utilización, distinguiendo entre gasto corriente y gasto destinado a la inversión en el área. Dentro del primero, a su vez, los datos informados por los países permiten distinguir entre aquel destinado a remuneraciones de todos los trabajadores del área educativa (docentes, auxiliares, personal ministerial que trabaja en niveles específicos de enseñanza, etc.). Los otros gastos corrientes normalmente comprenden la reposición recurrente de diversos materiales y aspectos de la infraestructura escolar que permite el normal funcionamiento del proceso educativo. En cuanto a la inversión, esta se destina fundamentalmente a la construcción de nuevos establecimientos escolares, su ampliación, o remozamiento y reparación. Aunque aquí no se distingue, por falta de información, el gasto destinado al mantenimiento de los recintos escolares en general se puede calcular como la diferencia entre la inversión bruta y la inversión neta en el sector educativo.

En el Gráfico 1 se muestra la inversión (gasto de capital) y el gasto corriente, en porcentaje del gasto total en educación en los establecimientos educativos públicos realizada alrededor de 2014 o en el último año disponible (ver Nota). En el promedio de la región, el 90% del gasto en educación se dedicó a los gastos corrientes y el 10% a los gastos de capital. Desde 2008 no se aprecia prácticamente variación en el gasto corriente en el promedio de la región.

Se observan diferencias entre los países, aunque las disparidades son relativamente menores; solo en Bolivia, Perú y en la República Dominicana el gasto corriente fue inferior al 90% del total y superó el 96% en Cuba, Costa Rica, México y Guatemala.

Indicador F4. Gráfico 1

Inversión (g. Capital) y gasto corriente, en porcentaje del gasto total en educación en los establecimientos educativos públicos. Alrededor de 2014



Fuente: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países, Base de datos UNESCO-UIS.Stat y OCDE, *Education at a Glance*

Nota:

Los datos de Argentina, España y Portugal corresponden a 2012 y los de Cuba a 2010

El valor de Brasil en %salarios/g corriente corresponde a 2012, pues el de 2014 es inconsistente

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente

Como se aprecia en el Gráfico 2, una gran proporción del gasto corriente se destina a remuneraciones, sobre todo de los docentes, que representan una proporción muy elevada del total del personal empleado en la educación. Alrededor de 2014, en el promedio regional (12 países) el 88% del gasto corriente en educación se dedica a los salarios; esta cifra se ha elevado sobre la de *Miradas 2014* (80%).

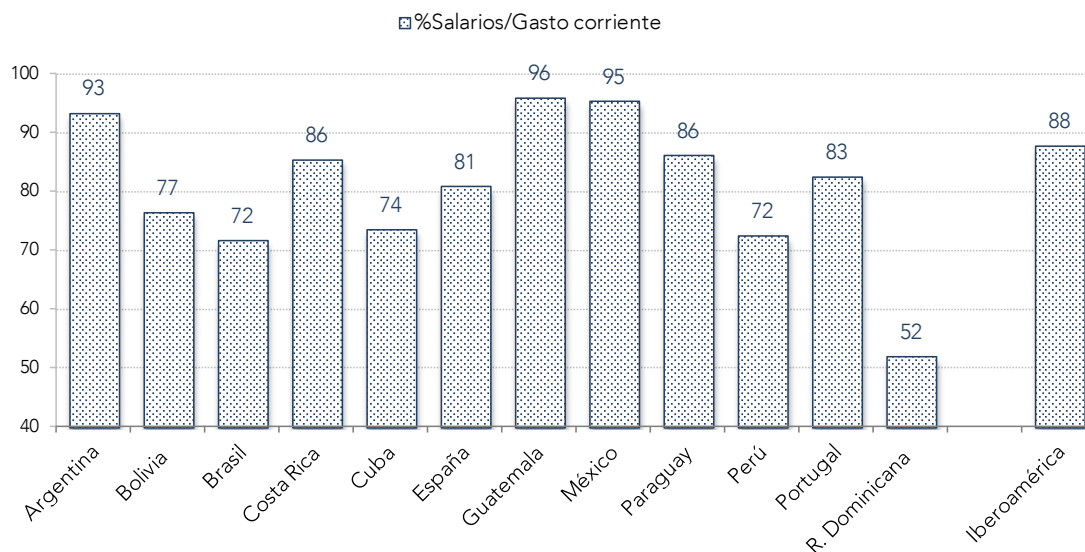
Sin embargo, hay diferencias notables ente los países. En República Dominicana se destina el 52% del gasto corriente a remuneraciones, y en Brasil, Cuba y Perú menos del 75%. En el extremo opuesto, Guatemala, México y Argentina destinan más del 90% de su gasto corriente a remuneraciones.

En promedio, las remuneraciones han aumentado notablemente su participación en el gasto total desde el 74% de 2008 al 88% de los últimos datos disponibles.

En el avance hacia las Metas Educativas 2021 es difícil establecer cuál es el patrón esperado de crecimiento del financiamiento educativo y de recomposición del mismo, ya que este puede variar, tanto de acuerdo con las metas específicas trazadas por los países y sus trayectorias, como por la planificación que los mismos hacen de la financiación y las prioridades en pro del avance equilibrado entre distintas metas.

#### Indicador F4. Gráfico 2

Gasto en salarios como porcentaje del gasto total corriente en los establecimientos educativos públicos. Alrededor de 2014



Fuente: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países, Base de datos UNESCO-UIS.Stat y OCDE, *Education at a Glance*

Nota:

Los datos de Argentina, España y Portugal corresponden a 2012 y los de Cuba a 2010

El valor de Brasil en %salarios/g corriente corresponde a 2012, pues el de 2014 es inconsistente

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente

De esta manera, no es posible señalar un comportamiento esperado, en este caso en la recomposición del destino de los recursos, ni el peso óptimo de los distintos componentes del gasto, que también depende de las situaciones de partida en materia de indicadores educativos como cobertura, acceso, progresión y conclusión por niveles, situación docente, equipamiento escolar y esfuerzos por mejorar la calidad educativa.

#### Factores asociados a la evolución del gasto público per cápita en educación

Como se señaló en *Miradas 2014*, el nivel y variaciones en el gasto público per cápita en educación depende de diversos factores, entre los que destaca la política fiscal y la capacidad de los diversos actores del sector educativo de incidir en el nivel de participación que tiene el presu-

puesto educativo en el presupuesto total. En las páginas anteriores se analizó la evolución de algunos de estos factores, así como la composición del gasto por niveles educativos y según el destino específico que se les da (remuneraciones, otros gastos corrientes, gastos de capital).

Pero los anteriores no son, ni con mucho, los únicos factores que influyen en la cantidad de recursos que se destinan a la educación de cada estudiante. Por ejemplo, el crecimiento económico es uno de los factores más relevantes en el aumento o disminución de los recursos destinados a educación. Por el contrario, y en el contexto de la expansión del acceso a la educación primaria y la repetición de curso actúa en sentido inverso, al aumentar el número de estudiantes con extraedad tanto en la primaria como principalmente en la secundaria. En el mismo sentido actúa el crecimiento vegetativo, ya que aún hay un conjunto significativo de países en plena transición demográfica.

Finalmente, se aprecia que, si bien en el período 2005-2008 el aumento en la prioridad fiscal del gasto público en educación favoreció el aumento del gasto por estudiante, en el período subsiguiente su disminución jugó en contra del segundo.

### **Síntesis de la meta general décima y desafíos de cara a 2021**

Se decía en *Miradas 2014* que el compromiso gubernamental con el proyecto “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” fue suscrito en 2010, cuando ya había signos de recuperación de la crisis financiera internacional. Los efectos de esta, sin embargo, perduraron en las economías reales, expresándose en la disminución de las exportaciones y balanzas comerciales con tendencias a los números rojos, disminución de los niveles de producción sobre todo de las empresas no orientadas a los mercados internos o intrarregionales, fluctuaciones importantes en el tipo de cambio, destrucción de empresas –principalmente PYME– y aumento del desempleo.

En los inicios de la crisis, las medidas de política monetaria y fiscal de la mayoría de los países de la región fueron de carácter contracíclico, esto es, que en contexto de disminución del ritmo de crecimiento y aún de caída del producto interno bruto aumentaron sus gastos fiscales, tanto en áreas sociales como no sociales, con el fin de preservar el dinamismo de las economías internas y frenar los costos sociales de la crisis, a través de grandes inversiones públicas, extensos programas de empleo y el fortalecimiento de los programas de asistencia social. Esto llevó a varios países de la región a caer en déficit fiscales y a aumentar el nivel de endeudamiento.

Pasados los primeros años de la crisis, se iniciaron en la mayoría de los países ajustes que implicaron en ocasiones la disminución del gasto fiscal y también su recomposición, perjudicando sectores sociales como el de salud y el de educación.

En el conjunto de la región se realizaron importantes esfuerzos por sostener e incluso aumentar los recursos destinados a educación después de 2008. El promedio pasó del 4,1% del PIB en 2004, en el conjunto de la región al 4,9% en 2008 y al 5,3% del PIB en 2010. La evolución cambió notablemente a partir de 2010. El 5,3% del gasto público en educación en el promedio de la región en 2010 disminuyó ligeramente, al 5,2% en 2012 y recuperó al 5,4% en 2014: es decir, en los 4 años que van de 2010 a 2014 el gasto público en educación del conjunto de la región ha permanecido estable, interrumpiéndose el crecimiento sostenido de años anteriores, como puso de manifiesto *Miradas 2014* (en los que se pasó del 3,9% del PIB en 2000 al 5,3% señalado en 2010).

Por tanto, los efectos de la crisis se hicieron sentir notablemente en el conjunto de la región y, en varios países, el actual desafío es recuperar la participación que tenía el gasto educativo en el presupuesto público al inicio del compromiso con las Metas Educativas 2021. Persiste además el desafío de cómo gastar e invertir más y mejor en educación.

Hoy adquiere mayor sentido el criterio de cumplimiento de la meta de financiamiento, a saber: “un plan en cada país, que se debe evaluar y adaptar cada tres años”. De cara al reto de los países iberoamericanos de escolarización y éxito de todos los alumnos en el dominio de las competencias básicas, habrá que revisar los avances obtenidos y reajustar los esfuerzos financieros y de gestión en educación preprimaria, primaria y secundaria baja (CINE 0, CINE 1 y CINE 2). Asimismo, tendrán que realizarse esfuerzos presupuestarios adicionales, tanto para recuperar el tiempo perdido como para ampliar el acceso a la educación secundaria superior (CINE 3) y mejorar sustancialmente la permanencia y el éxito de los estudiantes en este nivel educativo (los que se denomina en el ámbito de la OCDE y de la UE “reducción del abandono temprano de la educación y la formación”).

También es necesario fortalecer el gasto de capital con el fin de aumentar la oferta educativa pública, pero también para dotar a las escuelas de los equipamientos necesarios para aumentar la calidad educativa, sin olvidar la relevancia de invertir en factor humano (dotación de profesores, capacitación y actualización continua, participación en la gestión, mejoría en el liderazgo, desarrollo de proyectos educativos integrales, etc.).

Por último, y habida cuenta de la falta de información por parte de varios países, parece indispensable, como señala la meta 11, fortalecer la capacidad de los países para contar con mejor información estadística sobre financiación. Es esta condición indispensable para poder diseñar mejores políticas públicas para el financiamiento educativo, hacer un adecuado monitoreo, así como para aumentar las capacidades de costear las estrategias tradicionales de política educativa y aquellas innovadoras, y para cumplir con los desafíos actuales y nuevos que implica para la región el objetivo de estar en condiciones de tener la educación que queremos para la generación de los bicentenarios para el año 2021.



Tabla Indicadores F1A y F1B de financiación

País	Gasto total en instituciones educativas y administración como % del PIB. Fuentes privadas. Todos los niveles				Gasto total en instituciones educativas y administración como % del PIB. Fuentes públicas. Todos los niveles				Gasto total en instituciones educativas y administración como % del PIB. Total públicas y privadas				% público			
	2008	2010	2012	2014	2008	2010	2012	2014	2008	2010	2012	2014	2008	2010	2012	2014
Argentina	0,7	0,8	0,7	...	4,4	4,6	5,2	...	5,3	5,2	4,4	...	87,0	84,9	88,3	...
Bolivia	...	...	...	...	7,3	7,8	7,9	8,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	...	...	...	...	5,2	5,6	6,4	6,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Chile	2,7	2,8	2,8	2,6	3,7	4,0	4,1	4,4	6,4	6,8	6,9	7,0	57,7	58,9	59,9	63,0
Colombia	2,9	2,9	2,8	2,8	4,4	4,9	4,7	4,6	7,3	7,8	7,4	7,3	...	68,2	...	...
Costa Rica	...	...	...	...	5,0	6,8	6,9	7,0	5,0	6,8	6,9	7,0	nd	nd	nd	nd
Cuba	0,1	0,1	0,2	0,2	14,1	12,8	12,0	10,2	14,2	13,0	12,2	10,4	99,1	99,1	98,7	97,8
Ecuador	nd	nd	nd	...	3,0	2,9	3,1	3,2	nd	nd	nd	...	nd	nd	nd	...
El Salvador	0,2	1,1	nd	nd	3,7	3,5	nd	nd	3,9	4,6	nd	nd	96,1	75,1	nd	nd
España	0,7	0,8	0,9	...	4,6	4,9	4,4	...	5,1	5,6	5,2	...	87,1	85,4	81,8	...
Guatemala	2,4	...	...	...	3,1	2,8	2,9	3,2	5,5	...	...	...	55,8	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	7,4	6,4	5,6	...	7,4	6,4	5,6	...	...	...	...
México	1,1	1,2	1,2	1,2	4,6	4,9	5,0	4,9	5,7	6,1	6,2	6,1	80,8	80,5	80,3	80,6
Nicaragua	...	...	...	...	...	4,6	...	...	...	...	...	...	...	4,1	3,8	...
Panamá	...	...	...	...	3,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay	1,3	1,2	nd	nd	4,0	3,8	5,0	nd	6,1	6,9	4,9	4,7	65,8	59,8	nd	nd
Perú	2,4	2,8	2,9	2,9	2,7	2,7	2,8	3,7	5,1	5,5	5,7	6,6	60,8	56,7	50,0	55,5
Portugal	0,5	0,4	1,4	...	4,7	5,3	4,8	...	5,2	5,8	6,2	...	90,5	92,6	76,9	...
R. Dominicana	...	...	1,7	1,4	...	...	2,2	3,5	...	...	4,0	4,9	...	...	...	72,1
Uruguay	nd	nd	nd	nd	4,1	4,4	4,6	4,6	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iberoamérica	1,4	1,4	1,6	1,8	4,9	5,3	5,2	5,4	6,2	6,8	6,4	6,6	78,1	69,6	67,5	73,8

Fuentes: OEI. Tablas indicadores Miradas 2016. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países. Base de datos UNESCO-UIS.Stat y OCDE, Education at a Glance

## Tabla indicador F2

Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total

País				
	2005*	2008	2012*	2014
Argentina	11,9	14,1	15,1	...
Bolivia		10,9	9,4	9,6
Brasil	12,0	14,1	19,7	19,3
Chile	16,2	17,4	19,6	19,6
Colombia	23,1	24,7	23,5	22,1
Costa Rica	21,2	25,4	29,8	30,1
Cuba	...	18,5	17,1	16,7
Ecuador	12,0	16,9	10,2	9,3
El Salvador	16,9	19,0	19,8	19,0
España	11,0	11,2	9,4	...
Guatemala	...	23,3	21,1	22,8
Honduras	...	...	...	...
México	22,7	21,2	20,5	20,5
Nicaragua	...	25,0	25,0	...
Panamá	14,6	14,9	12,9	...
Paraguay	...	19,3	19,6	19,9
Perú	14,3	14,3	13,5	14,0
Portugal	11,2	11,2	10,3	...
R. Dominicana	10,8	9,1	18,8	17,8
Uruguay	...	...	...	...
Venezuela	...	10,1	...	...
Iberoamérica	15,2	17,2	17,7	18,5

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>Datos suministrados por los países, Base de datos UNESCO-UIS.Stat y OCDE, *Education at a Glance*

Notas:

2014\* los datos de Argentina, España, Nicaragua y Panamá, corresponden a 2012 y los de Portugal a 2011

2012\* los datos de Portugal corresponden a 2011

2005\* los datos de Argentina y Panamá corresponden a 2004, los R. Dominicana a 2003 y el de Costa Rica procede de 2006

Tabla Indicador F3A  
Distribución del gasto público por niveles

País	Gasto público																				
	Pre-primaria				Primaria				Secundaria				Terciaria *				Total público				
	2008	2010	2012	2014	2008	2010	2012	2014	2008	2010	2012	2014	2008	2010	2012	2014	2008	2010	2012	2014	
Argentina	0,3	0,3	0,4	...	1,5	1,5	1,6	...	1,8	1,8	2,1	...	0,8	0,9	1,0	...	4,4	4,6	5,2	...	
Bolivia	0,2	0,2	0,3	0,4	3,7	3,9	3,5	3,1	1,0	1,1	1,6	2,1	2,1	2,0	2,3	2,1	2,3	7,3	7,8	7,9	8,3
Brasil	0,4	0,4	0,6	0,7	1,7	1,8	1,8	1,8	2,4	2,6	2,9	2,9	2,9	0,9	1,0	1,1	1,2	5,1	5,8	6,4	6,6
Chile	0,5	0,6	0,6	0,7	1,5	1,4	1,5	1,4	1,5	1,5	1,5	1,4	1,4	0,6	1,0	1,0	1,2	4,0	4,5	4,5	4,8
Colombia	0,3	0,3	0,3	0,3	1,8	1,8	1,6	1,6	1,5	1,8	1,7	1,7	1,7	0,9	1,0	1,0	1,0	4,4	4,9	4,5	4,5
Costa Rica	0,3	0,4	0,5	0,5	0,5	2,1	2,9	2,8	2,6	1,6	2,2	2,3	2,3	2,4	1,1	1,3	1,4	1,5	5,0	6,8	6,9
Cuba	1,0	0,9	0,2	0,2	3,6	3,7	7,4	6,1	4,1	3,7	1,8	1,4	1,4	5,3	4,5	2,6	2,4	14,1	12,8	12,0	10,2
Ecuador	nd	0,1	0,1	0,3	nd	2,4	2,4	2,4	nd	0,4	0,5	0,6	0,6	nd	1,6	1,6	2,1	nd	4,5	4,7	5,3
El Salvador	0,3	0,3	nd	nd	1,4	1,5	nd	nd	0,8	1,0	nd	nd	nd	nd	0,4	nd	nd	3,3	3,5	nd	nd
España	0,6	0,7	0,6	0,6	1,2	1,3	1,1	...	1,7	1,8	1,6	...	...	1,1	1,2	1,0	...	4,6	4,9	4,4	...
Guatemala	0,3	0,3	0,3	0,3	1,9	1,6	1,6	1,3	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,4	0,7	3,2	2,8	3,0	3,2
Honduras	...	0,5	...	...	...	3,1	...	...	...	...	...	...	...	...	0,9	1,0	...	...	...	...	...
México	0,6	0,5	0,5	0,5	1,8	1,9	1,8	1,7	1,4	1,6	1,5	1,5	1,5	0,9	1,0	0,9	0,9	5,0	5,3	5,0	4,9
Nicaragua	...	0,2	...	...	...	1,8	...	...	...	0,6	...	...	...	...	1,2	...	...	5,3	4,6	...	...
Panamá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,7	...	3,8	...	...	...
Paraguay	0,3	0,3	0,3	0,3	1,6	1,5	1,9	1,8	1,4	1,5	1,6	1,5	1,5	0,8	0,8	1,1	1,1	4,0	4,1	4,9	4,7
Perú	0,3	0,3	0,4	0,6	1,1	1,1	1,0	1,4	0,9	0,9	0,9	1,1	1,1	0,4	0,4	0,5	0,5	2,7	2,7	2,8	3,7
Portugal	0,4	0,4	0,4	...	1,4	1,5	2,6	...	2,1	2,5	1,0	...	...	0,9	1,1	0,7	...	4,7	5,6	4,7	...
R. Dominicana	0,1	0,1	0,1	0,2	1,0	1,0	1,2	1,8	0,6	0,6	0,7	1,3	1,3	...	...	...	nd	...	...	...	3,5
Uruguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,1	4,4	4,6	4,6
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,7	...	...	...
Iberoamérica	0,4	0,4	0,4	0,4	1,7	1,9	2,3	2,3	1,6	1,5	1,5	1,5	1,5	1,3	1,2	1,1	1,3	4,7	5,2	5,4	5,5

Fuentes: OEI. Tablas indicadores Miradas 2016. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>  
Datos suministrados por los países, Base de datos UNESCO-UIS.Stat, OECD, Education at a Glance

Tabla Indicador F3B

Gasto público total por estudiante de un determinado nivel expresado como porcentaje del PIB per cápita

País	Todos los niveles						Primaria (CINE 1)			Secundaria (CINE 2+3)			Superior (CINE 5-8)			
	2008	2010	2012	2014	2008	2010	2012	2014	2008	2010	2012	2014	2008	2010	2012	2014
Argentina	18,7	19,0	19,4	...	16,3	16,2	16,3	...	23,4	23,4	23,6	...	19,0	20,6	22,8	...
Bolivia	...	...	...	...	20,3	23,0	25,6	26,9	18,3	20,4	14,3	16,0	...	...	...	...
Brasil	24,0	27,0	25,8	...	22,0	25,0	22,9	...	21,0	24,0	22,9	22,9	27,7	105,0	90,0	88,9
Chile	13,9	15,2	16,8	16,2	13,9	14,6	16,9	15,9	14,1	14,1	18,0	15,2	11,5	16,2	15,4	17,5
Colombia	34,1	34,1	32,5	33,4	34,0	36,9	37,5	38,8	34,0	36,9	37,5	38,8	26,5	28,4	22,7	22,6
Costa Rica	...	...	...	...	19,3	29,4	30,2	30,4	26,6	36,1	38,5	40,7	...	...	...	...
Cuba	50,1	50,8	66,0	60,0	46,4	49,3	113,0	99,0	53,9	52,1	25,0	21,0	61,1	63,0	110,0	154,0
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	14,5	14,9	14,0	nd	7,3	7,9	7,8	nd	nd	nd	nd
El Salvador	12,1	11,4	...	...	8,8	9,8	...	...	9,4	11,3	...	...	...	17,7	...	...
España	23,1	30,0	28,0	...	20,3	23,0	22,0	...	25,8	30,0	28,0	...	40,3	42,0	...	...
Guatemala	...	...	...	...	10,4	8,4	9,7	...	6,2	5,5	5,1	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	18,3	...	...	...	...	...	...	...	39,9	44,1	...
México	16,7	20,0	21,0	19,0	14,1	14,8	16,0	15,7	14,0	17,0	18,0	17,9	40,2	52,0	46,1	48,4
Nicaragua	...	...	...	...	...	11,5	...	...	...	7,6	...	...	...	...	...	...
Panamá	14,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20,1	...
Paraguay	15,9	18,4	21,9	21,4	11,7	13,7	17,5	19,2	15,7	18,4	21,0	22,4	68,9	71,7	61,1	68,5
Perú	nd	nd	nd	nd	11,2	11,2	11,4	14,0	12,2	13,2	13,8	16,3	nd	nd	nd	nd
Portugal	24,8	31,0	29,0	...	19,9	23,0	25,7	...	31,6	35,0	32,7	...	26,7	41,0	33,8	...
R. Dominicana	...	...	...	16,3	7,3	7,6	9,2	18,4	6,4	6,8	8,5	16,1	...	...	...	nd
Uruguay	nd	nd	nd	nd	12,1	12,9	13,2	13,9	31,0	30,5	28,8	29,6	nd	nd	nd	nd
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iberoamérica	22,4	25,4	29,1	27,4	17,7	19,0	25,3	27,4	21,5	21,5	21,5	22,1	35,7	45,2	46,6	66,7

Fuentes: OEI. Tablas indicadores Miradas 2016. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países. Base de datos UNESCO-UIS.Stat y Education at a Glance, Tabla B1.4

Tabla Indicador F4

Gastos en educación por tipo de gasto, en porcentaje del gasto total en educación en los establecimientos educativos públicos. Destino del gasto público en educación

País	Capital				Total gasto corriente				Salarios			
	CINE 1, 2, 3 y 4				CINE 1, 2, 3 y 4				CINE 1, 2, 3 y 4			
	2008	2010	2012	2014	2008	2010	2012	2014	2008	2010	2012	2014
Argentina	4,9	4,4	4,6	...	95,1	95,7	95,1	...	86,6	87,7	88,7	...
Bolivia	12,7	9,2	11,1	16,5	87,3	90,8	88,9	83,5	...	...	68,6	63,9
Brasil	7,0	6,0	7,8	5,8	93,0	94,0	92,2	94,2	67,5	68,3	66,0	94,2
Chile	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Colombia	21,9	23,1	20,2	22,6	78,1	76,9	79,8	77,4	75,3	89,7	89,4	89,3
Costa Rica	2,2	5,0	4,6	3,0	97,8	95,0	95,4	97,0	82,6	79,7	81,7	83,0
Cuba	2,1	1,0	...	...	97,3	99,0	...	...	52,4	72,8	...	...
Ecuador	1,2	0,7	0,6	5,5	84,3	91,9	87,0	81,9	79,8	88,5	89,1	80,6
El Salvador	12,8	...	...	...	91,7	...	...	...	64,9	...	...	...
España	9,5	7,9	4,7	...	90,5	92,1	95,3	...	74,9	75,9	77,0	...
Guatemala	11,3	0,1	3,4	3,7	84,5	99,9	96,6	96,4	73,9	...	79,0	92,4
Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
México	3,1	2,5	3,9	2,5	97,1	97,5	96,1	97,5	90,3	91,0	85,5	92,9
Nicaragua	9,3	8,9	...	...	90,7	91,1	...	...	...	...	...	...
Panamá	13,4	...	...	...	89,3	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay	6,0	5,5	8,7	6,8	94,0	94,5	91,1	93,2	82,3	79,1	79,0	80,3
Perú	16,2	20,2	24,1	20,0	83,8	79,8	75,9	80,0	70,1	62,5	63,0	58,0
Portugal	3,5	12,0	9,0	...	82,9	88,0	91,0	...	68,1	72,0	75,1	...
R. Dominicana	16,8	...	...	12,9	83,1	...	...	87,1	...	...	...	45,3
Uruguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Venezuela	2,7	...	...	...	97,9	...	...	...	...	...	...	...
Iberoamérica	8,7	7,6	8,6	9,9	89,9	91,9	90,4	90,1	74,5	78,9	78,5	78,0

Fuentes: OEI. *Tablas indicadores Miradas 2016*. <[www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx](http://www.oei.es/miradas2016/TablasIndicadores.xlsx)>

Datos suministrados por los países, Base de datos UNESCO-UIS.Stat y OCDE, *Education at a Glance*

## Capítulo 11

# Meta general décimo primera Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto «Metas Educativas 2021»

Meta específica 26	Fortalecer los sistemas de evaluación de cada uno de los países
Indicador 37	Reforzar los institutos de evaluación, los sistemas de planificación y las unidades de estadística de los países
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, todos los países han consolidado sus institutos de evaluación y las unidades de planificación y de estadística	
Meta específica 27	Asegurar el seguimiento y la evaluación del proyecto Metas Educativas 2021
Indicador 38	Crear el Instituto de Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas y su Consejo Rector, en el que participen los representantes de los sistemas de evaluación de los países
<i>Nivel de logro:</i> El Instituto de Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas presenta, cada dos años y por país, un informe general sobre el cumplimiento de las metas	
Meta específica 28	Fortalecer la participación de los distintos sectores sociales en el desarrollo y en la supervisión del proyecto Metas Educativas 2021
Indicador 39	Crear el Consejo Asesor de las Metas Educativas 2021
<i>Nivel de logro:</i> El Consejo elabora, al menos, un informe cada dos años sobre el desarrollo del proyecto Metas Educativas 2021	



## Significado e importancia de la meta general decimoprimer

El compromiso de evaluación de las Metas Educativas 2021, que desarrolla esta meta general como parte esencial de las propias Metas 2021, es de la mayor relevancia si se consideran los objetivos y metas programados por los países para 2021. La evaluación es esencial para verificar la consecución de los niveles de logro planteados, para valorar la evolución de los indicadores educativos y, en consecuencia, para ofrecer los conocimientos indispensables para definir y ajustar las políticas educativas de mejora adecuadas a las Metas 2021.

Por estas razones, la aprobación de las Metas 2021 vino acompañada de la creación del Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME) como estructura central para el seguimiento y la evaluación de las metas 2021. La evaluación de las Metas educativas 2021 se define precisamente por las tareas y funciones encomendadas al IESME, que son esencialmente las contempladas en las metas específicas 26, 27 y 28.

Así mismo, para el buen cumplimiento de las funciones y las actividades planteadas, se ha encomendado al IESME la colaboración con organismos internacionales (UNESCO, CEPAL, UNICEF...) así como con expertos y especialistas de reconocido prestigio en la región que asesoran y apoyan en las distintas fases de los trabajos desarrollados.

Como en los informes anteriores, los planteamientos de la meta general, de las metas específicas y de los indicadores propuestos han aconsejado un tratamiento diferente al del resto de metas e indicadores: no se han incluido en el Glosario de *Miradas 2014/2016* y no se han solicitado a los países datos, tan solo información sobre el indicador 37, que en este caso se ha enriquecido de forma muy notable.

Meta específica 26	Fortalecer los sistemas de evaluación de cada uno de los países
Indicador 37	Reforzar los institutos de evaluación, los sistemas de planificación y las unidades de estadística de los países

En *Miradas 2014* se presentó un balance de la participación de los países en Programas de evaluación del rendimiento académico, regionales (TERCE) e internacionales (PISA, TIMSS, PIRLS, ICCS) que ponía de manifiesto el progresivo aumento de los países implicados en esta dimensión de la evaluación (véase página 274 de *Miradas 2014*). La implicación en estos programas ha supuesto para muchos países un aprendizaje inestimable y una fuente de intercambios de gran valor con otros países. Asimismo, allí se señalaba que seis países están incluidos en el sistema de indicadores educativos de la OCDE (*Education at a Glance*): Argentina, Brasil, Chile, España, México y Portugal.

En el informe de 2016 se ha querido sistematizar la información en aquellos otros ámbitos de la evaluación acerca de los cuales no se contaba todavía con una revisión suficientemente completa. Para ello, se ha enviado una encuesta a los países en las que se les pedía información sobre



tres aspectos básicos de la evaluación: las características de las instituciones responsables de impulsar las distintas actuaciones de evaluación; los programas que se llevan a cabo para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes, así como de los centros y de los programas y políticas educativas; y, por último, la existencia y características de un sistema de evaluación del desempeño docente.

En el Cuadro resumen del Indicador 37 (ver al final del capítulo) se recogen los datos de los quince países que han respondido a la encuesta. Dado que el objetivo era conocer en profundidad la situación de cada sistema educativo, se ha optado por presentar una información amplia a pesar de la extensión que ello implica.

Como se muestra en el Cuadro, todos los países cuentan con una estructura específica, de alto rango en la Administración, encargada de coordinar los distintos programas y actuaciones de evaluación que se llevan a cabo en el sistema educativo. Muchos de ellos tienen también una oficina de estadística que suministra los datos que permiten elaborar los indicadores de calidad de la educación. Algunos de ellos han desarrollado un sistema de indicadores propiamente y otros recogen los datos en distintos tipos de informes. Una de las líneas de avance sería precisamente llegar a contar en todos los países con un sistema de indicadores, con un marco compartido, que permitiera aprovechar el impulso que supone la colaboración en estructura de red.

Asimismo, los datos muestran con claridad que las evaluaciones dirigidas a comprobar el rendimiento académico de los alumnos y alumnas se han convertido en una práctica habitual. Estas pruebas se aplican de forma periódica y en distintos grados de la educación básica y media. Es importante destacar que su finalidad es mayoritariamente de diagnóstico, aunque algunos países tienen también exámenes con repercusión acreditativa. En el primer caso, queda de manifiesto que las pruebas pretenden ayudar a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, que de hecho es la meta irrenunciable de toda evaluación. Las aprendizajes curriculares evaluados se refieren en casi todos los casos al Lenguaje (más en concreto a la comprensión lectora), a las Matemáticas y a las Ciencias Naturales. Menos frecuente es la presencia de Ciencias Sociales. Como sucede en la inmensa mayoría de los sistemas educativos, están ausentes competencias esenciales para el ser humano lo que, como es sabido, envía un mensaje peligroso a la escuela y a la sociedad. A pesar de que son conocidas las razones técnicas y logísticas que explican este reduccionismo, esta situación no deja de situar al resto de los conocimientos en un estatus de inferioridad. La ampliación de los aprendizajes evaluados, siempre que no sature las posibilidades de los estudiantes y los docentes, podría ser otra de las vías de avance.

En algunos países se apoyan los procedimientos que contribuyen a que la información obtenida en la evaluación de rendimiento revierta en un plan de mejora. Sin este paso, se corre el peligro de desaprovechar un proceso que tan costoso resulta desde todos los puntos de vista. Si las pruebas son muestrales, y no tienen al centro como unidad de análisis, los establecimientos educativos pueden sacar, lógicamente, poco beneficio de los datos.

La presentación de los resultados de las pruebas de rendimiento en rankings es una práctica muy poco habitual, lo que corrobora la finalidad formativa de la evaluación como meta prioritaria en los países. Los análisis que permiten establecer factores asociados al rendimiento y situar los datos en su contexto son cada vez más frecuentes. La aplicación de cuestionarios, junto con las pruebas, va creciendo. Esto ayuda a aproximarse a la comprensión de las concepciones y prácticas de los docentes y a las condiciones de las aulas y los centros, y prevenir con ello interpretaciones simplistas de los datos de rendimiento.

La frontera entre el uso de los resultados de las pruebas de rendimiento cuando este se centra en la institución escolar como unidad de evaluación y de mejora y otros posibles programas de evaluación de centro son difusos. Quizás sea esta una de las causas que explica que sean muchos menos los países que han señalado contar con procedimientos sistemáticos de evaluación de las instituciones escolares. No obstante, el indicador 22B se refiere precisamente a este tipo de evaluación y en él se ofrece una información mucho más detallada que permite obtener un panorama más extenso y preciso. Remitimos, pues, al lector a este apartado del informe. Ello no quita que sea conveniente hacer notar que la investigación en este campo muestra que los procesos de evaluación de la escuela, combinando procedimientos internos y externos, son uno de los factores más potentes de mejora de la calidad. Para avanzar en esta dirección los centros escolares necesitan la ayuda de la Administración que garantice condiciones de estructuras y laborales así como formación para llevarla a cabo.

La información recogida acerca de la evaluación de programas y políticas educativas es todavía escasa y muy desigual, lo que no permite señalar conclusiones generales. Esto puede deberse en parte a la amplitud y poca precisión de la pregunta, pero no es posible descartar que refleje también una insuficiente tradición de supervisar los distintos procesos e iniciativas impulsadas por la Administración. En futuros informes se intentará obtener una perspectiva más detallada.

Por último, los datos relativos a la evaluación del desempeño docente ponen de manifiesto que queda mucho camino por recorrer. Únicamente seis países cuentan con un procedimiento regulado para llevar a cabo esta tarea. Es, sin duda, uno de los ámbitos más difíciles de la evaluación, pero imprescindible para la mejora. En este caso, resulta todavía más difícil resolver la tensión entre la función formativa y acreditativa. Aquellos países que han puesto en marcha programas en este elemento de la evaluación han tenido el acierto de incluirlo dentro de un sistema más amplio de desarrollo profesional en el que la exigencia va acompañada de medidas de formación y apoyo a los docentes. La variedad de procedimientos e instrumentos que se hacen converger muestra la conciencia de las administraciones de la dificultad de valorar una tarea tan compleja como la docencia.

El panorama que se dibuja a partir de la información recogida en este indicador permite afirmar que la cultura de la evaluación se ha extendido y consolidado. Ello ha servido, entre otras cosas, poder evaluar el progreso del proyecto Metas 2021, pero, lo más importante es que pone de ma-

nifiesto que la mayoría de los países de la región han dado un salto muy notable en la promoción de las estructuras y los programas de evaluación. Por lo tanto, puede considerarse que el nivel de logro previsto para este indicador se ha alcanzado ampliamente.

Meta específica 27	Asegurar el seguimiento y la evaluación del proyecto Metas Educativas 2021
Indicador 38	Crear el Instituto de Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas y su Consejo Rector, en el que participen los representantes de los sistemas de evaluación de los países

Como se ha señalado en el capítulo A de este informe, la XX Conferencia Iberoamericana de Educación aprobó, junto con las Metas 2021, un plan de evaluación y seguimiento del programa que debe desarrollarse a lo largo de la década 2011-2021 y que ha de servir de base para valorar el avance conseguido. Este plan de evaluación fue encomendado al Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME). Además, se creó el Consejo Rector del IESME, que está formado por los directores de los institutos de evaluación de los respectivos países o las personas encargadas de realizar ese tipo de tareas en los diversos ministerios de Educación. Su función principal consiste en adoptar las decisiones necesarias para el buen desarrollo de los trabajos de seguimiento y de elaboración de los informes resultantes.

El Consejo Rector del IESME desarrolla dos tipos de actividades. Primero, ha venido adoptando las decisiones necesarias para el buen desarrollo de los trabajos de seguimiento y evaluación de las Metas 2021; estos trabajos están dirigidos y coordinados por el Comité Ejecutivo del IESME, con sede en la Secretaría General de la OEI, presidido por el Secretario General y del que también forman parte especialistas en evaluación y en indicadores educativos. Segundo, el Consejo Rector ha establecido los acuerdos necesarios para recabar la información y proceder a la elaboración de los informes de progreso, *Miradas sobre la educación en Iberoamérica* que se presentan anualmente a los ministros de Educación iberoamericanos para su aprobación y adopción.

Los trabajos de seguimiento y evaluación generan un contacto permanente de los miembros del Consejo Rector entre reuniones, que garantiza el intercambio de información, así como la preparación y la recogida de los datos necesarios para elaborar los indicadores educativos y los informes específicos.

El Consejo Rector del IESME se constituyó en la *I Reunión* celebrada en Buenos Aires en 2010. En esta reunión se acordaron las bases de funcionamiento y planificaron los trabajos necesarios para la elaboración de los informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*.

En octubre de 2011 tuvo lugar en México la *II Reunión de Consejo Rector del IESME*. En esta reunión se presentó el Informe de *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2011*, que recoge la situación de partida del proyecto Metas 2021 y la de cada uno de los indicadores educativos

vinculados a cada una de las metas generales y específicas. Asimismo, en esta reunión se planificaron y precisaron los contenidos de los informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2012* y *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013*.

En noviembre de 2012 se celebró en Quito la *III Reunión del Consejo Rector del IESME*. En esta ocasión se presentó, primero, el Informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2012* de las Metas 2021. En segundo lugar, se planificaron y precisaron los contenidos del informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013: El desarrollo profesional de los docentes y la mejora de la educación en Iberoamérica*. Asimismo, se discutió y preparó el índice del informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2014* de las Metas 2021 y se estudió y ultimó la propuesta de revisión de indicadores de las Metas 2021, que dio lugar a la publicación junto con *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2014* de un documento metodológico, el Glosario, sobre los indicadores de las metas. Este documento contó en su preparación y presentación a las reuniones del Consejo Rector de 2012 y 2013 con la colaboración especial de los técnicos de las unidades de evaluación y estadística de Uruguay y Brasil.

En abril de 2013 se celebró en Sao Paulo la *IV Reunión del Consejo Rector del IESME*. Se revisó el trabajo preparatorio de *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013: El desarrollo profesional de los docentes y la mejora de la educación en Iberoamérica*. Además, el Secretario General de la OEI presentó el Proyecto de desarrollo profesional docente. Este Consejo revisó el documento metodológico trabajado desde comienzo de 2011 que permite una formulación rigurosa y sistemática de los indicadores de las Metas 2021 y aprobó el índice de *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2014* y el plan de trabajo para su elaboración.

En marzo de 2014 se celebró en Lima la *V Reunión del Consejo Rector del IESME*. Se revisó el trabajo preparatorio de *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2014*, que fue presentado a los ministros de Educación y se avanzó el plan de trabajo para *Miradas 2015*.

La última reunión celebrada, *VI Reunión del Consejo Rector del IESME*, tuvo lugar en Panamá el 29 y 30 de abril de 2015. En ella se presentó el estado de avance del Informe de *Miradas 2015*, se debatieron algunas propuestas para este informe de 2016 y el Secretario General de la OEI explicó el proceso de fortalecimiento de las Metas Educativas 2021, que se está llevando a cabo en este periodo. De igual forma, se puso de manifiesto el rol ampliado que asume el IESME, como instrumento de cooperación técnica al servicio de la región, que pasa a incorporar entre sus funciones todas aquellas relativas a la evaluación de proyectos y programas, asesorías técnicas y actividades desarrolladas en coordinación con otras agencias e instituciones internacionales. Estos y otros aspectos relacionados serán abordados de manera específica en la *VII Reunión del Consejo Rector*, que tendrá lugar el segundo semestre de 2016.

Como se ha señalado en el Capítulo A, los informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica* son los resultados del seguimiento de las Metas 2021. Se presentan a los ministros de Educación en las Conferencias Iberoamericanas de Educación y se publican y difunden en Internet. Hasta el momento, el IESME ha elaborado los siguientes informes:

- ***Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2011***, tuvo una doble finalidad: primero, ofrecer la situación de partida del proyecto, en la que se señalaba el lugar en que los países y el conjunto de la región iberoamericana se encontraban al inicio de la puesta en marcha del proyecto Metas 2021; y segundo, analizar la viabilidad del proceso de seguimiento, a la luz de experiencia existente en el ámbito internacional, sobre todo en aquellas metas específicas acerca de las cuales no ha existido hasta ahora información válida y confiable a escala internacional.
- ***Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2012*** presentó, por un lado, las opiniones y las expectativas que tienen los ciudadanos de los países iberoamericanos acerca de la educación, según el Latinobarómetro correspondiente a 2011. Analizó, por otro lado, la financiación de las políticas educativas puestas en marcha en relación con las Metas 2021. Finalmente, se incluyó en anexo una actualización de los indicadores de las Metas 2021 que forman parte también de bases de datos internacionales.
- ***Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013*** estuvo dedicado de manera monográfica a analizar la situación, formación y evaluación del profesorado en Iberoamérica. El documento final quedó constituido por seis capítulos, a través de los cuales se fueron abordando diversos aspectos del desarrollo profesional docente. Se presentaron datos sobre el profesorado disponible en cada uno de los países, número de alumnos por aula, y retribuciones de los profesores; se abordaron temas relativos a la formación inicial y continua, prestando atención también a controvertidas cuestiones como la evaluación de los docentes. Finalmente, el informe aportaba a modo de conclusiones un conjunto de reflexiones y sugerencias.
- ***El informe Miradas sobre la Educación 2014*** volvió a dedicarse de manera íntegra a actualizar los datos de las distintas metas e indicadores hasta el año 2012, y en algunos casos hasta 2013; esta tarea supuso un enorme esfuerzo por parte de los institutos y las direcciones de evaluación de prácticamente todos los países. Como resultado, el documento ofreció un panorama amplio e integral, aunque en ocasiones incompleto, de la situación de la educación en Iberoamérica. El análisis de la información aportada permitió derivar dos tipos de conclusiones; la primera y más importante es que la educación ha progresado enormemente en todos los países y se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios en las políticas públicas de la mayoría de ellos; la segunda, y no menos importante, es que continúan manifestándose claras diferencias y desigualdades entre países y dentro de cada país en la mayoría de los indicadores seleccionados.
- ***Miradas sobre la Educación 2015*** abordó de manera monográfica la situación educativa de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes. Se trata de un asunto de gran importancia para los países iberoamericanos y cuyo tratamiento, al igual que el informe temático anterior, correspondiente al desarrollo profesional de los docentes, fue señalado por el Consejo Asesor de las Metas y propuesto en la Conferencia de Ministros de Educación celebrada en Panamá en 2013.

El presente Informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2016* vuelve a estar dedicado de manera íntegra al seguimiento y actualización de los indicadores de las Metas Educativas 2021.

Por lo tanto, atendiendo a todo lo anterior, es posible afirmar que el nivel de logro que se estipulaba para el indicador 38 ha sido plenamente alcanzado.

Meta específica 28	Fortalecer la participación de los distintos sectores sociales en el desarrollo y en la supervisión del proyecto Metas Educativas 2021
Indicador 39	Crear el Consejo Asesor de las Metas Educativas 2021

La OEI propuso a la Conferencia de Ministros de 2010 la creación de un Consejo Asesor de la Educación Iberoamericana, que asegurara la participación de todos los agentes educativos en el desarrollo de las Metas 2021 y en su seguimiento. Con esta participación se pretendía movilizar las voluntades necesarias y trasladar a la realidad el propósito de lograr una educación de calidad para todos, contando también con el concurso de todos. El Consejo Asesor fue aprobado por la Cumbre de Jefes de Estado de 2010 en Argentina. En el momento de su constitución, el Consejo Asesor se aprueba con una estructura definida y con un conjunto de funciones asociadas.

En cuanto a su estructura, el Consejo está compuesto por las siguientes instituciones, organizaciones y personas:

- 21 representantes de los Consejos de la Educación de cada país.
- 9 representantes de los sindicatos de profesores (miembros del Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina - IEAL).
- 6 representantes de asociaciones de padres y madres de alumnos de los países con mayor número de habitantes: Brasil, México, Perú, Argentina, Colombia y España elegidos por los ministerios respectivos entre las asociaciones con mayor presencia institucional.
- 6 representantes de ONG con amplia representación en Iberoamérica: CLADE, Foro Mundial de Educación, CEAAL, Fe y Alegría, Plataforma Educativa de Mercosur y Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE).
- 4 representantes de los municipios elegidos prioritariamente entre aquellos que formen parte de la Asociación de Ciudades Educadoras.
- 1 representante de la Unión de Ciudades Capitales Iberoamericanas (UCCI).
- 4 personalidades de reconocido prestigio en el ámbito educativo, designadas por el Secretario General de la OEI.
- 2 representantes de los estudiantes, designados por la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ) y por el Foro Latinoamericano de la Juventud (FLAJ).
- 1 representante de las asociaciones de personas afrodescendientes elegido por una de sus organizaciones representativas.
- 1 representante de las comunidades de pueblos originarios elegidos por una de sus organizaciones representativas.
- 1 representante de las organizaciones de escuelas confesionales elegido por la Federación existente.
- 1 representante de las organizaciones de escuelas privadas elegido por la Federación existente.
- 1 representante del Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB).

En relación con las funciones y atribuciones que se fijan, el Consejo Asesor de la Educación Iberoamericana asume como función esencial contribuir al desarrollo, perfeccionamiento y seguimiento de las Metas Educativas 2021 por medio de la reflexión, movilización y participación de los agentes sociales y educativos. Además, se establecen otras más que se exponen a continuación:

- Representar a los agentes implicados en la educación en el proceso de desarrollo de las Metas 2021.
- Colaborar en el desarrollo y el seguimiento del cumplimiento de las Metas 2021 mediante el debate de los correspondientes informes.
- Trasladar a la Conferencia Iberoamericana de Educación la voz y las propuestas de los agentes educativos acerca de los medios para mejorar la educación en los países iberoamericanos.
- Fomentar el conocimiento mutuo y el trabajo conjunto de los agentes implicados en la educación en los países iberoamericanos.

Durante estos años, el Consejo Asesor se ha reunido en diversas ocasiones, en los años 2011, 2012, 2013 y 2014 para debatir el contenido de los sucesivos informes de *Miradas*.

Conviene destacar la importancia de su función dado que, los análisis y propuestas que realizan sobre estos informes, son trasladados a las Conferencias de Ministros de Educación.

Desde al año 2015, se ha iniciado en la OEI un proceso de renovación y fortalecimiento del Consejo Asesor que supone una revisión de sus estatutos, una ampliación de sus funciones y una renovación de los miembros integrantes de dicho Consejo. Asimismo, se ha avanzado hacia un nuevo formato de reuniones que privilegian lo virtual sin perjuicio de que sigan realizándose reuniones presenciales, siempre que se considere pertinente y en el marco de acciones de cooperación específicas.

En base a todo lo anterior, se puede comprobar que el nivel de logro fijado para el indicador 39 se ha alcanzado plenamente.

### **Síntesis de la Meta general décimo primera**

El compromiso de evaluación de las Metas Educativas 2021, asumido en la meta general décimo primera, es de la mayor relevancia si se consideran los objetivos programados. La evaluación es esencial para verificar la consecución de los niveles de logro planteados, para valorar la evolución de los indicadores educativos y, en consecuencia, para ofrecer los conocimientos indispensables para definir y ajustar las políticas educativas de mejora que exigen las Metas 2021.

- La evaluación realizada por el IESME se ha orientado a dar cumplimiento a los objetivos planteados en las metas específicas 26, 27 y 28: fortalecer los sistemas de evaluación de cada uno de los países, asegurar el seguimiento y la evaluación de las Metas Educativas 2021 y fortalecer la

participación de los distintos sectores sociales en el desarrollo y en la supervisión del proyecto Metas Educativas 2021.

Debe señalarse la importancia del intercambio de información y trabajo entre el IESME y los equipos de evaluación de los países, así como la preparación de la documentación de los sucesivos informes de *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*, que se ha realizado en las reuniones del Consejo Rector y en los trabajos generados por las mismas que han supuesto un contacto continuado entre los responsables de la evaluación del IESME y los equipos de estadística e indicadores educativos de los respectivos países.

- Los informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica* se han convertido en un punto de referencia para el debate sobre la educación en Iberoamérica. La riqueza de los datos ofrecidos en estos informes es un aporte esencial para alcanzar la educación que queremos y necesitamos. Finalmente, el éxito en el futuro próximo del *Proyecto de evaluación de las Metas educativas 2021* exige que los ministerios de Educación aseguren el trabajo de seguimiento de los indicadores educativos de las Metas Educativas 2021 que realizan las unidades responsables de la evaluación y los indicadores educativos en sus respectivos países, su colaboración en el Consejo Rector del IESME y la continuidad en la elaboración y publicación de *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*.



Cuadro resumen Indicador 37

Reforzar los institutos de evaluación, los sistemas de planificación y las unidades de estadística de los países

PAÍS	Institutos y Unidades de evaluación	Evaluaciones nacionales de rendimiento académico, de centros escolares y de programas y políticas educativas	Evaluación del desempeño docente
Argentina	<p>En el ámbito del IME el área de evaluación educativa existe desde el año 1993 a partir de la creación de la misma en el marco de la Ley Federal de Educación, posteriormente adquirió diferentes configuraciones institucionales: IDECE –Instituto para el Desarrollo de la Calidad Educativa (2001-2002) y luego la DINIECE – Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2002-2016). La actual gestión ha creado la Secretaría de Evaluación Educativa (2016). En todos los casos la responsabilidad de estas áreas se vincula con la evaluación educativa, acciones nacionales y participación en estudios internacionales relativos a la evaluación de los aprendizajes.</p> <p>En el caso de las jurisdicciones este panorama es más heterogéneo si bien progresivamente han ido consolidando unidades responsables de la evaluación educativa. Un documento producido por el IME reseña el estado de las unidades jurisdiccionales en el año 2002.</p> <p>En relación a la elaboración de indicadores educativos, en el ámbito de la DINIECE hay equipos vinculados a la producción de la estadística educativa oficial que difunden los datos básicos del sistema nacional de indicadores y los definidos por el sistema nacional de indicadores.</p> <p>Por otra parte, el sistema universitario posee otro sistema de información que también elabora estadísticas e indicadores relativos a la educación de grado y posgrado universitario.</p> <p>La Coordinación de Estudios de Costos del Sistema Educativo produce indicadores de financiamiento educativo a nivel nacional y con información desagregada para todas las provincias sobre gasto educativo, salarios docentes y costo por alumno.</p>	<p>En otros casos esta evaluación se ha gestionado y llevado a cabo desde las propias unidades responsables de los programas o políticas y su registro no está unificado.</p> <p>En tercer lugar hay evaluaciones de programas y políticas que a instancia de las autoridades educativas se han llevado a cabo por agentes externos como es el caso de la OEI que ha sido responsables evaluaciones tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa</i> PROMEDU I (2012).</li> <li>• <i>Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa</i> PROMEDU II (2015).</li> <li>• <i>Programa Conectar Igualdad</i>, en este caso también participaron un conjunto amplio de universidades desarrollando diversos estudios evaluativos.</li> </ul> <p><i>El sistema universitario</i>, por su parte, tiene un mecanismo de evaluación de instituciones y de carreras definido por la ley de educación superior que desde el año 1996 regula este nivel de enseñanza. Se trata de la <i>Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación universitaria (CoNEAU)</i>.</p>	No

PAÍS	Institutos y Unidades de evaluación	Evaluaciones nacionales de rendimiento académico, de centros escolares y de programas y políticas educativas	Evaluación del desempeño docente
Brasil	<p>No âmbito nacional, não foram criadas novas unidades de avaliação desde o lançamento das Metas 2021. O efeito positivo do lançamento das Metas 2021 foi o fortalecimento da relação OE/INEP. O INEP passou de simples fornecedor de dados educativos nacionais para os Informes aos Ministros para protagonista, em parceria com a OEI, no fortalecimento dos institutos de estatística e nos processos de avaliação nacionais dos países membros, por meio da cooperação horizontal.</p> <p>No passado, o INEP teve importante protagonismo no Grupo Ibero-americano do PISA - (GIP), liderado então pela OEI.</p>	<p>No âmbito dos Estados e Municípios, os processos de avaliação são definidos de forma autônoma, em virtude do Sistema Federativo. Assim sendo, não contamos com um repositório centralizado de dados onde se possa obter essas informações.</p> <p>No caso das avaliações nacionais, o Ministério da Educação promove o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), usado tanto para o ingresso no nível superior (Universidades) quanto para certificação desse nível de ensino (secundária). Além do ENEM, há o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo principal objetivo é avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, o SAEB procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.</p> <p>O Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB: abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.</li> <li>• Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (também denominada "Prova Brasil"): trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.</li> <li>• A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA: avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.</li> </ul>	Não!

PAÍS	Institutos y Unidades de evaluación	Evaluaciones nacionales de rendimiento académico, de centros escolares y de programas y políticas educativas	Evaluación del desempeño docente
Chile	<p>En el año 2011 se crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC) que se encuentra conformado por la Agencia de Calidad de la Educación (ACE), el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación. El objetivo de la Agencia es evaluar los logros de aprendizaje de los estudiantes y la gestión de los establecimientos educacionales y sus sostenedores, con el objetivo de orientar e informar para la toma de decisiones y la mejora continua.</p> <p>Por otra parte, el Centro de estudios del Ministerio de Educación cuenta con una unidad de estadística y otra de evaluación. Esta última tiene como objetivo principal apoyar la toma de decisiones informada en materia de diseño y/o continuidad de las políticas públicas del Ministerio de Educación.</p>	<p>Desde 2012, el SIMCE pasó a ser el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de todos los estudiantes del país 2°, 4° y 6° básico y a los estudiantes de 2° y 3° medio. Se evalúa Comprensión de Lectura, Ciencias Naturales y Matemáticas. También se recoge, a través de cuestionarios, información sobre docentes, estudiantes, padres y apoderados, que se utiliza para contextualizar y analizar los resultados de los estudiantes. Los establecimientos educacionales son comparados con otros que se encuentren en una situación o contexto de similares características y son ordenados en cuatro categorías: Desempeño Alto Medio; Medio-Bajo e insuficiente.!</p> <p><i>Evaluaciones de desempeño a los establecimientos educacionales, directores y sostenedores:</i> La evaluación de desempeño se centra en los procesos de gestión de los establecimientos a partir de los Estándares Indicativos de Desempeño elaborados por el Ministerio de Educación. Las evaluaciones se realizan mediante requerimientos de información y Visitas de Evaluación y Orientación. La evaluación que realiza la Agencia tiene como resultado un informe público, que señalará las fortalezas y debilidades del establecimiento educacional y las recomendaciones que lo ayuden a identificar los esfuerzos que deben realizar para mejorar las oportunidades de aprendizaje que entregan a sus estudiantes.</p>	<p>Le corresponde al Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), la coordinación técnica del proceso de Evaluación Docente, a través de su Área de Acreditación y Evaluación Docente.</p> <p>Desde 2003 existe el Sistema de Evaluación del Desempeño Docente. La evaluación se realiza a través de cuatro instrumentos (portafolio, pauta de autoevaluación, entrevista por un evaluador par e informes de referencia de terceros) que se construyen en base a los dominios, criterios y descriptores señalados en el Marco para la Buena Enseñanza. La nueva ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente establece una carrera de desarrollo continuo que se compone de 3 tramos de Desarrollo Profesional obligatorios (Inicial, Temprano y Avanzado) y dos tramos voluntarios (Experto I y II).</p>
Costa Rica	<p>La instancia responsable de la evaluación es la <i>Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad</i>. Por otra parte, se cuenta con un <i>Departamento de Análisis estadístico</i>.</p>	<p>En relación con el estudio y seguimiento de las políticas educativas, el Programa Estado de la Nación (PEN), auspiciado por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), realiza sus propias mediciones y publica cada dos-tres años el Informe Estado de la Educación (2005-2008-2011-2013-2015). Este es un sistema de seguimiento al desempeño del sistema educativo costarricense que ofrece la información actualizada y completa disponible en el país; recopilada y analizada por una red interdisciplinaria de investigadores y valorada mediante el diálogo entre diversos actores sociales y políticos. Su principal objetivo es identificar los desafíos nacionales en materia educativa y de oportunidades para realizar las reformas necesarias en las políticas públicas y privadas.</p>	<p>El Instituto de Desarrollo Profesional del MEP (IDP) se encarga de la formación y promoción permanente del personal docente. El IDP establece los lineamientos, las normas y los procedimientos que orientan la producción, experimentación e introducción de los recursos necesarios para el apoyo permanente de los procesos de formación y define los procedimientos y las estrategias necesarias para el monitoreo, la evaluación y el seguimiento de las actividades de desarrollo profesional y capacitación. Igualmente, el IDP elabora los perfiles profesionales del personal técnico-docente y docente administrativo del MEP.</p>

PAÍS	Institutos y Unidades de evaluación	Evaluaciones nacionales de rendimiento académico, de centros escolares y de programas y políticas educativas	Evaluación del desempeño docente
Cuba	<p>El Instituto Central de Ciencias Pedagógicas –centro de investigación e innovación tecnológica del Ministerio de Educación– tiene a su cargo la realización del proceso de monitoreo y evaluación de la calidad de la Educación, particularmente del desempeño académico de los estudiantes y de la calidad de la labor educativa de los centros mediante la investigación. Cuenta con un Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación.</p> <p>El Ministerio de Educación ha elaborado indicadores de calidad de la labor educativa, como elementos de la dirección estratégica y cada instancia provincial y municipal de igual forma los suyos, los cuales son evaluados sistemáticamente y se analizan anualmente en los momentos de preparación de curso escolar, como vía para transformar la realidad educativa hacia metas superiores.</p> <p>En la actualidad, la Dirección de Organización y Planificación del Ministerio de Educación, junto a la oficina de la Viceministra Primera, preparan y valoran los indicadores estratégicos del organismo y sus instancias inferiores.</p>	<p>La valoración de la calidad de la educación se realiza por las comisiones de Educación de las Asambleas Municipales y Provinciales del Poder Popular y por el sistema de inspección y control del Ministerio de Educación y sus instancias.</p> <p><i>Evaluación del rendimiento académico.</i></p> <p>En las visitas de control y ayuda del Ministerio de Educación e Inspección, se controla además el desempeño de los alumnos mediante pruebas evaluativas sencillas, que permiten apreciar los avances en los conocimientos de los alumnos en lo académico y en el desarrollo de la vida nacional y el cumplimiento de los programas de estudio, y se presta especial atención a la observación del proceso de enseñanza en las clases y a la labor del centro con los padres y la comunidad. Esto se realiza a inicios del curso escolar y en periodos determinados del mismo, que son de conocimiento de las instituciones educativas.</p> <p>Lo relativo al seguimiento de los indicadores de aprovechamiento docente externos para el sistema son realizados al sistema por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. En el caso de los estudiantes se han realizado evaluaciones de conocimientos y de las formaciones valorativas sobre la vida personal, las representaciones sobre la sociedad cubana.</p> <p><i>Evaluación de centros.</i></p> <p>No existe implementada una evaluación específica de los centros educativos de nivel medio que los categoriza o que determine asignación específica de presupuesto o recursos, que son garantizados para todos los centros centralmente. Eso no significa que no se realicen los análisis del desarrollo de la labor educativa de los centros, que parte ante todo de la autovaloración de los logros educativos de la institución y en los cuales participan diversos factores locales.</p> <p>Cuando se realizan análisis externos, como los ya señalados, estos se llevan a cabo con las metodologías e indicadores ya discutidos y determinados en el Sistema de Evaluación de Calidad de la Educación o mediante los indicadores de objetivos estratégicos de los que ya se dispone.</p> <p><i>Evaluación de programas y políticas.</i></p> <p>Se han realizado estudios del currículo escolar y su desarrollo en 2010 y 2013 en la escuela de educación general; en la educación técnica y profesional en el año 2012 y en la educación inicial en 2012 y 2013. Comisiones especializadas por asignaturas, por encargo del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, han realizado en el periodo de 2011 a 2015, estudios del desarrollo de las asignaturas y sus dificultades y, en algunos casos, realizado un avance pronóstico de las mismas. Este proceso se ha llevado a cabo en la educación especial, la educación inicial y la educación técnica y profesional. Se desarrollan además estudios de la implementación de determinadas políticas educativas (como las denominadas transformaciones del sistema educativo; el trabajo de los instructores de arte; la calidad de la labor con la familia y con la comunidad) que permiten regular su desarrollo u ofrecer recomendaciones al respecto.</p>	<p>El Ministerio de Educación cuenta con un sistema de supervisión de la práctica de todos los docentes. La evaluación se base fundamentalmente en la observación de las aulas.</p> <p>Se establecen distintos niveles de competencia en el desempeño y se ofrece formación a aquellos que quedan valorados en los más bajos.</p>

PAÍS	Institutos y Unidades de evaluación	Evaluaciones nacionales de rendimiento académico, de centros escolares y de programas y políticas educativas	Evaluación del desempeño docente
<p>República Dominicana</p>	<p><i>La Dirección de Evaluación de la Calidad del MINERD.</i> Tiene como función contribuir con la mejora de la calidad educativa mediante la evaluación y estudio de los logros de aprendizaje de los estudiantes en los Niveles Básico y Medio y los factores asociados, así como el análisis, la divulgación y uso de los resultados de las evaluaciones para la toma de decisiones en los diferentes ámbitos del sistema educativo.</p> <p>Trabaja en tres líneas generales de acción: Pruebas Nacionales, Evaluaciones Diagnósticas y Estudios Internacionales.</p> <p><i>El Instituto de Evaluación e Investigación Educativa (IDEICE)</i> fue creado como un órgano descentralizado, adscrito al Ministerio de Educación MINERD. Tiene como responsabilidad la gestión de la evaluación y la investigación de la Calidad Educativa. Asesora al MINERD en los procesos de evaluación e investigación educativa en todos sus niveles: institucional, de proyectos, gestión, de desarrollo curricular y de resultados de aprendizaje. También tienen dentro de sus funciones establecer parámetros que orientan al sistema de indicadores verificables en la equidad educativa. Su participación en las instancias que tienen que ver en las tomas de decisiones en las reformas de políticas educativas es muy significativa, así como articula con los estudios internacionales sobre los índices de logros en materia educativa.</p>	<p><i>Pruebas diagnósticas de Cuarto Grado de la Educación Básica.</i> Estas pruebas evalúan el aprendizaje de los estudiantes de 4º de la Educación Básica; analiza las oportunidades y factores asociados a su aprendizaje. Estas pruebas son diagnósticas y muestrales con propósito formativo. Se aplican en las áreas de Matemáticas y Lengua Española, específicamente la comprensión lectora. Se aplican también y cuestionarios a directores, coordinadores, docentes y estudiantes. Es una evaluación anual desde 2012 y se aplica a una muestra representativa de centros educativos a nivel nacional.</p> <p><i>Pruebas diagnósticas del primer Ciclo del Nivel Medio.</i> Estas pruebas se aplican a los estudiantes que cursan el Segundo Grado del Primer Ciclo del Nivel Medio, en las áreas de Lengua Española y Matemática, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. Se aplican también cuestionarios a directores, docentes y estudiantes.</p> <p>Empezaron a aplicarse en 2013, cada dos años, a una muestra representativa de centros educativos.</p> <p><i>Pruebas Nacionales.</i> Son pruebas estandarizadas censales y anuales, instituidas desde 1992, que certifican la conclusión de la educación en el Nivel Básico y Medio (secundaria). Miden los logros de aprendizajes en Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Se aplican al final del año escolar en dos convocatorias para 8vo grado y 3er ciclo de Educación Básica de Adultos y en tres convocatorias para el 4to año del Nivel Medio en su Modalidad General y Técnico-Profesional y Artes. Tienen consecuencias para la promoción: poseen un valor de un 30% y se suma con el 70% del promedio de las calificaciones del estudiante. Aunque tienen carácter de certificación, a la vez informan sobre el desempeño y la calidad del sistema educativo dominicano para tomar medidas que contribuyan a la mejora de la calidad.</p>	<p>El MINERD, cuenta con concursos de oposición para docentes de nuevo ingreso y para ocupar puestos directivos dentro del Sistema Educativo, como directores y subdirectores.</p>
<p>Ecuador</p>	<p>El 26 de noviembre de 2012 se creó el <i>Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL)</i> como una instancia completamente autónoma cuya misión, visión y objetivos se basan en la Constitución y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).</p>	<p>INEVAL es la instancia encargada de la evaluación integral del <i>Sistema Nacional de Educación (SNE)</i>. Para llevarlo a cabo, cuenta con el Sistema Nacional de Evaluación (<i>SINEV</i>) en el cual se han desarrollado e integrado las siguientes evaluaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluaciones estandarizadas de alumnos Ser Estudiante y Ser Bachiller, que estima los niveles de logro con base en estándares nacionales.</li> <li>• Factores asociados a docentes, directivos, estudiantes y familias (FA).</li> <li>• Índice de Desempeño Institucional (InDI), enfocado en el nivel de desarrollo de las instituciones educativas a partir de 4 esferas: eficiencia y eficacia, aprendizaje, bienestar escolar y equidad.</li> <li>• Participa en el diseño y elaboración de diferentes programas y políticas públicas que implementa el Ministerio de Educación.</li> </ul>	<p>El SINEV ha desarrollado el Modelo de Evaluación Docente (MED) y los instrumentos Ser maestro, que valoran 4 dimensiones: Saberes disciplinares, Habilidad pedagógicas, Liderazgo y gestión y Habilidades Socioemocionales y ciudadanas. Además se cuenta con las pruebas de ingreso Quiero Ser Maestro.</p>



PAÍS	Institutos y Unidades de evaluación	Evaluaciones nacionales de rendimiento académico, de centros escolares y de programas y políticas educativas	Evaluación del desempeño docente
España	<p>A nivel estatal, en 1994 se creó el <i>Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)</i>, que elabora el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación y realiza y coordina las evaluaciones de rendimiento académico y de programas educativos.</p> <p>El objetivo del Sistema Estatal es proporcionar información relevante a las administraciones educativas, a los órganos de participación institucional, a los agentes implicados en el proceso educativo (familias, alumnado, profesorado y otros profesionales y entidades), así como a los ciudadanos en general, sobre el grado de calidad y equidad que alcanza el sistema educativo.</p> <p>Diez de las diecisiete Comunidades Autónomas cuentan con una institución que realiza tareas semejantes a las del Instituto Nacional y publican sistemas de indicadores propios.</p>	<p><i>Evaluaciones de rendimiento académico.</i></p> <p>A nivel estatal, el Ministerio de Educación llevó a cabo Evaluaciones generales de diagnóstico en 4º grado (Educación Primaria) en 2009 y en 8º grado (Educación Secundaria Obligatoria) en 2010. Estas evaluaciones eran muestrales. En ambos grados, las evaluaciones medían las siguientes competencias: la comunicación lingüística, la matemática, el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la competencia social y ciudadana.</p> <p>Entre 2008 hasta 2014, hubo evaluaciones normativas denominadas Evaluaciones de Diagnóstico, para todos los estudiantes en la mayoría de las comunidades autónomas en 4º grado (Educación Primaria) y 8º grado (Educación Secundaria).</p> <p>La Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE, 2013) establece que estas evaluaciones no son prescriptivas, y que desde 2014-15 cada Comunidad Autónoma tiene que ofrecer una evaluación externa para todos los estudiantes de 3er grado (Educación Primaria), y a partir de 2015-16 las Comunidades Autónomas tendrán que llevar a cabo una evaluación censal en sus respectivos territorios para 6º grado (Educación Primaria). Asimismo para la obtención del título de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato los alumnos tendrán que realizar unas pruebas, cuyos criterios de evaluación y características serán elaboradas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.</p> <p><i>Evaluaciones de los centros educativos.</i></p> <p>Desde 2010, no se han llevado a cabo evaluaciones de centros educativos en España a nivel estatal.</p> <p>A nivel autonómico, muchas de las comunidades autónomas, en el marco de la autonomía de los centros educativos, mantienen planes de evaluación de centros educativos.</p> <p><i>Evaluaciones de programas o políticas educativas.</i></p> <p>Entre los años 2012 y 2014, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte realizó la evaluación de los Programas de Cooperación Territorial llevados a cabo en colaboración con las Comunidades Autónomas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación del Programa de Cooperación Territorial para la Reducción del Abandono Temprano de la Educación.</li> <li>• Evaluación del Programa de Cooperación Territorial Escuela 2.0.</li> <li>• Evaluación de PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo): su efecto sobre el rendimiento de los estudiantes.</li> </ul>	<p>Únicamente existe un tipo de evaluación del profesorado y es la evaluación obligatoria para todo aspirante a desempeñar un puesto docente en la enseñanza pública en Educación Infantil, Educación Primaria y en Educación Secundaria, tras aprobar una oposición y realizar la fase de prácticas en un centro educativo. A los directores de los centros educativos públicos también se les evalúa para renovar su categoría profesional.</p>

PAÍS	Institutos y Unidades de evaluación	Evaluaciones nacionales de rendimiento académico, de centros escolares y de programas y políticas educativas	Evaluación del desempeño docente
<p>Guatemala</p>	<p>Desde el año 2010 no se han creado nuevas instituciones pero el sistema educativo guatemalteco cuenta con la <i>unidad de evaluación</i> que fue creada en el 2006 y con un sistema de indicadores educativos.</p>	<p><i>Evaluaciones de rendimiento académico.</i></p> <p>Únicamente se evalúan las competencias en el área de Lectura y Matemática, al finalizar un ciclo. Por lo que se evalúan a los niños en 3ero y 6to primaria (básica), 3ero básico (secundaria) y al graduarse de diversificado (secundaria).</p> <p>Las únicas pruebas anuales y censales son las de graduados que son requisito para graduación, no así vinculantes los resultados para la graduación.</p> <p>El resto de evaluaciones no son anuales, y son muestrales, y se realizan dependiendo de la disposición presupuestaria del Ministerio.</p> <p><i>Evaluaciones específicas de los centros educativos.</i></p> <p>A los centros educativos no se les evalúa. Solamente se les hace entrega de los resultados de las pruebas que se realizan a los alumnos, para que conozcan los resultados.</p> <p><i>Evaluaciones de programas o políticas</i></p> <p>Únicamente se realizan a solicitud de las autoridades, por ejemplo: Evaluación del Programa Nacional de Lectura, Evaluación de la Violencia y Clima Escolar, Evaluación del Programa de Formación de Docentes PADEP, entre otros.</p>	<p>Solamente se evalúa a los docentes cuando están optando a una plaza en el magisterio, dentro el proceso de oposición. Y se les evalúa sobre sus competencias en matemática y lectura.</p>
<p>Honduras</p>	<p>La Secretaría de Estado en el Despacho de Educación cuenta con una <i>Dirección General de Currículo y Evaluación</i>, la cual tiene la función, entre otras, de realizar los procesos de evaluación que permitan verificar el desempeño de los educandos y de los docentes, con el propósito de establecer políticas y estrategias educativas orientadas a la mejora de los procesos y resultados.</p>	<p>Se realizan las siguientes evaluaciones con acompañamiento externo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación del rendimiento académico de alumnos en español y matemáticas (muestrales y censales).</li> <li>• Evaluación del desempeño docente.</li> <li>• Evaluaciones preuniversitarias.</li> <li>• Evaluación de directores de centros educativos.</li> <li>• Evaluaciones para los concursos para optar a puestos de personal docente.</li> </ul>	<p>Se realiza la evaluación del desempeño docente, que valora la capacidad en conocimientos y metodologías de enseñanza de los docentes.</p>

PAÍS	Institutos y Unidades de evaluación	Evaluaciones nacionales de rendimiento académico, de centros escolares y de programas y políticas educativas	Evaluación del desempeño docente
México	<p><i>El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)</i> fue creado por decreto presidencial el 8 de agosto de 2002. Desde 2013 el INEE es un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio<sup>iii</sup>. En esta nueva etapa, el INEE tiene como tarea principal evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. El INEE se encarga de coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE).</p> <p><i>El Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (SNIIE)</i> tiene como misión propiciar en un contexto de colaboración y transparencia la comunicación desde el nivel de centro escolar hacia la población en general.</p> <p><i>Consejo para la evaluación de la Educación Media Superior.</i></p> <p>Creado en 2010 tiene entre sus funciones el apoyo a la evaluación en este etapa<sup>iv</sup>.</p>	<p><i>Evaluaciones de rendimiento académico.</i></p> <p>El INNE lleva a cabo dos programas de evaluación de rendimiento académico:</p> <p>Exámenes de la calidad y el logro educativos (<i>Excale</i>). Nacional. Se aplica a muestras representativas de escuelas públicas y privadas en Preescolar, 3°, Primaria, 3° y 6°, y Secundaria, 3° y 6°. Se evalúan los conocimientos de Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático (preescolar) y Español, Matemáticas, Ciencias naturales y Ciencias Sociales, en el resto de los niveles. Se realiza cada cuatro años.</p> <p><i>Planea</i>. Es un programa nacional que tiene tres subprogramas. Uno de ellos, Evaluación del logro referida al SEN (ELSEN). Se dirige a alumnos que terminan el tercer grado de preescolar, sexto de primaria, tercero de secundaria y el último grado de educación superior. Incluye una amplia cantidad de contenidos a evaluar, pero cada alumno solo responderá una parte de las pruebas Cicios de cada 4 años, al final de cada ciclo escolar.</p> <p>En otro de los subprogramas, Evaluación del logro referida a los centros escolares (ELCE), los alumnos de todas las escuelas responden un mismo grupo de preguntas.</p> <p>Por último, la Evaluación diagnóstica censal (EDC) trata de recabar información que sirve para conocer los aprendizajes del grado escolar anterior que los alumnos han alcanzado y los que aún no dominan, tanto grupal como individualmente. Cada año a partir de 2015, al inicio de cuarto de primaria.<sup>v</sup></p> <p><i>Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL).</i></p> <p>Exámenes generales de egreso de licenciatura. Nacional.</p> <p>Exámenes nacionales de Ingreso. Institucional Regional.</p> <p>Examen domina las competencias. Institucional.</p> <p><i>Evaluación específica de los centros escolares.</i></p> <p>Evaluación de las condiciones básica para la enseñanza y el aprendizaje (ECEA). Nacional. Cada cuatro años.</p> <p><i>Evaluación de planes y programas.</i></p> <p>La evaluación de planes y programas, adicionales a los que realiza la SEP para otorgar el Reconocimiento de Valides Oficial de Estudios (RVOE), en la educación Media Superior se realiza mediante el COPEEMS.</p> <p>Se realiza una consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre evaluación educativa. Nacional. Se realiza cada año, al final del ciclo escolar</p>	<p><i>El Servicio Profesional Docente</i> es el conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua.</p> <p>La evaluación del desempeño docente permitirá orientar la formación continua de los docentes en servicio y contribuir a fortalecer las prácticas de enseñanza con información que retroalimente a los maestros para mejorar su quehacer en el aula.</p> <p>Para que se lleve a cabo esta evaluación intervienen tres instancias: INEE- Emite lineamientos y criterios técnicos acerca de cómo realizar y validar las evaluaciones. SEP- Define perfiles, parámetros e indicadores; además de etapas, métodos e instrumentos de evaluación. Autoridades educativas locales- Implementa evaluaciones en las entidades. Pro-pone parámetros e indicadores de las evaluaciones complementarias.</p> <p>Además de la evaluación de ingreso, se realiza una de promoción. En ella se utilizan dos procedimientos: Examen de conocimientos y habilidades para la práctica profesional, y Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades éticoprofesionales.</p> <p><i>CENEVAL</i> lleva a cabo una evaluación de las competencias docentes para la educación Media Superior (ECO-DEMS). Se utilizan varios ámbitos y procedimientos:</p> <p>Evidencia de conocimiento (un examen).</p> <p>Evidencia de desempeño (observación de situaciones de práctica).</p> <p>Evidencia de producto (documentos y una clase videograbada).</p> <p>Evidencia de actitud (a través de evidencias de desempeño y de producto).</p>



PAÍS	Institutos y Unidades de evaluación	Evaluaciones nacionales de rendimiento académico, de centros escolares y de programas y políticas educativas	Evaluación del desempeño docente
Nicaragua	<p>Se han creado dos instancias; el <i>Departamento de Evaluación de los Aprendizajes</i> del Ministerio de Educación y la <i>Comisión Nacional de Investigación Educativa</i>, integrada por MINED, el Consejo Nacional de Educación e Instituto Tecnológico Nacional. La primera instancia está encargada de hacer evaluaciones de aprendizajes externas a gran escala y estudio de factores asociados al nivel de logros de los aprendizajes; la segunda de hacer sondeos de investigación sobre temas y acciones de política en implementación, así como implementar proyectos de investigación en educación.</p>	<p><i>Evaluaciones de rendimiento académico.</i> Evaluaciones nacionales a estudiantes de cuarto, sexto, noveno y onceavo grados en lengua, literatura y matemática; evaluaciones nacionales a estudiantes de primero y segundo grado de primaria en lectura, escritura y matemática inicial; evaluación integral de desarrollo infantil en educación inicial. <i>Evaluaciones específicas de los centros educativos.</i> Inventario sobre el estado de la infraestructura escolar. <i>Evaluaciones de programas o políticas educativas.</i> Evaluación de programas sociales como la alimentación escolar y paquetes escolares.</p>	<p>Se ha realizado evaluación sobre los formadores de formadores de las Escuelas Normales del país y evaluación de los dominios del idioma inglés en docentes de inglés.</p>
Paraguay	<p>En abril del año 1995, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) crea el <i>Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo</i> (SNEPE), con el propósito de generar información permanente, válida, confiable y oportuna sobre el nivel de logro de los aprendizajes así como las variables complementarias o contextuales que ayuden a interpretar mejor los resultados de las mediciones del rendimiento académico. En el 2008 se crea la Dirección General de Evaluación de la Carrera Docente, denominada ahora Dirección General de Desarrollo Profesional del Educador, encargada de Desarrollar e implementar mecanismos de evaluación válidos y confiables para el ingreso a la carrera profesional del educador; la certificación del desempeño eficiente de su rol educador conforme a estándares evaluativos, así como el aseguramiento de la calidad de las instituciones Formadoras de Docentes y así proveer de información pertinente y oportuna a las autoridades educativas para la toma de decisiones institucionales y el mejoramiento de los servicios educativos.</p>	<p><i>Evaluaciones de rendimiento académico</i> Son evaluados estudiantes del 3º, 6º y 9º grado de la Educación Escolar Básica y 3º curso de la Educación Media. Se evalúa las áreas de Comunicación (lectura y escritura) y Matemáticas. <i>Evaluaciones específicas de los centros educativos.</i> Verificación del cumplimiento de los criterios de calidad. El mecanismo comprende la autoevaluación y la evaluación externa. La evaluación externa la realizan agentes externos al MEC, que son contratados temporalmente para ese efecto.</p>	<p>Desde 2015 se implementa la evaluación del desempeño de los docentes que cumplen funciones dentro del Sistema Educativo oficial; el proceso de evaluación contempla la evaluación de pares académicos externos, que a través de la observación de clases y la revisión de un portafolio de evidencias podrán valorar el desempeño docente, en consecuencia estarán emitiendo recomendaciones para la mejora.<sup>iv</sup></p>
Perú	<p>Como Unidad de Estadística, no se han creado específicamente indicadores educativos para la medición de dichas metas, no obstante, algunos de los indicadores que actualmente son producidos por la Unidad pueden servir para dicho propósito.</p>		

PAÍS	Institutos y Unidades de evaluación	Evaluaciones nacionales de rendimiento académico, de centros escolares y de programas y políticas educativas	Evaluación del desempeño docente
Uruguay	<p>A finales de 2012 se crea <i>El Instituto Nacional de Evaluación Educativa</i> (INEEd), cuya finalidad es aportar al debate y la construcción de políticas educativas en nuestro país, sobre una base de información relevante y rigurosa, construida desde una posición de independencia y transparencia, que contribuya a la articulación de las diversas perspectivas y valoraciones acerca de la educación.</p>	<p>Las evaluaciones educativas “externas” son llevadas a cabo principalmente por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el INNEEd. <i>Evaluaciones de rendimiento académico.</i></p> <p>Evaluaciones del sistema Educativo: Las evaluaciones nacionales tienen como finalidad principal “producir información acerca del grado en que los escolares que egresan del nivel primario han logrado desarrollar las capacidades y conocimientos fundamentales que todo niño uruguayo debiera incorporar independientemente de su origen social, su condición económica y su contexto local”.</p> <p>Sistema de Evaluaciones de Aprendizajes en Línea (SEA): Las evaluaciones en línea tienen como finalidad poner a disposición de las docentes pruebas de carácter formativo para identificar fortalezas y debilidades del proceso educativo y ser un instrumento para la reflexión sobre las prácticas de enseñanza.</p> <p><i>Evaluaciones de programas o políticas educativas.</i></p> <p>Existen hoy en el país una importante cantidad de recursos en una gran diversidad de programas: Aulas Comunitarias, Maestros Comunitarios, Compromiso Educativo, Tránsito Educativo, Escuelas de Tiempo Completo, Plan CEIBAL, entre otros. Muchos de ellos ya poseen evaluaciones pero elaborados luego de implementado el programa. A su vez, existe en el sistema educativo una importante cantidad de innovaciones y esfuerzos de cambio que son poco conocidos y sobre cuyos resultados no hay información disponible.</p> <p>El INEEEd se encuentra desarrollando una línea de trabajo especializada en la evaluación de la implementación e impacto de los principales programas e inversiones educativas, que brinde una mirada externa y complementaria a las evaluaciones que están siendo llevadas a cabo.</p>	No <sup>vi</sup>

<sup>i</sup> *Brasil*

No Brasil o Ministério da Educação não realiza uma avaliação de docentes da educação básica (primaria e secundária) de abrangência nacional. No caso do nível superior, as Universidades têm autonomia para estabelecer seus mecanismos de avaliação docente

<sup>ii</sup> *Chile*

El plan de evaluaciones 2016-2020 aprobado contempla el desarrollo de nuevos instrumentos y la reducción de las pruebas censales en 50%. Con el plan anterior, un estudiante podría rendir seis evaluaciones censales a lo largo de su trayectoria en el sistema escolar, en tanto el nuevo, contempla un máximo de tres. Además, se presentan dos nuevas innovaciones, la evaluación muestral de Educación Cívica y Formación Ciudadana y la prueba de competencias generales de la Educación Técnica-Profesional (TP). La primera se aplicará a estudiantes de 8º básico a partir de 2017, para obtener un diagnóstico respecto a los conocimientos de los estudiantes sobre el tema y tomar medidas de política sobre el fortalecimiento de esta importante área de formación. Se basará en el estudio internacional ICCS (International Civic and Citizenship Study) y contendrá un módulo nacional adicional. Por su parte, la evaluación

muestral de TP, será cada tres años para alumnos de IV medio, centrada en competencias claves tanto para el mundo laboral como para acceder a niveles postsecundarios de formación. Entregará información importante para la política pública, que no había sido recogida anteriormente.

México

<sup>iii</sup> El INEE, antes de constituirse como organismo autónomo, con base en la Reforma educativa impulsada por el actual presidente, operó en una primera etapa, del 8 de agosto de 2002 al 15 de mayo de 2012, como organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública y, en una segunda, del 16 de mayo de 2012 al 25 de febrero de 2013, como un descentralizado no sectorizado. Sus funciones son:

- Establecer la efectiva coordinación de las Autoridades Educativas que lo integran y dar seguimiento a las acciones que para tal efecto se establezcan;
  - Formular políticas integrales, sistemáticas y continuas; así como programas y estrategias en materia de evaluación educativa;
  - Promover la congruencia de los planes, programas y acciones que emprendan las Autoridades Educativas con las directrices que, con base en los resultados, emita el Instituto;
  - Analizar, sistematizar, administrar y difundir información que contribuya a evaluar los componentes, procesos y resultados del Sistema Educativo Nacional,
- y

- Verificar el grado de cumplimiento de los objetivos y metas del Sistema Educativo Nacional.

<sup>iv</sup> El Consejo para la evaluación de la Educación Media Superior tiene como objetivos específicos:

- Promover en el ámbito de la educación media superior el desarrollo de procesos eficaces confiables y transparentes de evaluación tendientes al cumplimiento del objeto del COPEEMS;
- Evaluar, previa valoración de su capacidad organizativa, técnica y operativa, de conformidad con los criterios y lineamientos que establezca COPEEMS, de los organismos que soliciten reconocimiento como evaluadores y en su caso, otorgar la constancia correspondiente;
- Brindar certeza, con las evidencias correspondientes, de la capacidad técnica y operativa de los organismos de apoyo a la evaluación que haya reconocido;
- Coadyuvar con la autoridad educativa en su propósito de elevar y asegurar la calidad de la educación media superior, en específico la que se imparta en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato;
- Proveer información a la sociedad sobre la calidad de los planteles que formen parte del Sistema Nacional de Bachillerato.

<sup>v</sup> A partir de 2015, se sustituye la prueba ENLACE con la prueba PLANEA. Uruguay

<sup>vi</sup> Los siguientes trabajos pueden resultar de interés para conocer la situación de la práctica docente en Uruguay. “La docencia en Uruguay: condiciones de trabajo y carrera docente” a cargo de Equipos MORI y la “Evolución de las profesiones docentes en Uruguay. Desafíos para la próxima década”, trabajo realizado en el marco de la convocatoria a jóvenes investigadores realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). Para mayor referencia ver:

Evolución Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014 en:

[http://ieey2014.ineed.edu.uy/pdf/Informe\\_sobre\\_el\\_estado\\_de\\_la\\_educacion\\_en\\_Uruguay\\_2014.pdf](http://ieey2014.ineed.edu.uy/pdf/Informe_sobre_el_estado_de_la_educacion_en_Uruguay_2014.pdf)

De las profesiones docente en Uruguay 2013 en:

<http://www.ineed.edu.uy>





# Anexo 1

## Coordinadores, redactores y participantes

**Relación de participantes y colaboradores en el Informe**

País	Nombre	Cargo	Institución
Argentina	María Laura Alonso	Responsable	Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa
	Ana Copes	Directora	Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa
Bolivia		Equipo del Sistema de Información Educativa (SIE)	Dirección General de Planificación, Ministerio de Educación
Brasil	Camila Souto	Investigadora	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
	Daniel Capistrano	Investigador	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
	Juliana Silva	Investigadora	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
	Margarete Souza	Investigadora	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Chile	Fabián Alexi Ramírez Godoy	Profesional de la Unidad de Estadísticas	Ministerio de Educación
Colombia	Gina Parody D'Echeona	Ministra de Educación	Ministerio de Educación Nacional
	Víctor Saavedra Mercado	Viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media	Ministerio de Educación Nacional
	Ana Cecilia Tamayo	Jefe Oficina Asesora de Planeación y Finanzas	Ministerio de Educación Nacional
	Javier Andrés Rubio	Coordinador Grupo de Información y Análisis sectorial – Oficina Asesora de Planeación y Finanzas	Ministerio de Educación Nacional
	Azucena Vallejo	Profesional Especializado Grupo de Información y Análisis sectorial – Oficina Asesora de Planeación y Finanzas	Ministerio de Educación Nacional
	Elsa Nelly Velasco	Profesional Especializado Grupo de Información y Análisis sectorial – Oficina Asesora de Planeación y Finanzas	Ministerio de Educación Nacional

País	Nombre	Cargo	Institución
Costa Rica	Aura Padilla Meléndez	Subdirectora Dirección de Planificación Institucional	Ministerio de Educación Pública
	Eliécer Ramírez Vargas	Jefe Departamento de Análisis Estadístico	Ministerio de Educación Pública
Cuba	Miguel Ángel Ferrer López	Director de Organización, Planificación e Información	Ministerio de Educación
	Xiomara Muerza Alvarez	Jefa del Departamento de Información	Ministerio de Educación
	Mayda Alvarez Véliz	Metodóloga del Departamento de Información	Ministerio de Educación
	María Nelsa Padrón	Metodóloga del Departamento de Información Meto	Ministerio de Educación
	Silvia Navarro Quintero	Directora del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas	Ministerio de Educación
	Yania Monzón González	Jefa del Departamento de Salud Escolar	Ministerio de Educación
	Diamela Álvarez Tamayo	Directora de Inspección	Ministerio de Educación
	María de los Ángeles Gallo Sánchez	Directora de la Educación Preescolar	Ministerio de Educación
Ecuador	Irene Alexandra Portanza Brito	Especialista de Análisis e Información Educativa	Ministerio de Educación
	Nathalie Patricia Robalino Yepez	Gestión Interna de Análisis Estadístico y Costeo de Economía del Sector	Ministerio de Educación
	Elizabeth Virmania Villares Villafuerte	Especialista de Análisis e Información Educativa	Ministerio de Educación
El Salvador	Nelly Guadalupe Rodríguez Ortiz	Jefe de área-Dirección de Desarrollo Humano	Ministerio de Educación
	Xiomara Jeannette Martínez Castillo	Técnico Analista	Ministerio de Educación
	Carla Victoria Martínez de Salgado	Jefe departamento de Estadísticas Educativas	Ministerio de Educación
España	Vicente Alcañiz Miñano	Director	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
	Joaquín Martín Muñoz	Consejero Técnico	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
	Laura Alonso Carmona	Asesor Técnico	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
	Emilio Rodríguez Antúnez	Becario	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
	Jesús Ibáñez Milla	Subdirector General	S. G. de Estadística y Estudios
	Raquel Hidalgo García	Jefa de Área	S. G. de Estadística y Estudios
	Ana Revilla Trujillo	Jefa de Área	S. G. de Estadística y Estudios
	Eduardo de la Fuente	Jefe de Servicio	S. G. de Estadística y Estudios
	Miguel Ángel Balduque	Jefe de Servicio	S. G. de Estadística y Estudios
Guatemala	Ericka Verena Hernández Méndez	Directora de Planificación Educativa	Ministerio de Educación
Honduras	MsC Selma Yadira Silva	Subsecretaria de Educación	Secretaría de Educación
	Ph D. Juan Miguel Pérez	Asesor Ministerial en Temas Administrativos y Financieros.	Secretaría de Educación
	Ing. Gustavo Euceda	Director Unidad Sistema Nacional de Información Educativa de Honduras (USINIEH).	Secretaría de Educación

País	Nombre	Cargo	Institución
México	Antonio Ávila Díaz	Director General de Planeación, Programación y Estadística Educativa	Secretaría de Educación Pública
	Lorenzo Vergara López	Director de Estudios Prospectivos	Secretaría de Educación Pública
Nicaragua	David Otero Mendieta	Responsable de la Dirección General de Planificación y Programación Educativa	Ministerio de Educación
	César Vargas	Responsable de la Dirección de Estadísticas Educativas	Ministerio de Educación
Paraguay	Celeste Mancuello	Directora General de Planificación Educativa	Ministerio de Educación y Cultura
	Alice Escobar	Directora de Estadística Educativa	Ministerio de Educación y Cultura
	Mariela Mendieta	Jefa del Departamento de Estadística	Ministerio de Educación y Cultura
Perú	Freddy Miguel Injoque Ronceros	Jefe de la Unidad de Estadística	Ministerio de Educación
Portugal	Luísa Canto e Castro Loura	Diretora-Geral	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
	Nuno Neto Rodrigues	Diretor de Serviços de Estatísticas da Educação	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
República Dominicana	Víctor Sánchez	Viceministro de Planificación y Desarrollo Educativo	Ministerio de Educación
	Marino Antonio Herrera	Director de Planes, Programas y Proyectos	Ministerio de Educación
Uruguay	Gabriel Gómez	Director de la División de Investigación y Estadística	Dirección de Educación - Ministerio de Educación y Cultura
	Leandro Pereira	Encargado del Departamento de Investigación Educativa de la División de Investigación y Estadística	Dirección de Educación - Ministerio de Educación y Cultura
	Carla Orós	Encargada del Departamento de Reportes Internacionales de la División de Investigación y Estadística	Dirección de Educación - Ministerio de Educación y Cultura
	Daniel Zoppis	Encargado del Departamento de Estadística Educativa de la División de Investigación y Estadística	Dirección de Educación - Ministerio de Educación y Cultura
IESME-OEI	Enrique Roca	Asesor	IESME
	Elena Martín	Asesora	IESME
	Tamara Díaz	Coordinadora	IESME
	Anabel Martínez	Gestora	IESME
	Begoña Pérez	Gestora	IESME



