

2007

Mucho por Hacer

INFORME DE PROGRESO
EDUCATIVO DE CENTROAMÉRICA
Y LA REPÚBLICA DOMINICANA

Un informe de la Comisión Centroamericana
para la Reforma Educativa



Programa de Promoción de
la Reforma Educativa en
América Latina y el Caribe



2007

Mucho por Hacer

INFORME DE PROGRESO
EDUCATIVO DE CENTROAMÉRICA
Y LA REPÚBLICA DOMINICANA

Un informe de la Comisión Centroamericana
para la Reforma Educativa



Programa de Promoción de
la Reforma Educativa en
América Latina y el Caribe

© 2007. PREAL

ISBN: 0-9772271-5-4

CONTENIDOS



CUADROS

GRÁFICOS

RECUADROS

| | |
|--|-----------|
| Integrantes de la Comisión | 2 |
| Misión | 3 |
| Agradecimientos | 4 |
| Resumen Ejecutivo: Informe de Progreso Educativo de Centroamérica y la República Dominicana, 2007 | 5 |
| I. Todavía queda mucho por hacer para que todos tengan una educación de calidad | 6 |
| II. Estamos dando los primeros pasos | 16 |
| III. Necesitamos movernos con mayor rapidez | 24 |
| Anexo Estadístico | 28 |
| Acerca de los Miembros de la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa | 40 |
| Referencias y Lecturas Sugeridas | 42 |
| Publicaciones Recientes de PREAL | 43 |
| | |
| 1. Nivel de toma de decisiones en las escuelas públicas básicas y secundarias, 2006 | 16 |
| | |
| 1. Cobertura neta en primaria, 2000 - 2004 | 8 |
| 2. Cobertura neta en preescolar, 2000 - 2004 | 8 |
| 3. Cobertura neta en secundaria, 2000 - 2004 | 9 |
| 4. Porcentaje de repetidores en primaria, 2000 - 2004 | 10 |
| 5. Repetición en primer grado según tipo de centro educativo, 2004 | 10 |
| 6. Porcentaje de desertores de la primaria, 2000 - 2004 | 11 |
| 7. Porcentaje de desertores de la secundaria, 2000 - 2004 | 11 |
| 8. Índice de analfabetismo de la población de 15 años y más, 2000 y 2004 | 12 |
| 9. Años de escolaridad de la población mayor de 25 años, 1980, 1990 y 2000 | 13 |
| 10. Diferencia de asistencia escolar de jóvenes entre 13 y 19 años por quintil de ingreso, 2003 ... | 13 |
| 11. Años de escolaridad de la población de 15 a 24 años según zona de residencia, 2002 | 14 |
| 12. Porcentaje de repetición en primaria según género, 2004 | 15 |
| 13. Gasto en educación como porcentaje del PIB, 2000 y 2004 | 18 |
| 14. Gasto público por alumno de primaria, 2002 | 18 |
| 15. Distribución del gasto público en educación en un grupo de países, 1991 - 2001 | 19 |
| 16. Distribución porcentual del gasto público en educación por niveles, 2002/2003 | 19 |
| 17. Porcentaje de docentes que cuentan con la formación mínima requerida, 2002/2003 | 20 |
| | |
| 1. Nuevas estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura | 12 |
| 2. Buenos resultados en el ejercicio de la autonomía escolar en Nicaragua | 17 |
| 3. ¿Qué piensan los maestros centroamericanos sobre su profesión? | 21 |
| 4. Divulgación de los resultados de las evaluaciones nacionales | 23 |
| 5. La educación aumenta las posibilidades de obtener mayores ingresos | 25 |
| 6. Empresarios promoviendo más y mejor educación en Centroamérica | 25 |
| 7. El mejoramiento de la educación en Centroamérica es una responsabilidad de todos | 26 |

INTEGRANTES DE LA COMISIÓN

Co-Presidentes

Humberto Belli

Nicaragua

Nivia Rossana Castrellón

Panamá

Miembros

Javier Argüello Carazo

Honduras

George Arzeno Brugal

República Dominicana

Antonio Álvarez Desanti

Costa Rica

Carlos Francisco Echeverría

Costa Rica

Cecilia Gallardo

El Salvador

Ernesto Fernández Holmann

Nicaragua

Marta Lewis de Cardoze

Panamá

Ricardo Maduro

Honduras

Roberto Moreno

Guatemala

Roberto Murray Meza

El Salvador

Rodolfo Paíz Andrade

Guatemala

Sergio Ramírez

Nicaragua

Salvador Samayoa

El Salvador

Rafael Toribio

República Dominicana

Lionel Toriello Nájera

Guatemala

Constantino Urcuyo

Costa Rica

Rafael Emilio Yunén

República Dominicana

MISIÓN

La Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa fue creada en 1999, como iniciativa del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina – PREAL, con el propósito de convocar a distinguidas personalidades del mundo empresarial, educativo, político y académico, unidas por su interés común de contribuir al mejoramiento de la educación en Centroamérica y la República Dominicana.

A comienzos de 2000 la Comisión publicó un informe titulado *Mañana es muy tarde*, en el cual se mostró el grave retraso educativo de la región. Ante esta situación, se formularon cuatro recomendaciones para superarlo. En 2003 la Comisión publicó un nuevo informe, titulado *Es hora de actuar*, en el que se analizaron los avances con respecto a estas cuatro recomendaciones. Allí se muestra que si bien aumentó el número de niños, niñas y jóvenes matriculados y los recursos nacionales dedicados a la educación, los esfuerzos seguían siendo insuficientes porque los aprendizajes presentaban muchas deficiencias y los grupos más pobres continuaban en situación de desventaja.

Tal como los informes de progreso educativo anteriores, este documento sigue el modelo de las boletines de calificaciones escolares, o *report cards*, lo que permite que el público tenga una visión panorámica del estado actual de la educación en un formato de fácil comprensión. Muestra al público no especializado en el tema cuáles han sido los avances en la educación, en qué aspectos ha habido estancamiento o retroceso y ofrece recomendaciones para mejorar la situación. PREAL también elabora informes de progreso educativo que abarcan a todo el continente latinoamericano, así como informes nacionales para dar seguimiento a las cuatro recomendaciones en cada país. Éstos se están utilizando ampliamente como una herramienta de rendición de cuentas.

El presente análisis del progreso educativo de Centroamérica y la República Dominicana se hizo a partir de la mejor información estadística disponible hasta julio de 2006 en bases de datos internacionales. Nuestro objetivo central ha sido registrar y analizar los resultados de los sistemas educativos en la región, porque consideramos que la rendición de cuentas y la transparencia son esenciales para mejorar la educación que reciben nuestros niños, niñas y jóvenes. Además, el desarrollo humano, la identidad cultural, la justicia social y la competitividad de nuestra región en el ámbito internacional dependen de que cada una de nuestras naciones comprenda cuáles son los resultados alcanzados por sus estudiantes, y de qué manera pueden lograr un cambio educativo eficaz y sostenible.

Al igual que los informes anteriores, éste cuenta con el consenso de los miembros de la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa de PREAL. Esperamos que este tercer documento contribuya al fortalecimiento de las reformas educativas que nuestras naciones están reclamando, puesto que una buena educación para todos es esencial para garantizar un mejor futuro, con más y mejores oportunidades.

AGRADECIMIENTOS

El Informe de Progreso Educativo de Centroamérica y la República Dominicana, 2007 se basa en la mejor información estadística disponible, así como en la experiencia y el conocimiento de expertos y líderes empresariales y educacionales de la región, y en resultados de investigaciones y publicaciones producidas recientemente. Una versión preliminar del informe fue preparada por Gustavo Arcia. Isabel Fernandes actualizó este primer borrador y subsecuentes versiones, a partir de nuevas fuentes bibliográficas e información cuantitativa y cualitativa producida tanto a nivel nacional como internacional. Los datos corresponden al año más reciente disponible a julio de 2006, fecha de corte del presente documento, y se extrajeron principalmente de fuentes centroamericanas (Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana – CECC) e internacionales, tales como Banco Mundial, UNESCO y CEPAL, las cuales fueron complementadas con información de los informes nacionales de progreso educativo de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá y República Dominicana de 2005 / 2006. Donde hay diferencias entre los datos de fuentes nacionales e internacionales se ha optado por usar los datos internacionales para maximizar la comparabilidad entre países. A pesar de que ha habido avances, la información estadística de la región aún presenta rezagos de por lo menos dos años, así como diferencias entre las cifras publicadas en las diversas fuentes; asimismo, hay muchos datos que no están disponibles. El informe fue discutido y modificado por los miembros de la Comisión Centroamericana y recibió aportes del personal técnico de PREAL.

Queremos agradecer a los consultores y otras personas que trabajaron en la elaboración de las varias versiones del informe, y a los miembros de la Comisión, quienes han prestado un valioso apoyo en la revisión final del documento. Expresamos, además, un reconocimiento a las contribuciones técnicas y aportes

de los equipos encargados de la producción de los informes de progreso educativo nacionales en Centroamérica y los coordinadores de los grupos de trabajo de PREAL: Patricia Arregui, María Antonieta de Bográn, Mayra Calero, Noemí Castillo, Liliانا Degiorgis, Aida Consuelo Hernández Bonnelly, Jorge Lavarreda, Margarita Peña, Renán Rápalo, Modaldo Tuñón, Denise Vaillant, Juan A. Valiente y Josefina Vannini.

Hacemos también un agradecimiento especial al equipo de PREAL por su apoyo técnico, en especial a Tamara Ortega Goodspeed, cuya supervisión y contribuciones en cada etapa del informe han sido claves para su producción final. También reconocemos las valiosas sugerencias de Jeff Puryear, Marcela Gajardo y Rebeca Sánchez de Tagle y la ayuda logística e investigativa de Kristin Saucier, Alejandro Ganimian y Alex Triantaphyllis. Igualmente agradecemos a algunos colaboradores externos, quienes brindaron un apoyo importante durante la última fase de preparación del documento: Ernestina Loyo en la edición final del documento, Andrew Crawley en su traducción del español al inglés, y a los equipos de Studio Grafik y Cadmus, Port City Press en el diseño y la publicación.

Este informe ha sido posible gracias al generoso apoyo que brindan la *United States Agency for International Development* (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la *Tinker Foundation*, la *GE Foundation*, la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), y el Banco Mundial, entre otros. Estas instituciones han demostrado un serio compromiso con la reforma educativa en América Latina. Su apoyo continuo y flexible a PREAL ha sido crucial para el desarrollo de las redes institucionales y de información necesarias para llevar esta iniciativa a buen término.

RESUMEN EJECUTIVO: INFORME DE PROGRESO EDUCATIVO DE CENTROAMÉRICA Y LA REPÚBLICA DOMINICANA, 2007

En *Es hora de actuar*, se llamó la atención acerca de la necesidad de que nuestra región actuara aceleradamente para avanzar y superar con creatividad las disparidades entre los países, sus clases sociales y sus grupos étnicos y se reiteraron cuatro recomendaciones para este fin.

Desde aquel entonces varios países han dado pasos importantes para mejorar sus sistemas educativos: en todos ha aumentado el número de niños y niñas que asisten a la escuela, y en casi todos hay esfuerzos para diseñar estándares y realizar evaluaciones periódicas del rendimiento de los alumnos. Sin embargo, los aprendizajes y el nivel de escolaridad de la población siguen siendo bajos y los recursos no son suficientes para garantizar una educación de calidad para todos. Estas fallas ponen a la región en una seria desventaja en el contexto internacional y limitan el desarrollo de nuestros países y de sus ciudadanos.

En el siguiente cuadro presentamos una evaluación de la situación de la educación en nuestra región en nueve aspectos básicos, utilizando una escala que va desde *Excelente* hasta *Muy malo*. Estas notas se complementan con flechas que indican en qué casos ha habido progresos, dónde ha empeorado y los aspectos que no han tenido cambios en los últimos años. Estas calificaciones, aunque necesariamente subjetivas, reflejan nuestra evaluación del estado y la tendencia de los principales indicadores y prácticas educacionales en Centroamérica y la República Dominicana en el periodo 2000 - 2005, sobre la base de la mejor evidencia disponible. En el anexo presentamos los resultados de la evaluación anterior realizada en el informe *Es hora de actuar*, con el fin de facilitar las comparaciones entre los diferentes momentos de análisis.

Informe del Progreso Educativo de Centroamérica y la República Dominicana, 2007

| Área | Nota | Tendencia | Comentarios |
|--|---|---|--|
| Resultados en las pruebas | Malo | ↔ | Los resultados de nuestros estudiantes en las pruebas nacionales siguen siendo muy deficientes. Muy pocos tienen capacidad para interpretar textos y solucionar problemas. |
| Matrícula | Bueno | ↑ | Si bien las coberturas siguen aumentando, todavía menos de la mitad de los niños y niñas asiste al preescolar y únicamente 4 de cada 10 jóvenes van a la secundaria. |
| Permanencia en la escuela* | Malo | ↔ | Los estudiantes siguen repitiendo cursos, principalmente en primer grado; también son muchos los que abandonan prematuramente sus estudios. Los años de escolaridad de la población siguen siendo bajos y la situación no ha mejorado en los últimos años. |
| Equidad | Muy malo | ↔ | Persisten grandes brechas entre ricos y pobres, así como entre quienes residen en áreas urbanas y rurales, y poblaciones indígenas y no-indígenas. Las mujeres repiten menos y abandonan la escuela con menos frecuencia que los varones. |
| Autoridad y responsabilidad de las escuelas por los resultados | Regular | ↔ | Varios países han sido pioneros en aumentar la autonomía de las escuelas y las comunidades, pero sólo en ciertas localidades. En los últimos años ha habido pocos avances, y hay indicios que pueden estar retrocediendo en algunos países. |
| Inversión en educación básica | Malo | ↔ | Pocos países de la región han incrementado el gasto en educación hasta el 5% del PIB recomendado. El gasto público por alumno sigue siendo muy bajo y hay desperdicio de recursos. |
| Profesión docente | Malo | ↑ | Aunque se ha progresado, sólo las tres cuartas partes de los maestros centroamericanos cuentan con la formación mínima requerida por su país. Su profesión es poco valorada socialmente y las remuneraciones no consideran su desempeño. |
| Estándares | Regular | ↔ | Varios países han elaborado estándares que establecen qué es lo que los estudiantes deben aprender. Sin embargo, éstos todavía no han sido ampliamente divulgados ni aplicados, ni están articulados a la evaluación, la formación de los docentes, los libros de texto y otros recursos didácticos. |
| Sistemas de evaluación | Regular | ↑ | Varios países han continuado desarrollando su experiencia en evaluar los aprendizajes de los estudiantes, pero la mayoría todavía no se cuenta con sistemas de evaluación consolidados. Los resultados tienen poca divulgación y son poco utilizados. |
| Escala de notas | Excelente Bueno Regular Malo Muy malo | ↑ Progreso ↔ Sin tendencia definida ↓ Retroceso | |

* Agregamos esta nueva materia para ser más consistente con los otros informes de progreso educativo de PREAL y para mejor distinguir entre inscribir a más niños(as) en las escuelas (que hacemos bien) y conseguir que éstos permanezcan hasta terminar sus estudios (donde seguimos con altos desafíos).

I. TODAVÍA QUEDA MUCHO POR HACER PARA QUE TODOS TENGAN UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

En dos informes previos —*Es hora de actuar y Mañana es muy tarde*— formulamos cuatro recomendaciones orientadas a avanzar aceleradamente para superar el rezago educativo en Centroamérica y la República Dominicana en el contexto mundial:

- Transferir una amplia cuota de responsabilidad del manejo del sistema educativo y de la administración de las escuelas a los padres de familia, a los docentes y a la comunidad en general;
- Aumentar la inversión pública en educación a un 5% del PIB en cada país, destinando casi la totalidad de este incremento a la educación primaria y secundaria;
- Fortalecer la profesión docente estableciendo incrementos salariales vinculados al desempeño profesional, mejorando la calidad de la formación inicial y promoviendo capacitaciones pertinentes; y
- Establecer estándares comunes y ampliamente consensuados, así como un sistema unificado de medición de su cumplimiento y una amplia divulgación de sus resultados.

A pesar de pasos prometedores en estas áreas en los últimos años, en general los esfuerzos han dado resultados insuficientes y desiguales. Si bien hay más niños, niñas y jóvenes en la escuela, éstos no permanecen el tiempo requerido y muchos repiten. Aun con valiosas experiencias con descentralización y autonomía escolar, muchas decisiones educativas siguen centralizadas, con limitada participación de los padres de familia y comunidades. La inversión ha aumentado en algunos países, pero ha bajado en otros y sigue inferior a la de otras naciones con niveles similares de desarrollo. Aunque el nivel de formación de los docentes ha mejorado en los últimos años, cerca de una cuarta parte de ellos todavía no cuenta siquiera con la formación mínima requerida para enseñar en el nivel correspondiente en sus países y sus salarios no están vinculados a su asistencia a las clases ni al desempeño. Si bien más países tienen algún tipo de estándares y cuentan con pruebas que evalúan los aprendizajes de sus alumnos, los sistemas no se han consolidado ni se usan de manera consistente y constructiva para influir sobre las decisiones de enseñanza/aprendizaje. Los resultados de los estudiantes en estas evaluaciones son por debajo de lo esperado, y peores entre aquellos que pertenecen a estratos más pobres y a grupos indígenas.

Como resultado, seguimos lejos de que todos los niños, niñas y jóvenes, sin importar su situación social o su origen étnico, tengan acceso a una educación de calidad que les dé las bases para el éxito personal así como para fortalecer la identidad cultural y facilitar la

inserción competitiva de nuestros países en un contexto de globalización.

RESULTADOS EN LAS PRUEBAS: Malo ↔ Los resultados de nuestros estudiantes siguen siendo no satisfactorios

El 35% de la población de Centroamérica y la República Dominicana tiene menos de 15 años de edad (**Cuadro A.1 del Anexo**). Esto significa que nuestros países tienen un potencial enorme de progreso en el contexto internacional si logramos dar a nuestros niños, niñas y jóvenes las mejores oportunidades educativas. Para ello, debemos asegurar el acceso oportuno y la permanencia de todos en la escuela, así como aprendizajes que posibiliten tanto seguir aprendiendo más y continuamente, como la aplicación de lo que saben para solucionar nuevos problemas de manera creativa y eficiente.

Sin embargo, estamos todavía lejos de esta meta. Los resultados de nuestros estudiantes en exámenes nacionales siguen mostrando graves deficiencias en sus aprendizajes. Ellos no están aprendiendo lo que se espera en las escuelas. La limitada divulgación y el escaso uso de los resultados no permite que los docentes reorienten su trabajo para mejorarlo, ni que las autoridades revisen y mejoren sus políticas, ni que la sociedad en general conozca lo que saben (o no) los alumnos, para poder exigir cambios.

Los ejemplos a continuación ilustran la magnitud del problema:

Costa Rica. Aunque los resultados variaron mucho dependiendo de la materia, sólo el 21% de los estudiantes de noveno grado aprobaron el examen de matemáticas y sólo el 66% aprobaron el de español en 2004. Los resultados al nivel de bachillerato también fueron preocupantes en matemáticas, con tan sólo 73% aprobando las pruebas en esta materia en 2004. Sin embargo es alentador que en las demás materias (español, idioma extranjero, ciencias sociales y naturales, y educación cívica) aprobaron entre 85 y 96% de los alumnos en este nivel.

El Salvador. En 2005 entre la cuarta parte y la mitad de los estudiantes de tercer, sexto y noveno grados mostraron un nivel de dominio básico en matemáticas y lenguaje (en una escala de básico, intermedio y superior). En general menos de la cuarta parte se ubica en el nivel de dominio superior, con problemas especialmente agudos en matemáticas de noveno grado.

Guatemala. En 2004 por primera vez, se aplicaron pruebas estandarizadas referidas a criterios de lectura y matemáticas a estudiantes de primer y tercer grados de primaria de escuelas públicas. Las pruebas de lectura y matemáticas se aplicaron en español, k'iche y kaqchiquel. Sólo el 48% de los alumnos de primer grado alcanzó el criterio establecido en lectura, mientras que en matemáticas únicamente el 28% logró los criterios de dominio de suma y resta.

Honduras. En 2004 se aplicaron pruebas a estudiantes de tercer y sexto grados de primaria en español, matemáticas y ciencias naturales. Ellos sólo contestaron correctamente alrededor del 40- 45% de las preguntas de cada una de estas asignaturas, cuando el nivel mínimo considerado aceptable era 60%.

Nicaragua. En 2002 se aplicaron pruebas a todos los estudiantes de tercer y sexto grados de primaria en español y matemáticas. En ambos grados, la mayoría de los alumnos se ubicó en un nivel “básico” de conocimientos (el nivel más bajo de la escala).

Panamá. La evaluación realizada en 2005 a una muestra nacional de estudiantes de tercero, sexto, noveno y duodécimo grados reveló niveles bajos de aprendizaje en las cuatro materias evaluadas (español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales). Por ejemplo, alrededor de 70% de los alumnos evaluados en tercero, noveno y duodécimo grados mostraron un nivel de rendimiento “deficiente” en español (en una escala de excelente, regular y deficiente). En matemáticas, más del 80% de los alumnos de noveno y duodécimo grados, y entre 50-60% de los de tercer y sexto grados, se clasificaron en este mismo nivel.

República Dominicana. En los resultados de las pruebas realizadas en 2001, que son las únicas que poseen un análisis detallado de qué saben o no los alumnos, los estudiantes de octavo grado mostraron

un dominio bajo en matemáticas y lengua española. Los promedios de los que terminaban el bachillerato en ese mismo año también fueron muy bajos: de 53 puntos, valor inferior a la meta de 70 puntos.

La participación de nuestros países en evaluaciones internacionales continúa siendo muy escasa. En 1998 solamente Costa Rica, Honduras y República Dominicana tomaron parte en el primer estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE. Los estudiantes dominicanos y hondureños obtuvieron puntajes muy bajos y los resultados de Costa Rica no se publicaron. En consecuencia, no es posible conocer con precisión el desempeño de nuestros estudiantes con respecto a los de otras naciones.

Sin embargo, la buena noticia es que El Salvador ya aplicó las pruebas del TIMSS 2007 (*Trends in International Mathematics and Science Study*) en octubre de 2006 y Panamá ha manifestado su interés de participar en PISA (*Programme for International Student Assessment*) - 2009. Además, todos, menos Honduras, estarán presentes en la segunda evaluación del LLECE – denominada SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) – programada para finales de 2006. Esto revela un creciente interés y compromiso con la evaluación, lo cual permitirá la comparación con otros para identificar cuánto están aprendiendo los estudiantes centroamericanos y cuáles son sus fortalezas y debilidades. Es importante que en los próximos años todos los países participen, al menos una vez en una prueba global y que los resultados se divulguen a toda la sociedad.

MATRÍCULA: Bueno ↑
Muchos, pero aún no todos los niños, niñas y jóvenes asisten a la escuela

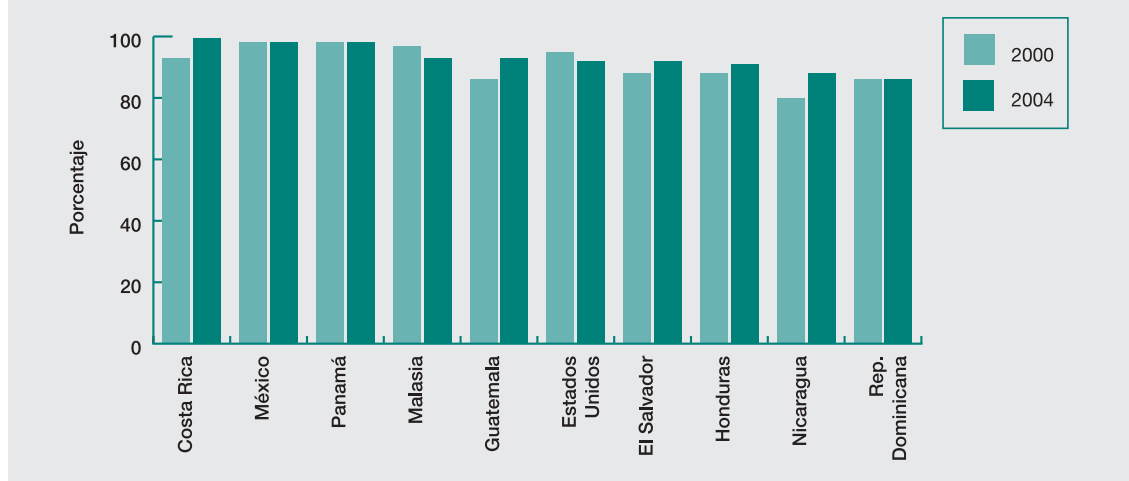
Es indudable que los esfuerzos realizados durante los últimos años han logrado incorporar a más niños centroamericanos en el sistema escolar que en cualquier otro periodo de nuestra historia. Las tasas de cobertura han aumentado en casi todos los niveles y en varios países la cobertura en primaria está muy cerca de ser universal, aunque persisten desafíos importantes en Nicaragua y República Dominicana, donde alrededor de 13 de cada 100 niños no están matriculados en este nivel (Gráfico 1).

No obstante estos avances, en la mayoría de los países menos de la mitad de los niños recibe algún tipo de atención educativa en preescolar. Si bien esta situación ha mejorado levemente desde 2000 (Gráfico 2), aún queda mucho por hacer, dada la importancia de la formación inicial para el éxito futuro de los estudiantes. Varios estudios han mostrado que una buena educación preescolar disminuye la necesidad de realizar programas de recuperación escolar en la primaria y aumenta las probabilidades de éxito y permanencia en el sistema educativo, lo cual hace que las inversiones sean más eficientes.

Cobertura neta en primaria, 2000 - 2004

Fuentes: (a) Instituto de Estadísticas de la UNESCO, base de datos en línea; (b) para Costa Rica: CECC, 2006, Estadísticas de la educación de los países centroamericanos.

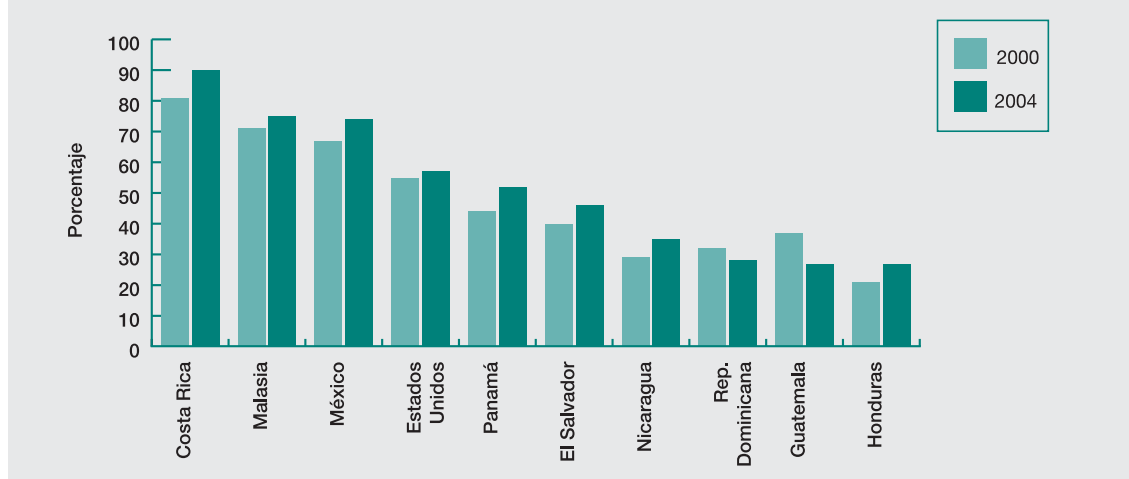
GRÁFICO 1.



Cobertura neta en preescolar, 2000 - 2004

Fuentes: (a) para 2000: Instituto de Estadísticas de la UNESCO, base de datos en línea; (b) para 2004: Instituto de Estadísticas de la UNESCO (EFA, 2007); (c) para Costa Rica: CECC, 2006, Estadísticas de la educación de los países centroamericanos.

GRÁFICO 2.

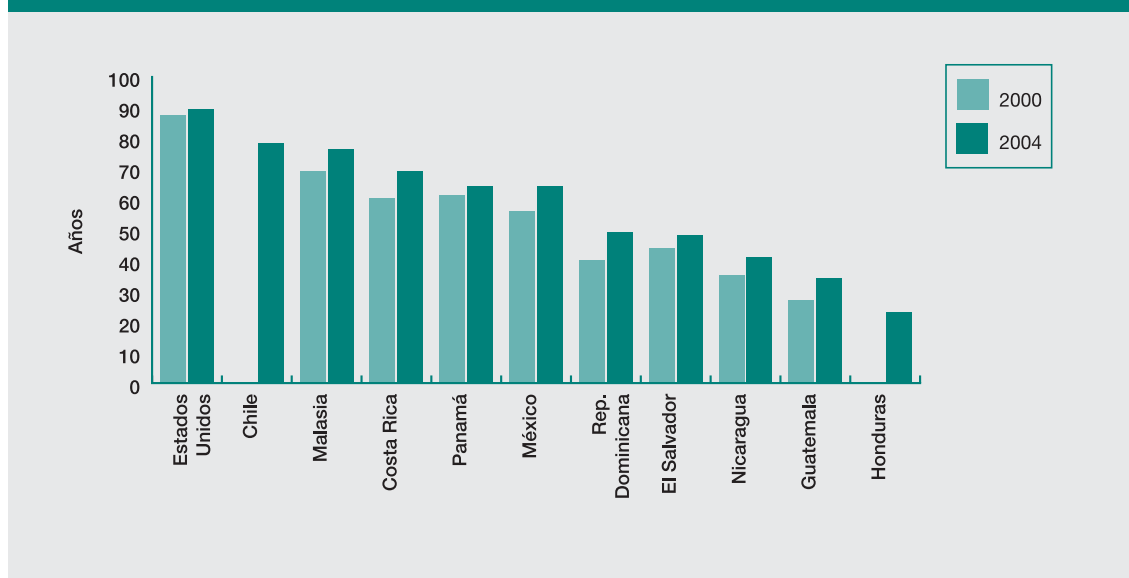


Cobertura neta en secundaria, 2000 – 2004

Nota: Los datos corresponden al año más reciente en un rango de dos años con respecto a la fecha señalada.

Fuentes: (a) Instituto de Estadísticas de la UNESCO, base de datos en línea; (b) para Costa Rica y Honduras: CECC, 2006, Estadísticas de la Educación de los países centroamericanos; (c) para Chile: Instituto de la UNESCO (EFA, 2007).

GRÁFICO 3.



La mayoría de nuestros adolescentes y jóvenes no asiste a la secundaria, a pesar de que la cobertura en la región aumentó del 40% al 44%. Este avance no es suficiente en un mundo en donde haber terminado la secundaria es un fuerte determinante para superar la pobreza. Y hay diferencias importantes entre los países: cerca de 7 de cada 10 jóvenes en Honduras y Guatemala todavía no asisten a este nivel mientras que en Panamá y Costa Rica la proporción es de entre 3 y 4 de cada 10 (Gráfico 3).

PERMANENCIA EN LA ESCUELA: Malo ↔ Muchos estudiantes repiten cursos y abandonan sus estudios

- La repetición de cursos sigue siendo muy alta

Nuestros esfuerzos por aumentar las posibilidades de acceso a la escuela no son suficientes si no garantizamos la permanencia de los estudiantes hasta que se gradúen. Por ello, es preocupante que, además del déficit en la cobertura, haya mucha repetición y abandono de los estudios, principalmente en la primaria. En promedio, 8 de cada 100 alumnos de primaria y secundaria repiten

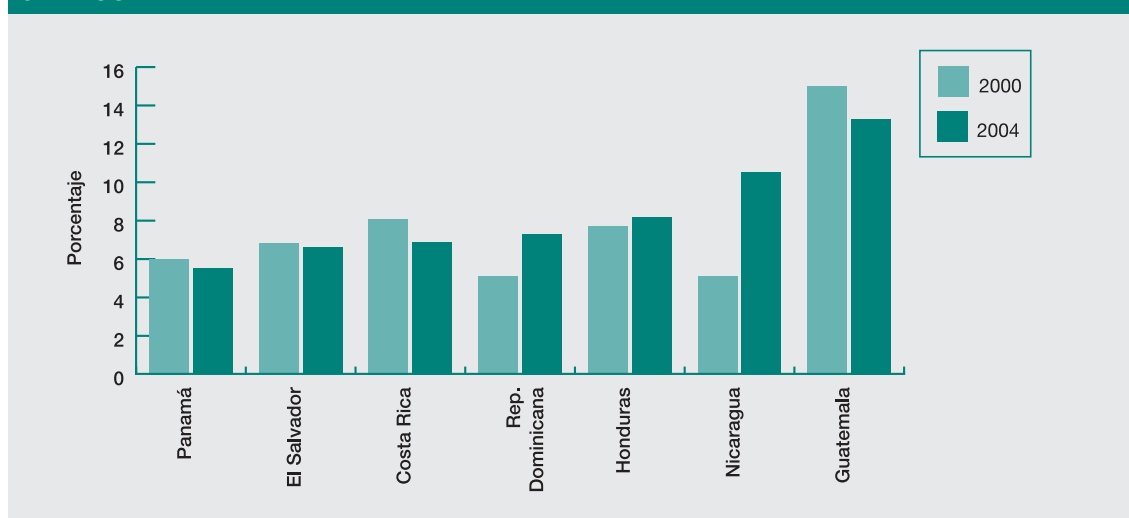
de grado anualmente y en general esta situación no ha mejorado durante los últimos años. Es más, en Nicaragua se duplicó el número de repetidores de primaria entre 2000 y 2004 (Gráfico 4 y Cuadro A.2 del Anexo). El mayor problema es en primer grado, donde 14 de cada 100 alumnos centroamericanos reprobaban en 2004. La situación es aún más crítica en Guatemala, donde 27 de cada 100 alumnos de primero repiten en las escuelas públicas, donde asisten los niños y niñas de menores recursos, quienes probablemente no cursaron preescolar (Gráfico 5).

La proporción de repitentes en la región es superior a la del resto de América Latina, y es casi ocho veces más alta que en los países desarrollados. Algunas estrategias para aliviar este problema son: dar educación preprimaria a toda la población infantil; utilizar pedagogías activas que privilegian los conocimientos y la información para solucionar problemas de manera creativa, en lugar de metodologías tradicionales que favorecen la memorización de conceptos, y asignar los mejores docentes a los primeros grados.

Porcentaje de repetidores en primaria, 2000 – 2004

Fuente: (a) Banco Mundial, *World Development Indicators 2006* y *Central America Strategy Paper, 2005*; (b) para Guatemala y Panamá año 2004: CECC, 2006, *Estadísticas de educación de los países centroamericanos*.

GRÁFICO 4.



- **El abandono prematuro de los estudios limita nuestras posibilidades de progreso**

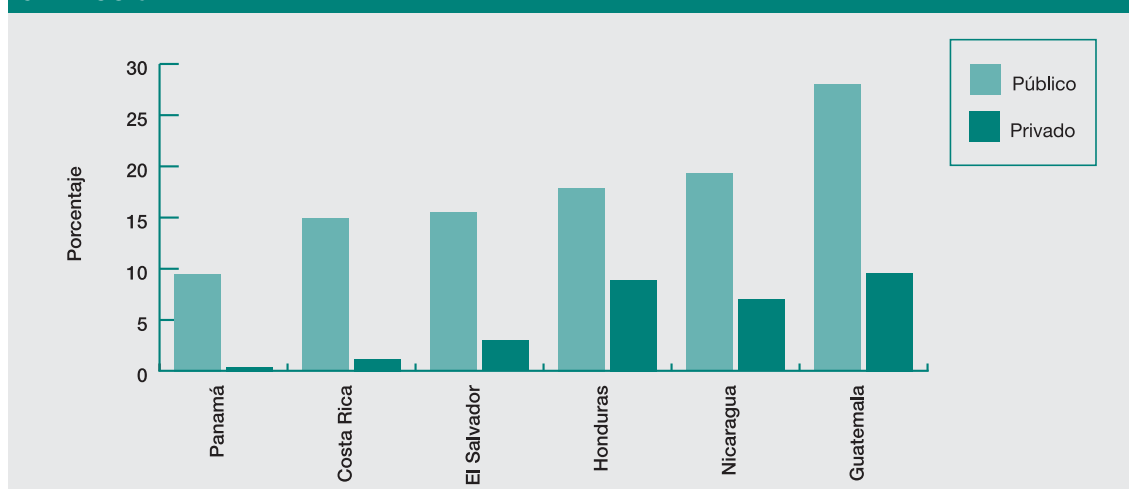
Anualmente cerca de 500.000 niños, niñas y jóvenes centroamericanos abandonan el sistema escolar sin haber terminado sus estudios. Esto tiene graves consecuencias para nuestros países, porque limita las posibilidades de mejorar las condiciones de vida de las personas y de que nuestras naciones crezcan.

En 2004, 5 de cada 100 estudiantes dejaron sus estudios de primaria y, en secundaria, 8 de cada 100 lo hicieron. El número aumentó en Nicaragua, El Salvador (en primaria) y Honduras (en secundaria). Sin embargo, es bueno destacar que esta situación está mejorando en Guatemala, país que hasta comienzos de la presente década era el que presentaba la mayor proporción de niños, niñas y jóvenes desertores (Gráficos 6 y 7).

Repetición en primer grado según tipo de centro educativo, 2004

Fuente: CECC, 2006, *Estadísticas de educación de los países centroamericanos*.

GRÁFICO 5.



El ingreso tardío al sistema educativo y la repetición de cursos repercuten en la sobreedad de más de la mitad de los estudiantes de primaria de la región. Esta situación es más crítica en Guatemala y Honduras, y las consecuencias son un alto rezago y costos más elevados. Según cálculos del Banco Mundial, la probabilidad de que un estudiante centroamericano de 14 años abandone sus estudios es altísima, debido a la necesidad de trabajar, por lo que se vuelve fundamental asegurar la mayor escolaridad posible

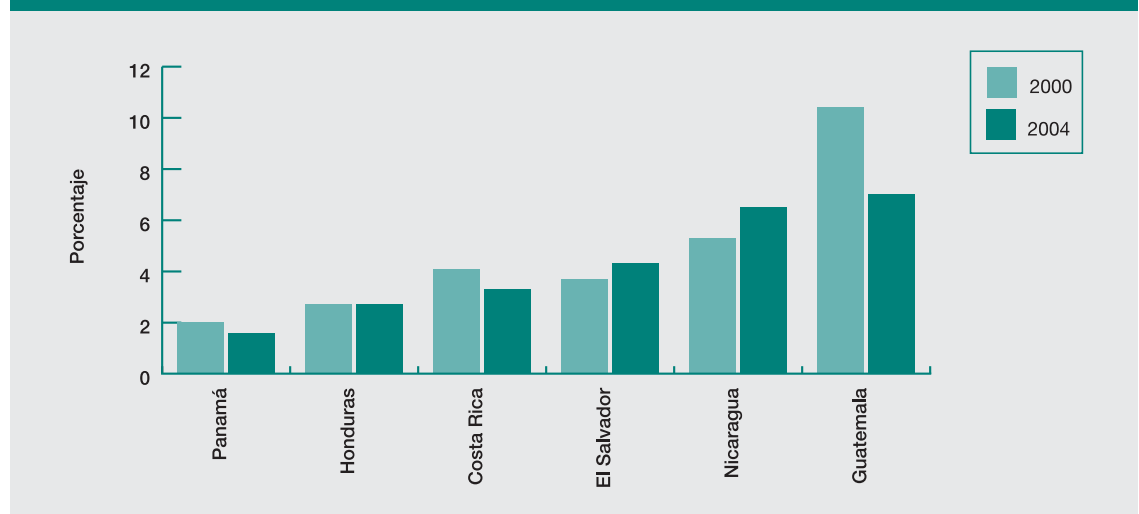
antes de esa edad. Medidas como la implementación de la educación básica obligatoria de al menos ocho o nueve años de duración en aquellos países donde esto todavía no se ha hecho, pueden ser una estrategia apropiada para este propósito. Las naciones que han aplicado esta medida han logrado aumentar la escolaridad de la población y articular mejor la primaria con la secundaria para favorecer la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

Porcentaje de desertores de la primaria, 2000 – 2004

Nota: Para El Salvador la matrícula considerada es del primer al noveno grados.

Fuente: CECC, 2006, *Estadísticas de educación de los países centroamericanos.*

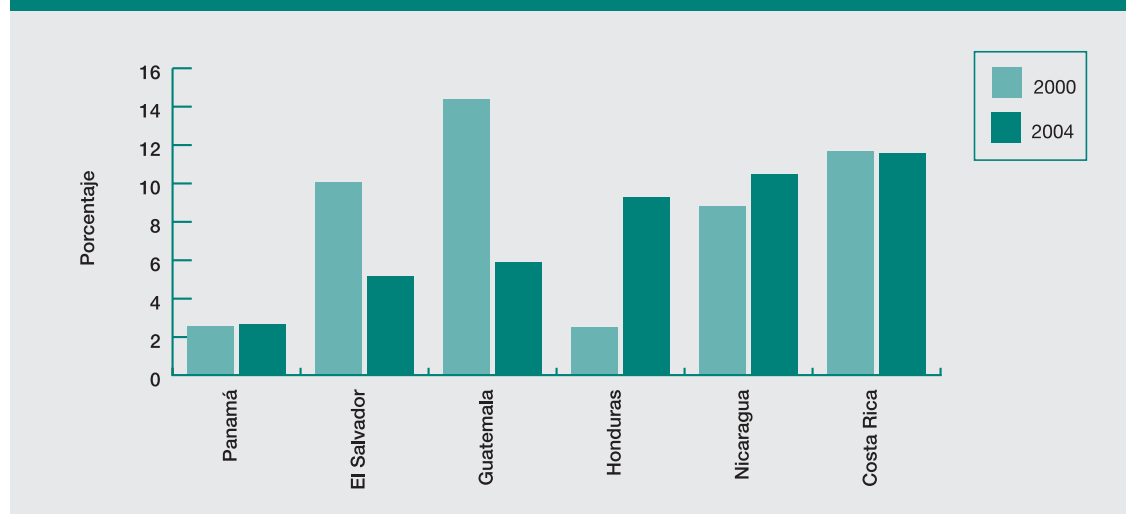
GRÁFICO 6.



Porcentaje de desertores de la secundaria, 2000 – 2004

Fuente: CECC, 2006, *Estadísticas de educación de los países centroamericanos.*

GRÁFICO 7.



Índice de analfabetismo de la población de 15 años y más, 2000 y 2004

Fuentes: (a) para 2000: PNUD, Informe de Desarrollo Humano 2002, Tabla 3, pág.157; (b) para 2004: PNUD, Informe de Desarrollo Humano 2006, Tabla 3, pág.292; (c) el dato para El Salvador 2004 corresponde al año 2003 y fue tomado de PNUD, Informe de Desarrollo Humano 2005, Tabla 3, pág. 227.

Persisten el analfabetismo de jóvenes y adultos y la baja escolaridad de la población

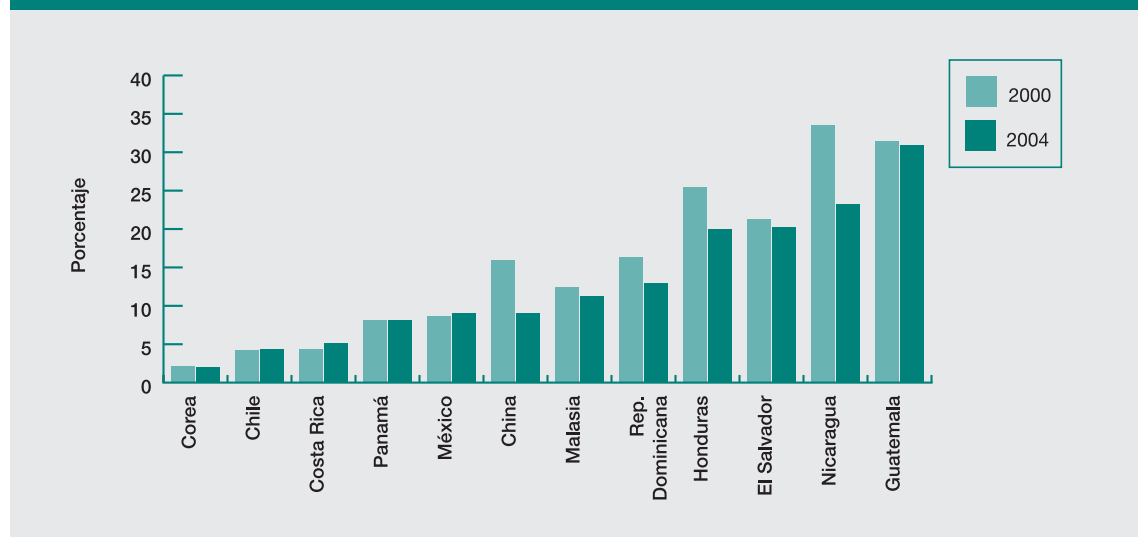
- **Todavía hay muchas personas que no saben leer ni escribir**

En Centroamérica y República Dominicana 17 de cada 100 personas mayores de 15 años no saben leer ni escribir, y la situación es más crítica en Guatemala, Nicaragua, El Salvador y Honduras (Gráfico 8). Para solucionar este problema, varios países de la región están poniendo en marcha programas y estrategias para erradicar el analfabetismo (Recuadro 1).

- **A pesar de los esfuerzos realizados, la escolaridad de los centroamericanos continúa siendo muy baja**

Si bien han aumentado los años de escolaridad de la fuerza de trabajo desde la década de los ochenta, todavía estamos muy rezagados con respecto a países desarrollados como los Estados Unidos y a naciones asiáticas que hace veinte años se encontraban muy retrasadas. Un centroamericano mayor de 25 años tiene, en promedio, cinco años de escolaridad, lo que equivale a no haber terminado siquiera la primaria (Gráfico 9 y Cuadro A.3 del Anexo). Además, la poca educación que recibe es de baja calidad. Esto significa que nuestra región está en una gran desventaja ante un ámbito globalizado que requiere que todos sus trabajadores hayan terminado por lo menos la educación secundaria. Y, lo que es más preocupante, si no hacemos nada para aumentar aceleradamente la escolaridad de nuestra población, tomará más de un siglo en lograr que ésta sea de 12 años.

GRÁFICO 8.



RECUADRO 1. Nuevas estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura

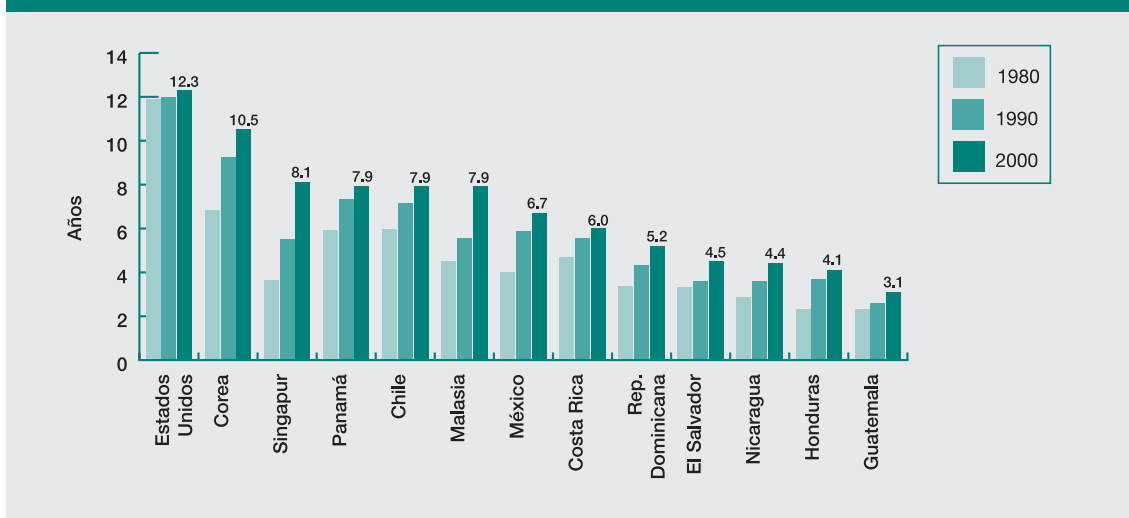
Desde 1998 se está implementando el Proyecto Centroamericano de Alfabetización con el Método Abcdespañol, a través del cual se han beneficiado más de cien mil jóvenes y adultos. Este método consta de una serie de juegos y cartillas que permiten que en aproximadamente un semestre la persona adquiera el dominio de la lectoescritura y de las matemáticas básicas. Los buenos resultados del mismo motivaron su aplicación en otros ámbitos: niños y niñas de y en la calle en Nicaragua, alumnos repitentes en Guatemala, alumnos con diversos problemas de aprendizaje que asistían a las Aulas Recurso y a las aulas de Terapia Educativa en El Salvador, y jóvenes discapacitados de Panamá. Asimismo, empresas de Costa Rica y Guatemala realizaron convenios para alfabetizar a sus empleados, asumiendo parte de los costos de este proceso. El método también se ha aplicado exitosamente en comunidades indígenas de cuatro lenguas mayas de Guatemala, lo que ha favorecido el bilingüismo.

Fuente: CECC. Secretaría General. Informe de Avance Proyecto Centroamericano de Alfabetización.

Años de escolaridad de la población mayor de 25 años, 1980, 1990 y 2000

Fuente: Barro, R. & J.W. Lee, 2001, *International data on education attainment: updates and implications*.

GRÁFICO 9.



EQUIDAD: Muy malo ↔
Persisten grandes desigualdades, afectando negativamente a los más pobres, áreas rurales y grupos étnicos

- Los más pobres tienen menos posibilidades de estudiar

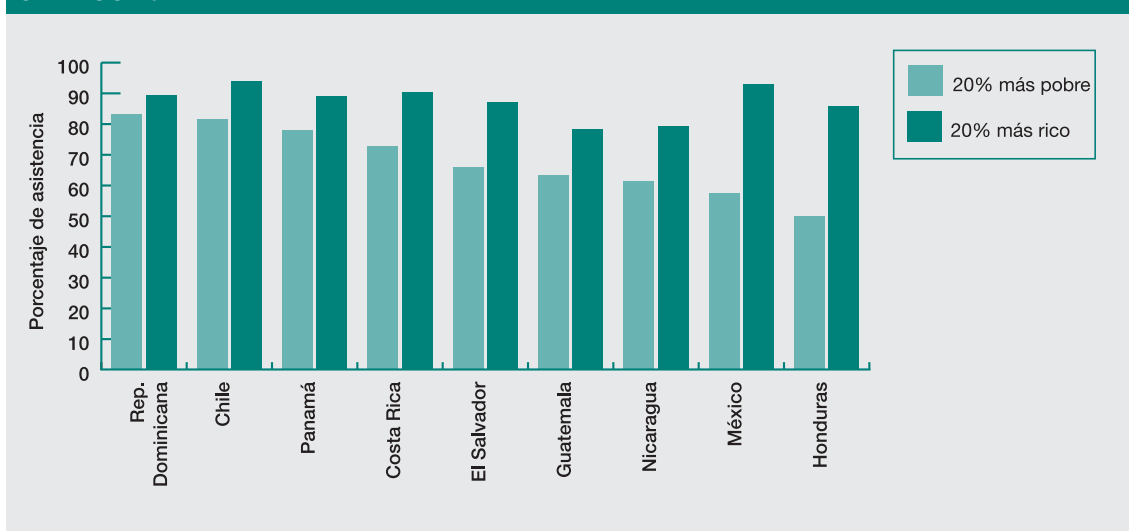
Los avances de los últimos años no han sido suficientes para superar las inequidades educativas existentes en Centroamérica y la República Dominicana. Los más pobres siguen teniendo menores posibilidades de estudiar que los más ricos y estas diferencias son más profundas en la secundaria y en la postsecundaria (Gráfico 10 y Cuadro A.4 del Anexo).

Además, la proporción de niños y jóvenes de estratos pobres que culminan la primaria y la secundaria sigue siendo muy baja, especialmente en Guatemala, Honduras y Nicaragua. En estos países menos de 30 de cada 100 niños pertenecientes al 20% más pobre terminan la primaria y menos de 3 de cada 100 concluyen estudios secundarios (Cuadro A.5 del Anexo). Las brechas entre ricos y pobres también se ven reflejadas en los años de escolaridad, donde la quinta parte más rica de los jóvenes de 21 a 30 años tiene cinco a siete años más de educación que la quinta parte más pobre (Gráfico A.2 del Anexo). Y con excepción de El Salvador, las brechas no parecen estar bajando. Esto trae serias consecuencias en términos de las posibilidades de desarrollo de nuestras naciones, así como de crecer y superar las condiciones de pobreza.

Diferencia de asistencia escolar de jóvenes entre 13 y 19 años por quintil de ingreso, 2003

Fuente: CEPAL, Anuario Estadístico 2005.

GRÁFICO 10.



- **Los estudiantes de las áreas rurales siguen en desventaja**

A pesar de los loables esfuerzos de ampliación de la cobertura educativa en las áreas rurales realizados por todos los países de la región, los jóvenes de entre 15 y 24 años que viven en el campo tienen, en promedio, tres años menos de escolaridad que aquellos que residen en las ciudades (**Gráfico 11 y Cuadro A.6 del Anexo**) y estas diferencias no han cambiado desde comienzos de la década pasada.

Además, los resultados de los estudiantes rurales en las pruebas estandarizadas disponibles son bastante inferiores a los obtenidos por sus pares de las áreas urbanas, con excepción de Costa Rica y Nicaragua (**Cuadro A.7 del Anexo**).

- **Entre los grupos étnicos las diferencias también siguen siendo importantes**

Desafortunadamente se cuenta con poca información para cada país de la región, a pesar de que en varios la proporción de grupos indígenas con respecto al total de la población es significativa. Sin embargo, a partir de los datos disponibles es posible afirmar que la población indígena asiste menos a la escuela y sus resultados en las pruebas son inferiores a los de los no indígenas (**Cuadro A.8 del Anexo**). Por ejemplo, en las pruebas aplicadas en 2003 a una muestra de estudiantes guatemaltecos de tercer grado en cuatro idiomas mayas mayoritarios (K'iche', Kaqchiquel, Q'eqchi' y Mam) se encontró que los alumnos cuyo

lenguaje materno era el Q'eqchi' respondieron correctamente un poco más de la mitad de las preguntas en lectura, en tanto que los K'iche' acertaron únicamente la tercera parte. Cuando se comparan las medias en pruebas de lectura, las de los alumnos mayas de tercero y sexto grados son inferiores a las de los alumnos de lengua española.

A su vez, aunque el analfabetismo en la población de más de 25 años de Panamá es uno de los más bajos del continente, en las provincias donde hay más concentración de población indígena éste es más alto, sobre todo entre las mujeres. También siguen presentándose diferencias muy altas en el nivel educativo: en las zonas de más alta urbanización las personas tienen, en promedio, 10 años de escolaridad, mientras que en las comarcas donde predominan grupos indígenas es de apenas dos años.

- **El género afecta las oportunidades educativas, pero no siempre en favor de los hombres**

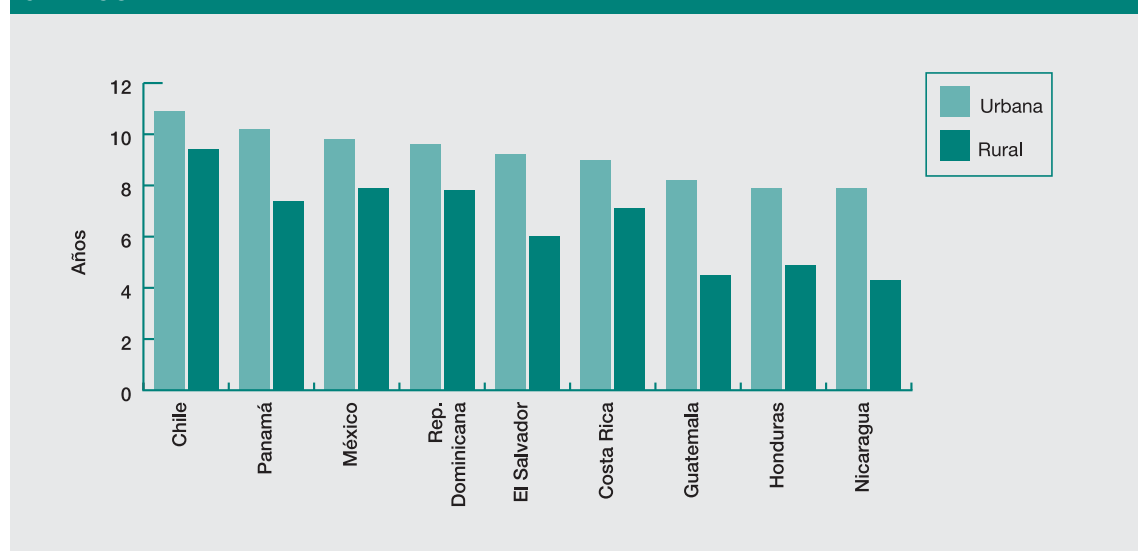
En algunos países todavía hay diferencias de género importantes, especialmente en el grupo de población más pobre en edad de cursar la secundaria: en Guatemala hay una clara desventaja de las mujeres más pobres con respecto a los varones, en tanto que en Nicaragua la situación es a la inversa (**Cuadro A.4 del Anexo**). Sin embargo, es interesante observar que en la mayoría de los países, aun entre los grupos de menores recursos, hay una mayor proporción de mujeres en la educación superior.

Años de escolaridad de la población de 15 a 24 años según zona de residencia, 2002

Nota: Los datos corresponden al año más reciente en un rango de un año con respecto a la fecha señalada.

Fuente: CEPAL, *Panorama Social 2002-2005*. Datos basados en encuestas de hogares.

GRÁFICO 11.



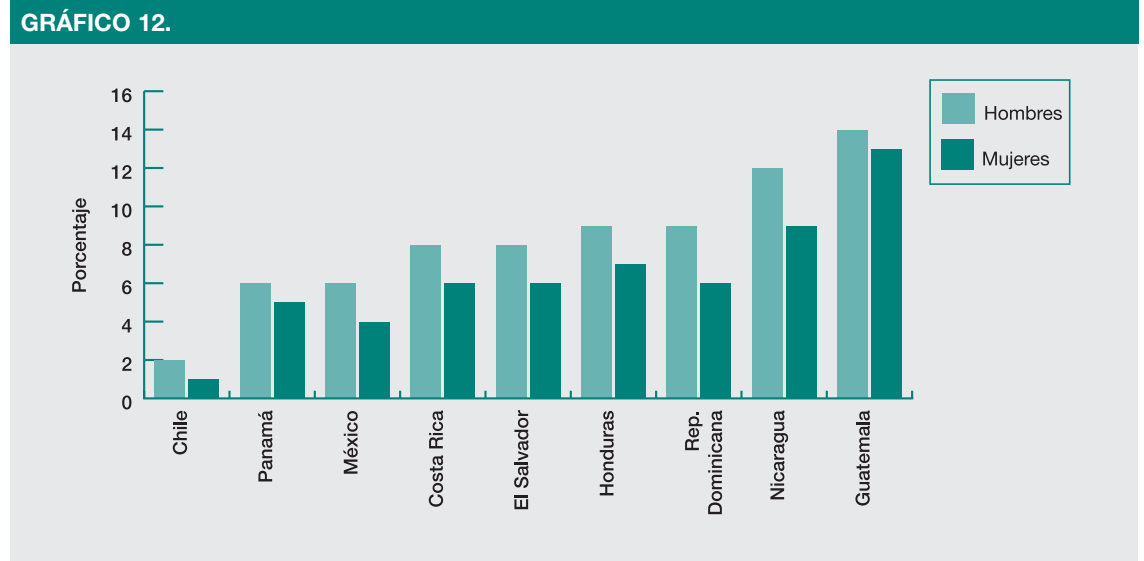
Porcentaje de repetición en primaria según género, 2004

Fuente: Banco Mundial, World Development Indicators 2006.

Al mismo tiempo, nos preocupa el hecho de que aunque en la primaria las oportunidades de acceso a la escuela son prácticamente las mismas para ambos sexos, los varones repiten más y permanecen menos tiempo en

el sistema (**Gráfico 12 y Cuadros A.9 y A.10 del Anexo**). Esto último se debe en parte al fracaso escolar y a la necesidad de trabajar, principalmente entre los grupos menos favorecidos.

GRÁFICO 12.



II. ESTAMOS DANDO LOS PRIMEROS PASOS

LOS países centroamericanos han puesto en marcha reformas tendientes a fortalecer sus respectivos sistemas educativos y hay resultados prometedores en varios aspectos. Sin embargo, estas reformas aún no son suficientes para poder superar el enorme rezago con respecto a otras regiones del mundo.

1. Transferir una amplia cuota de responsabilidad en el manejo del sistema educativo y en la administración de las escuelas a los padres de familia, a los docentes y a la comunidad en general.

Aunque la región ha dado pasos para aumentar la autonomía escolar se siguen centralizando muchas de las decisiones más críticas:

Regular ↔

La autonomía escolar fortalece la capacidad local para administrar la educación pública, y facilita la participación de los padres de familia para exigir resultados en las escuelas donde sus hijos estudian, lo que contribuye al desarrollo de la democracia y al mejoramiento del servicio educativo. Para los maestros, la autonomía permite generar incentivos para los que se esfuerzan y logran mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

CUADRO 1. Nivel de toma de decisiones en las escuelas públicas básicas y secundarias, 2006

| Países | Contratación/ despido de maestros | Contratación/ despido de directores | Promoción de maestros | Sueldos | Presupuesto y uso de recursos | Mantenimiento | Libros | Organización y horarios de clase | Currículo |
|----------------------|---|---|--|---------------------------------|--|------------------------------------|---------------------------------|--|---------------------------------|
| Costa Rica | Nacional | Nacional | Sin datos | Nacional | Nacional | Nacional | Padres | Sin datos | Sin datos |
| El Salvador | Escolar (EDUCO), departamental | Nacional | Nacional | Nacional | Nacional, escolar (1) | Escolar | Nacional | Escolar | Nacional (2) |
| Guatemala | Nacional, municipal, padres (PRONADE) (3) | Nacional | Nacional | Nacional, municipal (3) | Nacional | Nacional, municipal, padres | Nacional | Nacional, padres | Nacional |
| Honduras | Nacional, departamental, escolar (PROHECO) | Departamental | Nacional | Nacional | Nacional, departamental (4) | Nacional, municipal, escolar | Nacional | Nacional, departamental, escolar | Nacional |
| Nicaragua | Municipal, consejo escolar | Municipal, consejo escolar | Departamental, municipal, consejo escolar | Nacional, consejo escolar | Nacional, consejo escolar | Sin datos | Nacional, consejo escolar | Nacional, consejo escolar | Nacional, consejo escolar |
| Panamá | Nacional | Nacional | Nacional | Nacional | Nacional | Nacional, escolar | Nacional | Escolar, municipal | Nacional |
| Republica Dominicana | Nacional, con insumos de las regiones, distritos y escuelas | Nacional, con insumos de las regiones, distritos y escuelas | Nacional | Nacional | Nacional, con insumos de las regiones y distritos | Regional, distrital, escolar | Nacional | Escolar | Nacional |

Notas: Las siglas entre paréntesis se refieren a los programas nacionales en los cuales las escuelas y los padres pueden tomar decisiones sobre la contratación y el despido de maestros. Solamente los centros educativos que pertenecen a estos programas tienen este tipo de autoridad.

- Desde 1997 se entregan bonos de calidad a las escuelas para hacer mejoras mínimas en infraestructura, adquirir material educativo y capacitar a los maestros. Sin embargo, los parámetros y plazos de uso de los fondos son determinados por el Ministerio de Educación.
- Sin embargo, la normativa plantea que el currículo debe aplicarse flexiblemente.
- Las escuelas municipales y por cooperativa contratan y despiden a docentes según el proceso jurídico municipal. También el financiamiento de los maestros de escuelas municipales es aportado por el municipio.
- La dirección departamental propone, pero la Secretaría de Educación toma la decisión final.

Fuente: PREAL, 2005, *Cantidad sin calidad e informes nacionales de progreso educativo*.

RECUADRO 2. Buenos resultados en el ejercicio de la autonomía escolar en Nicaragua

A comienzos de la década pasada se implementó en Nicaragua el Programa Escuelas Autónomas, en el cual consejos escolares dirigidos por los padres de familia asumieron la responsabilidad de contratar y despedir a directores de los centros educativos, así como la facultad para asignar recursos obtenidos parcialmente de cuotas pagadas por los padres de familia.

Este programa se orientó directamente hacia los docentes, quienes recibieron incentivos económicos vinculados a sus proyectos. La autonomía de las escuelas también fue fortalecida por la designación de delegados del Ministerio de Educación en las municipalidades y la fuerte demanda de la comunidad por continuar el programa, lo que permitió superar barreras de tipo político. El programa también propició el fortalecimiento de los procesos de democratización y la implementación de otras reformas que se extendieron a todo el sistema educativo.

En el año 2000 la mitad de los estudiantes de primaria y cerca del 80% de los de secundaria estaban matriculados en escuelas autónomas.

Fuente: Kaufman, R. y J. Nelson. (2004). *Crucial Needs, Weak Incentives: Social Sector Reform, Democratization, and Globalization in Latin America*. Woodrow Wilson Center Press.

Los logros en autonomía escolar en la región han sido reconocidos internacionalmente: hay mayor participación de los padres de familia, los docentes trabajan más horas y más días que los de otras escuelas, ha aumentado el número de niños matriculados, y disminuido la cantidad de repitentes. Pero en general esta práctica está aún limitada al marco de algunos programas, al margen del sistema regular, tales como EDUCO en El Salvador, PRONADE en Guatemala y PROHECO en Honduras.

En Nicaragua la autonomía escolar ha funcionado de manera compartida: el gobierno central se ha encargado del presupuesto de cada nivel del sistema educativo y las escuelas se han encargado, de forma autónoma, de administrar los fondos enviados del nivel central. En Costa Rica, Panamá y la República Dominicana sigue predominando la centralización administrativa en los principales aspectos relativos a la prestación del servicio (**Cuadro 1**). En los últimos años ha habido pocos avances en autonomía en la región, y hay indicios que pueden estar retrocediendo en algunos países.

Entre los aspectos todavía muy críticos son:

- La contratación y el despido de docentes y directores siguen centralizados, aunque son los puntos más cruciales de la autonomía, pues los sistemas educativos centralizados no tienen la capacidad para conformar el equipo docente más adecuado para una escuela en particular ni evaluar su desempeño diario en el aula.

- Todavía hay mucho desconocimiento acerca de los beneficios de la autonomía escolar. Muchos maestros consideran que esto podría empeorar su situación laboral. Por ello, es esencial informar ampliamente a los diferentes sectores sociales y principalmente a los docentes sobre los beneficios relacionados con el aumento de salario y de mejoramiento de sus condiciones de trabajo bajo un esquema de mayor autonomía de las escuelas y trabajo cooperativo. Las experiencias históricas de El Salvador y Nicaragua pueden presentar importantes lecciones para otros países en materia de autonomía escolar (ver **Recuadro 2** para más información sobre Nicaragua).

2. Aumentar la inversión pública en educación a por lo menos el 5% del PIB en cada país, y destinar casi la totalidad de este incremento a la educación primaria y secundaria.

Los recursos siguen siendo insuficientes y se desperdician: Malo ↔

En 2004, sólo Honduras y Costa Rica destinaron al menos el 5% del PIB para la educación, cifra que fue recomendada por la Comisión (**Gráfico 13 y Cuadro A.11 del Anexo**). El gasto público en este campo sigue siendo especialmente bajo en República Dominicana, Guatemala, El Salvador y Nicaragua. Tan pocos recursos no permiten ampliar las coberturas y garantizar la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar, tampoco mejorar la calidad. Preocupa además que entre 2000 y 2004 en algunos países disminuyera el porcentaje del PIB, de por sí bajo, dedicado a educación.

Gasto en educación como porcentaje del PIB, 2000 y 2004

Notas: (a) Puede ser que los datos de las fuentes nacionales para 2004 sean distintos de lo que presentamos aquí, pero para asegurar la comparabilidad de datos entre países, se ha optado por usar los datos internacionales. Aún usando los datos nacionales, el análisis y el orden de los países no cambiarían; (b) los datos corresponden al año más reciente en un rango de dos años de la fecha señalada.

Fuentes: (a) Banco Mundial, base de datos en línea Edstats; (b) para Honduras: FEREMA/PREAL, 2005, Educación: El Futuro es Hoy. Informe de Progreso Educativo de Honduras; (c) para Guatemala: CIEN/PREAL, 2007, Informe de Progreso Educativo de Guatemala, en prensa.

GRÁFICO 13.



Aunque ha aumentado en los últimos años, el gasto por alumno primaria sigue siendo muy bajo, en comparación con el promedio de América Latina (US\$ 300 por año en dólares constantes de 2002), y el que destina países como Corea y Chile. La diferencia es evidente al considerar que mientras en Corea se destinan anualmente más de 2.500 dólares por alumno, en Nicaragua este valor es de tan sólo 187 dólares (Gráfico 14). Por supuesto que no hay una inversión “mágica” que garantice una educación óptima, pero con diferencias tan grandes es muy poco probable que la calidad y equidad de los sistemas educativos de la región sea similar al de sus contrapartes en otras partes del mundo.

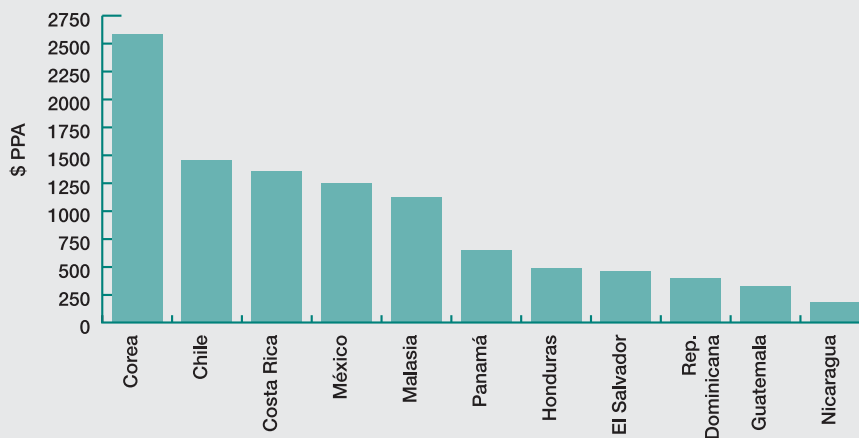
Además de que el gasto por estudiante es muy bajo, su distribución no siempre favorece a los más pobres, a quienes deberían destinarse mayores recursos para enfrentar sus desventajas. De acuerdo con un estudio del Banco Mundial realizado para un pequeño grupo de países, en Nicaragua y Panamá, los más pobres apenas reciben un 10% de los recursos destinados a la educación (Gráfico 15). Es decir, los pobres ni siquiera reciben la proporción de recursos que les corresponde. Esta situación es aún más crítica si se tiene en cuenta que probablemente es más costoso darles la educación que necesitan para superar sus condiciones desfavorables, y que varios países invierten mucho en la educación terciaria a lo cual muy pocos

Gasto público por alumno de primaria, 2002

Nota: Los valores están expresados en dólares internacionales constantes del año 2000 (PPA-paridad de poder adquisitivo) y controlan por diferencias en el costo de vida.

Fuentes: (a) Instituto de Estadísticas de la UNESCO, base de datos en línea; (b) para Honduras: FEREMA/PREAL, 2005, Educación: El Futuro es Hoy. Informe de Progreso Educativo de Honduras; (c) para República Dominicana: EDUCA/PREAL, 2006, Pasando Balance: Informe de Progreso Educativo de República Dominicana.

GRÁFICO 14.



niños pobres acceden. Por ejemplo, Nicaragua gasta siete veces más en un estudiante universitario que en un alumno de primaria.

El gasto en primaria representa prácticamente la mitad de los recursos que los gobiernos centroamericanos destinan a educación, lo que refleja la prioridad que han dado para universalizar la cobertura en este nivel (Gráfico 16 y Cuadro A.12 del Anexo). Sin embargo, parte de los recursos están desperdiciados debido a los elevados índices de reprobación y repetición, que conllevan a que una buena parte de los alumnos demoren más para completar sus estudios. Mejorar la calidad de los aprendizajes de nuestros niños, niñas y jóvenes permitiría ampliar las oportunidades educativas para aquellos que todavía no las tienen, elevar la

escolaridad de nuestra población y aumentar nuestros niveles de desarrollo humano y económico.

3. Fortalecer la profesión docente estableciendo incrementos salariales vinculados al desempeño profesional, mejorando la calidad de la formación inicial y promoviendo la capacitación pertinente.

No todos los maestros tienen la formación mínima requerida, y sus salarios tampoco están vinculados a su desempeño profesional: Malo ↑

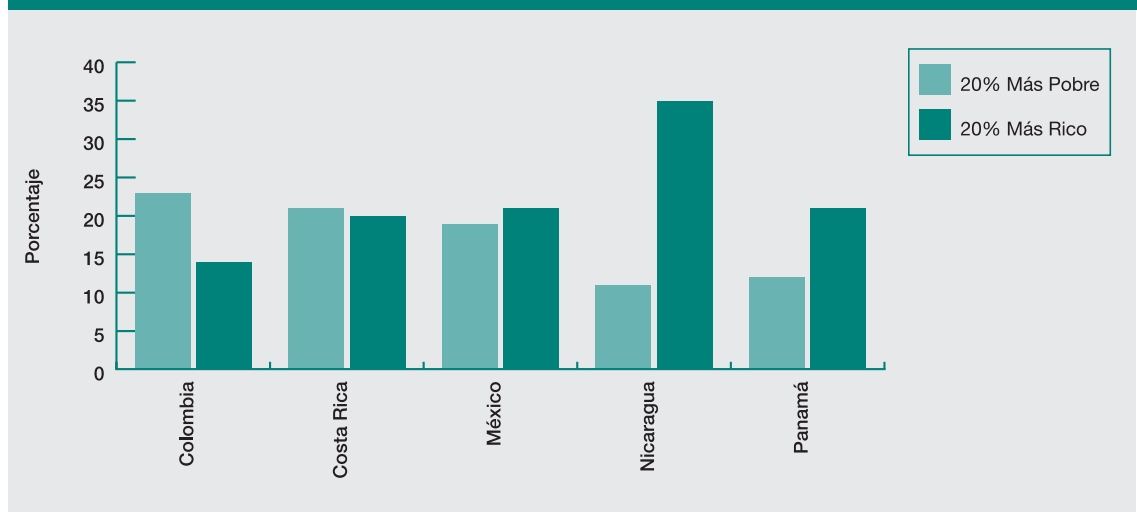
La calidad de la educación depende en gran medida de los docentes. Por ello, es fundamental contar con personas que tengan como mínimo la formación requerida para ejercer esta profesión, es decir,

Distribución del gasto público en educación en un grupo de países, 1991 – 2001

Nota: Los datos corresponden al año más reciente disponible en el periodo comprendido entre 1991 y 2001.

Fuente: Banco Mundial, *World Development Report 2004*.

GRÁFICO 15.

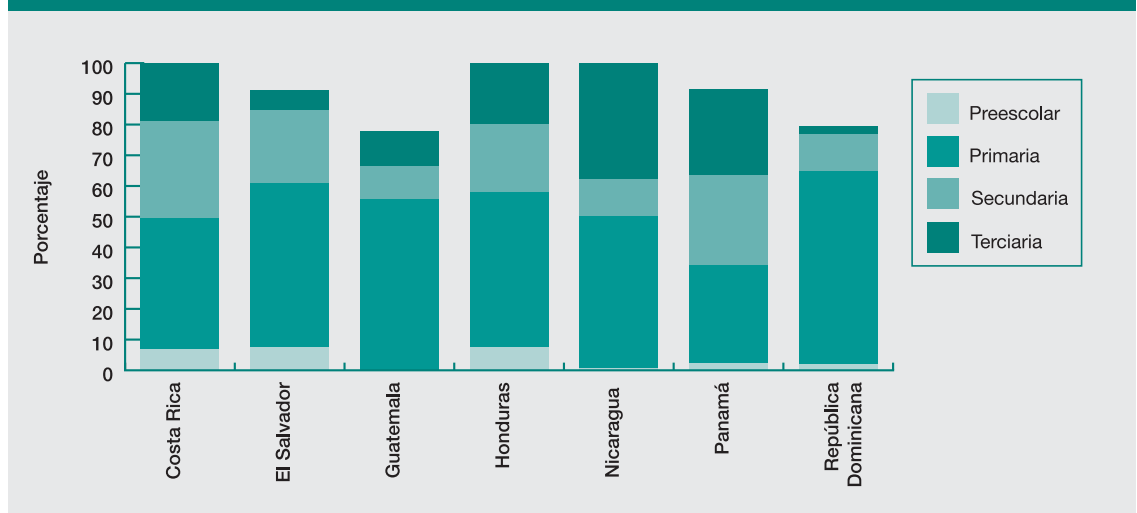


Distribución porcentual del gasto público en educación por niveles, 2002/2003

Nota: La suma de los cuatro niveles considerados no necesariamente es igual a 100, puesto que no se incluyó información sobre otros tipos de gastos en educación.

Fuentes: (a) Instituto de Estadísticas de la UNESCO, base de datos en línea; (b) para Honduras: el dato corresponde a 2004 y fue tomado de: FEREMA/PREAL, 2005, *Educación: el futuro es hoy. Informe de Progreso Educativo de Honduras*; (c) para Guatemala: el dato fue tomado de: CIEN/PREAL, 2007, *Informe de Progreso Educativo de Guatemala*, en prensa.

GRÁFICO 16.

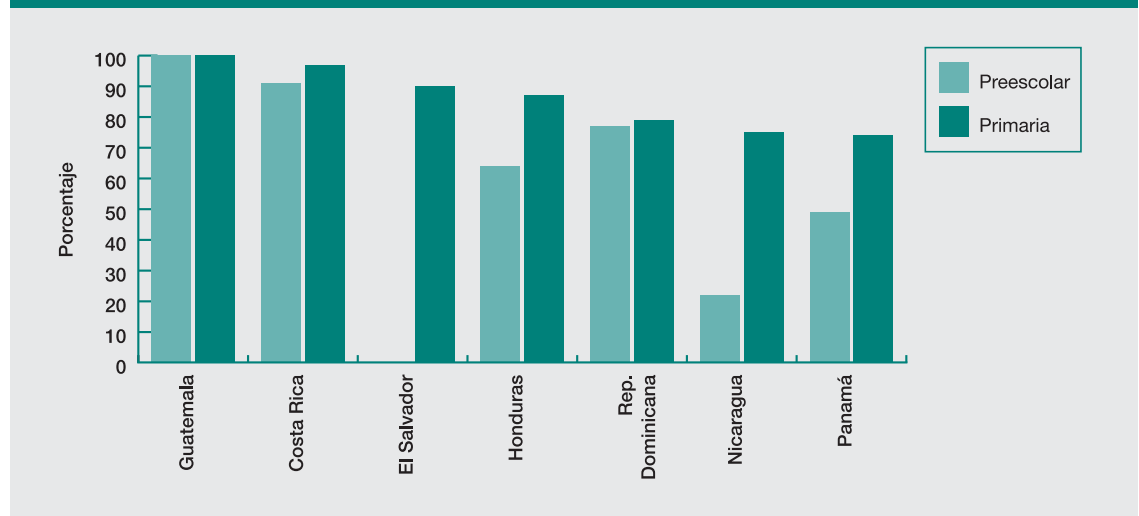


Porcentaje de docentes que cuentan con la formación mínima requerida, 2002/2003

Nota: La formación mínima requerida está establecido por las normas de cada país.

Fuentes: (a) Instituto de Estadísticas de la UNESCO (EFA, 2007); (b) para Guatemala: la información corresponde al año 2003, y fue tomada de: UNESCO, 2005, *Global Education Digest*; (d) para El Salvador: Vaillant y Rosset, 2006, *Maestros en Escuelas Básicas en América Latina: Hacia una Radiografía de la Profesión*.

GRÁFICO 17.



que enseñen de manera que todos los estudiantes aprendan, y que reciban incentivos, financieros o no, que reconozcan sus logros. En Centroamérica y la República Dominicana estamos muy lejos de que esta situación se materialice.

- **La formación de los docentes es inadecuada**

En promedio, solamente tres cuartas partes de los docentes poseen la formación mínima requerida para poder enseñar de acuerdo con la normatividad de cada país (**Gráfico 17 y Cuadro A.13 del Anexo**).

En el nivel de preescolar la proporción de docentes debidamente capacitados es más baja que en la primaria, situación preocupante, especialmente en Nicaragua, donde menos de la cuarta parte cumple los requisitos de formación. En varios países es suficiente con haber terminado la educación básica secundaria, o el bachillerato, para ejercer la docencia en varios países. Dado que el preescolar es fundamental para la socialización de los niños en un ambiente distinto al de sus familias y sienta las bases para futuros estudios, es urgente actuar para cambiar este panorama.

En muchos casos, formación mínima significa haber pasado por ciertos programas o niveles educativos, sin tener en cuenta la calidad de la formación inicial que allí reciben. Si bien existe una tendencia positiva en la región de trasladar la formación docente—antes impartida en el nivel secundario—a las universidades, todavía hay una gran diversidad en la calidad de los programas y poco monitoreo de la aplicación de lo aprendido. En general, los programas siguen enfatizando la teoría sobre la práctica y no están vinculados ni con

los estándares y el currículo, ni con las necesidades del aula, particularmente en casos como las escuelas multigrado y los grupos bilingües.

- **El ingreso a la carrera docente y los ascensos en los respectivos sistemas de escalafón tienen poco que ver con la calidad**

En la mayoría de los países de Centroamérica y la República Dominicana la carrera docente no atrae a los mejores candidatos ni se evalúa la calidad de los egresados de programas de formación inicial. En Nicaragua, los egresados de las escuelas normales tienen garantizado el puesto de trabajo y los correspondientes derechos de jubilación, además de la estabilidad laboral, sin importar su desempeño profesional. La buena noticia es que se hacen esfuerzos para cambiar esta situación en El Salvador, donde desde 2001 los aspirantes a la docencia deben aprobar el ECAP (Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas) al finalizar el tercer año de formación inicial.

A su vez, los ascensos se dan principalmente en función del tiempo de servicio y en algunos países también es necesario haber ocupado cargos directivos y/o haber participado en la realización de labores técnicas en el Ministerio de Educación. Aún no se han puesto en práctica esquemas sostenibles de incentivos, tanto financieros como de otra índole, que premien el buen desempeño de los maestros y que sirvan para atraer buenos profesionales.

Vincular los salarios con el desempeño profesional es muy difícil de implementar, especialmente en los países

donde no han definido estándares que podrían utilizarse como referencia para evaluar la tarea de los docentes y de los directores. El Salvador ha puesto en marcha el bono al buen desempeño profesional, que consiste en otorgar un incentivo económico a las escuelas que mejoren sus indicadores de eficiencia. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la premiación de los mejores maestros en las escuelas autónomas todavía se hace con información incompleta. Aun así, el mero hecho de que los padres de familia reconozcan a los maestros sobresalientes de su escuela, sienta precedentes para establecer criterios de enlace entre la remuneración y el desempeño.

- **Los programas de formación inicial y desarrollo profesional del docente no han resultado en mejores procesos de enseñanza-aprendizaje**

Aunque no se cuenta con datos sistemáticos sobre este punto, la evidencia disponible muestra que estos programas han tenido poca incidencia en el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas; en el manejo de situaciones particulares, tales como la educación bilingüe y multicultural y la enseñanza en contextos rurales; y en un uso más pertinente de materiales didácticos y de los recursos que ofrecen las tecnologías de información y comunicación. Los deficientes resultados de los estudiantes en las pruebas nacionales son otra evidencia de que las metodologías y estrategias empleadas en las aulas

han resultado en poco aprendizaje, con los problemas asociados a la desmotivación de los estudiantes, al fracaso escolar y a una elevada probabilidad de desertar.

Por otra parte, el nivel de satisfacción de los maestros con su trabajo es deficiente, lo que tiene repercusiones negativas en el mejoramiento de la educación (**Recuadro 3**). Con maestros tan descontentos, no es de sorprender que la enseñanza sufra y que la profesión no atraiga a los mejores candidatos.

Para mejorar los aprendizajes de los estudiantes es necesario, como primera medida, profesionalizar el trabajo de los docentes a través de la transformación sustancial de su formación y su práctica pedagógica; la evaluación de su desempeño mediante criterios claramente establecidos; y el fortalecimiento de la administración escolar. Un paso prometedor en esta dirección es un proyecto iniciado en 2005 por la Organización de Estados Americanos y el Ministerio de Educación de El Salvador que busca establecer un modelo centroamericano común para la formación inicial, el perfeccionamiento y la evaluación docente en función de estándares comunes. La autonomía de las escuelas también puede contribuir a identificar y retener a los mejores maestros pues los padres de familia y la comunidad tienen más elementos para reconocer a quienes hacen bien su trabajo, es decir, los que logran que todos los niños aprendan. Además, la carrera

RECUADRO 3. ¿Qué piensan los maestros centroamericanos sobre su profesión?

Un estudio reciente sobre la profesión docente en un conjunto de países latinoamericanos ilustra la percepción que tienen sobre su trabajo y su papel en la sociedad. A continuación se presentan los casos de tres países centroamericanos:

El Salvador. Los maestros salvadoreños consideran satisfactorios los logros de aprendizaje y los cambios de conducta de sus estudiantes, especialmente cuando brindan ayuda pedagógica para que mejoren sus aprendizajes. Por otra parte, se consideran “mal pagados” y piensan que el magisterio es una carrera que les reporta muy pocas retribuciones. Además, sienten que hay poca valoración social de su trabajo.

Honduras. Los docentes de este país perciben una enorme desvalorización de su profesión, y que hay una creencia generalizada de que quienes estudian para ser maestros lo hacen porque no están preparados para estudiar una carrera con mayor prestigio. Sin embargo, también reconocen como motivos de satisfacción las recompensas afectivas provenientes de los aprendizajes de los estudiantes, particularmente en aquellos casos donde hay mayores necesidades cognitivas y emocionales.

Nicaragua. Los maestros nicaragüenses creen que su trabajo está seriamente afectado por las condiciones inapropiadas en las que trabajan: un gran número de alumnos por aula, escasez de libros de texto y de otros materiales didácticos, edificios escolares deteriorados, falta de bibliotecas y salas de profesores, y una gran distancia entre las escuelas y sus lugares de vivienda. Su nivel de satisfacción laboral es muy escaso, principalmente debido a los salarios bajos, la poca valoración que la sociedad da a su profesión y al constante señalamiento de que son los principales responsables por los problemas educativos nacionales.

Fuente: Vaillant, Denise (2006). *Maestros en Escuelas Básicas en América Latina: Hacia una Radiografía de la Profesión*. PREAL.

docente debe estar diseñada para identificar, captar y retener a los mejores maestros. Para ello, debe orientarse hacia la puesta en marcha de incentivos personales que hagan coincidir el deseo de superación profesional con su desempeño como docente y el mejoramiento de sus condiciones de vida.

4. Establecer estándares comunes y ampliamente consensuados, así como un sistema unificado de medición de su cumplimiento y la divulgación de sus resultados.

Varios países tienen estándares, pero éstos son poco conocidos Regular ↔

De manera general, los ministerios de educación han avanzado en la definición de contenidos curriculares. A finales de la década de los noventa los países centroamericanos iniciaron la elaboración de estándares nacionales de contenido y desempeño para las asignaturas de español, matemáticas y ciencias naturales, como parte de las actividades de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). Entre 2002 y 2004, esta misma iniciativa se expandió hacia la definición de estándares nacionales y regionales de contenido y de desempeño para la educación secundaria y media en: biología, ciencias naturales, ciencias sociales, física, historia nacional, historia de la cultura, inglés, matemáticas y química. No obstante, estos productos no han sido divulgados, discutidos o aceptados suficientemente por todos los actores sociales.

La definición de estándares requiere, además de un trabajo de alto nivel técnico, de un amplio consenso, puesto que implica generar un contrato social que indique la dirección que debe tomar la educación en un contexto cada vez más globalizado e insertado en tecnologías de información y comunicación. La creación de currículos que ayuden al estudiante a aprender a pensar y a solucionar problemas debe ser articulada con otros aspectos del sistema educativo, empezando por las políticas de formación profesional para que contribuyan a que los docentes trabajen con métodos pedagógicos activos, por las pruebas nacionales de aprendizaje, y con una clara visión de cuáles recursos serán necesarios para alcanzar los estándares. Además, es fundamental generar un proceso de consulta entre el sector empresarial, la sociedad civil, el gobierno y el sistema educativo para poder llegar a estándares realistas, legítimos y consensuados, que garanticen una base de aprendizajes comunes para todos, independientemente de su situación social, económica y cultural.

El Salvador y Honduras, por ejemplo, como los otros países de la región, elaboraron estándares para varias materias en el marco del proyecto de la CECC. Desde entonces, en el primero de los dos países, se optó por reformular su currículo en términos de “competencias”, mientras que en el segundo se presentó un nuevo currículo nacional básico, que cuenta con contenidos conceptuales nuevos y adicionales, así como expectativas de logro. En Honduras se ha elaborado nuevos estándares que aspiran a clarificar aun más las nuevas expectativas de aprendizaje y que estarían fuertemente articulados con los nuevos lineamientos curriculares y libros de texto, así como con una batería de pruebas que empiezan a ser usadas por los maestros para medir el logro de esos estándares a lo largo del año escolar. En Nicaragua, en 2001 se diseñaron estándares, pero no es del todo claro si ellos han llegado a las aulas o fueron realmente tenidos en cuenta para la determinación de los niveles de logro de las pruebas nacionales realizadas en 2004. Guatemala elaboró estándares de contenido para la primaria y la secundaria como parte de la CECC, pero no procedió a socializarlos en la comunidad educativa o aplicarlos en las aulas. Actualmente se está desarrollando una nueva propuesta que se ha presentado recientemente ante la sociedad civil y grupos diversos de especialistas y que se espera implementarse en el futuro próximo.

En síntesis, se ha realizado un esfuerzo importante para elaborar estándares, pero éstos no han sido discutidos ni consensuados ampliamente. No han sido divulgados con suficiente intensidad como para que las instituciones educativas y los otros actores de la educación, incluidos los mismos estudiantes y padres, se “apropien” de ellos. En general, hay poca articulación de estándares con aspectos fundamentales de la reforma educativa, como son los sistemas de evaluación, la formación inicial de los docentes, la capacitación de los que ya se encuentran en servicio, los libros de texto y el uso de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las nuevas propuestas en curso en Guatemala y Honduras pretenden no repetir esa experiencia. Será necesario seguir promoviendo la implementación y ajuste de estándares, a la luz de las primeras experiencias de aplicación, para que cada vez sean más claras las expectativas de aprendizaje y la medida en que ellas son efectivamente alcanzadas.

Existen evaluaciones, pero no son siempre regulares y los resultados se usan poco:
Regular ↑

RECUADRO 4. Divulgación de los resultados de las evaluaciones nacionales

Costa Rica: se elaboran informes para diferentes instancias del gobierno nacional y regional, así como para escuelas, padres de familia y estudiantes. También se han entregado reportes a los medios de comunicación.

El Salvador: los resultados son entregados a cada estudiante y a los docentes, y sirven para la selección de candidatos para cursar la educación superior. También se entregan resultados a equipos técnicos centrales y locales y se publican en los medios. Asimismo, han sido utilizados para revisar el currículo y diseñar la capacitación docente.

Guatemala: se entregan resúmenes ejecutivos y gráficos a las autoridades nacionales, regionales, y instituciones formadoras de docentes.

Honduras: se preparan informes para la Secretaría de Educación y autoridades educativas regionales. Los maestros conocen los resultados en eventos de capacitación. A partir de 2003 los resultados también están disponibles a través de Internet.

Nicaragua: los resultados se han presentado en talleres para docentes, directores de centros educativos, técnicos regionales y funcionarios del nivel central.

Panamá: se han distribuido los resultados de pruebas piloto anteriores a las autoridades regionales y a las escuelas que hacen parte de las muestras. Actualmente se está aun a la espera de la publicación de los resultados completos de las pruebas aplicadas en el 2005 y se confía que en adelante, la publicación y uso de los resultados se torne más regular y sistemática.

República Dominicana: los resultados son entregados a los estudiantes, puesto que sirven para determinar la promoción y graduación. Igualmente, se usan para la capacitación de docentes.

Fuente: Ferrer, Guillermo (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina: Balance y desafíos*. PREAL.

En contraste, hay un creciente interés por la evaluación de los resultados académicos de los estudiantes para diagnosticar el estado de la calidad de la educación, así como por presentarlos de manera comprensible a diferentes audiencias sociales (**Cuadro A.14 del Anexo**). Ésta es, en sí, una buena noticia, sin embargo, queda un buen camino por recorrer antes de contar con sistemas de evaluación técnicamente sólidos y sostenibles en el tiempo, que den cuenta de cuánto saben los estudiantes y los efectos de diferentes estrategias de mejoramiento. Algunas dificultades comunes a las evaluaciones nacionales realizadas son las siguientes:

- Irregularidad en las aplicaciones. Con excepción de Costa Rica y República Dominicana, los demás países de la región tienen muy poca experiencia con sistemas de evaluación en los cuales se aplican pruebas con una periodicidad definida. En muchos casos las evaluaciones se han dado más por efectos de la voluntad de algunos ministros de educación que por la existencia de un sistema de evaluación consolidado, como ocurre en Chile y Colombia, por ejemplo.
- La desarticulación entre el currículo y los demás elementos del sistema, y en algunos casos la existencia de múltiples propuestas de estándares o indicadores de logro, no permiten que todos los actores entiendan qué es lo que los estudiantes deberían

aprender y saber, lo que dificulta el diseño de pruebas para medir si se están alcanzando estos estándares.

- Adicionalmente, hay debilidades en el diseño técnico de las pruebas, de manera que no atienden a modernos criterios de confiabilidad y validez.
- Los dos aspectos mencionados anteriormente dificultan la comparabilidad de los resultados en el tiempo, lo cual impide saber si se está mejorando o no.
- La divulgación de los resultados a los diferentes actores sociales es incipiente, lo que limita las posibilidades de impactar la calidad de la educación. Una buena noticia es que se han hecho algunos esfuerzos para entregar informes a las escuelas y docentes (**Recuadro 4**), aunque todavía no hay evidencias de que dichos informes hayan influido en la realización de cambios en las prácticas pedagógicas hacia la aplicación de estrategias más activas.
- Los medios de comunicación y los líderes de opinión, en muchas ocasiones, siguen operando bajo una mentalidad principalmente de buscar y señalar a los culpables, que incide negativamente en la posibilidad de que los resultados de las evaluaciones sean empleados como mecanismos de retroalimentación para avanzar hacia el mejoramiento de la educación.

III. NECESITAMOS MOVERNOS CON MAYOR RAPIDEZ

Nos preocupan los pocos avances de Centroamérica y la República Dominicana en los últimos años. Si esta situación no cambia, nuestro rezago con respecto a otras regiones seguirá aumentando y enfrentaremos desventajas crecientes ante un mundo globalizado y en permanente cambio. Tampoco estaremos en condiciones de asumir los retos que nos plantea la suscripción del CAFTA — acuerdo de libre comercio con los Estados Unidos—, el cual requerirá no sólo de importantes inversiones en infraestructura y el fortalecimiento de los sectores comercial y financiero, sino también en la educación de nuestros ciudadanos y el desarrollo de nuestra capacidad científica y tecnológica. Por ello, reiteramos la necesidad de implementar reformas profundas y amplias para superar nuestras desventajas y alcanzar los niveles de los países desarrollados:

- **Fortalecer la profesión docente**, mediante la introducción de esquemas innovadores de incentivos a aquellos maestros que logren buenos resultados de aprendizaje con todos sus estudiantes. Estos incentivos pueden ser tanto de carácter económico mediante la entrega de bonificaciones por los buenos resultados, como de carácter social como lo es el reconocimiento público del buen trabajo. Asimismo, es necesario asegurar que todos los maestros cuenten con la formación mínima requerida para ejercer la profesión y que ésta sea de alta calidad.
- **Implementar estándares que señalen claramente qué es lo que nuestros estudiantes deben saber y saber hacer, en cada una de las áreas del conocimiento** y en las diferentes etapas de su proceso educativo. Estos estándares deben ser consultados y consensuados con los demás actores sociales, y deben servir como base para la elaboración de textos, para la formación inicial y continua de docentes y para la elaboración de pruebas con las que se evaluará los aprendizajes y otros elementos del sistema.
- **Consolidar los sistemas nacionales de evaluación.** Esto significa invertir en y fortalecer la capacidad técnica y operativa para diseñar buenas pruebas; aplicarlas regularmente, ya sea a muestras diseñadas técnicamente o a nivel censal; y analizar y divulgar oportunamente los resultados a los diferentes públicos, de manera que sean utilizados en procesos de mejoramiento.
- **Participar en evaluaciones internacionales**, puesto que éstas dan elementos valiosos para conocer cuál es la situación de los estudiantes centroamericanos con respecto a sus compañeros de otros países y regiones.
- **Dar apoyo técnico a las escuelas para que puedan fortalecer las prácticas pedagógicas**, incluyendo el uso intensivo y apropiado de diferentes recursos para el aprendizaje, tales como libros de texto, materiales didácticos y tecnologías de información y comunicación. Este apoyo debe ser aún más intensivo en los centros educativos con bajos resultados en las evaluaciones. Asimismo, es necesario cuidar la pertinencia de la educación, especialmente de la que reciben los grupos indígenas, respetando su cultura, historia y valores sin dejar de asegurar la calidad.
- **Seguir apoyando los procesos de descentralización y el fortalecimiento de la autonomía escolar y de la rendición de cuentas.** Después de casi quince años la autonomía de los centros educativos sigue restringida a unas áreas geográficas o a algunos programas, a pesar de los resultados favorables de la misma. La gestión escolar debe ser fortalecida con la posibilidad de administrar sus propios recursos, incluyendo aquellos que permitan la contratación de buenos docentes, así como con mecanismos de rendición de cuentas a los padres de familia sobre los resultados alcanzados. Con ello también se afianzarán los procesos democráticos.
- **Realizar esfuerzos significativos para lograr que todos los niños ingresen oportunamente al sistema educativo y logren terminar exitosamente sus estudios.** Esto se consigue elevando sustancialmente la calidad y la pertinencia de la educación y reduciendo el ingreso tardío a la escuela, así como el fracaso escolar.
- **Promover programas educativos compensatorios para grupos de estudiantes en situación de vulnerabilidad.** Esto es urgente especialmente para los que tienen edad superior a la establecida para cursar un determinado grado o nivel, para los integrantes de los diferentes grupos étnicos, y para quienes residen en las áreas rurales aisladas. Hay mucha experiencia acumulada en América Latina que puede ser aprovechada en Centroamérica y la República Dominicana.
- **Ampliar la cobertura de la educación preescolar y secundaria**, especialmente para los jóvenes de las familias más pobres y de las áreas rurales y urbano-marginales.

- **Buscar aliados en promover la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias básicas fundamentales para participar activamente en la vida social y en el mercado laboral,**

particularmente las capacidades de trabajar en grupo, de organizar y usar información para solucionar problemas, de comunicarse, de interpretar y comprender información presentada en diferentes tipos de textos y materiales, de utilizar diferentes recursos tecnológicos y de conocer otro idioma. La expansión de la secundaria deberá ir acompañada de reformas curriculares, de manera que los estudiantes puedan desarrollar tales competencias y así tener más oportunidades de trabajo (**Recuadro 5**). Las empresas

y los empresarios se están convirtiendo en buenos aliados de iniciativas para fortalecer la educación en nuestros países (**Recuadro 6**).

Hemos dado varios pasos hacia el mejoramiento de la educación en nuestra región. Es necesario seguir avanzando de manera decidida para garantizar una educación de calidad para cada niño. Esta no es una tarea exclusiva de los gobiernos, sino que requiere de la contribución de todos, en función de sus competencias y capacidades (**Recuadro 7**). Sólo si lo hacemos juntos y muy pronto, podremos convertir nuestros primeros pasos en un verdadero avance en el camino educativo.

RECUADRO 5. La educación aumenta las posibilidades de obtener mayores ingresos

Un estudio publicado a finales de 2005 por el Banco Mundial para cuatro países centroamericanos (El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua) encontró que un año adicional de educación puede generar un aumento de 9% a 11% en los ingresos de una persona y este porcentaje podría ser mayor si la educación fuera de mejor calidad. Las oportunidades aumentan cuando las personas han completado su educación secundaria; de ahí que vale la pena insistir en el aumento de la escolaridad de la población, especialmente de los más jóvenes. Es importante que logren terminar la formación media, puesto que contar solamente con la básica secundaria no es suficiente en términos de aumentar las posibilidades de obtener mayores ingresos.

Fuente: Banco Mundial (2005). *Central America Education Strategy Paper*. Washington DC, Banco Mundial.

RECUADRO 6. Empresarios promoviendo más y mejor educación en Centroamérica

Los empresarios centroamericanos se están convirtiendo en actores estratégicos de la educación en la región. Su participación supera los aportes tradicionales para la construcción de infraestructura y dotaciones, o para becas escolares. Su compromiso también se centra en iniciativas que contribuyen a mejorar los aprendizajes. Algunos ejemplos:

Guatemala: los empresarios realizan actividades periódicas de apoyo a iniciativas del Ministerio de Educación, tales como la Maratón del Lápiz y el Día Nacional de la Escuela. Recientemente, apoyaron el proyecto “Premio a Maestros Cien Puntos”, con el cual se otorgaron premios a los mejores docentes del país, para incentivarlos a hacer un buen trabajo con los estudiantes y dar a conocer experiencias positivas.

Nicaragua: los empresarios apoyan la campaña “Todos a Estudiar”, a través de la cual los niños reciben becas y materiales escolares. También financian campañas de radio y televisión para promover la participación de las empresas en el mejoramiento de la educación.

Honduras: a través de la iniciativa Becarios Tutores, los empresarios apoyan con becas a tutores para que ayuden a sus pares de menor edad. El programa ha mejorado las tasas de retención en los primeros grados. Las escuelas que iniciaron el programa en 2003 lograron disminuir significativamente la reprobación en español y matemáticas. En 2005, dos de los diecisiete centros educativos apoyados tuvieron un 0% de reprobación.

Panamá: el objetivo de los empresarios panameños es influir en las políticas públicas para promover la excelencia, pertinencia y equidad de la educación como base del desarrollo integral de la nación. Han influido en actores claves con su visión de la educación, promoviendo la creación de un Consejo Nacional de Educación, fomentando la medición de aprendizajes a través de pruebas de logro y la participación en pruebas internacionales, así como colocar a la educación como política de Estado que trascienda gobiernos.

Fuente: *Elaboración propia. Para más información, consulte los boletines Proeducación en: www.preal.org.*

RECUADRO 7. El mejoramiento de la educación en Centroamérica es una responsabilidad de todos

| INSTANCIAS | APORTES |
|--|---|
| Ministerios y secretarías de educación | <ul style="list-style-type: none"> • Avanzar en el desarrollo de los sistemas de estándares y evaluación educativa, como estrategia para mejorar la calidad. • Promover y poner en marcha iniciativas para mejorar sustancialmente el desempeño de los docentes – formación inicial, evaluación del desempeño, incentivos, formación en servicio, y nuevos mecanismos de contratación y cancelación de contratos. • Promover la participación de las comunidades en el manejo de los centros educativos. • Delegar decisiones claves sobre la provisión de servicios a los niveles locales o, en casos apropiados, a entidades no gubernamentales especializadas. • Gestionar el incremento de los recursos para la educación, de manera que se destine a los sectores más pobres y que se pueda universalizar el acceso a la escolaridad. |
| Centros educativos | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar planes pedagógicos escolares centrados en el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes. • Fortalecer los procesos de participación de la comunidad educativa. • Realizar gestiones para obtener recursos financieros y/o no monetarios, de fuentes públicas y privadas del ámbito local, regional y nacional. • Rendir cuentas de sus resultados a las familias y las comunidades. |
| Padres y madres de familia | <ul style="list-style-type: none"> • Apoyar la asistencia de sus hijos a los centros educativos, así como sus avances académicos. • Pedir cuentas a los centros educativos sobre sus desempeños y resultados. • Participar activamente en las instancias de gestión escolar. • Contribuir con recursos monetarios y no monetarios, en la medida de sus posibilidades. |
| Estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> • Asistir a los centros educativos y asumir responsablemente su tarea de aprender. • Participar en las organizaciones escolares. • Exigir calidad en su formación. |
| Universidades, escuelas normales y otras instituciones especializadas en educación | <ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer programas de formación docente de alta calidad. • Realizar investigaciones educativas que contribuyan al avance de los conocimientos acerca de buenas prácticas educativas y formas efectivas de enseñar y aprender. • Promover buenas políticas y mejores prácticas |
| Partidos políticos y congresos y asambleas | <ul style="list-style-type: none"> • Promover políticas de Estado en educación. • Apoyar los objetivos centrales de las reformas educativas, mediante el respaldo a iniciativas legislativas. • Respaldo el incremento de la inversión en educación, con prioridad para la educación preescolar, básica y media, y en los sectores más pobres y necesitados. |
| Organizaciones magisteriales | <ul style="list-style-type: none"> • Promover la calidad en el ejercicio de la docencia, como base para el desarrollo profesional y la estabilidad laboral. • Participar en el desarrollo de sistemas que fomenten el buen desempeño de los docentes. |
| Medios de comunicación social | <ul style="list-style-type: none"> • Difundir información educativa para aumentar el interés y la participación de la sociedad en este campo. • Divulgar, de manera rigurosa, los resultados de las pruebas nacionales e internacionales. • Promover la creación de espacios que apoyen procesos educativos destinados a estudiantes, padres de familia y docentes. |
| Empresa privada | <ul style="list-style-type: none"> • Participar en el desarrollo de las políticas educativas. • Dar seguimiento a la aplicación de reformas educativas. • Financiar proyectos educativos innovadores. • Seguir promoviendo la divulgación y el intercambio de experiencias sobre iniciativas exitosas que fomenten la articulación entre empresas y educación. |
| Organismos internacionales | <ul style="list-style-type: none"> • Apoyar técnica y económicamente las iniciativas nacionales y regionales de reformas educativas. Estos apoyos deben estar condicionados al monitoreo sistemático y logro de resultados. • Promover intercambios de experiencias que han tenido resultados comprobados entre los países de la región y fuera de ella. • Fomentar investigaciones y la divulgación de información sobre los avances en las reformas educativas. |
| Escuelas privadas | <ul style="list-style-type: none"> • Participar activamente en el diseño y puesta en marcha de políticas educativas. • Dar a conocer experiencias exitosas de aplicación de estrategias para lograr buenos aprendizajes. • Ofrecer oportunidades para estudiantes de familias pobres, mediante la entrega de becas o subsidios parciales. |

ANEXO ESTADÍSTICO

| | |
|--|-----------|
| LIBRETA DE CALIFICACIONES DEL INFORME DE PROGRESO EDUCATIVO EN CENTROAMÉRICA Y LA REPÚBLICA DOMINICANA, 2003 | 29 |
| CONTEXTO | |
| Cuadro A.1. Indicadores sociales y económicos, 2003/2004 | 30 |
| PERMANENCIA | |
| Cuadro A.2. Porcentaje de repetidores en primaria, 2000 – 2004 | 31 |
| Gráfico A.1. Egreso de la primaria, 1996 y 2004 | 31 |
| Cuadro A.3. Porcentaje de terminación de la primaria para diferentes cohortes en cinco países, 2000 – 2002 | 32 |
| EQUIDAD | |
| Cuadro A.4. Asistencia escolar por grupos de edad, género y quintiles de ingreso, 2003 | 32 |
| Cuadro A.5. Porcentaje de terminación de la primaria y la secundaria por quintiles de ingresos para un grupo de países, 2000 – 2002 | 33 |
| Gráfico A.2. Diferencia en el promedio de años de escolaridad entre el 20% más rico y el 20% más pobre de la población entre 21 y 30 años de edad, 1995 y 2000 | 33 |
| Cuadro A.6. Años promedio de escolaridad de la población de 15 a 24 años, por área de residencia y género, 1990 – 2003 | 34 |
| Cuadro A.7. Resultados de estudiantes urbanos y rurales en pruebas estandarizadas en un grupo de países, 1999 – 2002 | 34 |
| Cuadro A.8. Datos comparativos sobre la situación educativa de grupos indígenas y no indígenas de tres países centroamericanos, 2000 – 2002 | 35 |
| Cuadro A.9. Tasa global de deserción entre jóvenes de 15 a 19 años, 1990 – 2003 | 35 |
| Cuadro A.10. Egreso de la primaria por género, 2000 y 2004 | 36 |
| INVERSIÓN | |
| Cuadro A.11. Gasto en educación como porcentaje de los gastos totales de los gobiernos, 2000 - 2004 | 36 |
| Cuadro A.12. Gasto público en educación por niveles como porcentaje del gasto público total en educación, 1999 – 2003 | 37 |
| PROFESIÓN DOCENTE | |
| Cuadro A.13. Porcentaje de docentes de cada nivel de enseñanza que cuentan con la formación mínima requerida, 1999 – 2003 | 37 |
| EVALUACIÓN | |
| Cuadro A.14. Estado de los procesos de evaluación de la calidad en Centroamérica y la República Dominicana, 2006 | 38 |

Informe del Progreso Educativo en Centroamérica y la República Dominicana, 2003

| Área | Nota | Tendencia | Comentarios |
|-------------------------------|---|-------------|---|
| Aprendizaje | Malo | ↔ | Los puntajes obtenidos en pruebas nacionales de medición de logros son muy poco satisfactorios. La mayoría de los países no participa en pruebas internacionales, lo cual impide contar con herramientas necesarias para medir el aprendizaje en el contexto global. |
| Niveles educativos | Bueno | ↑ | Mientras la cobertura de primaria ha aumentado, el acceso a la educación preescolar y secundaria continúa siendo muy bajo. |
| Equidad | Muy malo | ↔ | Hay desventajas severas en el acceso y la calidad de la educación para los niños pobres, rurales e indígenas. |
| Descentralización* | Bueno | ↑ | Hay esfuerzos parciales a fin de transferir responsabilidades en el ámbito de la escuela. Sin embargo, la mayoría de ellas, así como el sistema educativo en su conjunto, siguen operando bajo una administración estatal ineficiente y centralista. |
| Inversión en educación básica | Regular | ↑ | El gasto en educación aumentó durante la década de los 90, pero la inversión por alumno continúa siendo muy baja, poco equitativa y pobremente administrada. |
| Profesión docente | Malo | ↔ | A pesar de haberse dado importantes esfuerzos para capacitar a los docentes, no se ha logrado que mejore su desempeño. Esto se atribuye, en gran parte, a que carecen de incentivos y a que no existen mecanismos adecuados para la rendición de cuentas. Los cambios en las políticas de remuneración han encontrado grandes resistencias. |
| Estándares | Regular | ↑ | Hay esfuerzos incipientes para desarrollar estándares educativos, pero éstos no han sido aún difundidos, ni se han alineado a ellos los programas de estudio, la capacitación docente, los materiales educativos ni los sistemas de evaluación. |
| Sistemas de evaluación | Regular | ↑ | Se están fortaleciendo los sistemas de evaluación en algunos países, pero los esfuerzos no son sistemáticos. La información disponible no siempre es de buena calidad y no siempre se aprovecha para hacer mejoras. |
| Escala de notas | Excelente Bueno Regular Malo Muy malo | ↑ ↔ ↓ | Progreso Sin tendencia Retroceso |

*Cambiado a "autonomía y responsabilidad por los resultados" para reflejar mejor el espíritu de la materia.

Fuente: PREAL, 2003, *Es Hora de Actuar: Informe de Progreso Educativo en Centroamérica y la República Dominicana*.

CONTEXTO

Cuadro A.1. - Indicadores sociales y económicos, 2003/2004

| | Población (millones) 2005 (1) | % Crecimiento anual población 2005 - 2010 (1) | Población pobre (% que vive con menos de US\$1 al día), 1990 - 2003 (2) | Porcentaje de población < 15 años, 2003 (2) | Esperanza de vida al nacer (2003) (2) | Analfabetismo (% población > 15 años), 2003 (2) | Años de escolaridad de la población > 25 años, 2000 (3) | PNB por habitante (\$PPA), 2004 (4) |
|-------------------------|-------------------------------------|--|---|---|--|--|--|--|
| Costa Rica | 3.9 | 1.7 | 2.0 | 29.7 | 78.2 | 4.2 | 6.0 | 9,530 |
| El Salvador | 6.4 | 1.6 | 31.1 | 34.7 | 70.9 | 20.3 | 4.5 | 4,980 |
| Guatemala | 11.7 | 2.5 | 16.0 | 43.6 | 67.3 | 30.9 | 3.1 | 4,140 |
| Honduras | 6.6 | 2.2 | 20.7 | 40.3 | 67.8 | 20.0 | 4.1 | 2,710 |
| Nicaragua | 5.2 | 2.0 | 45.1 | 40.2 | 69.7 | 23.3 | 4.4 | 3,300 |
| Panamá | 2.9 | 1.6 | 7.2 | 30.9 | 74.8 | 8.1 | 7.9 | 6,870 |
| República Dominicana | 8.5 | 1.5 | 2.0 | 33.6 | 67.2 | 12.3 | 5.2 | 6,750 |

Fuentes:

(1) CEPAL, Anuario estadístico 2004.

(2) PNUD, Informe de Desarrollo Humano, 2005.

(3) Barro, R. & Lee, J.W., 2001, International data on education attainment: updates and implications.

(4) Banco Mundial, World Development Report, 2006.

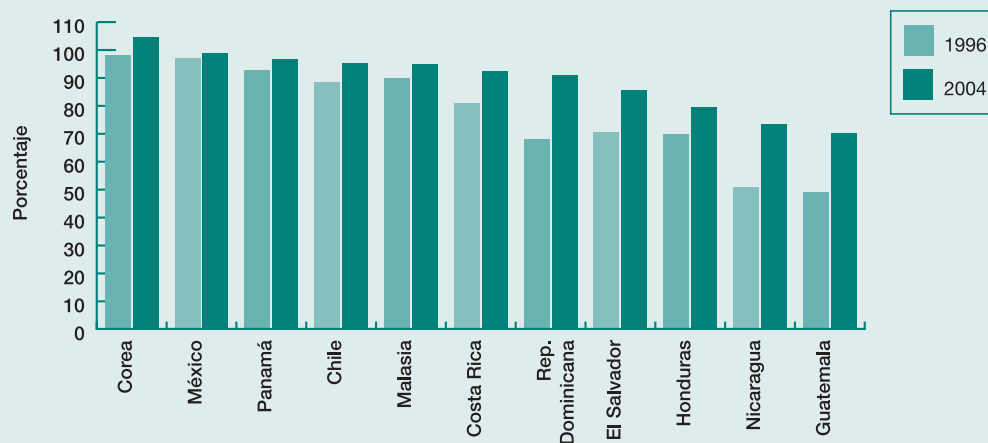
PERMANENCIA

Cuadro A.2. - Porcentaje de repetidores en primaria, 2000 – 2004

| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 |
|----------------------|------|------|------|------|------|
| Costa Rica | 8.1 | 8.2 | 7.5 | 7.5 | 6.9 |
| El Salvador | 6.8 | 6.5 | 7.0 | 6.7 | 6.6 |
| Guatemala | 15.0 | 14.2 | 14.1 | 14.1 | 13.3 |
| Honduras | 7.7 | 9.0 | 8.2 | 8.3 | 8.2 |
| Nicaragua | 5.1 | 8.0 | 8.9 | 10.5 | 10.5 |
| Panamá | 6.0 | 5.6 | 5.4 | 5.4 | 5.5 |
| República Dominicana | 5.1 | 5.1 | 5.9 | 7.3 | 7.3 |
| Chile | 2.0 | s.d. | 2.3 | 2.0 | s.d. |
| México | 6.2 | 5.5 | 5.7 | 5.1 | s.d. |

Fuentes: (a) Banco Mundial, *World Development Indicators 2006* y *Central America Strategy Paper, 2005*; (b) para Guatemala y Panamá, año 2004: CECC, 2006, *Estadísticas de Educación de los Países Centroamericanos*.

Gráfico A.1. - Egreso de la primaria, 1996 y 2004



Nota: Dado que los cálculos de egreso de la educación primaria incluyen a los egresados con edades por debajo y por encima de las edades oficiales elegibles para la educación primaria, son posibles tasas superiores al 100%. Los datos corresponden al año más reciente en un rango de dos años con respecto a la fecha señalada.

Fuentes: (a) Banco Mundial, *World Development Indicators 2005* y *2006*; (b) Banco Mundial, base de datos en línea *Edstats*.

PERMANENCIA, continuación

Cuadro A.3. - Porcentaje de terminación de la primaria para diferentes cohortes en cinco países, 2000 - 2002

| País y año | Cohorte 18 años | Cohorte 25 años | Cohorte 35 años |
|-------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Costa Rica, 2000 | 85 | 80 | 82 |
| El Salvador, 2002 | 76 | 68 | 54 |
| Guatemala, 2000 | 56 | 45 | 36 |
| Honduras, 2002 | 71 | 65 | 57 |
| Nicaragua, 2001 | 55 | 56 | 42 |

Fuente: Banco Mundial, 2005, Central America Strategy Paper. Cálculos basados en las encuestas de hogares de cada país.

EQUIDAD

Cuadro A.4. - Asistencia escolar por grupos de edad, género y quintiles de ingreso, 2003

| GÉNERO | | GRUPOS DE EDAD | | | | | |
|-----------------|-------------|-----------------------|-------|-------|----------------------|-------|-------|
| | | Quintil 1 (más pobre) | | | Quintil 5 (más rico) | | |
| | | 7-12 | 13-19 | 20-24 | 7-12 | 13-19 | 20-24 |
| Costa Rica | Ambos Sexos | 97.2 | 72.9 | 29.7 | 99.4 | 90.2 | 60.6 |
| | Hombres | 97.4 | 74.7 | 27.0 | 100.0 | 87.1 | 56.5 |
| | Mujeres | 97.1 | 71.2 | 32.3 | 98.7 | 93.8 | 65.7 |
| El Salvador | Ambos sexos | 85.9 | 66.0 | 11.3 | 100.0 | 87.0 | 49.5 |
| | Hombres | 85.5 | 66.2 | 11.9 | 100.0 | 86.3 | 44.8 |
| | Mujeres | 86.4 | 65.8 | 10.9 | 100.0 | 87.5 | 54.9 |
| Guatemala | Ambos sexos | 84.2 | 63.3 | 11.1 | 94.3 | 78.3 | 43.9 |
| | Hombres | 85.8 | 70.2 | 15.4 | 93.2 | 76.7 | 44.9 |
| | Mujeres | 82.4 | 58.1 | 8.1 | 95.3 | 80.0 | 42.9 |
| Honduras | Ambos sexos | 86.2 | 50.0 | 9.8 | 98.1 | 85.8 | 51.1 |
| | Hombres | 85.0 | 47.4 | 5.9 | 98.1 | 85.7 | 49.4 |
| | Mujeres | 87.5 | 52.3 | 12.5 | 98.1 | 85.9 | 52.7 |
| Nicaragua | Ambos sexos | 88.1 | 61.5 | 15.4 | 96.3 | 79.2 | 52.1 |
| | Hombres | 87.5 | 58.3 | 14.6 | 99.1 | 74.2 | 47.5 |
| | Mujeres | 88.7 | 65.1 | 16.2 | 93.8 | 83.2 | 56.8 |
| Panamá | Ambos sexos | 98.4 | 78.0 | 22.6 | 99.3 | 89.1 | 55.0 |
| | Hombres | 98.3 | 78.2 | 19.6 | 99.3 | 89.7 | 53.4 |
| | Mujeres | 98.4 | 77.7 | 25.0 | 99.3 | 88.2 | 57.2 |
| Rep. Dominicana | Ambos sexos | 95.9 | 83.3 | 34.4 | 99.2 | 89.3 | 60.5 |
| | Hombres | 93.0 | 84.0 | 27.4 | 98.5 | 89.5 | 58.1 |
| | Mujeres | 98.6 | 82.7 | 40.2 | 100.0 | 89.2 | 63.4 |
| Chile | Ambos sexos | 99.1 | 81.4 | 19.1 | 99.6 | 93.9 | 67.5 |
| | Hombres | 99.0 | 83.1 | 16.6 | 99.4 | 93.7 | 69.1 |
| | Mujeres | 99.3 | 79.7 | 20.9 | 99.8 | 94.1 | 65.6 |
| México | Ambos sexos | 96.3 | 57.6 | 16.4 | 99.6 | 92.8 | 55.1 |
| | Hombres | 96.8 | 59.0 | 14.9 | 99.5 | 92.1 | 56.4 |
| | Mujeres | 95.8 | 56.2 | 17.6 | 99.7 | 93.5 | 53.0 |

Nota: Quintil 1 corresponde al 20% más pobre de la población y Quintil 5 corresponde al 20% más rico.

Fuente: CEPAL, Anuario Estadístico 2005.

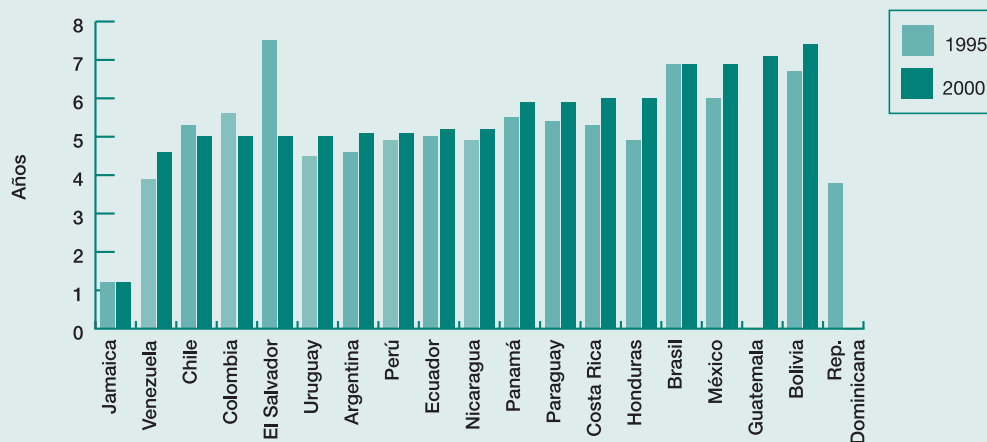
Cuadro A.5. - Porcentaje de terminación de la primaria y la secundaria por quintiles de ingresos para un grupo de países, 2000 – 2002

| País y año | PRIMARIA (12 - 21 AÑOS) | | | | | SECUNDARIA (17 - 21 AÑOS) | | | | |
|-------------------|-------------------------|---------|---------|---------|---------|---------------------------|---------|---------|---------|---------|
| | Quintil | Quintil | Quintil | Quintil | Quintil | Quintil | Quintil | Quintil | Quintil | Quintil |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Costa Rica, 2000 | 64.0 | 67.6 | 75.3 | 81.7 | 88.3 | s.d. | s.d. | s.d. | s.d. | s.d. |
| El Salvador, 2002 | 37.7 | 53.2 | 63.4 | 72.7 | 82.1 | 10.7 | 15.6 | 21.9 | 34.1 | 55.3 |
| Guatemala, 2000 | 19.5 | 27.1 | 37.6 | 52.2 | 74.2 | 2.6 | 3.7 | 8.3 | 14.7 | 35.9 |
| Honduras, 2002 | 32.9 | 44.3 | 56.2 | 71.7 | 80.1 | 1.7 | 2.3 | 6.6 | 13.5 | 30.7 |
| Nicaragua, 2001 | 20.5 | 38.5 | 55.7 | 70.6 | 84.5 | 1.8 | 4.1 | 11.9 | 23.4 | 51.2 |

Nota: Los datos fueron obtenidos de encuestas de hogares de cada país. Quintil 1 corresponde al 20% más pobre de la población y Quintil 5 corresponde al 20% más rico de la población.

Fuente: Banco Mundial, 2005, *Central America Education Strategy Paper*. Tomado de la Tabla 1.12 del Anexo 1, pág. 234.

Gráfico A.2. - Diferencia en el promedio de años de escolaridad entre el 20% más rico y el 20% más pobre de la población entre 21 y 30 años de edad, 1995 y 2000



Nota: Los datos corresponden al año más reciente en un rango de dos años de la fecha señalada.

Fuente: PREAL, 2006, *Cantidad sin Calidad*, en base de datos del Banco Mundial, 2004, *Inequality*. Tabla A.23, pág. 308.

Cuadro A.6. - Años promedio de escolaridad de la población de 15 a 24 años, por área de residencia y género, 1990 – 2003

| | URBANA | | | RURAL | | |
|------------------------|--------|---------|---------|-------|---------|---------|
| | Total | Hombres | Mujeres | Total | Hombres | Mujeres |
| Costa Rica | | | | | | |
| 1990 | 9.1 | 8.9 | 9.3 | 6.9 | 6.7 | 7.2 |
| 2000 | 8.6 | 8.4 | 8.8 | 7.0 | 6.8 | 7.1 |
| 2002 | 9.0 | 8.8 | 9.1 | 7.1 | 6.9 | 7.3 |
| El Salvador | | | | | | |
| 1997 | 8.8 | 8.7 | 8.9 | 5.2 | 5.2 | 5.1 |
| 2000 | 9.0 | 8.9 | 9.0 | 5.5 | 5.5 | 5.5 |
| 2003 | 9.2 | 9.1 | 9.2 | 6.0 | 6.0 | 6.0 |
| Guatemala | | | | | | |
| 1989 | 6.7 | 7.3 | 6.2 | 2.9 | 3.4 | 2.4 |
| 1998 | 7.5 | 7.6 | 7.5 | 3.6 | 4.1 | 3.1 |
| 2002 | 8.2 | 8.5 | 7.9 | 4.5 | 4.9 | 4.2 |
| Honduras | | | | | | |
| 1990 | 7.0 | 6.9 | 7.0 | 4.1 | 3.9 | 4.3 |
| 1999 | 7.6 | 7.3 | 7.8 | 4.9 | 4.7 | 5.1 |
| 2003 | 7.9 | 7.6 | 8.1 | 4.9 | 4.7 | 5.1 |
| Nicaragua | | | | | | |
| 1993 | 7.0 | 6.8 | 7.2 | 3.6 | 3.3 | 4.0 |
| 1998 | 7.5 | 7.2 | 7.8 | 4.2 | 3.8 | 4.6 |
| 2001 | 7.9 | 7.4 | 8.3 | 4.3 | 4.0 | 4.6 |
| Panamá | | | | | | |
| 1991 | 9.6 | 9.2 | 9.9 | 7.6 | 7.3 | 8.0 |
| 1999 | 10.0 | 9.8 | 10.3 | 8.0 | 7.6 | 8.4 |
| 2002 | 10.2 | 9.9 | 10.5 | 7.4 | 7.3 | 7.5 |
| Rep. Dominicana | | | | | | |
| 1997 | 8.4 | 8.0 | 8.8 | 6.3 | 6.0 | 6.7 |
| 2000 | 9.4 | 8.8 | 9.9 | 6.7 | 6.3 | 7.2 |
| 2003 | 9.6 | 9.1 | 10.0 | 7.8 | 7.3 | 8.4 |
| Chile | | | | | | |
| 1990 | 10.1 | 10.0 | 10.2 | 7.9 | 7.6 | 8.1 |
| 2000 | 10.6 | 10.6 | 10.7 | 8.9 | 8.7 | 9.2 |
| 2003 | 10.9 | 10.8 | 11.0 | 9.4 | 9.3 | 9.6 |
| México | | | | | | |
| 1989 | 8.7 | 8.9 | 8.6 | 6.8 | 6.8 | 6.7 |
| 2000 | 9.7 | 9.8 | 9.7 | 7.5 | 7.6 | 7.4 |
| 2002 | 9.8 | 9.9 | 9.8 | 7.9 | 7.9 | 7.9 |

Fuente: CEPAL, Panorama Social 2002 - 2004. Datos basados en encuestas de hogares.

Cuadro A.7. - Resultados de estudiantes urbanos y rurales en pruebas estandarizadas en un grupo de países, 1999 – 2002

| | Grado | ÁREA URBANA | | ÁREA RURAL | |
|-------------------|-------|-------------|-------------|------------|-------------|
| | | Lenguaje | Matemáticas | Lenguaje | Matemáticas |
| Costa Rica, 1999 | 11 | 97 | 65 | 95 | 68 |
| El Salvador, 2001 | 3 | 508 | 493 | 476 | 482 |
| Guatemala, 2002 | 3 | 60.5 | 43.8 | 48.6 | 37 |
| Honduras, 2002 | 3 | 41.5 | 45.2 | 36.1 | 41.6 |
| Nicaragua, 2000 | 3 | 221 | 218 | 224 | 216 |

Nota: Cada país utiliza una escala de medición diferente. Por lo tanto, los datos no son comparables entre países. Los datos de Nicaragua corresponden solamente a escuelas públicas. Las escalas de cada país son las siguientes: para Costa Rica: 0-100, se "aprueba" con 70; para El Salvador: 300-700, rendimiento de 451-600 considerado "intermedio"; para Guatemala: 0-100; para Honduras: 0-100, rendimiento de 31-59 considerado "bajo"; para Nicaragua para lenguaje: 0-431, rendimiento por debajo de 271 considerado "básico"; para Nicaragua para matemáticas: 0-413, rendimiento por debajo de 260 considerado "básico".

Fuente: Banco Mundial, 2005, Central America Education Strategy Paper. Tomado de la Tabla 1.9 y 1.11 del Anexo 1, pág. 230 y 232.

Cuadro A.8. - Datos comparativos sobre la situación educativa de grupos indígenas y no indígenas de tres países centroamericanos, 2000 - 2002

| Indicador | GUATEMALA, 2000 | | HONDURAS, 2002 | | NICARAGUA, 2001 | |
|---|-----------------|----------|----------------|----------|-----------------|----------|
| | No indígena | Indígena | No indígena | Indígena | No indígena | Indígena |
| Tasa de cobertura neta en primaria | 84.0 | 70.9 | 87.4 | 84.2 | 81.8 | 77.1 |
| Tasa de cobertura neta en secundaria | 36.0 | 16.1 | 36.6 | 20.7 | 40.0 | 26.6 |
| Tasa bruta de terminación de la primaria (12 - 21 años) | 54.2 | 26.9 | 60.1 | 42.1 | 52.6 | 39.0 |
| Tasa bruta de terminación de la secundaria (17 - 21 años) | 13.4 | 5.3 | 13.7 | 5.5 | 18.8 | 11.0 |
| Tasa de repetición en primaria | 10.6 | 13.2 | s.d. | s.d. | 8.1 | 7.1 |
| Años promedio de educación (25 años) | 6.6 | 3.6 | 6.6 | 5.3 | 6.3 | 5.5 |
| Tasa de retorno de cada año adicional de escolaridad | 11.4 | 10.4 | s.d. | s.d. | 9.3 | 9.3 |

Nota: Los datos provienen de las encuestas de hogares de cada uno de los países.

Fuente: Banco Mundial, 2005, *Central America Education Strategy Paper*. Tomado de la Tabla 1.16 del Anexo 1, pág. 237.

Cuadro A.9. - Tasa global de deserción entre jóvenes de 15 a 19 años, 1990 - 2003

| AÑO | | NACIONAL | | | ZONAS URBANAS | | | ZONAS RURALES | | |
|----------------------|------|-------------|---------|---------|---------------|---------|---------|---------------|---------|---------|
| | | Ambos sexos | Hombres | Mujeres | Ambos sexos | Hombres | Mujeres | Ambos sexos | Hombres | Mujeres |
| Costa Rica | 1990 | 53 | 53 | 53 | 33 | 32 | 34 | 69 | 69 | 68 |
| | 2002 | 34 | 37 | 31 | 24 | 26 | 23 | 49 | 53 | 44 |
| El Salvador | 1995 | 45 | 44 | 46 | 32 | 31 | 34 | 63 | 61 | 65 |
| | 2003 | 38 | 36 | 40 | 27 | 26 | 28 | 54 | 51 | 56 |
| Guatemala | 1998 | 59 | 59 | 60 | 40 | 40 | 41 | 76 | 73 | 78 |
| | 2002 | 49 | 49 | 50 | 37 | 38 | 35 | 59 | 57 | 62 |
| Honduras | 1990 | 66 | 69 | 63 | 49 | 52 | 46 | 81 | 84 | 79 |
| | 2003 | 53 | 57 | 49 | 37 | 39 | 35 | 69 | 71 | 66 |
| Nicaragua | 1993 | 44 | 43 | 45 | 32 | 31 | 33 | 65 | 63 | 67 |
| | 2001 | 41 | 46 | 36 | 31 | 36 | 25 | 60 | 62 | 57 |
| Panamá | 1991 | 35 | 39 | 32 | 28 | 31 | 26 | 53 | 58 | 48 |
| | 2002 | 30 | 32 | 28 | 20 | 20 | 20 | 49 | 52 | 46 |
| República Dominicana | 1997 | 23 | 25 | 21 | 19 | 23 | 17 | 28 | 28 | 28 |
| | 2003 | 16 | 17 | 16 | 13 | 14 | 13 | 23 | 23 | 23 |
| Chile | 1990 | 27 | 27 | 28 | 21 | 20 | 21 | 56 | 57 | 56 |
| | 2003 | 12 | 12 | 12 | 10 | 10 | 10 | 24 | 24 | 23 |
| México | 2000 | 45 | 45 | 45 | 35 | 35 | 36 | 60 | 59 | 60 |
| | 2002 | 41 | 41 | 40 | 34 | 35 | 33 | 51 | 51 | 52 |

Fuente: CEPAL, *Panorama Social 2005*, cuadro 39, a través de cálculos basados en procesamientos especiales de encuestas de hogares de cada país.

Cuadro A.10. - Egreso de la primaria por género, 2000 y 2004

| | 2000 | | | 2004 | | |
|----------------------|-------|---------|---------|-------|---------|---------|
| | Total | Hombres | Mujeres | Total | Hombres | Mujeres |
| Costa Rica | 86.6 | 84.8 | 88.4 | 92.3 | 91.2 | 93.5 |
| El Salvador | 87.4 | 89.0 | 85.8 | 85.7 | 85.2 | 86.2 |
| Guatemala | 57.9 | 63.1 | 52.6 | 70.2 | 74.9 | 65.4 |
| Honduras | s.d. | s.d. | s.d. | 79.4 | 77.1 | 81.8 |
| Nicaragua | 66.0 | 62.2 | 70.0 | 73.5 | 70.0 | 77.0 |
| Panamá | 94.1 | 94.6 | 93.5 | 96.6 | 96.4 | 96.9 |
| República Dominicana | 77.9 | 73.8 | 82.3 | 90.8 | 88.2 | 93.4 |

Nota: El porcentaje de egresados es el número total de estudiantes en el último año de primaria (ni importa su edad), menos repitentes, dividido por el número de niños de la edad oficial de graduación.

Fuente: Banco Mundial, 2006. Base de datos en línea Edstats.

INVERSIÓN

Cuadro A.11. - Gasto en educación como porcentaje de los gastos totales de los gobiernos, 2000 - 2004

| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 |
|----------------------|--------|------|------|------|------|
| Costa Rica | 20.7 | 21.1 | 22.4 | 19.5 | 18.5 |
| El Salvador | 18.6 | 19.9 | 20.0 | 19.5 | 20.0 |
| Guatemala | 12.8 | 12.3 | 13.5 | 12.7 | 12.8 |
| Honduras | 25.3 | 21.2 | 27.4 | 32.7 | 28.0 |
| Nicaragua | 13.8 | 13.6 | 15.0 | 11.3 | 13.5 |
| Panamá | 14.0 | 7.3 | 7.7 | 13.7 | 8.9 |
| República Dominicana | 15.7 * | 13.1 | 12.4 | 12.4 | 6.3 |

* El dato corresponde a 1998/1999.

Fuentes: (a) para Costa Rica (2001, 2002 y 2004), El Salvador (2001, 2002 y 2004), Nicaragua (2000 a 2002), Panamá (2001, 2002 y 2004) y República Dominicana (2001 y 2002): Banco Mundial, *World Development Indicators 2006*; (b) para los demás años, así como para Guatemala y Honduras: CECC, 2006, *Estadísticas de educación de los países centroamericanos*; (c) para República Dominicana: Instituto de Estadísticas de la UNESCO, base de datos en línea.

INVERSIÓN, continuación

Cuadro A.12. - Gasto público en educación por niveles como porcentaje del gasto público total en educación, 1999 – 2003

| | PREESCOLAR | | PRIMARIA | | SECUNDARIA | | TERCIARIA | |
|----------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | 1999/ 2000 | 2002/ 2003 | 1999/ 2000 | 2002/ 2003 | 1999/ 2000 | 2002/ 2003 | 1999/ 2000 | 2002/ 2003 |
| Costa Rica | 5.6 | 6.9 | 47.3 | 42.4 | 29.2 | 31.9 | 17.3 | 18.8 |
| El Salvador | 9.3 | 7.5 | 58.2 | 53.5 | 23.5 | 23.6 | 8.8 | 6.6 |
| Guatemala | 6.1 | 6.3 | 57.7 | 58.6 | 8.5 | 9.3 | 12.0 | 12.7 |
| Honduras | s.d. | 7.4 | s.d. | 50.7 | s.d. | 22.1 | s.d. | 19.6 |
| Nicaragua | s.d. | 0.6 | 74.2 | 49.7 | s.d. | 12.0 | s.d. | 37.7 |
| Panamá | 3.0 | 2.2 | 39.1 | 32.1 | 31.7 | 29.2 | 26.2 | 28.1 |
| República Dominicana | s.d. | 2.1 | s.d. | 62.8 | s.d. | 11.8 | s.d. | 2.8 |
| Chile | s.d. | 8.6 | 43.0 | 42.0 | 34.3 | 35.3 | 14.5 | 14.0 |
| Estados Unidos | s.d. | s.d. | 32.7 | 32.7 | 34.5 | s.d. | 26.3 | s.d. |
| Corea | 0.8 | 1.2 | 41.4 | 34.0 | 37.3 | 43.4 | 13.5 | 8.1 |
| Malasia | s.d. | 0.8 | 27.2 | 31.2 | 34.5 | 33.5 | 32.1 | 33.3 |
| México | 9.9 | 9.9 | 40.4 | 39.2 | 29.1 | 28.7 | 20.6 | 19.6 |
| Singapur | s.d. | s.d. | 23.5 | s.d. | 24.3 | s.d. | 22.6 | s.d. |

Notas: (a) La suma de los cuatro niveles considerados no necesariamente es 100, debido a que no se incluyó la información sobre gastos diferentes a estos niveles; (b) los datos de 1999/2000 de El Salvador y Panamá son estimaciones de la UNESCO.

Fuentes: (a) Instituto de Estadísticas de la UNESCO; (b) los datos de 2002/2003 de terciaria para Honduras corresponden a 2004 y fueron tomados de: FEREMA/PREAL, 2005, Educación: El Futuro es Hoy. Informe de Progreso Educativo de Honduras; (c) los datos de Guatemala para 2002/2003 corresponden a 2005 y fueron tomados de: CIEN/PREAL, 2007, Informe de Progreso Educativo de Guatemala, en prensa. Los datos para 1999-2000 fueron tomados del Ministerio de Finanzas Públicas de Guatemala y son distintos a los datos del Informe de Progreso Educativo de Guatemala 2002 debido al cambio de la metodología de cálculo.

PROFESIÓN DOCENTE

Cuadro A.13. - Porcentaje de docentes de cada nivel de enseñanza que cuentan con la formación mínima requerida, 1999 – 2003

| | PREESCOLAR | | PRIMARIA | | BÁSICA SECUNDARIA | | MEDIA | |
|----------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------------|---------------|---------------|---------------|
| | 1999/ 2000 | 2002/ 2003 | 1999/ 2000 | 2002/ 2003 | 1999/ 2000 | 2002/ 2003 | 1999/ 2000 | 2002/ 2003 |
| Costa Rica | 92 | 91 | 93 | 97 | s.d. | 84 | s.d. | 86 |
| El Salvador | s.d. | s.d. | s.d. | 90 | s.d. | s.d. | s.d. | s.d. |
| Guatemala | s.d. | 100 | s.d. | 100 | s.d. | s.d. | s.d. | s.d. |
| Honduras | 10 | 64 | s.d. | 87 | s.d. | 65 | s.d. | 62 |
| Nicaragua | 32 | 22 | 79 | 75 | 48 | 42 | 48 | 54 |
| Panamá | 36 | 49 | 79 | 74 | 74 | 82 | 82 | 85 |
| República Dominicana | 60 | 77 | 79 | 79 | s.d. | 87 | 73 | 79 |

Notas: (a) Los datos corresponden al año más reciente en un rango de dos años con respecto a la fecha señalada; (b) la formación mínima para los maestros de preprimaria y primaria en Guatemala es de nivel secundario.

Fuentes: (a) Para 1999/2000 y 2004 Básica Secundaria y Media: Instituto de Estadísticas de la UNESCO. Base de datos en línea; (b) para preescolar y primaria 2004: Instituto de Estadísticas de la UNESCO (EFA, 2007); (c) para El Salvador: Vaillant y Rossel, 2006, Maestros en Escuelas Básicas en América Latina: Hacia una Radiografía de la Profesión; (d) para Guatemala: UNESCO, 2005, Global Education Digest.

EVALUACIÓN

Cuadro A.14. - Estado de los procesos de evaluación de la calidad en Centroamérica y la República Dominicana, 2006

| | Años de aplicación | Tipo de aplicación | Grados | Áreas o asignaturas | Tipos de pruebas |
|------------------------|---|--|--|---|---|
| Costa Rica | 1986, 1987, 1989/90, 1996, 1997, 1988-2003 (pruebas nacionales de bachillerato). En 1994-1996 se aplicaron pruebas de primer ingreso. | Censales en 1986 y 1987 y muestrales entre 1989 y 1997. Las pruebas nacionales de bachillerato son censales. | En la década de los 80: 3°, 6°, 9°, 11°/12°. En las pruebas muestrales: 3°, 6° y 9°. Análisis de factores asociados para grados 6° y 9°. | Lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales | Preguntas de opción múltiple. En bachillerato se evalúa la redacción de un ensayo. |
| El Salvador | 1993 a 1996: SABE. 1997 a 2005: PAES. | En el SABE: muestras nacionales. En el PAES: censales. | SABE: K, 3°, 4°, 5°, 6°, y 9°. PAES: 2° y 3° de media. | Lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, educación para la salud y el ambiente | Preguntas de opción múltiple. Una muestra hace también una producción de texto. |
| Guatemala | 1992 a 2006 | Muestras nacionales | 3°, 6° y 9o. Entre 2004 y 2006 se aplicó a último año de secundaria. Análisis de factores asociados en varios grados. | Lectura y matemáticas. También fueron elaboradas en cuatro lenguas mayas. | Son pruebas que contienen 40 preguntas de cada asignatura, acompañadas de cuestionarios de contexto para estudiantes, maestros y directores de centros educativos. |
| Honduras | 1990-1994; 1997 – 2000; y 2002 - 2004 | Muestras nacionales | De 1990 a 1994: 1° a 5°. 1997 en adelante: 3° a 6°. Se realizan análisis de factores asociados. | Lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, y ciencias sociales | Preguntas de opción múltiple. También se evalúan redacción escrita y lectura oral. Se aplican además cuestionarios para estudiar los factores asociados al rendimiento escolar. |
| Nicaragua | 1996 y 1997 1996-1997 y 2002 | Muestras | 1996: 3° y 4° 1997: 5° 1996-1997: 4° y tercero de media 2002: 3° y 6° | Lenguaje y matemáticas | Preguntas de opción múltiple, acompañadas de cuestionarios de contexto escolar y extraescolar para docentes, directores, alumnos y padres. |
| Panamá | 1981-1985: OEA 1985-1988 y 1992: pruebas de diagnóstico 1995: CECE 1999 – 2001: SINECE | Muestras | 1° a 6° de media con CECE 3°, 6° y 9° con SINECA | Lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales | Preguntas de opción múltiple más producción escrita para cada área evaluada. |
| Rep. Dominicana | 1991 – 1996 1997 – 2003 | Censales | 1991 – 1996: 8°, 4° de media y educación de adultos. 1997 – 2003: 8°, educación de adultos y Bachillerato | Lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales | Preguntas de opción múltiple, más información de características socioeconómicas. |

Cuadro A.14. - Estado de los procesos de evaluación de la calidad en Centroamérica y la República Dominicana, 2006, *continuación*

| | Forma de reportar los resultados | Consecuencias de las pruebas | Uso de los resultados | Tipo de divulgación de los resultados |
|------------------------|--|--|---|---|
| Costa Rica | Las pruebas muestrales contenían porcentajes de alumnos que respondieron correctamente cada ítem. Las pruebas de bachillerato contienen porcentajes de alumnos promovidos en cada asignatura. | Las pruebas de Bachillerato y de conclusión de II y III ciclo de la educación básica representan el 60% de la calificación individual. | Limitado. | Para instancias del gobierno nacional y regional y escuelas, incluyendo padres y alumnos; medios de comunicación y público en general |
| El Salvador | En SABE: promedios porcentuales de los objetivos alcanzados por los estudiantes, y porcentaje de respuestas a cada una de las opciones de respuesta. PAES: nivel de logro en cada asignatura, promedio global de rendimiento y explicación de los niveles de logro alcanzados. | Las pruebas PAES son obligatorias, pero no tienen consecuencias para los estudiantes que egresan del bachillerato. Los resultados de PAES son uno de los criterios de admisión y un puntaje mínimo en la PAES es requisito de ingreso a las carreras de profesorado. | Para revisión y desarrollo curricular y capacitación para la gestión. Las pruebas PAES sirven para selección de estudiantes para la educación superior. | No hay estrategia sistemática de divulgación de los resultados; en las PAES los resultados son devueltos a cada estudiante – niveles de desempeño en cada asignatura y promedio global de rendimiento. Poca diseminación de resultados de análisis de factores asociados. |
| Guatemala | Porcentaje de respuestas correctas en cada área evaluada y porcentaje de alumnos según nivel de dominio. | Ninguna. | Eventos de capacitación de docentes y desarrollo curricular (pruebas aplicadas al último año de secundaria). | No hay estrategias sistemáticas de divulgación de los resultados. Se producen resúmenes ejecutivos y gráficos para autoridades nacionales y regionales, y universidades formadoras de docentes. |
| Honduras | Porcentaje de estudiantes que logran los objetivos de aprendizaje. | | Capacitación de docentes, focalización de centros educativos para recibir apoyos especiales. | Para la Secretaría de Educación y autoridades educativas regionales, mediante informes impresos. Los maestros han conocido los resultados en los eventos de capacitación. Desde 2003 los resultados están disponibles en Internet. |
| Nicaragua | Porcentaje de alumnos que se ubican en los niveles básico, intermedio y proficiente de la escala de desempeño. | | Talleres, presentaciones y debates. | No hay estrategia sistemática de divulgación de los resultados. Se producen informes de resultados con análisis de correlación. Para maestros, directores de centros educativos, técnicos del nivel regional y funcionarios del nivel central. |
| Panamá | Porcentaje de alumnos que respondió correctamente cada destreza evaluada. | | Algunas actividades de capacitación sobre la base de los resultados. | Los resultados no se divulgan aún sistemáticamente, pero se han distribuido a autoridades regionales y a escuelas en algunas ocasiones. |
| Rep. Dominicana | Porcentaje de alumnos que logran cada una de las competencias, más análisis comentado de los resultados, con conclusiones y reflexiones sobre las implicaciones políticas de los resultados. | Las pruebas sirven para determinar la promoción y graduación de los alumnos en los niveles y cursos evaluados. Quienes no son aprobados tienen la posibilidad de volver a presentar las pruebas. | Capacitación de docentes, eventos para realizar la lectura crítica de los resultados. | Los estudiantes reciben las calificaciones finales a través de actas escolares, comunicación telefónica o Internet. Las autoridades reciben informes ejecutivos de los resultados. |

ACERCA DE LOS MIEMBROS DE LA COMISIÓN CENTROAMERICANA PARA LA REFORMA EDUCATIVA

CO-PRESIDENTES

Humberto Belli (Nicaragua)

Rector de la Universidad Ave María College of the Americas. Presidente del Centro para Estudios de la Democracia. Fue Ministro de Educación del Gobierno de Nicaragua en dos periodos presidenciales. Autor de varios libros sobre la problemática social de Nicaragua.

Nivia Rossana Castrellón (Panamá)

Presidenta de la Unión Nacional de Centros Educativos Particulares de la República de Panamá. Es ex Presidenta del Diario *El Siglo*. Fue Vicecanciller de Panamá y antes de eso Presidenta del Consejo Nacional de la Empresa Privada (CONEP). Representante Empleador en las Juntas de Conciliación y Decisión Ministerio de Trabajo y Bienestar Social, y Consultora del Instituto Cultural.

MIEMBROS

Antonio Álvarez Desanti (Costa Rica)

Profesor en la Facultad de Economía en la Universidad de Costa Rica. Es Presidente de la Corporación Álvarez y Marín. Presidió la Asamblea Legislativa. Fue Ministro de Gobernación y Policía, y de Agricultura y Ganadería. Fue Presidente Ejecutivo del Consejo Nacional de Producción y ex candidato a la presidencia de la República.

Carlos Francisco Echeverría (Costa Rica)

Director de Relaciones Corporativas de Florida Ice & Farm Co. (Cervecería Costa Rica). Es miembro de la junta directiva de la Asociación de Empresarios para el Desarrollo. Fue Ministro de Cultura, Juventud y Deportes de 1986 a 1990 y ha trabajado como consultor del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Forma parte del equipo que prepara anualmente en Costa Rica el Informe de Estado de la Nación.

Cecilia Gallardo (El Salvador)

Comisionada por el Presidente de El Salvador para temas sociales. Fue Gerente de Redacción de *La Prensa Gráfica* de El Salvador y Ex-Ministra de Educación durante dos periodos presidenciales. Fue coordinadora del Comité Social y primer miembro del Consejo Administrativo del FIS.

Constantino Urcuyo (Costa Rica)

Es Catedrático de Ciencias Políticas en la Universidad de Costa Rica y Profesor Invitado por universidades extranjeras. Director del Centro de Investigación y Adiestramiento Político Administrativo (CIAPA). Ha sido Diputado de la Asamblea Legislativa y consultor internacional.

Ernesto Fernández Hollman (Nicaragua)

CEO de Banco Uno. Es doctor en Economía de la Universidad de Harvard. Fue 'visiting scholar' también en Harvard. Ha sido profesor de la Universidad de Managua, la Universidad Centroamericana y otras instituciones educativas.

George Arzeno Brugal (República Dominicana)

Presidente del Consejo de Directores de Brugal & Co. Presidió el Consejo Nacional de la Empresa Privada. Dirige e integra diversos directorios empresariales y fundaciones. Fue Presidente del Capítulo Nacional del Consejo Interamericano de Comercio y Producción.

Javier Argüello Carazo (Honduras)

Presidente Ejecutivo de Grupo INCONHSA (San Pedro Sula).

Lionel Toriello Nájera (Guatemala)

Gerente General de ANSI Ltda. Es Presidente de Amigos de País/Fundación para la Cultura y el Desarrollo. Fue Gerente General de CONSTRUBANCO, S.A. Fue Director Ejecutivo de la Cámara de Industria de Guatemala. Ha sido consultor por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) de las Naciones Unidas en México.

Marta Lewis de Cardoze (Panamá)

Directora Ejecutiva de la Fundación Gabriel Lewis Galindo. Licenciada en psicología y postgrado en educación. Es miembro del Círculo Empresarial y del Consejo del Sector Privado para la Asistencia Educativa (CoSPA). Promueve buenas prácticas en educación y trabaja en iniciativas orientadas a la mejora de la calidad de la educación.

Rafael Emilio Yunén (República Dominicana)

Licenciado en Educación y postgrado en geografía urbana. Director del Centro León (provincia de Santiago). Ha trabajado en proyectos académicos y de consultoría relacionados con los temas de cultura, medio ambiente, urbanismo y desarrollo local, tanto en el ámbito nacional como internacional. Representa a la República Dominicana en diversas comisiones internacionales.

Rafael Toribio (República Dominicana)

Director del Centro de Gobernabilidad. Consultor internacional sobre procesos electorales. Fue Rector del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Fue Director Ejecutivo de Proyecto para el Apoyo para Iniciativas Democráticas (PID). Ha sido Consultor del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD.

Ricardo Maduro (Honduras)

Fue presidente de Honduras. También fue presidente de la Fundación Ricardo Maduro Andreu y director ejecutivo de la Empresa Inversiones la Paz. Fue presidente del Banco Central de Honduras y coordinador del Gabinete Económico del Gobierno de Honduras. Fue gerente general de Xerox de Honduras.

Roberto Moreno (Guatemala)

Rector de la Universidad del Valle de Guatemala. Trabajó para la UNESCO como especialista regional para Centroamérica y Panamá. En el sector gubernamental ocupó el cargo de ministro y viceministro de educación de Guatemala.

Roberto Murray Meza (El Salvador)

Presidente del grupo AGRISAL y director de múltiples empresas privadas. Es miembro del Diálogo Interamericano, del Consejo Consultivo del Presidente de *The Americas Society*. Perteneció a la Comisión para la Reconstrucción y Desarrollo de Centroamérica, conocida como "Comisión Sanford".

Rodolfo Paíz Andrade (Guatemala)

Director de varias empresas privadas. Es Presidente de la Asociación Innovadora de Sistemas Legislativos. Fue Presidente Ejecutivo del Fondo de Inversión Social (FIS), Ministro de Finanzas y Miembro de la Junta Monetaria. Fue Gobernador por Guatemala ante el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Salvador Samayoa (El Salvador)

Gerente General de Radio Corporación de El Salvador. Miembro activo por el FMLN en los procesos de paz de El Salvador. Fue miembro de la Comisión Plan de Nación.

Sergio Ramírez (Nicaragua)

Profesor de diversas universidades en América y España. Ha participado en múltiples directorios de entidades culturales en todo el mundo y ha recibido premios y distinciones.

REFERENCIAS Y LECTURAS SUGERIDAS

(Las publicaciones de PREAL se presentan en forma separada en la siguiente sección)

Banco Mundial (2004). *Inequality in Latin America and the Caribbean: Breaking with History*. Washington, DC.

Banco Mundial (2003). *World Development Report 2004. Making Services Work for Poor People*. Washington, DC: The World Bank and Oxford University Press.

Banco Mundial (2005). *Central America Education Strategy Paper*. Report No. 29946. Washington, DC.

Banco Mundial (2005). *World Development Report 2006. Equity and Development*. Washington DC: The World Bank and Oxford University Press.

Banco Mundial (2006). *World Development Indicators 2006*. Washington, DC.

Barro, R. & Lee, J.W. (2001). "International data on education attainment: updates and implications". *Oxford Economic Paper* 3(2001): 541-63.

Consejo Nacional de Rectores. (2005). *Estado de la Educación Costarricense*. San José.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL (2004 y 2005). *Anuario Estadístico*. Santiago.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL (2005). *The Millennium Development Goals: A Latin American and Caribbean Perspective*. Santiago.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL (2002 – 2005). *Panorama social de América Latina*. Santiago.

Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana – CECC (2006). *Estadísticas de educación de los países centroamericanos*. San José: CECC.

Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana – CECC. Secretaría General. *Informe de avance proyecto Centroamericano de Alfabetización*. CECC.

Di Gropello, Emanuela (2006). *A comparative analysis of School-based Management in Central America*. World Bank Working Paper No. 72. Washington, DC.

EFA (2006). *Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life*. París: UNESCO.

EFA (2007). *Global Monitoring Report 2007: Strong Foundations*. París: UNESCO.

Egido Gálvez, Inmaculada (2000). "La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y Europa". En: O.E.I. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 22, enero – abril de 2000.

Grindle, M.S. (2004). *Despite the odds: the contentious politics of education reform*. Princeton: Princeton University Press.

Jaramillo, C. Felipe; Lederman, Daniel, et. al. (2005). *El CAFTA-RD: desafíos y oportunidades para América Central*. Washington, DC: Banco Mundial. Disponible en Internet en la siguiente dirección: <http://Inweb18.worldbank.org/LAC/LAC.nsf/ECADocB yUnid2ndLanguage/3D4B4F71AE8214FE8525702D00710E58?Opendocument>.

Kaufman, R., y Nelson, J. (2004). *Crucial needs, weak incentives: social sector reform, democratization and globalization in Latin America*. Washington, D.C.: Woodrow Wilson Center Press.

Myers, Robert G. (2000). "Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro". En: O.E.I. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 22, enero – abril de 2000.

Orozco, Manuel (2004). *Centro América: retos, conflictos y perspectivas en el siglo XXI*. Washington, D.C.: Inter-American Dialogue.

PNUD (2005). Informe de Desarrollo Humano 2005. Disponible en el siguiente sitio de Internet: <http://hdr.undp.org/reports/global/2005/espanol/>.

Programa de Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (2005). *Estado de la nación en desarrollo humano sostenible*. Resumen. San José: Programa de Estado de la Nación.

UNESCO. Instituto de Estadísticas. Bases de datos en línea. En: www.unesco.org.

PUBLICACIONES RECIENTES DE PREAL

INFORMES

La mayoría de estos documentos están disponibles en línea en la página web de PREAL www.preal.org.

Construyendo el Futuro: Informe de Progreso Educativo de El Salvador. Centro Alfa-PREAL. San Salvador: PREAL, 2006.

Pasando Balance: Informe de Progreso Educativo de la República Dominicana. EDUCA-Plan Internacional República Dominicana-PREAL. Santo Domingo: PREAL, 2006.

Hay avances, pero quedan desafíos, Informe de Progreso Educativo: Colombia. Corpoeducación-Fundación Corona-Empresarios por la Educación-PREAL. Bogotá: PREAL, 2006.

Calidad con Equidad: El desafío de la educación ecuatoriana. Informe de Progreso Educativo de Ecuador. Fundación Ecuador-Contrato Social por la Educación-Grupo Faro-PREAL. Quito: PREAL, 2006.

Cantidad sin Calidad: Un Informe de Progreso Educativo en América Latina 2006. Consejo Consultivo de PREAL. Washington, DC: PREAL, 2005. (Disponible en inglés, español y portugués.)

Educación: El futuro es hoy. Informe de Progreso Educativo de Honduras. Tegucigalpa. FEREMA/PREAL, 2005.

Mejorar, un reto inaplazable, Informe de Progreso Educativo: Valle de Cauca, Colombia. Corpoeducación-Fundación Corona-Fundación Empresarios por la Educación-PREAL. Bogotá: PREAL, 2005.

Nuestros niños necesitan aprender más y mejor, Informe de Progreso Educativo: Bolívar, Colombia. Corpoeducación-Fundación Corona-Fundación Empresarios por la Educación-PREAL. Bogotá: PREAL, 2005.

Calidad y cobertura, asuntos pendientes, Informe de Progreso Educativo: Atlántico, Colombia. Corpoeducación-Fundación Corona-Fundación Empresarios por la Educación-PREAL. Bogotá: PREAL, 2005.

Tenemos que seguir avanzando, Informe de Progreso Educativo: Casanare, Colombia. BP Exploration Company, Colombia LTD-Corpoeducación-Ecopetrol-Fundación Corona-Fundación Empresarios por la Educación-PREAL. Bogotá: PREAL, 2005.

Grandes avances, pero insuficientes, Informe de Progreso Educativo: Antioquia, Colombia. Corpoeducación-Fundación Corona-Fundación Empresarios por la Educación-PROANTIOQUIA-PREAL. Bogotá: PREAL, 2005.

Buenos avances, pero nos falta mejorar, Informe de Progreso Educativo: Caldas, Colombia. Corpoeducación-Fundación Corona-Fundación Empresarios por la Educación-PREAL. Bogotá: PREAL, 2005.

Informe de Progreso Educativo: Nicaragua. EDUQUEMOS-PREAL. Managua, Nicaragua: PREAL, 2004.

Informe de Progreso Educativo: Perú. GRADE-PREAL. Lima: PREAL, 2003.

Entre el avance y el retroceso, Informe de Progreso Educativo: Colombia. Corpoeducación-Fundación Corona-PREAL. Bogotá: PREAL, 2003.

Es Hora de Actuar: Informe de Progreso Educativo en Centroamérica y la República Dominicana 2003. Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa. Washington, DC: PREAL, 2003. (Disponible en inglés y español.)

DOCUMENTOS DE TRABAJO

- No. 36** Juan Carlos Navarro. *Dos clases de 4 políticas educativas. La política de las políticas públicas.* Agosto 2006.
- No. 35** María Margarita López C. *Una revisión a la participación escolar en América Latina.* Abril 2006.
- No. 34** Nigel Brooke. *Accountability Educativa en Brasil. Una visión general.* Diciembre 2005.
- No. 33** Robert R. Kaufman y Joan M. Nelson. *Políticas de Reforma Educativa: Comparación entre Países.* Agosto 2005.
- No. 32** Gilbert A. Valverde. *El movimiento a favor de los estándares en los Estados Unidos.* Abril 2005.
- No. 31** Denise Vaillant. *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates.* Diciembre 2004.

RESÚMENES EJECUTIVOS

- No. 25** *El conflicto de los secundarios en Chile.* Septiembre 2006.
- No. 24** *La accountability en la educación: ¿Qué hemos aprendido?* Mayo 2006.
- No. 23** *Panorama del progreso educativo en Latinoamérica 2006.* Enero 2006.
- No. 22** *Colombia: Panorama de la profesión docente.* Septiembre 2005.
- No. 21** *Sindicalismo docente y reformas educativas: el caso de Uruguay.* Mayo 2005.
- No. 20** *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2005: el imperativo de la calidad.* Enero 2005.
- No. 19** *Progreso educativo en Nicaragua.* Septiembre 2004.

SERIE DE RESÚMENES DE POLÍTICAS

- No. 26** *Más educación menos trabajo infantil: dos metas que convergen.* Noviembre 2006.
- No. 24** *La asignación de recursos en sistemas educativos descentralizados.* Julio 2006.
- No. 23** *La reforma latinoamericana entre dos clases de políticas educativas.* Marzo 2006.
- No. 22** *¿Qué es la calidad de la educación?* Noviembre 2005.
- No. 21** *El maestro importa: Políticas para atraer y conservar profesores efectivos.* Julio 2005.
- No. 20** *Accountability Brief No. 4: Información y estándares: dos elementos centrales para la rendición de cuentas en los sistemas educativos.* Marzo 2005.
- No. 19** *Accountability Brief No. 3: Reformas curriculares: la experiencia de los 90 en Perú, Argentina, Colombia y Chile.* Noviembre 2004

SERIE DE MEJORES PRÁCTICAS

- No. 24** *Preparar y retener buenos docentes: La experiencia de Suecia, Noruega, Finlandia, e Inglaterra.* Octubre 2006.
- No. 23** *Buscando una gestión escolar de calidad: la experiencia chilena.* Junio 2006.
- No. 22** *Programa de becas estudiantiles.* Febrero 2006.
- No. 21** *Costa Rica y El Salvador: Tres casos de compromiso del sector privado con la educación pública.* Octubre 2005.
- No. 20** *Alianzas público-privadas en educación en América Latina.* Julio 2005.
- No. 19** *Casos seleccionados en Brasil: fundaciones empresariales comprometidas con la educación.* Febrero 2005.
- No. 18** *Sudamérica: iniciativas de fundaciones empresariales en el ámbito educativo.* Octubre 2004.

SERIE DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

- No. 6** *Desde distintas realidades nacionales: pistas para abordar la violencia escolar.* Mayo 2005.
- No. 5** *Educación para una cultura de paz en las escuelas.* Enero 2005.
- No. 4** *Formación en valores y habilidades para la vida: estrategias amplias para prevenir la violencia.* Octubre 2004.
- No. 3** *Proyectos en los centros educativos para prevención de la violencia y la agresión en Colombia y Brasil.* Junio 2004.

LIBROS

- Accountability Educacional: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional.*** Javier Corvólan y Robert W. McMeekin, eds. Santiago: CIDE/PREAL, 2006.
- Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión.*** Denise Vaillant y Cecilia Rossel, eds. Santiago: PREAL, 2006.
- Sistemas de Evaluación de Aprendizajes en América Latina. Balance y Desafíos.*** Guillermo Ferrer. Santiago: PREAL, 2006. (Disponible en español e inglés.)
- Pasantías de Maestros en América Latina. Una herramienta para estimular la innovación educativa.*** Santiago: PREAL, 2005.
- Uso e impacto de la información educativa en América Latina.*** Santiago Cueto, ed. Santiago: PREAL, 2005.
- Etnicidad, raza, género y educación en América Latina.*** Donald R. Winkler y Santiago Cueto, eds. Santiago: PREAL, 2004.
- Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño.*** Varios autores. Santiago: PREAL-Banco Interamericano de Desarrollo, 2004.



El PREAL es un programa conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington D.C. y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile. Fue creado en 1995 con el objetivo de establecer una red amplia y operativa de actores a cargo de la promoción de la reforma educativa en los países de la región. Actualmente representa, en el concierto internacional, una importante voz independiente que persigue involucrar a líderes de la sociedad civil en tareas relacionadas con el diseño de políticas y el manejo de reformas educativas. La mayoría de las actividades de PREAL son desarrolladas por una red regional de centros de investigación y políticas públicas que trabajan en la promoción de la reforma educativa.

El PREAL contribuye al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación por medio de la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa, la búsqueda de acuerdos nacionales y apoyos de organizaciones de los sectores público y privado para perfeccionar la política educacional y los procesos de reforma, y la identificación y difusión de innovaciones y mejores prácticas.

Las actividades de PREAL son posibles gracias al generoso apoyo que brindan la *United States Agency for International Development* (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la *Tinker Foundation*, la GE Foundation, la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), y el Banco Mundial, entre otros.



DIÁLOGO INTERAMERICANO

Destacado centro estadounidense de análisis político, comunicación e intercambio sobre temáticas relativas al continente americano, el Diálogo Interamericano convoca a connotados actores de los sectores público y privado de todo el continente a abordar las problemáticas y coyunturas hemisféricas de mayor significación.

El Diálogo Interamericano está compuesto por un centenar de distinguidas personalidades del ámbito político, empresarial, académico, periodístico y no gubernamental de las Américas. Once de ellos han ocupado la primera magistratura de sus países y cerca de treinta han ocupado cargos ministeriales.

La labor del Diálogo Interamericano apunta a generar nuevas ideas y propuestas de orden práctico y a transmitir las luego a los actores públicos y privados del continente. Asimismo, otorga a amplios sectores de América Latina y el Caribe la posibilidad de acceder al debate público interno de los Estados Unidos. El Diálogo Interamericano tiene sede en Washington y realiza actividades en todo el continente. Su Consejo Directivo está integrado mayoritariamente por representantes de América Latina y el Caribe, región de la cual también provienen más de la mitad de los integrantes y participantes en las demás iniciativas y comisiones de trabajo del Diálogo Interamericano.

Desde 1982, a través de sucesivos gobiernos republicanos y demócratas, y de múltiples cambios en la conducción de los demás países del hemisferio, el Diálogo Interamericano viene aportando a definir los temas y alternativas de la agenda de las relaciones interamericanas.



La Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile, es una institución de derecho privado, sin fines de lucro, constituida en 1968, con el propósito de crear una instancia académica independiente destinada a apoyar y facilitar la investigación interdisciplinaria y pluralista en torno a aspectos relevantes del desarrollo nacional e internacional. El CINDE se caracteriza por un estilo de trabajo descentralizado, apoyado en una amplia red de colaboradores externos, que se materializa por medio de proyectos de investigación, seminarios, talleres y grupos de estudio o de trabajo, con libertad de publicación en los diversos medios existentes. De esta manera, el CINDE constituye un lugar de encuentro, de intercambio de información y de debate entre profesionales y especialistas de distintas corrientes y ámbitos sociales, interesado también en promover el intercambio de experiencias internacionales.



Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe

Correo electrónico: infopreal@preal.org

Internet: www.preal.org



Inter-American Dialogue

1211 Connecticut Ave., NW, Suite 510

Washington, D.C. 20036 USA

Tel: (202) 822-9002

Fax: (202) 822-9553

Correo electrónico: iad@thedialogue.org

Internet: www.thedialogue.org & www.preal.org



Corporación de Investigaciones para el Desarrollo

Santa Magdalena 75, Piso 10, Oficina 1002

Santiago, Chile

Tel: (56-2) 334-4302

Fax: (56-2) 334-4303

Correo electrónico: infopreal@preal.org

Internet: www.preal.org

El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) es un programa conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, D.C., y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile. Las actividades de PREAL son posibles gracias al generoso apoyo que brindan la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Tinker Foundation, la GE Foundation, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), y el Banco Mundial, entre otros.