

2014

MIRADAS SOBRE
LA EDUCACIÓN
EN IBEROAMÉRICA

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

© Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación,
la Ciencia y la Cultura (OEI)
Bravo Murillo, 38
28015 Madrid, España
www.oei.es

Diseño: Leire Mayendía
Maquetación: OEI
Corrección de textos: Deborah Averbuj
Impresión: Liagrafic S.L.

Impreso en agosto de 2014
ISBN: 978-84-7666-206-9
Depósito Legal: Hecho el depósito que marca la Ley n.º 1.328/98

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	7
CAPÍTULO A. Las Metas Educativas 2021 y su seguimiento	11
CAPÍTULO B. Estructura y organización de la información	27
CAPÍTULO C. Los contextos de la educación en Iberoamérica	35
CAPÍTULO 1. Meta general primera. Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora	55
CAPÍTULO 2. Meta general segunda. Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación	71
CAPÍTULO 3. Meta general tercera. Aumentar la oferta de educación y potenciar su carácter educativo.....	97
CAPÍTULO 4. Meta general cuarta. Universalizar la educación primaria y la secundaria básica, y ampliar el acceso a la educación secundaria superior.....	109
CAPÍTULO 5. Meta general quinta. Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar	133
CAPÍTULO 6. Meta general sexta. Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico profesional (ETP).....	171
CAPÍTULO 7. Meta general séptima. Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida	187
CAPÍTULO 8. Meta general octava. Fortalecer la profesión docente	201
CAPÍTULO 9. Meta general novena. Ampliar el espacio iberoamericano y fortalecer la investigación científica.....	225
CAPÍTULO 10. Meta general décima. Invertir más e invertir mejor	237
CAPÍTULO 11. Meta general decimoprimer. Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto Metas Educativas 2021.....	271
BIBLIOGRAFÍA.....	287
ANEXO 1. Indicadores de contexto C1-C10	291
ANEXO 2. Indicadores 2-34	303
ANEXO 3. Indicadores de financiamiento F1-F4	337
ANEXO 4. Coordinadores, redactores y participantes.....	343
ANEXOS EN WEB	
• <i>Glosario 2014</i> (http://www.oei.es/miradas2014/glosario.pdf).	
• <i>Ejemplos de instituciones responsables de la evaluación en distintos países</i> (http://www.oei.es/miradas2014/instituciones.pdf).	
• <i>Tablas de indicadores de contexto</i> (http://www.oei.es/miradas2014/indicadorescontextoc1_c9.xls).	
• <i>Tablas de indicadores de Miradas 2014</i> (http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls).	
• <i>Tablas de indicadores de financiamiento</i> (http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresfinanciamientof1_f4.xls).	



PRESENTACIÓN

Álvaro Marchesi Ullastres, secretario general de la OEI

El informe *Miradas Educativas 2014* vuelve a dedicarse de forma íntegra a actualizar los datos de las distintas metas e indicadores hasta el año 2012, y en algunos casos hasta 2013. Ha supuesto un enorme esfuerzo de los institutos y las direcciones de evaluación de prácticamente todos los países, lo que permite ofrecer un panorama amplio e integral, aunque en ocasiones incompleto, de la situación de la educación en Iberoamérica.

Decimos en primer lugar que la fotografía es amplia e integral porque las metas educativas aprobadas por los Ministros de Educación y los Jefes de Estado y de Gobierno en 2010 así lo manifiestan. La información obtenida no se reduce a los datos cuantitativos referidos a la escolarización, al número de docentes, a la alfabetización de las personas jóvenes y adultas, a los alumnos que terminan o abandonan un determinado nivel educativo, a los resultados alcanzados en alguna de las pruebas internacionales realizadas en los últimos años o a la financiación de la enseñanza. Las metas educativas apuntan también a otros factores también ligados a la calidad y a la equidad educativa: los proyectos integrales, la lectura, las bibliotecas escolares, el papel de la educación artística o de las TIC en la educación, la atención educativa a los alumnos de las poblaciones indígenas o afrodescendientes, la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales y la evaluación de las escuelas, por citar algunos de los más relevantes.

En estos últimos indicadores, que no deberían ser olvidados en las evaluaciones, se encuentran las principales debilidades del presente informe. Nadie duda de que sean factores importantes, pero la dificultad de evaluarlos y de traducirlos a un indicador cuantitativo conduce a que los datos obtenidos aparezcan en muchos casos incompletos; e incluso, en determinados de ellos, no del todo fiables y comparables entre unos y países y otros. Esta debilidad del informe y de los sistemas de evaluación de nuestros países se convierte al mismo tiempo en un nuevo reto: lograr en los próximos años una aproximación más precisa y compartida de la mayoría de ellos. El hecho de que esté previsto que el *Informe 2015* se dedique a la educación de las poblaciones originarias y afrodescendientes puede convertirse en un gran avance en esta dirección.

¿Qué conclusiones se obtienen de los datos presentados en este informe? La primera y más importante es que la educación ha progresado enormemente en todos los países y se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios en las políticas públicas de la mayoría de ellos. El capítulo dedicado a la financiación de la educación, elaborado por la CEPAL, es buena prueba de ello. Los incrementos presupuestarios son significativos en la mayoría de los países, a pesar de la crisis económica que especialmente están sufriendo las economías más desarrolladas. Merece la pena destacar, como así se hace en el informe, el compromiso explícito de dos países con la financia-

ción de la educación: República Dominicana, que duplicó su presupuesto en 2013, y Brasil, que acaba de aprobar una ley que compromete un avance progresivo de la financiación hasta alcanzar el 10% del PIB en el año 2022.

La segunda, y no menos importante, es que continúan manifestándose claras diferencias y desigualdades entre unos países y otros y dentro de cada país en la mayoría de los indicadores seleccionados. Es la otra cara de la moneda en relación con los avances que se muestran de manera generalizada en la educación iberoamericana.

Los progresos en la escolarización de los alumnos en la educación obligatoria han sido notables en estos años, aunque no se pueden generalizar a todos los países. También lo ha sido el porcentaje de alumnos que terminan las etapas de primaria, secundaria baja y secundaria alta. Un dato es demostrativo de este progreso: la tasa bruta de finalización de la educación secundaria baja fue, en el conjunto de Iberoamérica, del 86%, porcentaje que mejora en 17 puntos porcentuales la cifra de 2008. También se ha elevado, aunque en menor proporción, la tasa de finalización de los estudios de la educación secundaria alta. En 2013, el porcentaje de la población entre 20 y 24 años que han terminado la educación secundaria alta es del 60%, frente al 53% en 2008.

Sin embargo, conviene destacar también algunos retos que esta información ofrece. El promedio para Iberoamérica de la tasa neta de matriculación en educación secundaria baja alcanzó en 2012/2013 el 71%. Es un progreso notable en relación con años anteriores, pero hace falta mantener el esfuerzo en los próximos años para alcanzar a la casi totalidad de los alumnos. Este promedio no debe esconder el hecho de que existen diferencias muy significativas entre unos países y otros.

Otro de los desafíos a los que se enfrenta la educación en Iberoamérica es la ampliación de la oferta de educación técnico profesional que permita proseguir sus estudios a los alumnos que terminan la educación secundaria básica o la educación secundaria alta. Los progresos en estos años en la escolarización de alumnos en el nivel posobligatorio no han sido tan elevados como en la etapa educativa anterior, posiblemente por la insuficiencia de la oferta de formación profesional.

El informe revela un dato muy esperanzador: el descenso del porcentaje de la población analfabeta, que ha pasado del 9% en 2009 al 6% en 2013. El esfuerzo de Ecuador, Guatemala y Nicaragua ha sido especialmente notable, pues en los dos primeros países el analfabetismo se ha reducido en torno a un 11,5%, mientras que en Nicaragua la disminución ha llegado al 17% de la población. A la vista de estos datos, es posible considerar que se alcanzará el objetivo de las Metas Educativas de que el 95% de la población esté alfabetizada en 2015.

Los datos referidos a la calidad de la enseñanza muestran el desafío que supone mejorar el nivel de competencias básicas alcanzado por los alumnos. Los resultados de los países que han participado en PISA en estos últimos años son un claro indicador de esta situación. Hace falta

cuidar la infraestructura de las escuelas, mejorar la formación y el desarrollo profesional de los docentes, ampliar el tiempo escolar y elevar el nivel educativo y cultural de la población, para que estos resultados progresen de forma significativa. Los proyectos de varios países para extender la jornada escolar a tiempo completo, como El Salvador, Honduras y República Dominicana, por citar algunos de los países con mayores desafíos para incrementar la calidad de su educación, es una estrategia enormemente acertada para alcanzar este objetivo. De hecho, fue uno de los indicadores establecidos en las Metas educativas 2021 como expresión, motor y garantía de una educación de calidad.

El capítulo dedicado al profesorado incorpora los datos ya presentados en el informe del IESME de 2013. En él se incluyen no solo la información referida a la formación, las condiciones laborales, el desarrollo profesional y la evaluación del trabajo docente, sino también algunas propuestas de mejora en estos campos tan fundamentales para la calidad de la enseñanza. Algunos países han puesto en marcha iniciativas ambiciosas en este campo. La reforma emprendida por México puede ser un modelo del esfuerzo que se está realizando para resolver problemas largo tiempo pendientes.

Merece destacarse la nueva visión que se detecta en la mayoría de los países sobre la necesidad de establecer acuerdos entre distintas administraciones y sectores sociales para abordar los retos que plantea la educación de todos los alumnos. Educar es una responsabilidad que no atañe exclusivamente a los ministerios encargados de una escolarización satisfactoria de los alumnos, sino que debe ser un compromiso del gobierno y del conjunto de la sociedad. El dato obtenido de la información proporcionada por los diferentes países apunta a que la atención integral de la infancia es la etapa del desarrollo en la que con más fuerza se avanza en este tipo de proyectos. Es una nueva expresión de la justa importancia que los gobiernos están otorgando a garantizar los derechos de la infancia.

Este informe sobre los avances y retos futuros del proyecto Metas Educativas 2021 muestra una imagen positiva de los logros alcanzados en los últimos años. Sin embargo, debe ser también un estímulo para continuar con el esfuerzo iniciado y lograr un incremento integral de la calidad de la educación, que asegure al mismo tiempo mayores niveles de equidad en el acceso a la enseñanza, en la educación que reciben los alumnos y en los resultados escolares que obtienen. A la luz de estos datos, posiblemente sea el momento en 2015 de que cada país revise los objetivos y los indicadores establecidos en 2010 para adaptarlos a sus condiciones particulares y reajustar sus esfuerzos educativos, financieros y de gestión para los años siguientes.



Capítulo A

Las Metas Educativas 2021 y su seguimiento

La XX Cumbre Iberoamericana de Jefas y Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en Mar del Plata (Argentina) los días 3 y 4 de diciembre de 2010, subrayó en su declaración final:

El desafío asumido en esta celebración del Bicentenario radica en redoblar y hacer más eficientes los esfuerzos en aras de alcanzar el ineludible objetivo de atender y concluir las tareas pendientes para lograr una educación con inclusión social intra e intercultural en la región iberoamericana, de calidad para todos y todas, para promover una Iberoamérica más justa, con desarrollo económico, social y cultural en el marco de sociedades democráticas, solidarias y participativas que promuevan el bienestar de todos los habitantes de nuestra región.

Los máximos representantes institucionales de los países iberoamericanos allí reunidos expresaron su convicción acerca de la importancia de la educación para lograr el bienestar individual y la inclusión social. La Cumbre adoptó la siguiente decisión a la hora de considerar cuáles son los medios más adecuados para ayudar a conseguir el fin propuesto:

Aprobar como instrumento concertado para abordar los principales desafíos educativos de la región el Programa «Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios», atendiendo las resoluciones aprobadas en la XX Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, en los términos de desarrollo, concreción, costos, sistemas de evaluación y compromisos presentados por la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) de asumir el compromiso de invertir más y mejor en educación durante los próximos diez años para darles cumplimiento de acuerdo con su formulación y previsión de costos.

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

El proyecto Metas Educativas 2021

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

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

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

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

En consecuencia, el conjunto formado por las once metas generales, las veintiocho metas específicas y los 39 indicadores con sus correspondientes niveles de logro, permite identificar con un grado suficiente de concreción los objetivos educativos comunes que los países iberoamericanos pretenden alcanzar en 2021, así como el modo en que medirán y valorarán el progreso realizado. Esos cuatro componentes constituyen una pieza clave del proyecto Metas 2021, ya que ofrecen la posibilidad de apreciar el progreso que se logre en las direcciones señaladas.

Junto a la delimitación así efectuada de las metas y su concreción en los correspondientes indicadores, hay otros dos elementos que adquirieron una destacada importancia en el proyecto, puesto que son instrumentos fundamentales para permitir el logro de los objetivos propuestos. Se trata, por una parte, de los denominados *programas de acción compartidos*, cada uno de los cuales representa una línea específica de cooperación en las grandes áreas identificadas, y, por otra, del denominado *fondo solidario*, que debe permitir apoyar a aquellos países que no serían por capaces sí solos de alcanzar los objetivos finales. Son, por tanto, las otras dos piezas claves del proyecto, cuyo diseño general contribuyen a completar, y también fueron objeto de atención en *Miradas 2011*.

El proceso de identificación de las metas y sus correspondientes indicadores fue laborioso, pero sin duda productivo. En el año 2008 se presentó una primera propuesta a los ministros de Educación reunidos en El Salvador en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Tras haber recibido el visto bueno en ese foro, la propuesta fue sometida a debate, tanto a nivel nacional en cada uno de los países como a nivel internacional en el ámbito iberoamericano.

Por una parte, se celebraron varios foros abiertos de debate en internet, en los que participó un elevado número de especialistas, educadores y personas interesadas en los asuntos educativos de toda la región iberoamericana; por otra parte, fueron muchos los países que organizaron actos o encuentros, tales como reuniones informativas, seminarios de discusión y consultas a órganos de participación, cuyas contribuciones pueden calificarse de muy valiosas.

De ahí surgieron interesantes planteamientos para la adecuación de las Metas 2021 a los diversos marcos nacionales. Las sugerencias recibidas, las respuestas de los países implicados y los debates llevados a cabo permitieron ir depurando la propuesta inicial, hasta dar cuerpo al documento aprobado finalmente en la Cumbre Iberoamericana de 2010, que incluía la relación de metas generales y específicas, los indicadores y los niveles de logro que se presenta al final de este capítulo.

El seguimiento y la evaluación de las Metas Educativas 2021

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

En consecuencia, para avanzar en la consecución de las metas definidas y en los niveles de logro planteados para 2015 y 2021, es imprescindible, tanto para el conjunto de la región como para cada uno de los países, contar con la información rigurosa y fiable que proporciona el IESME en

los informes denominados *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*, que presentan la elaboración y los resultados de los indicadores educativos, la revisión de las evaluaciones planteadas y la constatación de los progresos y los rendimientos alcanzados.

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

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

Los informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica* son los resultados del seguimiento de las Metas 2021 y se presentan a los ministros de Educación en las Conferencias Iberoamericanas de Educación, además de publicarse y difundirse en internet.

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

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

Hay que señalar que *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2011* trató de explorar instrumentos innovadores para recopilar ese tipo de información, compleja desde un punto de vista

puramente estadístico o evaluador. En consecuencia, este primer informe sirvió para iniciar la reflexión sobre instrumentos de recogida de información y modelos de análisis para estos indicadores no habituales, aunque referidos a aspectos importantes de la tarea educativa. Los trabajos preparatorios de este informe pusieron de manifiesto la necesidad de precisar y definir con rigor los indicadores educativos, particularmente aquellos de los que no se disponía de referentes internacionales consensuados.

Además de los informes de progreso, el proyecto Metas 2021 previó la elaboración de otros informes complementarios de carácter específico que ofrezcan especial interés para los países iberoamericanos. De este tipo han sido los informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2012* y *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013*.

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

El informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013* ha presentado de forma monográfica la situación, la formación y la evaluación del profesorado en la región. Elaborado, como los anteriores, con el compromiso de proporcionar una información rigurosa, veraz y relevante para conocer el grado de avance hacia la consecución de las Metas, el informe contó con la participación activa de las instituciones nacionales responsables de la evaluación y la estadística de la educación, con los trabajos que realizaron el INEE de México y el Área de Investigación y estadística del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, así como con la colaboración de expertos internacionales en evaluación.

El presente informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2014*, cuya preparación se inició en la II Reunión del Consejo Rector de octubre de 2011, es el primer informe completo del progreso, y en él se revisan la situación y los avances producidos en el conjunto de las Metas y en cada uno de sus indicadores.

La participación de los países

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

La participación es posible gracias a los considerables avances registrados en materia de evaluación por los sistemas educativos de Iberoamérica. Desde la década de 1990, y aun antes en muchos países, se han puesto en marcha agencias o institutos nacionales de evaluación en la mayor parte de la región, siguiendo las tendencias más avanzadas en este campo. No puede considerarse que América Latina represente hoy una excepción en lo que se refiere a la evaluación de los sistemas educativos en general, y de los aprendizajes de los alumnos en particular. Incluso ha puesto en marcha un proyecto regional, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), impulsado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO.

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

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

Metas educativas 2021, sus indicadores y niveles de logro

Meta general primera	Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora.
Meta específica 1	Elevar la participación de los diferentes sectores sociales y su coordinación en proyectos educativos: familias, universidades y organizaciones públicas y privadas, sobre todo de aquellas relacionadas con servicios de salud y promoción del desarrollo económico, social y cultural.
Indicador 1	Proyectos en los que diferentes sectores sociales participan y que se aplican de forma integrada cuyo objetivo sea mejorar la educación (CINE 0, 1 y 2).
<i>Nivel de logro:</i> Cada año aumenta el número de proyectos innovadores que se desarrollan de forma coordinada en un territorio (municipio, departamento, región), en los que participan varios sectores sociales.	
Meta general segunda	Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación.
Meta específica 2	Garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo mediante la puesta en marcha de programas de apoyo y desarrollo de las familias para favorecer la permanencia de sus hijos en la escuela.
Indicador 2	Porcentaje de familias con dificultades socioeconómicas que recibe apoyo para garantizar la asistencia habitual de sus hijos a las escuelas.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, al menos el 30% de las familias que se sitúan por debajo del umbral de pobreza recibe algún tipo de ayuda económica que garantiza el desarrollo integral de los niños y su asistencia a la escuela, y el 100% la recibe en 2021.	
Meta específica 3	Prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, a las alumnas y al alumnado que vive en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, para lograr la igualdad en la educación.
Indicador 3A	Tasa Bruta de Asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes.
Indicador 3B	Porcentaje de alumnos y alumnas que no pertenece a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes.
<i>Nivel de logro:</i> El porcentaje de niños de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, residentes en zonas urbanas marginales y zonas rurales, y de género femenino, es al menos igual a la media del alumnado escolarizado en la educación inicial, primaria y secundaria básica.	

Indicador 4A	Tasa bruta de asistencia a educación de nivel CINE 5 o superior, técnico profesional y universitaria en alumnos pertenecientes a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes.
Indicador 4B	Porcentaje de alumnos y alumnas que no pertenece a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, residentes en zonas urbanas y zonas rurales, escolarizados en educación de nivel CINE 5 o superior, técnico profesional y universitaria.

Nivel de logro: Aumenta en un 2% anual el alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes que accede a la ETP, y en un 1% el que accede a la universidad.

Meta específica 4	Garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios.
-------------------	---

Indicador 5	Porcentaje de alumnos y alumnas pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios, escolarizados en CINE 1 y 2, que cuenta con libros y material educativo en su lengua materna.
-------------	--

Nivel de logro: Las escuelas y los alumnos reciben materiales y libros en su lengua materna, y sus maestros los utilizan de forma habitual.

Indicador 6	Porcentaje de maestros que imparten clase en los niveles educativos CINE 1 y 2 bilingües y que hablan en el idioma originario de sus alumnos, en el conjunto de profesores que imparten clase en aulas bilingües con alumnado cuya lengua materna no es la oficial.
-------------	---

Nivel de logro: Todos los maestros que trabajan en aulas bilingües dominan el mismo idioma originario de sus estudiantes.

Meta específica 5	Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales mediante las adaptaciones y las ayudas precisas.
-------------------	--

Indicador 7	Porcentaje de alumnos y alumnas diagnosticados por sus discapacidades como alumnos con necesidades educativas especiales incluidos en la escuela ordinaria en la educación básica.
-------------	--

Nivel de logro: En 2015, entre el 30% y el 60% del alumnado con necesidades educativas especiales está integrado en la escuela ordinaria, y entre el 50% y el 80% lo está en 2021.

Indicadores complementarios de equidad (Informes SITEAL y PISA)

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

Meta específica 9	Incrementar el número de jóvenes que finalizan la educación secundaria alta.
Indicador 12A	Tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3).
Indicador 12B	Población de 20 a 24 años que ha completado al menos la educación secundaria alta (CINE 3).

Nivel de logro: Las tasas de culminación de la educación secundaria alta se sitúan entre el 40% y el 70% en 2015, y entre el 60% y el 90% en 2021.

Meta general quinta	Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar.
Meta específica 10	Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos.
Indicador 13	Porcentaje de alumnos con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas.

Nivel de logro: Disminuye en al menos un 20% el número de alumnos situados entre los dos niveles bajos de rendimiento en las pruebas de LLECE 6.º grado, PISA, TIMSS o PIRLS, en las que participan diferentes países. Aumentan en la misma proporción los alumnos en los dos niveles altos en dichas pruebas.

Meta específica 11	. Potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, tanto en el currículo como en la organización y gestión de las escuelas.
Indicador 14	Actualización de la educación en valores y para la ciudadanía en los currículos.

Nivel de logro: En 2015 se han reformulado los currículos de las diferentes etapas educativas y está reforzada la educación en valores y para la ciudadanía en las distintas áreas y materias.

Meta específica 12	Ofrecer un currículo que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que la educación artística y la educación física tengan un papel relevante, y estimule el interés por la ciencia, el arte y el deporte entre los alumnos.
Indicador 15	Tiempo semanal de lectura en las distintas etapas.

Nivel de logro: Hay establecidas al menos tres horas de lectura obligatoria en educación primaria y dos horas en educación secundaria básica.

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

Meta general sexta	Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico profesional (ETP).
Meta específica 16	Mejorar y adaptar el diseño de la ETP de acuerdo con las demandas laborales.
Indicador 23A	Porcentaje de carreras técnico profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (niveles CINE 3 y 5) cuyos currículos son diseñados por competencias.
Indicador 23B	Porcentaje de carreras técnico profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (niveles CINE 3 y 5) cuyos currículos son diseñados teniendo en cuenta la demanda laboral.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, entre el 20% y el 70% de los centros de formación técnico profesional organiza las carreras en función de las competencias derivadas de la demanda laboral, y entre el 50% y el 100% lo concreta en 2021.	
Indicador 24	Porcentaje de alumnos de CINE 3 y 5 que realizan prácticas formativas en empresas.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, entre el 30% y el 70% de los alumnos de ETP realiza prácticas en empresas o instituciones laborales, y entre el 70% y el 100% lo hace en 2021.	
Meta específica 17	Aumentar y mejorar los niveles de inserción laboral en el sector formal de los jóvenes egresados de la educación técnico profesional.
Indicador 25	Porcentaje de titulados de 18 a 21 años de edad, procedentes de la educación técnico profesional de nivel medio superior (CINE 3), que acceden al empleo en puestos afines a su capacitación después de terminar sus estudios.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, entre el 30% y el 60% de los egresados de la ETP consigue una inserción laboral acorde con la formación obtenida, y entre el 50% y el 75% la logra en 2021.	
Meta general séptima	Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida.
Meta específica 18	Garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades.
Indicador 26	Porcentaje de población alfabetizada.
<i>Nivel de logro:</i> Antes de 2015, la tasa de alfabetización en la región se sitúa por encima del 95%.	

Indicador 27	Porcentaje de personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas que continúan estudiando.
<i>Nivel de logro:</i> Entre el 30% y el 70% de las personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas continúa cursando estudios equivalentes a la educación básica.	
Meta específica 19	Incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia.
Indicador 28	Porcentaje de personas de 25 a 64 años que participan en programas de aprendizaje a lo largo de la vida.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, el 10% de las personas jóvenes y adultas participa en algún curso de formación, y el 20% lo hace en 2021 (en las cuatro semanas previas a la fecha de realización de la encuesta correspondiente).	
Meta general octava	Fortalecer la profesión docente.
Meta específica 20	Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria.
Indicador 29	Porcentaje de titulación en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015 están acreditadas, al menos, entre el 20% y el 50% de las titulaciones de formación inicial, y entre el 50% y el 100% en 2021.	
Indicador 30A	Porcentaje de docentes de primaria titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5B, 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad.
Indicador 30B	Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad.
<i>Nivel de logro:</i> Conseguir que al menos entre el 40% y el 80% de cada uno de los colectivos de profesorado esté acreditado en 2015, y entre el 70% y el 100% en 2021.	
Meta específica 21	Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.
Indicador 31	Porcentaje de escuelas y de docentes que participan en programas de formación continua e innovación educativa.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, al menos el 20% de las escuelas y de los profesores participa en programas de formación continua y de innovación educativa, y al menos el 35% lo hace en 2021.	

Meta general novena	Ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica.
Meta específica 22	Apoyar la creación de redes universitarias para la oferta de posgrados, la movilidad de estudiantes e investigadores y la colaboración de investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región.
Indicador 32	Porcentaje de becas de movilidad de estudiantes e investigadores entre países iberoamericanos.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, las becas de movilidad de estudiantes e investigadores de toda la región llegan a 8000, y a 20 000 en 2021.	
Meta específica 23	Reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región
Indicador 33	Porcentaje de investigadores en jornada completa.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, el número de investigadores en equivalentes de jornada completa se sitúa entre el 0,5% y el 3,5% de la población económicamente activa, y en 2021 alcanza entre el 0,7% y el 3,8%.	
Indicador 34	Porcentaje de inversión en I+D en la región con respecto al PIB.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, el porcentaje de inversión del PIB en I+D se sitúa entre el 0,3% y el 1,4% del PIB (media de la región en el 0,93%), y en 2021 alcanza entre el 0,4% y el 1,6% (media de la región en el 1,05%).	

Indicadores financiación

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

Meta general decimoprimer	Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto Metas Educativas 2021.
Meta específica 26	Fortalecer los sistemas de evaluación de cada uno de los países.
Indicador 37	Reforzar los institutos de evaluación, los sistemas de planificación y las unidades de estadística de los países.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, todos los países han consolidado sus institutos de evaluación y las unidades de planificación y de estadística.	
Meta específica 27.	Asegurar el seguimiento y la evaluación del proyecto Metas Educativas 2021.
Indicador 38	Crear el Instituto de Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas y su Consejo Rector, en el que participen los representantes de los sistemas de evaluación de los países.
<i>Nivel de logro:</i> El Instituto de Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas presenta, cada dos años y por país, un informe general sobre el cumplimiento de las metas.	
Meta específica 28	Fortalecer la participación de los distintos sectores sociales en el desarrollo y en la supervisión del proyecto Metas Educativas 2021.
Indicador 39	Crear el Consejo Asesor de las Metas Educativas 2021
<i>Nivel de logro:</i> El Consejo elabora, al menos, un informe cada dos años sobre el desarrollo del proyecto Metas Educativas 2021.	



Capítulo B

Estructura y organización de la información

Como se indicaba en el Capítulo A, *Miradas 2014* se ha elaborado con la intención de realizar el seguimiento de las Metas 2021 a través de los indicadores educativos planteados en el proyecto.

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

La colaboración entre los países y el IESME desde 2011 ha permitido una revisión de los indicadores desde la perspectiva de su definición y precisión metodológicas, su construcción y su análisis. El resultado de estos trabajos se recoge, por un lado, en el nuevo *Glosario*¹ de los indicadores de las Metas educativas 2021 que acompaña a este informe y, por otro, en la presentación en *Miradas 2014* de cada uno de los indicadores de las Metas 2021.

El cuadro general de metas e indicadores presentado en el Capítulo A mantiene la estructura de las Metas acordada 2010, y recoge la nueva formulación y definición de los indicadores acordada para *Miradas 2014*, que sirve de guía para la elaboración de la segunda parte del informe. Con la intención de asentar el análisis sobre una base sólida y compartida, que evite cualquier riesgo de arbitrariedad, la segunda parte del informe se ha organizado a partir de la estructura de las Metas 2021. A cada una de ellas se le ha dedicado un capítulo específico con la misma numeración de la meta correspondiente.

¹ Ver en <http://www.oei.es/miradas2014/glosario.pdf>

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

La meta undécima, centrada en el propio proceso de seguimiento, describe los pasos dados por el IESME y el Consejo Asesor desde su creación, y la evolución del fortalecimiento de las unidades de evaluación de los respectivos países, los trabajos de evaluación emprendidos y la participación en estudios internacionales.

La estructura de todos los capítulos de la Parte II es idéntica. Cada uno de ellos está dedicado a analizar una de las metas generales.

En primer lugar, incluyen la relación completa de las metas específicas, los indicadores y los niveles de logro para 2015 y 2021 que se han acordado para la meta general correspondiente. Aunque la relación de metas e indicadores ya apareció completa en la primera parte del informe, su presentación desagregada al inicio de cada capítulo contribuye a facilitar la lectura. En segundo lugar, los capítulos incluyen una ficha para cada uno de los indicadores integrados en la correspondiente meta general. En tercer y último lugar, ofrecen una síntesis de la situación actual en relación con la citada meta general, en la que se subrayan los aspectos más destacables que han ido apareciendo en el análisis de los indicadores individuales, a modo de recapitulación de la información aportada.

Las fichas de los diversos indicadores mantienen también la misma estructura, independientemente de su ubicación y su especificidad. En un primer apartado se destaca la importancia que adquiere el indicador en el contexto de la meta en la que se integra. En un segundo apartado se analiza la situación actual a partir de la información disponible y la evolución registrada desde *Miradas 2011*, siempre que ello es posible; se acompaña el análisis de gráficos en los que se representan los datos de cada indicador, y se incluyen en anexo las tablas con los datos completos recogidos para cada indicador. En el tercer apartado se ofrecen las especificaciones técnicas necesarias para la correcta interpretación del indicador, aunque, como se ha señalado, se ha elaborado el *Glosario 2014* donde se recoge de modo más completo la información detallada sobre cada indicador.

El acceso a los datos

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

Conceder un lugar tan destacado a los indicadores plantea la exigencia de cuidar al máximo la información que aportan. La decisión de centrar el análisis en ellos implica graves riesgos en caso de no lograr el grado de rigor y de confianza necesarios. Por ese motivo, se ha realizado la tarea de definición y precisión de cada indicador, recogida en el *Glosario 2014*, y se ha extremado el cuidado en la presentación y el análisis de la información contenida en las fichas de cada uno de tales indicadores.

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

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

En segundo lugar, como los indicadores de las Metas 2021 que tienen una formulación similar a los internacionales mencionados han sido definidos y precisados de acuerdo con la definición adoptada en cada uno de los organismos internacionales considerado y, particularmente, en los acuerdos UNESCO, OCDE y Unión Europea (UE), se ha recurrido a la información fiable que procede de bases de datos internacionales. Estos indicadores internacionales cuentan con el esfuerzo que exige la adopción de definiciones e instrumentos comunes en una amplia variedad de países, y de indicadores educativos consensuados y consolidados.

En consecuencia, cuando organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial o la Unión Europea (UE) recopilan datos y los integran en una base única, como se hace habitualmente, cabe esperar que hayan depurado las diferencias existentes y que presenten una información comparable y coherente. En consecuencia, siempre que ha resultado posible se ha recurrido a ese tipo de fuentes. En este caso, se ha solicitado a los países la verificación o actualización de dichos datos.

Se han utilizado los indicadores internacionales que cubren las necesidades establecidas en las Metas; pero hay aspectos importantes de la educación considerados por ellas que, a pesar de su relevancia, no son atendidos, al menos hasta el presente, por los indicadores internacionales. Es el caso de la participación social en la tarea educativa (meta general primera), acerca de cuya importancia se advierte una y otra vez, pero sobre la que no existen datos internacionales fiables, y lo mismo podría decirse acerca de aspectos relacionados con la función docente (meta general octava) o las prácticas escolares de enseñanza y aprendizaje (meta general quinta).

Como se señaló en *Miradas 2011*, conviene extremar en todos los casos la prudencia en los datos disponibles sobre algunos indicadores, cuando están basados en la explotación de encuestas o paneles de hogares nacionales, o exigen la consideración de las estimaciones y proyecciones censales de la población. Se alerta reiteradamente acerca de la relativa fiabilidad que dichas fuente tiene en algunos casos y los consiguientes riesgos de tomarla como referencia única. Si las autoridades educativas cobran conciencia del problema que supone carecer de una información específica y rigurosa para responder a las preguntas planteadas, y valoran la posibilidad de darle alguna solución, los informes *Miradas* habrán realizado una importante contribución a la mejora general del conocimiento de los sistemas educativos, y no solamente en Iberoamérica.

Los instrumentos utilizados

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

En primer lugar, los acuerdos establecidos en 2010 con la Secretaría de Educación Pública de México y el Ministerio de Educación de España permitieron que representantes de ambos países tomaron parte activa en la primera elaboración de los indicadores para *Miradas 2011*. Por una parte, el Instituto de Evaluación de España se comprometió a buscar la información internacional existente para los indicadores de las Metas que tenían equivalentes internacionales, y a elaborar un primer esbozo de las fichas correspondientes. Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa de México se comprometió a indagar acerca de los indicadores correspondientes al profesorado y a planificar un estudio específico sobre dicho asunto, que finalmente se incorporó al informe *Miradas 2013*. Finalmente, el representante de la Secretaría de Educación Pública de México se comprometió a abordar el estudio de la inversión en educación y a explorar la posibilidad de realizar un análisis de las prioridades de los países iberoamericanos en materia de política educativa y su conexión con las Metas 2021.

No obstante esto, la escasez de la información disponible sobre algunos indicadores obligó a buscar otros canales alternativos. Entre ellos vale la pena destacar la colaboración inestimable del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT) y el grupo de expertos de educación artística de la OEI. En todo caso, los problemas aludidos no se pudieron dar por plenamente resueltos.

En segundo lugar, en 2011, el Consejo Rector del IESME consideró la necesidad de elaborar para los indicadores de las Metas 2021, específicos de este proyecto, una definición, unas especificaciones y unas precisiones metodológicas similares a las que ofrecen UNESCO y OCDE para los sistemas de indicadores que elaboran estas instituciones internacionales, que son fruto de larga experiencia en las precisiones metodológicas para la definición de cada indicador, la obtención

de los datos requeridos y la elaboración y presentación de los resultados internacionales de cada indicador. Estos indicadores han contado con un amplio consenso internacional, plasmado en los acuerdos entre UNESCO, OCDE y Unión Europea (UE).

En consecuencia, el Consejo Rector del IESME acordó encomendar a un grupo de trabajo la elaboración de dichas definiciones, especificaciones y precisiones metodológicas de los indicadores de las Metas 2021. El grupo de trabajo fue coordinado por el equipo del IESME y contó con la contribución específica en la formalización de los indicadores del Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, así como con la colaboración del INEP de Brasil. El Consejo Rector del IESME ha revisado y discutido las sucesivas versiones del documento preparado y ha adoptado la versión final del *Glosario 2014* de los indicadores de las metas 2021.

Para la elaboración del *Glosario* fueron adoptados como modelo los documentos equivalentes elaborados por UNESCO y OCDE, particularmente en los indicadores de las Metas 2021 que coinciden con los equivalentes de una u otra institución. Para el resto de los indicadores, el Consejo Rector aprobó elaborar unas precisiones metodológicas similares.

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

Por otra parte, a fin de garantizar la comparación entre los países iberoamericanos y otros países y regiones, en la recogida de información se ha utilizado como referencia la nueva Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011, aprobada por la Asamblea General de la UNESCO en 2011 y publicada en 2013 (UNESCO-UIS, 2013) para la denominación de los niveles educativos y la precisión sobre finalización de estudios, certificaciones y graduaciones que se mencionan en los indicadores de las Metas 2021. Este criterio ha permitido en el informe *Miradas 2014* –y lo permitirá en los sucesivos- ajustar los indicadores utilizados en el proyecto Metas 2021 a los acuerdos internacionales de los que participan los países iberoamericanos.

Los trabajos y propuestas de este grupo han sido discutidos y consensuados por el Consejo Rector en sus sucesivas reuniones de 2012, 2013 y 2014, y el resultado final ha dado lugar al *Glosario 2014* ya mencionado y se ha trasladado a la estructura de las «Metas educativas, sus indicadores y sus niveles de logro» que se presenta en el capítulo A.

Las fichas de los indicadores han sido preparadas para esta edición de *Miradas 2014* de acuerdo con el *Glosario*, y han sido finalmente contrastadas con los países mediante su envío a los representantes nacionales en el Consejo Rector, con objeto de corregir las posibles inexactitudes que pudieran contener. Esta fase ha resultado de gran utilidad para asegurar la corrección de la información aportada y para enriquecer los análisis realizados.

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





Capítulo C

Los contextos de la educación en Iberoamérica

La clave del logro de una buena vida para los ciudadanos y de un desarrollo integral para los pueblos se encuentra en buena medida en una educación pertinente, equitativa y de calidad. La sociedad del conocimiento ha puesto de manifiesto que una educación que prepara a sus individuos para los retos sociales, económicos e individuales, es la verdadera riqueza de las naciones.

Además, la educación es uno de los medios de socialización más poderosos que poseen nuestras sociedades. Los Estados contemporáneos han otorgado a los sistemas educativos un lugar central en el proceso de formación de la infancia y la juventud. La educación, una tarea colectiva y cooperativa, se lleva a cabo fundamentalmente en el seno de dichos sistemas educativos, que ya cuentan con algo más de dos siglos de antigüedad. Su realidad actual constituye la concreción de las circunstancias en que se formaron y de los avatares que han experimentado en sus procesos de evolución.

La importancia del contexto

Los sistemas educativos iberoamericanos han tenido orígenes y evolución diversos, y presentan características diferentes; pero también han debido afrontar desafíos similares que les aproximan. En consecuencia, ni todos los sistemas son uniformes, ni tampoco absolutamente heterogéneos; y además experimentan influencias mutuas, sobre todo en los actuales tiempos de mundialización acelerada. Los desafíos comunes son, precisamente, los que han propiciado la formulación de unas metas comunes y la adopción de estrategias compartidas para lograrlas. Ese es el caso de las Metas Educativas 2021. Los informes elaborados desde 2011 y el presente de 2014 tienen como principal objetivo dar cuenta de la evolución y los avances producidos en la consecución de las metas planteadas.

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

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

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

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

La tercera dimensión se relaciona con la situación educativa general de cada país. Aquí se resaltan la esperanza de vida escolar –es decir, el número de años que es probable que permanezca en el sistema educativo un niño que se incorpora a él en un año determinado-, el nivel formativo alcanzado por la población adulta, el número de días lectivos al año o las ratios entre alumnos y profesores y resto de personal no docente.

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

En este informe *Miradas 2014* –que, como se ha señalado, es el primero de seguimiento del progreso alcanzado en la consecución de las Metas-, se presenta la situación actual de estos indicadores de contexto y la evolución experimentada con respecto al primer informe, *Miradas*

2011. Por esta razón, siempre que ha sido posible, en todos los indicadores de este informe y los de contexto, elaborados a partir de las estadísticas de los diferentes organismos internacionales que se señalan en las notas respectivas, en las tablas de datos se incluyen los correspondientes a los años 2000, 2008, 2010 y 2012, que suele ser el último para el que ofrecen datos los organismos citados, al tiempo que en los comentarios se incluye la evolución experimentada.

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

La población

Iberoamérica contaba en el año 2000 con 556,5 millones de habitantes. En 2010, momento en que se acuerdan las Metas Educativas 2021, la estimación eleva esa cifra a 630,7 millones de habitantes, lo que representa en torno a un 9 % de la población mundial. En 2012, la estimación del Banco Mundial es de 644 millones de habitantes en Iberoamérica, 14 millones más que en 2010 y 88 más que en 2000 (un 15,8 % más de habitantes en 2012 que en 2000, y un 2,1 % más que en 2010). Si se considera el año del inicio de la crisis, 2008, desde ese momento hasta 2012 la población en Iberoamérica ha crecido 26,8 millones, cifra casi equivalente a las poblaciones de países como Perú o Venezuela.

Población total en el conjunto de los países iberoamericanos (en millones)						
Año	2000	2008	2009	2010	2011	2012
Iberoamérica	556,6	617,1	624,0	630,7	637,3	643,9

Fuentes: OEI. IESME. Tablas indicadores contexto, *Miradas 2014*. Elaborado a partir de tabla C1.

Banco Mundial. Indicadores del desarrollo mundial 2013, disponible en: <http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.1564.TO.ZS>.

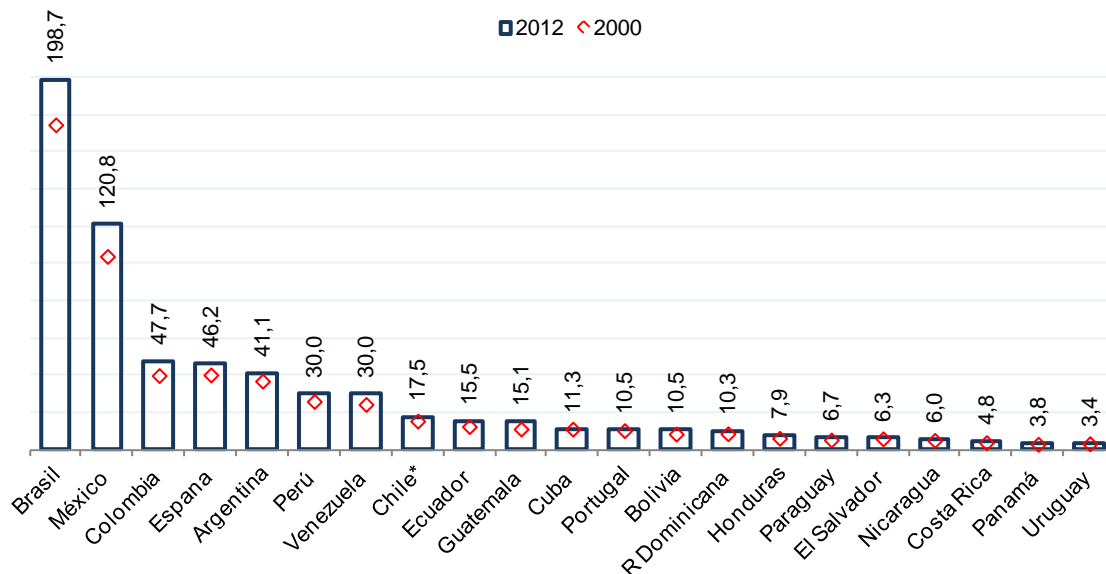
Indicador C1. Población total

Como muestra el gráfico C1.1, la población total iberoamericana se reparte de manera muy desigual. Brasil (198,7 millones en 2012) representa por sí solo el 30,8 % de los habitantes de la región, y su población viene a ser 58 veces la uruguaya. Brasil y México (120,8 millones) suman el 49,6 %, es decir, la mitad de la población de la región; si a la población de esos dos países se suman las de Colombia, España y Argentina, la población resultante de esos cinco países alcanza el 70,6 % del total de la región.

Tres países (Uruguay, Panamá y Costa Rica) tienen menos de 5 millones de habitantes; otros tres (El Salvador, Paraguay y Honduras) tienen menos de 10 millones; República Dominicana, Bolivia, Portugal y Cuba tienen entre 10 y 11 millones, y finalmente, Guatemala, Ecuador y Chile tienen entre 15 y 18 millones, mientras que Venezuela y Perú alcanzan los 30 millones en 2012. Por lo tanto, el reparto de población total es muy desigual.

Gráfico indicador C1.1.

Población total (en millones)



Fuentes: OEI. IESME. Tablas indicadores contexto, *Miradas 2014*. Elaborado a partir de tabla C1.

Banco Mundial. Indicadores del desarrollo mundial 2013, disponible en: <http://data.worldbank.org/indicador/SP.POP.1564.TO.ZS>.

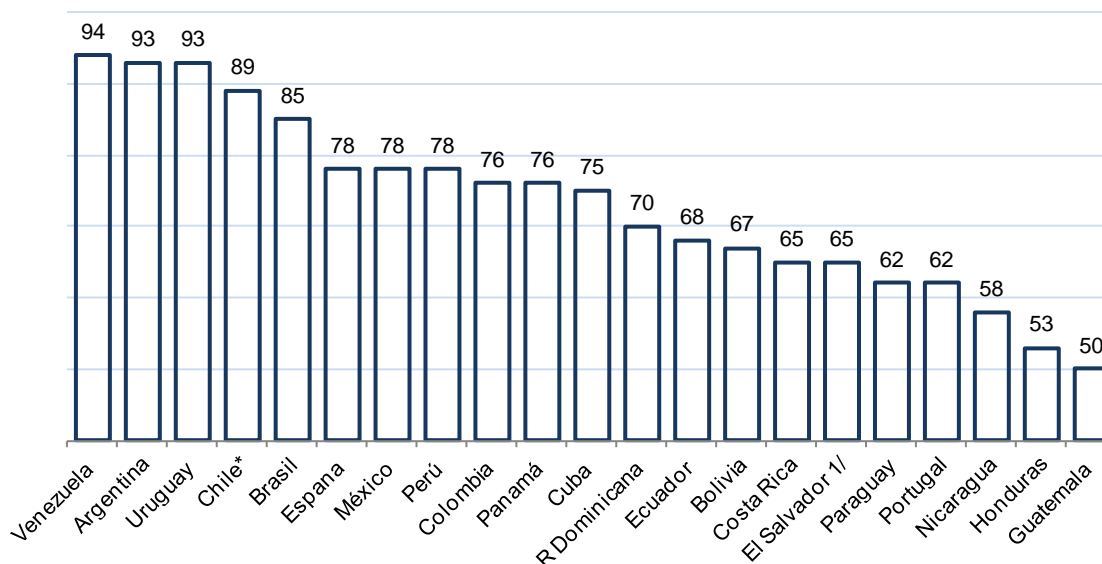
El grado de urbanización de la población es un factor relevante para analizar la situación educativa, puesto que influye notablemente en la provisión del servicio escolar y en la posibilidad de implementación de programas específicos que combinen la necesaria atención a la calidad y la equidad de la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

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

En el gráfico Indicador C1.2 se puede apreciar la notable dispersión que existe en Iberoamérica en lo referido al grado de urbanización en los distintos países. Mientras que Venezuela, Argentina y Uruguay poseen porcentajes superiores al 90 % de población urbana, Honduras y Guatemala se sitúan ligeramente por encima del 50 %. Entre 2010 y 2012, el porcentaje de población urbana ha variado muy ligeramente en la mayoría de los países; los aumentos del porcentaje de población urbana superiores a 1 punto porcentual se han producido en Ecuador, Panamá y Portugal (+2 puntos), Guatemala (+3), El Salvador (+4), Honduras (+5) y, sobre todo, Perú (+6), país que ya tenía un grado de urbanización medio-alto en 2010.

Gráfico indicador C1.2.

Población urbana (% del total) . Año 2012



Fuentes: OEI. IESME. Tablas indicadores contexto, *Miradas 2014*. Elaborado a partir de tabla C1.

Banco Mundial. Indicadores del desarrollo mundial 2013, disponible en: <http://datos.bancomundial.org/tema/desarrollo-urbano>.

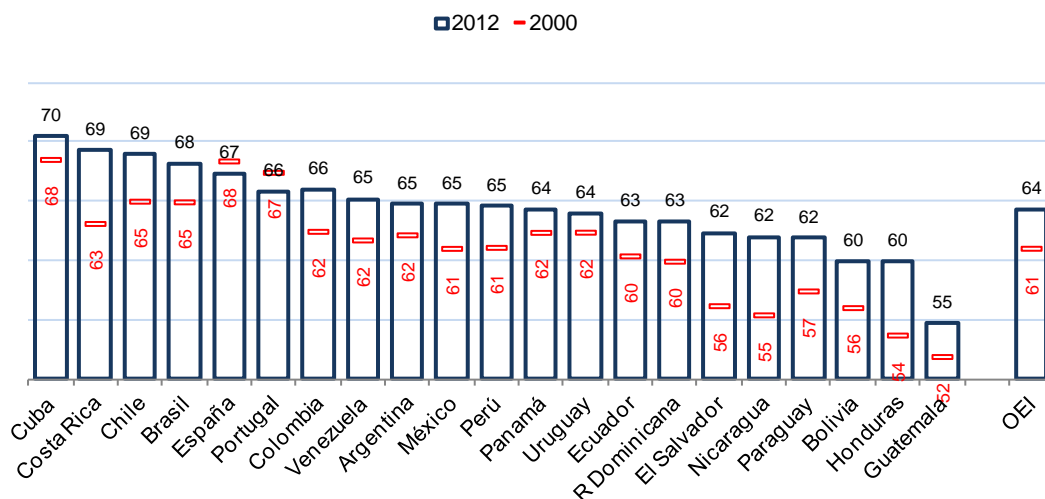
Indicador C2. Población entre 15 y 64 años de edad

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

En el gráfico C2 se refleja la disparidad existente entre los distintos países, bastante más reducida en este caso que en las tablas anteriores. La inmensa mayoría de los países iberoamericanos se sitúan en una horquilla que va del 60 % al 70 %, lo que indica una estructura poblacional relativamente parecida.

Gráfico indicador C2.

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

Fuentes: OEI. IESME. Tablas indicadores contexto, *Miradas 2014*. Elaborado a partir de tabla C2.Banco Mundial. Disponible en: <http://data.worldbank.org/indicador/SP.POP.1564.TO.ZS>.

Las variaciones entre 2010 y 2012 han sido inferiores a 1 punto porcentual en todos los casos, como era esperable. Sin embargo, entre 2000 y 2012 sí se han producido cambios muy significativos. En España y Portugal ha disminuido 1 punto porcentual esta población. En todos los países americanos de la región ha aumentado este porcentaje en valores que oscilan entre los 2 puntos porcentuales de Cuba, Panamá y Uruguay, los 6 de Costa Rica, Honduras y El Salvador y los 7 de Nicaragua.

El nivel de desarrollo

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

Así, se consideraron en primer lugar dos indicadores que se han venido utilizando tradicionalmente para estudiar el nivel de riqueza de los países y el grado de equidad de su distribución. Para lo primero se suele recurrir al PIB per cápita¹, mientras que para lo segundo se utiliza generalmente el índice de Gini.

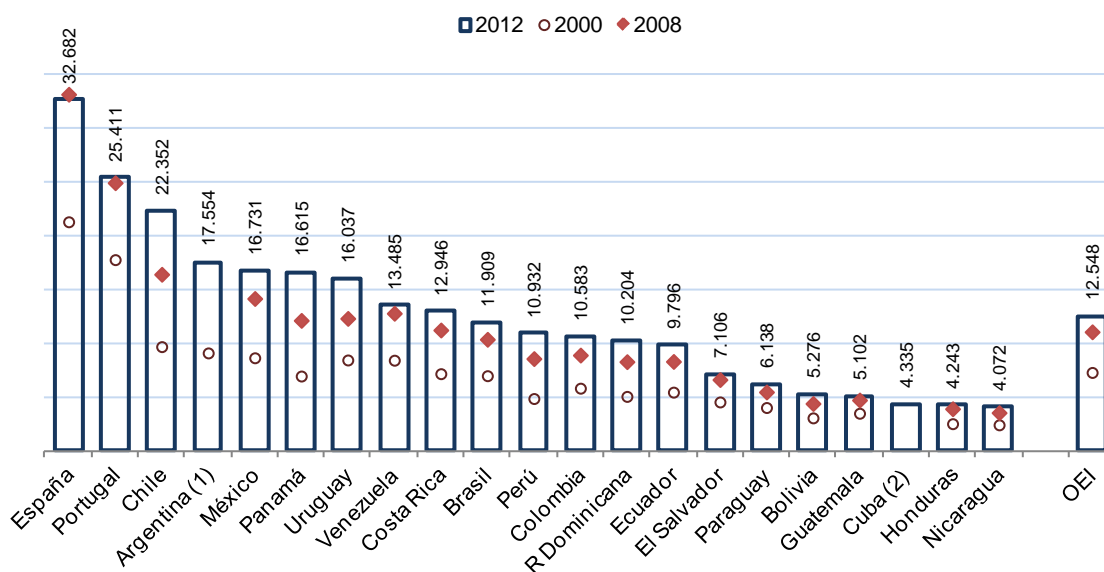
¹ El PIB por paridad del poder adquisitivo (PPA) es el producto interno bruto convertido a dólares internacionales utilizando las tasas de paridad del poder adquisitivo. Un dólar internacional tiene el mismo poder adquisitivo sobre el pib que el que posee el dólar de los Estados Unidos en ese país. El PIB a precio de comprador es la suma del valor agregado bruto de todos los productores residentes en la economía más todo impuesto a los productos, menos todo subsidio no incluido en el valor de los productos. Se calcula sin hacer deducciones por depreciación de bienes manufacturados o por agotamiento y degradación de recursos naturales. Los datos se expresan en dólares internacionales corrientes.

Indicador C3. PIB per cápita por paridad del poder adquisitivo (PPA)

Como se refleja en el gráfico C3, la diversidad de registros de PIB per cápita es notable entre los países iberoamericanos. En 2009 (*Miradas 2011*) la cifra de España era doce veces superior a la de Nicaragua; solamente diez países se situaban por encima de 10.000 dólares convertidos mediante la medida de PPA, mientras que cinco quedaban por debajo de 5.000 dólares PPA. En 2012, en general, han mejorado estas cifras y se han acortado las distancias, aunque todavía sean muy elevadas: 13 países se sitúan por encima de 10.000 dólares PPA, mientras que por debajo de 5.000 solo quedan tres países. Además, la distancia entre los países con valores extremos se ha acortado: en 2012 la cifra de España es ocho veces superior a la de Nicaragua.

Gráfico indicador C3.

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



Fuentes: OEI. IESME. Tablas indicadores contexto, *Miradas 2014*. Elaborado a partir de tabla C3.

Banco Mundial. pib per cápita por paridad del poder adquisitivo (ppa), disponible en: <http://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.PP.CD>.

Si se considera la evolución del PIB per cápita entre 2000 y 2012, hay que resaltar que en todos los países iberoamericanos se ha producido una mejora muy destacable, tanto en términos absolutos como relativos. El PIB per cápita ha mejorado en más de 10.000 dólares PPA en Chile y en España; entre 7.000 y 10.000 en Panamá, Argentina, México, Portugal y Uruguay; entre 4.000 y 6.000 en Perú, Costa Rica, República Dominicana, Venezuela, Brasil, Colombia y Ecuador, y en el resto de los países el incremento absoluto ha sido inferior a 4.000 dólares PPA.

En términos relativos, hay que destacar el aumento del PIB per cápita en Panamá, donde en 2012 se ha multiplicado 2,4 veces el valor del año 2000; 2,3 veces en Chile; 2,2 en Perú y 2 veces en República Dominicana. En el resto de los países el crecimiento también ha sido notable: el valor de

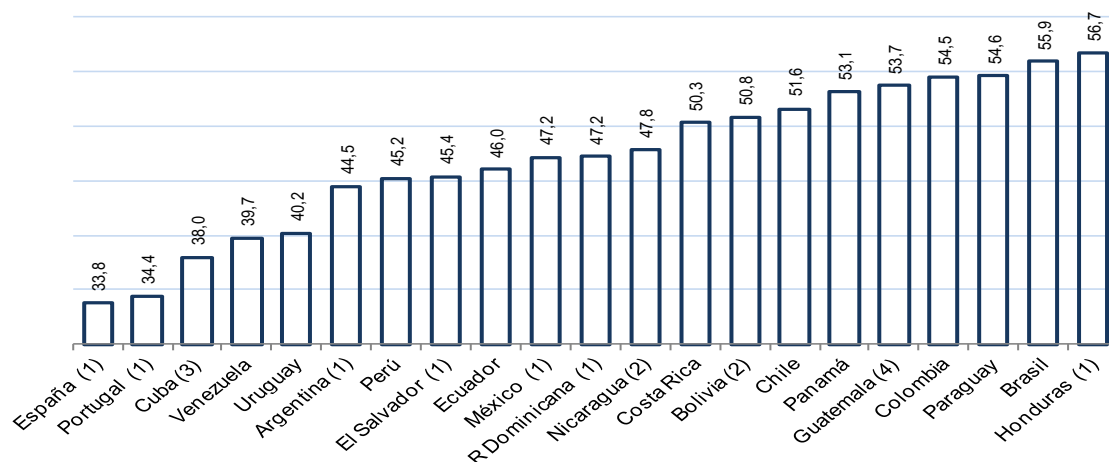
2012 oscila entre 1,9 veces el de 2000 en Argentina, México y Uruguay, por un lado, y por otro, en el extremo de un aumento relativo más modesto, es de 1,4 veces en Guatemala y Portugal. Estas cifras guardan también relación con la inversión posible en materia de educación, que se analizan en el capítulo dedicado a la financiación de la educación.

Indicador C4. Índice de Gini

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

Los datos que ofrece el Banco Mundial en 2014 para los países iberoamericanos son correspondientes a años diversos, que van de 2000 para Cuba a 2010 en el caso de los más recientes (ver notas al gráfico C4). Las cifras más bajas, por debajo de 40, corresponden a España, Portugal, Cuba y Venezuela; entre 40 y 46 se encuentran Uruguay, Argentina, Perú, El Salvador y Ecuador, y en torno a 47 están las cifras de México, República Dominicana y Nicaragua. En el resto de los países, el índice de Gini supera los 50 puntos y, en los casos más extremos, de Brasil y Honduras, los 55 puntos.

Gráfico indicador C4.
Índice de Gini



Notas:

- (1) Año de referencia: 2010.
- (2) Año de referencia: 2009.
- (3) Año de referencia: 2000.
- (4) Año de referencia: 2008.

Fuentes: OEI. IESME. Tablas indicadores contexto, *Miradas 2014*. Elaborado a partir de tabla C4.

Banco Mundial, disponible en: <http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>

Indicador C5. El índice de desarrollo humano (IDH)

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

En el gráfico C5 se recoge el IDH de los países iberoamericanos, según las publicaciones del PNUD de 2010 y 2013. Como puede apreciarse, en 2013 superan el 0,80 España, Chile, Portugal y Argentina; les siguen, con valores comprendidos entre 0,75 y 0,80, Uruguay, Cuba, Panamá, México y Costa Rica; entre 0,70 y 0,75 se sitúan Venezuela, Perú, Brasil, Ecuador, Colombia y República Dominicana, y por debajo de 0,70 se ubica el resto. El avance relativo más destacado ha sido el de Venezuela, cuyo IDH ha mejorado 5 centésimas entre 2010 y 2013, mientras que en el extremo opuesto se encuentra Perú, con una mejora del IDH inferior a 2 centésimas.

Gráfico indicador C5.

Índice de desarrollo humano (IDH)



Fuentes: OEI. IESME. Tablas indicadores contexto, *Miradas 2014*. Elaborado a partir de tabla C5.

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

La educación

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

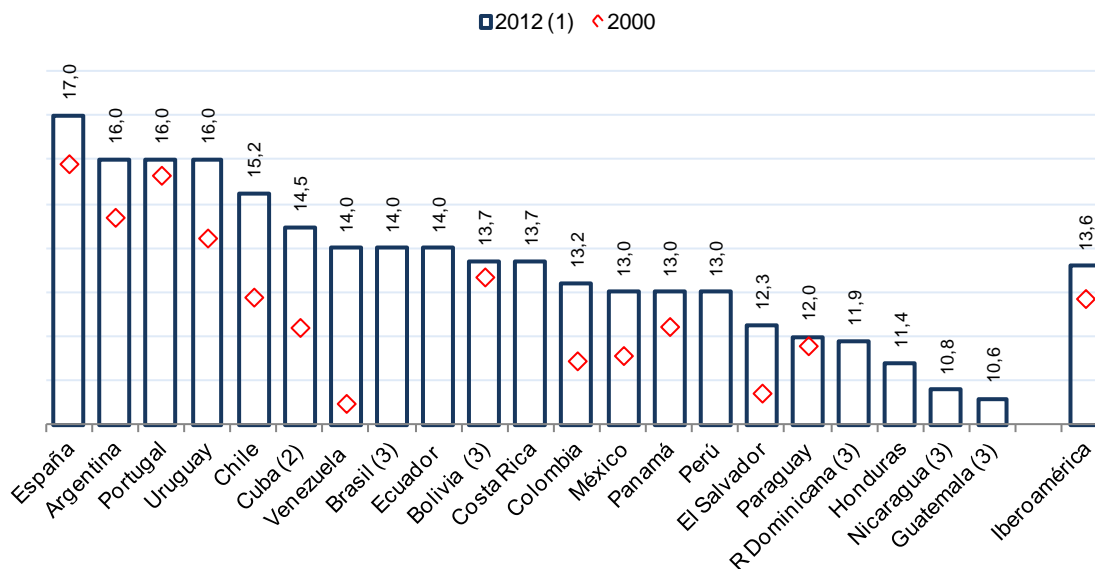
Para ofrecer ese panorama se han seleccionado dos indicadores: uno de esperanza de vida escolar y otro de nivel educativo general de la población adulta. Cada uno de ellos permite captar una parcela representativa del contexto educativo.

Indicador C6. Esperanza de vida escolar

La UNESCO define la esperanza de vida escolar como «años que una persona de una determinada edad puede esperar pasar en los niveles educativos especificados». En el gráfico C6 se presentan los datos de UIS de esperanza de vida escolar para los niños en edad de entrar en primaria, es decir, los años que dichos niños pueden esperar pasar en las etapas educativas que van de educación primaria (CINE 1) a educación terciaria (CINE 5 - 8). Se han seleccionado datos de 2000 y de 2012, aunque en la tabla C6 se presentan también los correspondientes a 2008 y 2010, los cuales, salvo en el caso de Cuba, no difieren prácticamente de los de 2012.

Gráfico indicador C6.

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



Notas:

- (1) Se ha consignado el año más reciente del que UIS proporciona datos: 2012: Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras. 2011: Argentina, España. México, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay. 2008: Venezuela
- (2) *Miradas 2011* ofrece para Cuba una cifra de 17 años para 2008 y de 16 para 2010.
- (3) Datos de Brasil, Ecuador, Bolivia, República Dominicana, Nicaragua y Guatemala: de *Miradas 2011*

Fuentes: OEl. IESME. Tablas indicadores contexto, *Miradas 2014*. Elaborado a partir de tabla C6.

UIS (UNESCO), disponible en: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=185>.

Como señala el Glosario de UIS:

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

La esperanza de vida escolar varía más de 6 años entre los países de la región, desde los 10,6 de Guatemala a los 17 de España. La esperanza de vida escolar era en Argentina, Portugal y Uruguay de 16 años; de 15,2 en Chile y de 14,5 en Cuba, cifra similar al promedio de Iberoamérica y a las de Venezuela, Brasil, Ecuador, Bolivia y Costa Rica. En torno a 13 años se encuentran Colombia, México, Panamá y Perú, y la esperanza de vida escolar es de 12 años o menor en el resto de los países de la región.

La esperanza de vida escolar ha aumentado entre 2000 y 2012 más de 2 años en Venezuela, Cuba y Chile; entre 1 y 2 años en España, Argentina, Uruguay, Colombia, México y El Salvador, y en el resto de los países el aumento ha sido inferior a un año, o no se dispone del dato para la comparación.

Indicador C7. Nivel educativo de la población de 25 años o mayor

Se presentan en este indicador los datos relativos al nivel de estudios alcanzado por la población de más de 24 años (los datos corresponden a diferentes años, como muestra la tabla C7, según el último disponible). Se trata de una información muy relevante, puesto que incide en las expectativas y las motivaciones que tiene la población acerca de los sistemas educativos. Asimismo, influye tanto sobre la oferta de educación como en las características de la población en edad laboral.

Ahora bien, este indicador da cuenta de los resultados alcanzados por la población que ha pasado por el sistema educativo en un largo periodo de tiempo, que se puede acercar a los 60 años. El indicador solo informa sobre la situación actual, o sobre la evolución reciente, si se pueden comparar las cifras actuales con las equivalentes de unos pocos años atrás. Esto es lo que se propone en el análisis de este indicador, como en los otros de este capítulo, donde se toman de referencia los porcentajes consignados en *Miradas 2011* o los de años anteriores.

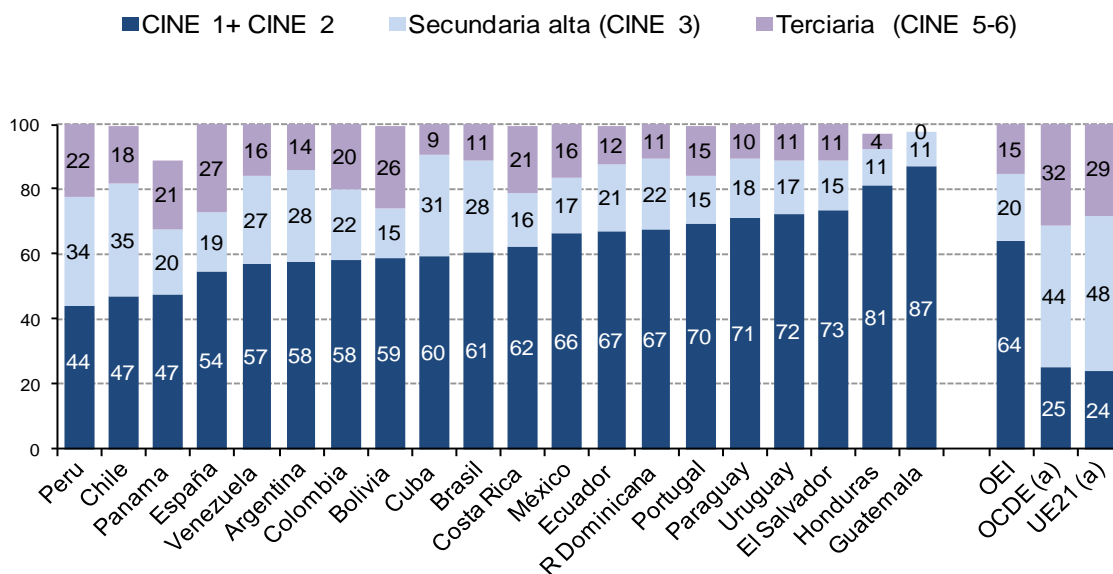
En el gráfico C7 se representan conjuntamente los porcentajes de población de 25 a 64 años cuyo nivel educativo alcanzado es la suma de los correspondientes a las educaciones primaria (CINE 1) y secundaria baja (CINE 2). Para el conjunto de Iberoamérica dicho porcentaje alcanza el 64%, es decir, dos tercios de la población solo ha alcanzado el nivel de estudio CINE 1 o CINE 2, mientras el promedio de la OCDE es solo del 25% o 24% la UE. Dicho de otro modo, en OCDE y UE tres cuartas partes de la población ha alcanzado estudios de secundaria alta (CINE 3) o superiores (CINE 5 - 8), mientras que en Iberoamérica sólo un tercio de la población ha alcanzado dichos niveles superiores.

Como puede apreciarse en la tabla C7 (Tablas indicadores contexto, *Miradas 2014*), las diferencias entre países son muy acusadas, particularmente si se consideran los porcentajes de población cuyo nivel máximo de estudios alcanzados es el de educación primaria (CINE 1). En Chile solo una cuarta parte de la población ha alcanzado como máximo la educación primaria (25%), seguido de España (30), Cuba (31), Panamá (38) y Perú (39). En el extremo opuesto se encuentran Guatemala (77) y Honduras (73), países en los que las tres cuartas partes de la población solo tiene estudios primarios, incluso no concluidos.

Hay que señalar que en la mayoría de los países han disminuido, desde el informe *Miradas 2011* (cuyos datos corresponden también a diferentes años), los porcentajes de población con solo estudios primarios, mientras que han aumentado los porcentajes en los niveles superiores. Guatemala ha disminuido el porcentaje de primaria en 8 puntos porcentuales, y Honduras y El Salvador en 6. Pero también países que tenían porcentajes menos elevados de población con solo estudios primarios en *Miradas 2011* han disminuido notablemente esos porcentajes: Colombia, República Dominicana y Portugal (12 puntos), Bolivia (9), Perú (8) y Brasil (6).

Gráfico indicador C7.

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



Fuentes: OEI. IESME. Tablas indicadores contexto, *Miradas 2014*. Elaborado a partir de tabla C7. UIS (UNESCO), disponible en: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>.

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

El fenómeno se produce en el mismo sentido si se consideran los porcentajes de población que alcanza un nivel formativo de educación secundaria alta o de educación superior. En Chile (53) y en Perú (56) el porcentaje de ciudadanos de más de 24 años con estudios secundarios altos o superiores supera el 50 %; les siguen Venezuela (47), España (46), Argentina (42), Colombia (42), Bolivia (41), Panamá (41), Cuba (40), Brasil (39), Costa Rica (37) y México (34).

Si se considera la educación terciaria, en España (27 %) y Bolivia (26) más de 1 de cada cuatro ciudadanos de más de 24 años de edad tiene formación terciaria. Superan el 20 % Perú (22), Costa Rica (21), Panamá (21) y Colombia (20), y en el extremo opuesto se encuentra Honduras con solo el 4 %. En varios países se ha producido una mejora notable en este porcentaje desde los datos de *Miradas 2011*: 11 puntos en Panamá, 10 en Colombia, 5 en Bolivia, 4 en Perú, y 3 en España y Costa Rica.

Indicador C8. Número de días lectivos al año para alumnos y profesores

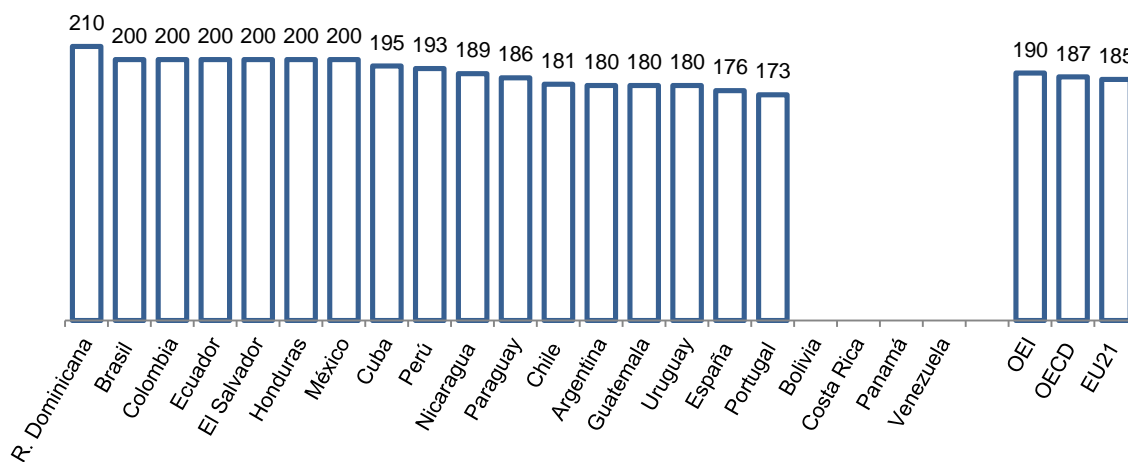
En este indicador y en los dos siguientes se utiliza la información presentada en *Miradas 2013*, que es la más reciente disponible para la mayoría de los países. No obstante, el tiempo que los alumnos y profesores pasan en las aulas, así como la proporción entre alumnos, profesores y otro personal, solo cambian con las disposiciones legales que cada país adopta, que suelen estar en vigor varios años hasta que se produce un nuevo cambio normativo.

La distribución de las semanas y de los días festivos en cada país hace que aparezcan cambios destacados en el número de días de docencia que finalmente disfrutaron los alumnos en cada país.

Hay un número similar de días de docencia en primaria y en secundaria inferior en la mayoría de los países y en los promedios internacionales. Las diferencias entre países son considerables (gráfico C8): hay 210 días de docencia en primaria en República Dominicana; 200 en Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Honduras y México, 13 días más que en los promedios de OEI y OCDE. En Portugal (173 días), en España (176) y en Uruguay, Guatemala y Argentina (180) hay entre 17 y 10 días de docencia menos al año que en los promedios internacionales.

Gráfico indicador C8.

Número de días de docencia. Educación primaria. 2013



Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.3.1. Anexo 1.

Nota: El año de referencia puede ser 2011 o 2012.

Indicador C9. Ratio estudiantes-profesor

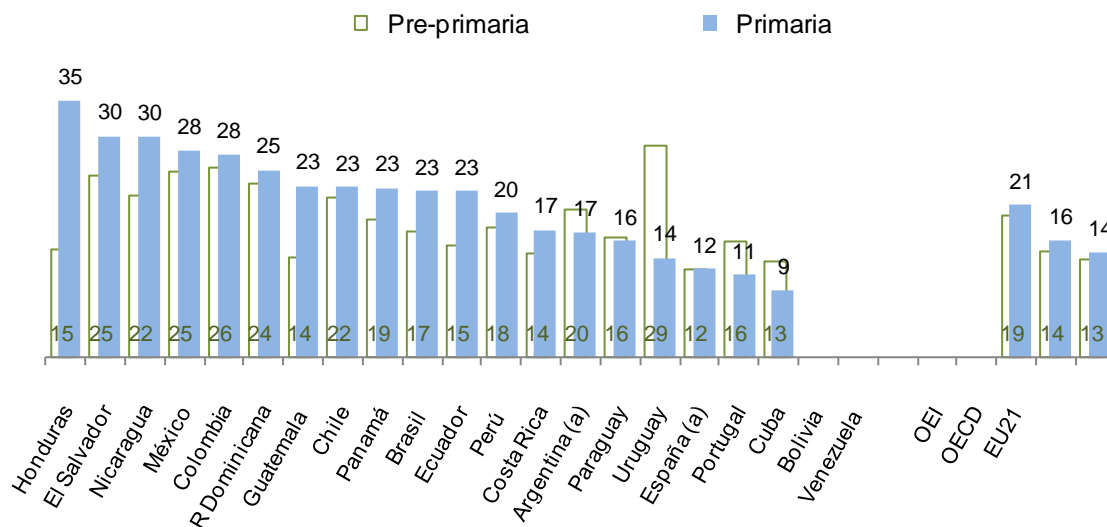
Las ratios estudiante-profesor dependen de decisiones normativas adoptadas sobre el tamaño de las aulas por cada país, en general condicionadas por los recursos humanos y materiales disponibles y, en ocasiones, por la concentración o dispersión de la población.

Un número menor de alumnos por profesor debería permitir en principio una mejor atención a las necesidades de los alumnos. Pero puede ocurrir que haya zonas de dispersión de los alumnos (zonas rurales, dispersas y poco pobladas, por ejemplo), que provocan una ratio baja en los promedios generales, aunque en otros núcleos urbanos mayores del mismo país las ratios sean más elevadas. Esto exige tomar en consideración estas circunstancias al analizar las diferencias entre países que, como se viene comentando en los anteriores, son muy notables también en este indicador.

El número promedio de estudiantes por profesor en instituciones públicas en preprimaria (19) y primaria (21) en Iberoamérica fue en 2011 más elevado que en la OCDE (14-16) o en la UE (13-14) (gráfico C9.1). La cifra promedio en primaria es el resultado de unos valores que oscilan entre los 35 alumnos por profesor en Honduras y los 9 de Cuba.

Gráfico indicador C9.1.

Ratio estudiantes-profesor. Preprimaria y primaria



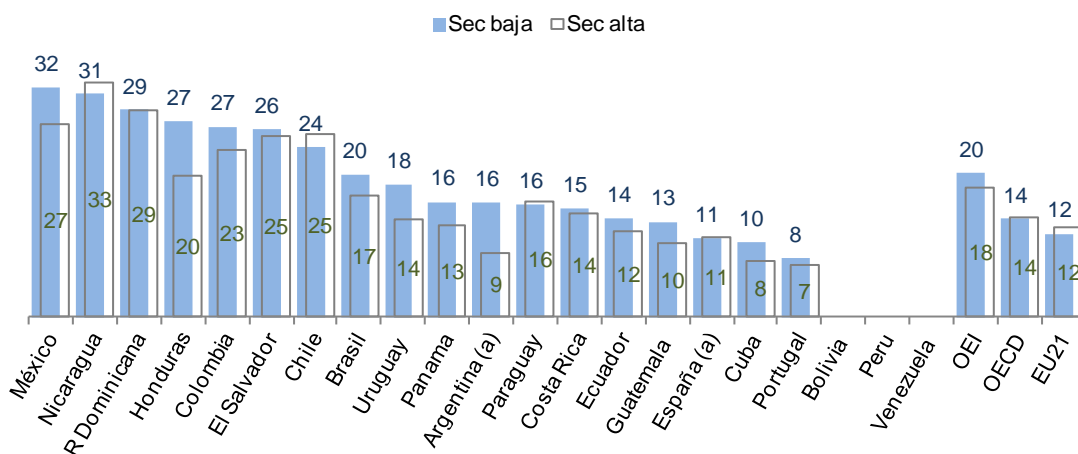
Fuentes: OEI. IESME. Miradas 2013. Tabla 1.2.2. Anexo 1.

En educación secundaria alta, el número promedio de estudiantes por profesor en instituciones públicas fue superior en la OEI (18) que en la OCDE (14) o en la UE (12) (gráfico C9.2). Los valores extremos oscilan entre los 33 alumnos por profesor en Nicaragua y los 7 de Portugal.

En educación secundaria baja este número promedio de estudiantes por profesor fue en OEI (20) superior al de OCDE (14) y al de la UE (12). Los valores extremos en este caso se sitúan entre los 32 alumnos por profesor en México y los 8 de Portugal.

Gráfico indicador C9.2.

Ratio estudiantes-profesor. Secundaria baja y alta



Fuentes: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.2.2. Anexo 1.

En www.oei.es/miradas2014/indicadorescontextoc1_c9.xls puede consultarse el número de profesores responsables de aula o la cantidad de otras personas de apoyo por cada mil habitantes, datos que complementan la información proporcionada de las relaciones entre el número de estudiantes y de profesores.

Las retribuciones del profesorado

Los salarios expresados en dólares equivalentes (paridad de poder adquisitivo, PPA) ofrecen diferencias muy notables dentro de Iberoamérica y entre los países de esa región comparados con la OCDE y la UE. La información alcanza a 16 países iberoamericanos.

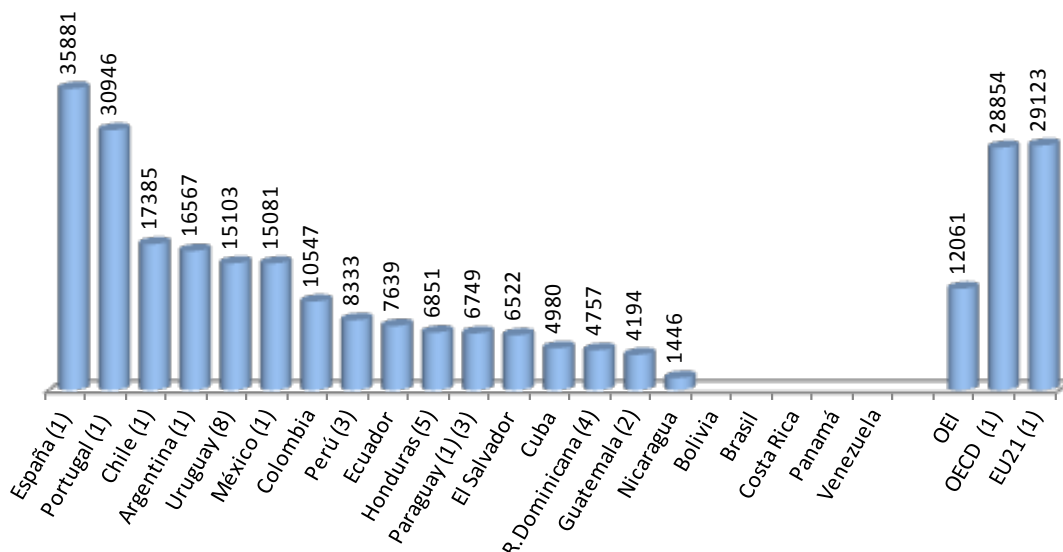
Los salarios iniciales del profesorado en el promedio de la OEI representan el 45% de lo que cobran sus homólogos de la OCDE como promedio. Ahora bien, las diferencias en la región son mayores que las consignadas en los otros indicadores del profesorado. Los salarios que percibían un profesor español o portugués en 2011 al inicio de la docencia era superior a los promedios de la UE y la OCDE, y casi duplican los más elevados en Latinoamérica.

Gráfico 1.4.1.a. Salarios iniciales anuales del profesorado

Primaria (CINE 1)

2010 / 2011*

En equivalente USD convertido mediante PPA para el consumo privado **



Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.4.1. Ver anexo capítulo 1.

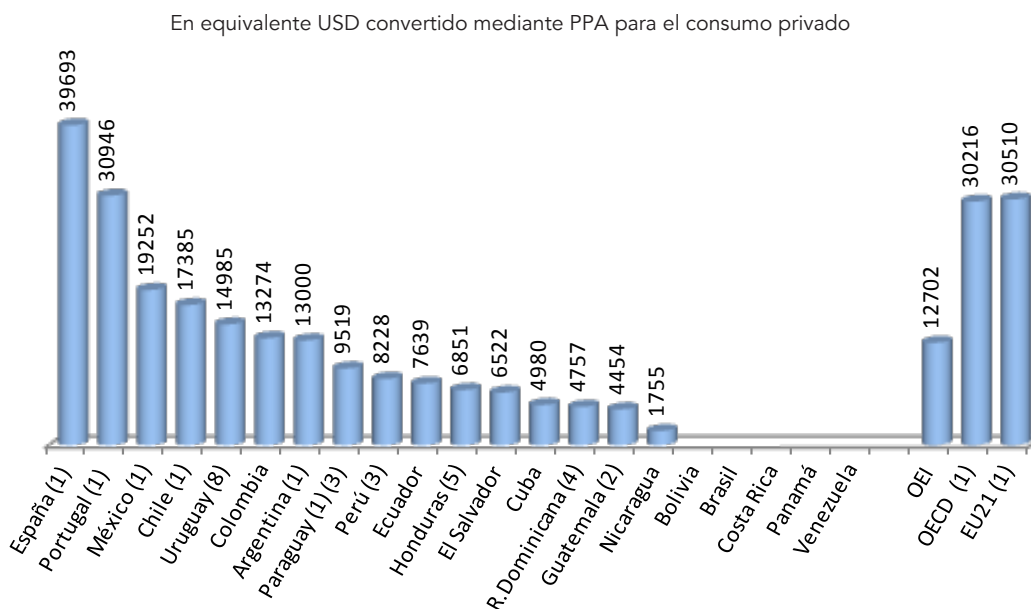
* El año de referencia en Argentina, Chile, España, México, Paraguay, Portugal, OCEE y EU21 es 2011

** A fin de poder comparar los salarios iniciales del profesorado, se han convertido éstos a partir de los valores expresados en las monedas nacionales a dólares de Estados Unidos mediante el factor de conversión de paridad del poder adquisitivo (PPA), que indica la cantidad de unidades de una moneda nacional que se requieren para adquirir la misma cantidad de bienes y servicios en el mercado nacional que se podrían adquirir con dólares de los Estados Unidos en ese país. Las cifras resultantes han sido ofrecidas por los propios países salvo en los casos de Argentina, España, Portugal, OCEE y EU21 (*Education at a Glance 2013*). En Honduras, Paraguay y Perú los valores informados en monedas del país se han transformado mediante el factor de conversión del Banco Mundial para los años respectivos

En realidad, si del promedio de Iberoamérica se descuentan los salarios en España y Portugal, el promedio del salario inicial latinoamericano resultante (de los 14 países de los que se dispone información) es inferior a los 10.000 dólares en educación primaria, cifra que equivale a la tercera parte de los promedios de la OCDE o la UE. Debe insistirse en que estas cifras se expresan en unidades de similar capacidad de poder adquisitivo en cada país. Es en este indicador sobre el profesorado en el que se produce, como se ha señalado, la mayor brecha entre Latinoamérica y los países más desarrollados.

Las diferencias dentro de la región y con OCDE y UE son similares si se consideran los salarios iniciales anuales del profesorado de educación secundaria inferior.

Gráfico 1.4.1.b. Salarios iniciales anuales del profesorado
Secundaria inferior (CINE 2)
2010 / 2011*



Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.4.1. Ver anexo capítulo 1.

* El año de referencia en Argentina, Chile, España, México, Paraguay y Portugal, OCEE y EU21 es 2011.

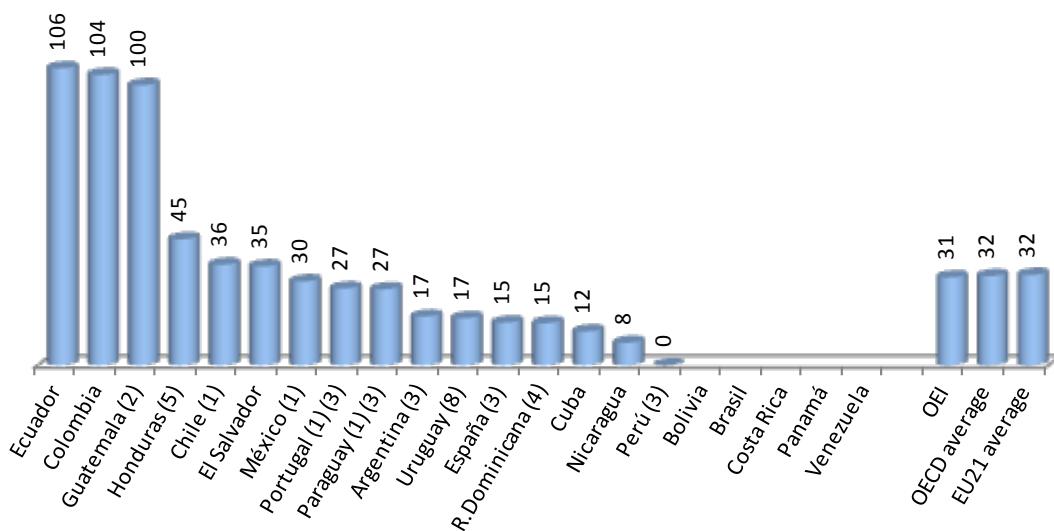
La valoración de la experiencia docente

¿Cómo se valora en términos salariales la experiencia en la docencia? Los dos gráficos que siguen recogen el aumento de salario que obtiene un profesor de instituciones públicas después de 15 años de ejercicio de la docencia, el primero, o cuando alcanza el salario máximo, el segundo.

El promedio de la mejora salarial en la OEI después de 15 años de docencia fue, en 2010, en porcentaje sobre el salario inicial, del 31%, un valor ligeramente inferior al 32% que obtuvieron los profesores de la OCDE o de la UE.

Por encima de las medias internacionales se encontraban muy destacados en la región Ecuador, Colombia y Guatemala; en cifras más próximas a la media Honduras, Chile, El Salvador y México, y por debajo el resto de países (gráfico 1.4.1.c).

Gráfico 1.4.1.c. Aumento del salario después de 15 años de docencia
Primaria (CINE 1)
2010*



Fuente: OEI. IESME. *Miradas 2013*. Tabla 1.4.1. Ver anexo capítulo 1.

* El año de referencia en Chile, México, Paraguay y Portugal es 2011.

Tal como se observa en el gráfico precedente, la mejora salarial que supone la experiencia es, en el promedio de la OEI, similar a la que se produce en términos relativos en los países de la OCDE o la UE. Los porcentajes de aumento varían muy poco en la región cuando se consideran las otras etapas educativas.





Capítulo 1

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

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

Nivel de logro: Cada año aumenta el número de proyectos innovadores que se desarrollan de forma coordinada en un territorio (municipio, departamento, región), en los que participan varios sectores sociales.

Significado e importancia de la meta y el indicador

Cada vez existe una mayor conciencia de que la educación no se reduce a la escolarización, y de las implicaciones que esta concepción tiene. Es decir que niños, niñas y jóvenes aprenden y se desarrollan en varios contextos, y parte del éxito en su formación como personas y futuros ciudadanos depende, precisamente, de la articulación que se consiga entre los diversos ámbitos de la educación formal, la no formal y la informal.

Es esta una de las razones por las que resulta esencial favorecer la participación de los diferentes sectores sociales en los proyectos educativos. Las experiencias de los proyectos educativos de ciudad, las ciudades educadoras y otras iniciativas con distinto nombre pero sustrato teórico semejante, todavía minoritarias pero sin duda en expansión, son un ejemplo de esta tendencia.

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

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

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

La situación según los datos disponibles

Tras analizar los datos del informe *Miradas 2011*, el Consejo Rector del IESME consideró más oportuno eliminar la información cuantitativa de este indicador. Los programas a los que se alude son muy diversos, por lo que establecer comparaciones basadas en el número no contribuye a reflejar

la importancia que desde los gobiernos se atribuye a la promoción de intervenciones educativas integrales.

Por ello se decidió recoger una información cualitativa, en la que el propio país eligiera los dos proyectos que a su juicio mejor reflejaran este tipo de políticas. Este cambio hace más difícil la comparación. Sin embargo, el sentido de este indicador no es comparar los datos de cada país, sino dejar constancia de la importancia de promover acciones coordinadas desde un determinado concepto de calidad, e ilustrar ejemplos de cómo hacerlo, que pudieran servir de sugerencia para posibles actuaciones.

Quizá la mayor dificultad que implica definir los proyectos a los que el indicador se refiere ha llevado a que no todos los países hayan respondido a la pregunta que se formulaba. Los datos de quienes sí lo han hecho se recogen en la tabla 1.

El panorama es muy dispar. No obstante, hay algunas coincidencias que merece la pena destacar. En primer lugar, los ámbitos de intervención se corresponden con temas esenciales para la educación y el desarrollo. Los programas de infancia son un ejemplo de ello. También son frecuentes las actuaciones dirigidas a apoyar a los más vulnerables, tanto en lo relativo a los colectivos de niveles socioculturales más desfavorecidos como a las personas con discapacidad. Varios países destacan también el esfuerzo por apoyar a las comunidades rurales, aproximando a ellas los recursos. Asimismo, son frecuentes los proyectos dirigidos a mantener a los jóvenes dentro del sistema educativo y a facilitarles la transición al mundo laboral.

En segundo lugar, es constante la colaboración entre determinadas administraciones. Los ministerios de Educación, de Salud y de Asuntos Sociales, o sus oficinas homólogas en el nivel regional o municipal, confluyen en la mayoría de los proyectos. En tanto, la participación de organizaciones sociales o empresariales es mucho menos frecuente.

Especificaciones técnicas

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

Indicador 1. Tabla 1.

Proyectos en los que participan diferentes sectores sociales y que se aplican de forma integrada, cuyo objetivo sea mejorar la educación, referidos a las etapas cine 0, 1 y 2					
País	Nombre del proyecto	Objetivo del proyecto	Población objetivo	Fechas de comienzo y final	Responsables del proyecto y otros participantes
Argentina	Plan Ahí	Ampliar y consolidar la presencia del Estado nacional en pequeños pueblos, parajes y barrios del territorio nacional que se encuentran aislados social y/o geográficamente.	Población con alta vulnerabilidad social	2008 Es un proyecto permanente	Se trata de un proyecto liderado por Desarrollo Social, en el que participa la administración educativa, la responsable de salud y la de servicios sociales. Se cuenta asimismo con la colaboración de los municipios y algunas organizaciones sociales.
	Mesas Socioeducativas para la inclusión y la igualdad	Sostener y reforzar las políticas socioeducativas orientadas al acompañamiento de la escolaridad de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.			Se trata de un proyecto liderado por la administración educativa, en el que también participa la administración responsable de salud.
Brasil	Programa Nacional de Apoyo a la Enseñanza Técnico (Pronatec)	Expandir, interiorizar y democratizar la oferta de cursos de educación técnico profesional de nivel medio y de cursos de formación inicial y continua o cualificación profesional presencial y a distancia.	Jóvenes y adultos	2011	Se trata de un proyecto liderado por el Gobierno Federal y el Ministerio de Educación, en el que participan escuelas técnicas privadas e instituciones de educación superior privadas. También los ministerios de Comunicaciones; Desarrollo, Industria y Comercio exterior; Desarrollo Agrario, y Justicia, además de la Secretaría de Derechos Humanos.
	Plan Vivir Sin Límite	Implementar nuevas iniciativas y complementar las que actualmente ya se han desarrollado en beneficio de las personas con discapacidad.	Personas con discapacidad	2011 Proyecto permanente	Se trata de un proyecto liderado por el Gobierno Federal (Secretaría Nacional de Promoción de los Derechos de las Personas con Deficiencias), en el que participan también los ministerios de Educación; Desarrollo Social y Combate al Hambre; de las ciudades, y de Ciencia, Tecnología e Innovación. También, el Consejo Nacional de los Derechos de las Personas con Deficiencias y el Banco de Brasil.

Proyectos en los que participan diferentes sectores sociales y que se aplican de forma integrada, cuyo objetivo sea mejorar la educación, referidos a las etapas cine 0, 1 y 2					
País	Nombre del proyecto	Objetivo del proyecto	Población objetivo	Fechas de comienzo y final	Responsables del proyecto y otros participantes
	Atención Integral a las edades tempranas de 0 a 5 años. Estimulación temprana al desarrollo emocional e intelectual (Anexo 1).	Contribuir a la calidad de la atención educativa en las edades tempranas de 0 a 5 años.	Toda la población comprendida en estas edades		Se trata de un programa liderado por UNICEF, en el que están implicados todos los niveles de la administración educativa (Ministerio, direcciones provinciales y municipales). También colaboran las administraciones responsables de salud, de los servicios sociales, así como las empresas, los sindicatos y ciertas asociaciones civiles.
Cuba	Educación sexual a niñas, niños, adolescentes y jóvenes del Sistema Nacional de Educación (Anexo 2).	Fortalecer el programa de educación de la sexualidad con enfoque de género y de derechos por vía curricular en los sistemas educativos del MINED.	En el 2013 se han capacitado 1550 docentes y directivos del Sistema Nacional de Educación y 295 estudiantes de Formación Pedagógica de nivel medio superior.	Comenzó en el curso 1996. Este proyecto trabaja por ciclos; actualmente transita el ciclo 2008-2012 y 2014-2018.	Se trata de un proyecto liderado por UNFPA (United Nations Population Fund), en el que están implicados todos los niveles de la administración educativa (Ministerio, direcciones provinciales y municipales). También colaboran las administraciones responsables de salud, de los servicios sociales, así como las empresas, los sindicatos y ciertas asociaciones civiles.

Proyectos en los que participan diferentes sectores sociales y que se aplican de forma integrada, cuyo objetivo sea mejorar la educación, referidos a las etapas cine 0, 1 y 2					
País	Nombre del proyecto	Objetivo del proyecto	Población objetivo	Fechas de comienzo y final	Responsables del proyecto y otros participantes
Ecuador	Estrategia Nacional Intersectorial de Planificación Familiar y Prevención de Embarazos en Adolescentes (ENIPLA).	Mejorar el acceso permanente y efectivo de los ciudadanos y ciudadanas del país a información, educación, consejería, inclusión, protección y servicios de salud para la toma de decisiones libres y responsables sobre sexualidad y reproducción, y el ejercicio pleno de sus derechos sexuales y reproductivos, a través de sinergias sectoriales.	Niños, niñas, adolescentes y sus familias.	2012 -2014	Se trata de un proyecto coordinado por Ministerio Coordinador de Desarrollo Social y ejecutado por el Ministerio de Inclusión Económica y Social, Ministerio de Salud y Ministerio de Educación.
	Programa de Uniformes Escolares	Contribuir a la eliminación de barreras de ingreso al sistema de educación mediante la entrega gratuita de uniformes escolares a los niños, niñas y jóvenes de las instituciones educativas fiscales y fiscomisionales del país, fomentando, de esta manera, un modelo de desarrollo socioeconómico, local y solidario con la articulación del sector artesanal textil. Se adaptan los uniformes a las características de las etnias.	Todos los estudiantes de instituciones públicas y fiscomisionales.	2007. Proyecto permanente	Se trata de un proyecto liderado por el Ministerio de Educación. La ejecución se lleva a cabo a través de Ferias Inclusivas, que es un espacio para microempresarios de la región.

Proyectos en los que participan diferentes sectores sociales y que se aplican de forma integrada, cuyo objetivo sea mejorar la educación, referidos a las etapas cine 0, 1 y 2					
País	Nombre del proyecto	Objetivo del proyecto	Población objetivo	Fechas de comienzo y final	Responsables del proyecto y otros participantes
El Salvador	Alimentación y Salud Escolar	Contribuir a mejorar la capacidad de aprendizaje por medio de la dotación de una ración diaria de alimentos, para satisfacer las necesidades alimentarias inmediatas y fortalecer las acciones educativas, introduciendo conocimientos y prácticas adecuadas en salud, alimentación y nutrición, así como la implementación de huertos escolares.	Estudiantes del sector público, desde parvularia a bachillerato.	21 de enero / 15 de noviembre	Se trata de un proyecto liderado por el Ministerio de Educación en el que participan también la administración responsable de salud, el Ministerio de Agricultura, el Centro Nacional de Tecnología Agropecuaria y Forestal (CENTA) y algunas organizaciones sociales
	Residencial Vaso de Leche	a. Proveer un vaso de leche dos veces por semana a cada uno de los estudiantes. b. Mejorar los índices de competitividad de los ganaderos de la zona norte del país. c. Fortalecer los hábitos alimenticios y de consumo de leche fluida en los escolares de parvularia y básica de los centros educativos del sector público.	Estudiantes del sector público, desde parvularia a bachillerato (800.000 estudiantes).	21 de enero / 15 de noviembre	Se trata de un proyecto liderado por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Agricultura, y en el que colabora el Centro Nacional de Tecnología Agropecuaria y Forestal (CENTA)
España	Plan PROA	Abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos.	CINE 1, 2 y 3		Se trata de un proyecto liderado por el Ministerio de Educación y las Comunidades autónomas, y en el que colaboran algunas organizaciones sociales.
	Programa para la reducción del abandono temprano de la educación y la formación.	Elevar los niveles de éxito escolar en la enseñanza obligatoria y ampliar la permanencia en el sistema educativo.	CINE 2 y 3		Se trata de un proyecto liderado por el Ministerio de Educación con la participación del Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

Proyectos en los que participan diferentes sectores sociales y que se aplican de forma integrada, cuyo objetivo sea mejorar la educación, referidos a las etapas cine 0, 1 y 2					
País	Nombre del proyecto	Objetivo del proyecto	Población objetivo	Fechas de comienzo y final	Responsables del proyecto y otros participantes
Guatemala	Mi bono seguro	Menores de 0-6 años. Menores de 6-15. Mujeres embarazadas, puérperas y lactantes.			El Ministerio de Desarrollo social es el ente rector de institucionalizar los programas sociales a través de procesos transparentes durante la selección de usuarios, programación de atenciones, medición de responsabilidades y generación de capacidades para el desarrollo sostenible de las familias.
	Mi beca segura	Apoyar la asistencia y permanencia regular de adolescentes y jóvenes en situación de pobreza al ciclo básico y diversificado del sistema educación escolar, aplicando el principio de equidad de género y pueblos indígenas (origen étnico).	Familias con hijos de 12 a 24 años cumplidos en situación de pobreza extrema, y pobreza con especial atención a zonas rurales excluidas.		

Proyectos en los que participan diferentes sectores sociales y que se aplican de forma integrada, cuyo objetivo sea mejorar la educación, referidos a las etapas cine 0, 1 y 2					
País	Nombre del proyecto	Objetivo del proyecto	Población objetivo	Fechas de comienzo y final	Responsables del proyecto y otros participantes
	Plan Nacional de Primera Infancia	<p>a. Visibilizar la primera infancia y elevar su calidad de vida, mediante la promoción y protección de su identidad civil, salud y nutrición, el desarrollo de su educación, así como la difusión y cumplimiento de los derechos del niño. b. Lograr el pleno ejercicio de los derechos de la primera infancia, con la inclusión y protección de cada niño y niña en situación de vulnerabilidad social.</p>	Niños de 0 a 8 años.	2011-2020	Se trata de un programa liderado por la Secretaría de la Niñez y Adolescencia, y los ministerios de Salud Pública y Bienestar Social y de Educación y Cultura, en el que colaboran también asociaciones civiles.
Paraguay	Sembrando Oportunidades	Ampliar los ingresos y acceso a servicios sociales de la población en pobreza extrema con especial énfasis en asentamientos campesinos.	Población en pobreza extrema con especial énfasis en asentamientos campesinos.		La coordinación interinstitucional, pública y privada está a cargo de la Secretaría Técnica de Planificación. Participan en la gestión conjunta los ministerios de Agricultura y Ganadería, Secretaría de Acción Social; de Justicia y Trabajo; de Obras Públicas y Comunicaciones; de Salud Pública y Bienestar Social; de Educación y Cultura, y de Defensa Nacional. También el Instituto Nacional del Indígena, la Secretaría Nacional de la Vivienda y el Hábitat, gobernaciones, municipalidades, empresas privadas, cooperativas y organizaciones no gubernamentales.
Perú	Aprende Saludable	Generar mejores oportunidades de aprender en las escuelas.			Se trata de un programa liderado por los ministerios de Educación, de Salud y de Inclusión.

Proyectos en los que participan diferentes sectores sociales y que se aplican de forma integrada, cuyo objetivo sea mejorar la educación, referidos a las etapas cine 0, 1 y 2					
País	Nombre del proyecto	Objetivo del proyecto	Población objetivo	Fechas de comienzo y final	Responsables del proyecto y otros participantes
Portugal	Participación de las Instituciones Particulares de Solidaridad Social (IPSS) tuteladas por el Ministerio de Solidaridad, Emprendimiento y Seguridad Social en las actividades regulares interescolares de Deporte Escolar.	Promoción de las actividades físicas y deportivas. Realización del programa de Deporte Escolar. Actividades de entrenamiento y competición deportiva interescolar formal, regional, nacional y eventualmente internacional.	Personas con necesidades educativas especiales.		Se trata de un programa liderado por los ministerios de Educación y Ciencia y de Solidaridad, Emprendimiento y Seguridad Social.
	Participación de los establecimientos de enseñanza tuteladas por el Ministerio de Defensa Nacional (MDN) en las actividades regulares interescolares de Deporte Escolar.	Promoción de las actividades físicas y deportivas. Realización del programa de Deporte Escolar. Actividades de entrenamiento y competición deportiva interescolar formal, regional, nacional y eventualmente internacional.	Alumnos de los centros tutelados por el Ministerio de Defensa.		Se trata de un programa liderado por los ministerios de Defensa y de Educación y Ciencia, con la participación del Colegio Militar, el Instituto Pupilo do Exército y el Instituto de Odivelas do Exército.

Proyectos en los que participan diferentes sectores sociales y que se aplican de forma integrada, cuyo objetivo sea mejorar la educación, referidos a las etapas cine 0, 1 y 2					
País	Nombre del proyecto	Objetivo del proyecto	Población objetivo	Fechas de comienzo y final	Responsables del proyecto y otros participantes
Rep. Dominicana	Proyecto de Atención Comunitaria Integral	Prevenir la exclusión social / escolar. Incrementar el acceso a una educación formal de calidad y a actividades de tiempo libre y deportivas de la población de 6 a 9 años de las zonas impactadas por el proyecto, donde sus familias y comunidades participen de forma activa a través de las Juntas de Centro.	Está dirigido a niños y niñas del primer ciclo de educación primaria (1.º a 4.º grado).		Se trata de un programa impulsado por Acción Callejera y la Fundación Educativa, en el que colaboran las administraciones de Educación y Salud Pública, así como las organizaciones de la sociedad civil.
	Desarrollo de iniciativas emprendedoras en estudiantes residentes en zonas de extrema pobreza y en condiciones de vulnerabilidad pertenecientes al Barrio Yaguita de Pastor de Santiago.	Impulsar el mejoramiento de vida de la población estudiantil de 16 a 19 años de las zonas impactadas por el proyecto, a través de la promoción de iniciativas empresariales innovadoras.	Jóvenes de 16 a 19 años.		Se trata de un programa impulsado por la Universidad ISA, en el que colaboran las administraciones de Educación Pública, así como las organizaciones de la sociedad civil y empresas del sector privado.

Proyectos en los que participan diferentes sectores sociales y que se aplican de forma integrada, cuyo objetivo sea mejorar la educación, referidos a las etapas cine 0, 1 y 2					
País	Nombre del proyecto	Objetivo del proyecto	Población objetivo	Fechas de comienzo y final	Responsables del proyecto y otros participantes
Uruguay	Ceibal	Incorporación de tecnologías en la educación, especialmente la entrega de una computadora portátil a cada alumno y cada docente de la educación pública, y conectar todas las escuelas a internet.	Alumnos de educación inicial (4 y 5 años), primaria y media básica.	Diciembre de 2006. Sin finalización.	Se trata de un programa liderado por Ceibal, con la participación del Ministerio de Educación y de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Participa también la Administración de Servicios Sociales, mediante convenios con MIDES e INAU. Se cuenta con una red de voluntarios y con la colaboración de Flor de Ceibo (Universidad de la República).
	Plan de Transición entre Ciclos Educativos	Abordar los riesgos específicos de desvinculación de los adolescentes del sistema educativo formal en su pasaje de la educación primaria a la educación media básica, riesgos que se agudizan en condiciones de vulnerabilidad social. Mejorar la calidad de los aprendizajes en el entendido de que los alumnos deben aprender y pertenecer a las instituciones de enseñanza media básica.	Adolescentes que transitan desde enseñanza primaria a enseñanza media básica	Noviembre de 2011. Final sin fecha definida.	Se trata de un programa liderado por CODICEN, con participación de la administración educativa: el CEIP, el CES y el CEPT, Y de la administración de servicios sociales: el MIDES coejecuta este plan con la ANEP.

Síntesis de la Meta primera

La Meta primera pretende ayudar a tomar conciencia de la importancia de establecer alianzas entre distintas administraciones y otros actores sociales para impulsar determinados objetivos educativos. Como ya se ha señalado, dos son las ideas que subyacen a esta meta. Por una parte, que la educación es más que la escolarización, por lo que es preciso coordinar las actuaciones que se llevan a cabo en los distintos contextos en los que se desenvuelven los niños y los jóvenes. Por otra, que la envergadura de la tarea educativa es tal que requiere de un compromiso del conjunto de la sociedad.

La forma en la que se concreta el indicador está lejos de lo que sería una medición precisa y fiable. Se trata tan solo de una aproximación cualitativa a esta faceta de la realidad educativa. En este caso, más que en ningún otro, se aprecia la función iluminativa del indicador. Los proyectos elegidos por los países ilustran el tipo de intervenciones que se están llevando a cabo y permiten constatar algunas tendencias, a la vez que podrían sugerir posibles líneas de actuación para otros países.

Todos los países que han hecho llegar información para este indicador presentaron varios proyectos. El requerimiento de seleccionar únicamente dos tiene la virtud de establecer las prioridades, pero ha dejado fuera otros programas interesantes. Queremos destacar este hecho porque pone de manifiesto que la realidad de la mayoría de los países es que ya se camina en la dirección de políticas integradas.

Los ámbitos de intervención son variados, pero la primera infancia aparece con toda claridad como el colectivo hacia el que se dirigen la mayoría de los proyectos. La atención hacia las poblaciones más desfavorecidas es otra de las prioridades. En algunos países en los que podría pensarse que estos objetivos se han alcanzado ya en gran medida, se aprecian otra importante línea de mejora: la prevención del abandono escolar de los jóvenes y su integración laboral. Merece la pena destacar que todas estas áreas de intervención coinciden con lo que sabemos son factores clave de la mejora de la educación.

En cuanto a los sectores presentes en los proyectos, resulta muy positivo comprobar que las administraciones educativas, de salud y de servicios sociales están siendo capaces de colaborar, a pesar de las dificultades que a menudo ello conlleva. La presencia de las organizaciones sociales y de las empresas, en cambio, es menor. Habría que analizar las razones, que probablemente son distintas en los dos casos, y avanzar en su participación, no solo por el valor material de sus contribuciones sino por la salud democrática que esta participación implica.





Capítulo 2

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

Meta específica 2	Garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo mediante la puesta en marcha de programas de apoyo y desarrollo de las familias para favorecer la permanencia de sus hijos en la escuela.
Indicador 2.	Porcentaje de familias con dificultades socioeconómicas que recibe apoyo para garantizar la asistencia habitual de sus hijos a las escuelas.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, al menos el 30% de las familias que se sitúan por debajo del umbral de pobreza recibe algún tipo de ayuda económica que garantiza el desarrollo integral de los niños y su asistencia a la escuela, y el 100% la recibe en 2021.	
Meta específica 3	Prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, a las alumnas y al alumnado que vive en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, para lograr la igualdad en la educación.
Indicador 3	Porcentaje de niños de estos colectivos escolarizados en la educación inicial, primaria y secundaria básica.
<i>Nivel de logro:</i> El porcentaje de niños de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, residentes en zonas urbanas marginales y zonas rurales, y de género femenino, es al menos igual a la media del alumnado escolarizado en la educación inicial, primaria y secundaria básica.	
Indicador 4.	Porcentaje de alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes que realiza estudios de educación técnico profesional (ETP) y universitarios.

Nivel de logro: Aumenta en un 2% anual el alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes que accede a la ETP, y en un 1% el que accede a la universidad.

Meta específica 4

Garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios.

Indicador 5.

Porcentaje de alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios que dispone de libros y materiales educativos en su lengua materna.

Nivel de logro: Las escuelas y los alumnos reciben materiales y libros en su lengua materna, y sus maestros los utilizan de forma habitual.

Indicador 6

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

Nivel de logro: Todos los maestros que trabajan en aulas bilingües dominan el mismo idioma originario de sus estudiantes.

Meta específica 5

Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales mediante las adaptaciones y las ayudas precisas.

Indicador 7

Porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en la escuela ordinaria.

Nivel de logro: En 2015, entre el 30% y el 60% del alumnado con necesidades educativas especiales está integrado en la escuela ordinaria, y entre el 50% y el 80% lo está en 2021.

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

Significado e importancia de la meta y el indicador

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

Los gobiernos son conscientes de estas dificultades y por eso muchos de ellos, a través de las administraciones responsables de la educación y de los asuntos sociales, han puesto en marcha programas cuyo objetivo consiste en apoyar a estas familias por distintas vías. Una de ellas se orienta a la concienciación sobre la importancia de la asistencia a la escuela.

Acercar los centros escolares a todos los lugares con población infantil y facilitar su acceso es otra de las iniciativas imprescindibles. También, hacer de la escuela un lugar en el que se atiende a las necesidades de salud y alimentación, a la vez que a los procesos de aprendizaje, viene mostrándose como una estrategia muy eficaz. Y, junto con ello, es frecuente que se brinde a las familias un subsidio económico vinculado precisamente a la asistencia de sus hijos e hijas a la escuela.

La mayor parte de estas iniciativas son todavía recientes, pero de ellas depende en gran medida el cumplimiento de la Meta general segunda: lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación. De ahí la importancia de este indicador.

Si bien es difícil sistematizar la información que permitiría conocer con detalle su grado de logro, no cabe duda de que es necesario ir aproximándose progresivamente a una definición consensuada que permita que las unidades de estadística de los distintos países registren de manera sistemática la información de cuántas familias reciben apoyo, y así responder a la pregunta crucial de si realmente se está garantizando el ejercicio del derecho al acceso y la permanencia de todos los menores en el sistema escolar.

La situación según los datos disponibles

A pesar de que desde el IESME se precisó el cálculo de este indicador, por las dificultades encontradas para obtener la información en *Miradas 2011*, siguen siendo pocos los países que han enviado datos (13 de 20, entre los cuales cuatro señalan que este indicador no es pertinente para su realidad educativa). Es preciso por lo tanto tomar estos resultados con precaución.

No obstante, merece la pena destacar el hecho de que, como se recoge en la tabla 1, en cinco de los nueve casos, más de dos tercios de la población con una situación socioeconómica muy desfavorable está recibiendo una ayuda que le compromete a garantizar la asistencia de sus hijos e hijas a la escuela. En dos países, el porcentaje está en torno al 60%, mientras que en los dos restantes es superior al 30%, lo que sitúa a todos los países que han informado acerca de este indicador por encima del nivel de logro propuesto para 2015.

Por otra parte, la comparación entre el ámbito urbano y el rural tiene escasa validez con los datos que se han recogido. Sin embargo, allí donde se observa diferencia en el porcentaje de familias implicadas en los proyectos, este es mayor en las zonas rurales, lo que podría deberse a que en estos contextos sea más fácil acceder a este tipo de población.

Indicador 2. Tabla 1.

Porcentaje de familias con dificultades económicas y menores en edad teórica de asistir a educación básica que reciben algún tipo de apoyo condicionado a que sus hijos e hijas asistan a la escuela		
País	Total	Zonas rurales
Argentina	100	100
Bolivia	...	...
Brasil (1)	73	84
Chile (2)	35	nd
Colombia (3)	63	nd
Costa Rica	nd	nd
Cuba	na	na
Ecuador	62	75
El Salvador	...	...
España (4)	na	na
Guatemala	...	...
Honduras	...	...
México	na	na
Nicaragua	...	...
Panamá	...	...
Paraguay	40	46
Perú (5)	82	83
Portugal (6)	na	na
R. Dominicana	85	nd
Uruguay	86	85
Venezuela	...	...

Fuentes:

- Datos suministrados por los países.
- OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.
- n.a.: no aplicable.
- n.d.: no disponible

Especificaciones técnicas

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

Meta específica 3	Prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes para lograr la igualdad en educación.
Indicador 3	Porcentaje de niños de estos colectivos escolarizados en la educación inicial, primaria y secundaria básica.

Significado e importancia de la meta y el indicador

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

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

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

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

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

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

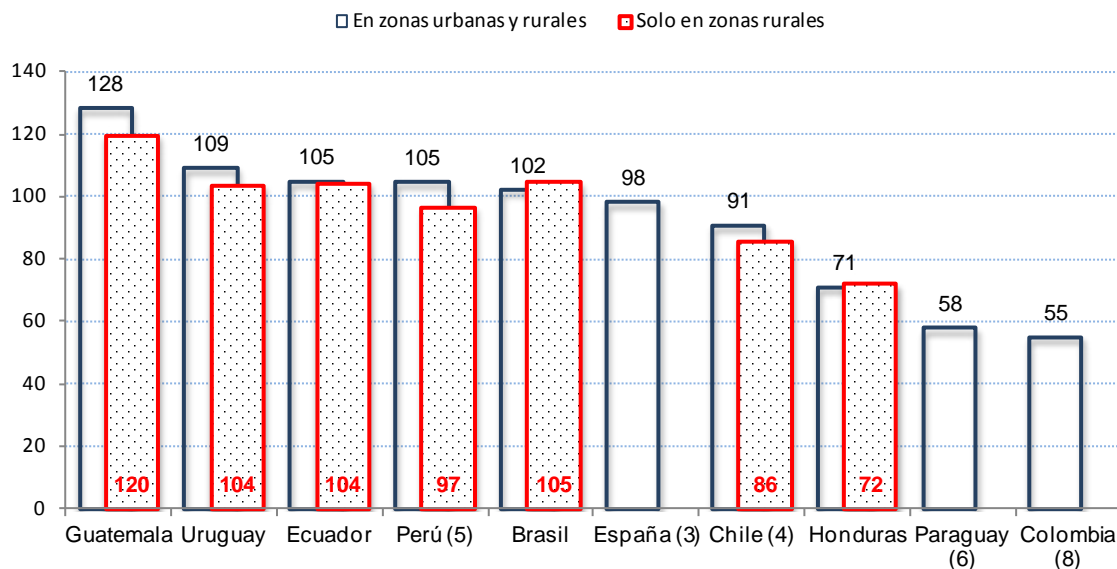
La situación según los datos disponibles

En comparación con *Miradas 2011*, se ha producido un importante avance en la información relativa a este indicador. En aquel documento solo pudieron reflejarse datos provenientes de fuentes internacionales. Ahora, por el contrario, se han recabado datos de diez países, a los que hay que sumar otros cuatro cuya realidad educativa no se ajusta al objetivo del indicador. Hay que destacar, no obstante, que la población a la que se refiere el cálculo de los distintos países puede diferir, ya que las características demográficas son específicas de cada contexto. En el futuro sería deseable poder ofrecer una información más detallada a este respecto.

En el anexo disponible en la web se recoge la secuencia detallada de datos que ha permitido llegar al que mejor refleja el sentido del indicador. Efectivamente, el cálculo de las tasas de asistencia a las etapas de CINE 0,1 y 2 del alumnado perteneciente a minorías étnicas, y poblaciones originarias o afrodescendientes (indicador 3, gráfico 1) junto con la tasa correspondiente al resto de la población escolar de los mismos niveles educativos (indicador 3, gráfico 2) permite establecer en qué medida existe una distancia entre ambas que indicaría una brecha en términos de equidad.

Indicador 3. Gráfico 1.

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

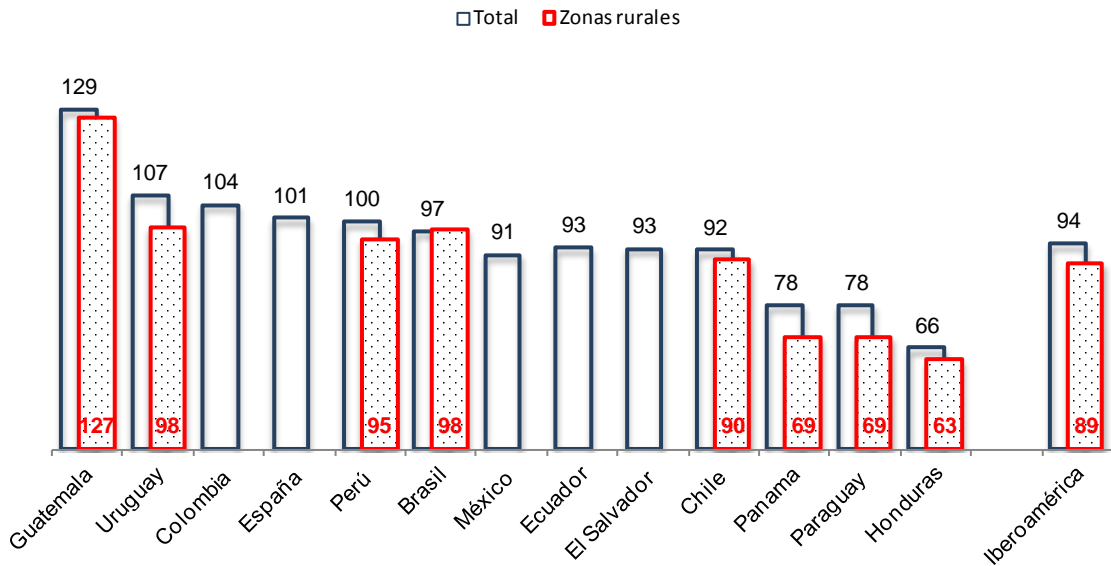


Fuentes:

Datos suministrados por los países.
OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

Indicador 3. Gráfico 2.

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



Fuentes:

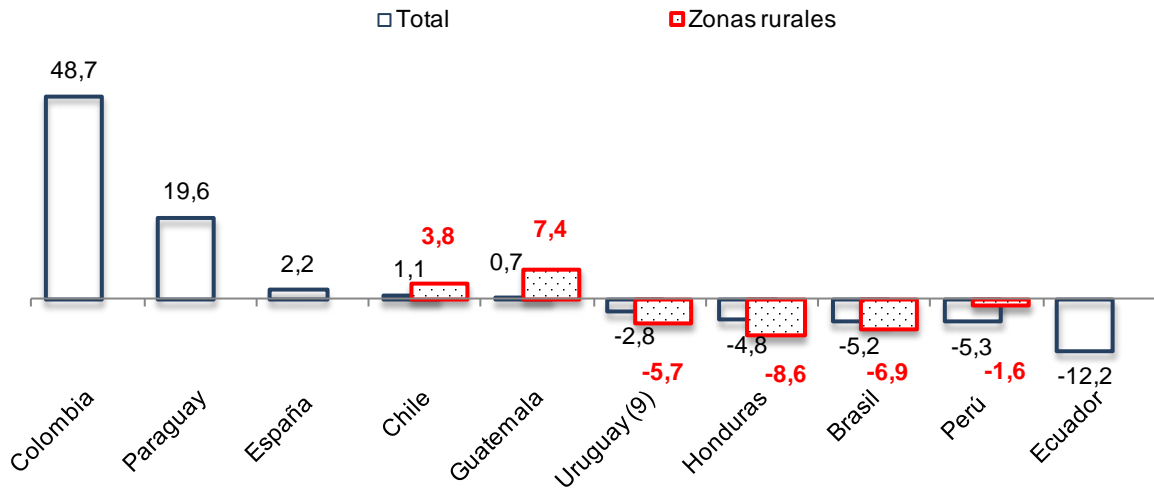
Datos suministrados por los países.
OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

El gráfico 3 de este indicador muestra este último cálculo, la diferencia entre ambas tasas (3A2-3A1), y permite extraer dos conclusiones. La primera y más relevante, que en la mayoría de los países que han suministrado datos la presencia en la educación básica de los alumnos y alumnas pertenecientes a minorías étnicas, y poblaciones originarias o afrodescendientes, es semejante a la del resto de la población escolar. Se trata pues de un dato positivo que, si bien no debe llevar a disminuir el énfasis en las políticas de equidad, puede interpretarse como un avance en la sensibilidad y el compromiso con el objetivo de disminuir la brecha hasta ahora existente. A partir de los resultados, podría afirmarse también que la ruralidad no es una variable que en este caso está asociada a una situación de desventaja, con la excepción de los datos de Panamá, que muestran una tendencia diferente a todos los demás.

La segunda conclusión, menos evidente pero no menos importante, es la mayor presencia del retardo o la repitencia en estos colectivos más vulnerables. Así creemos que se pueden interpretar las tasas superiores al 100% que aparecen en varios casos.

Indicador 3. Grafico 3.

Brecha absoluta de acceso a la educación básica



Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

Especificaciones técnicas

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

Indicador 4

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

Significado e importancia de la meta y el indicador

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

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

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

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

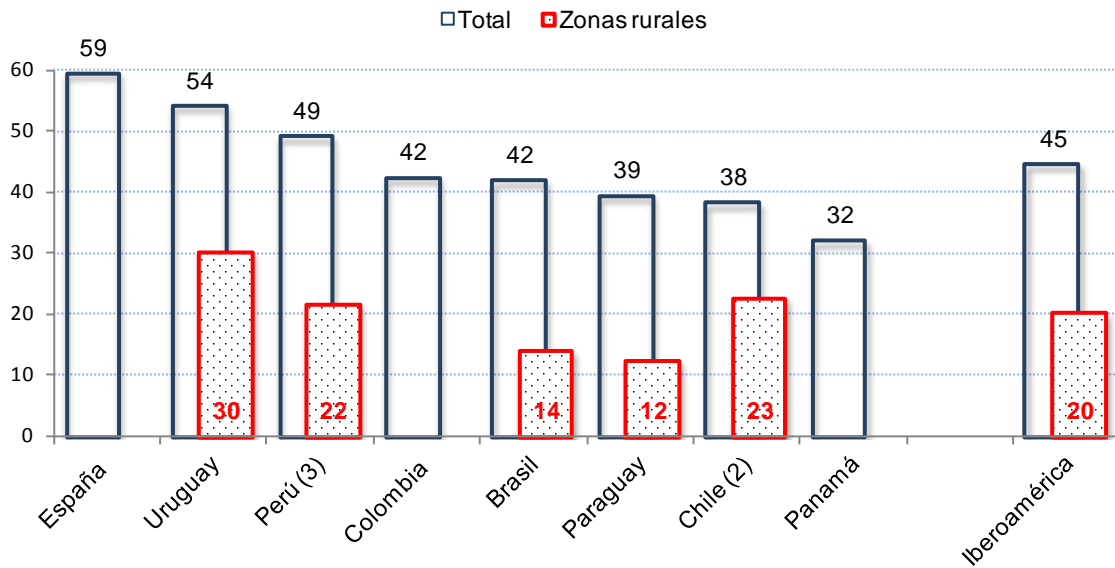
La situación según los datos disponibles

La dificultad para obtener información con respecto a estos colectivos, que ya se señalaba en el indicador 3, aumenta para los niveles educativos posobligatorios y universitarios. De hecho, solo ha podido calcularse la brecha de acceso a estas enseñanzas en ocho países (indicador 4, gráfico

1). El resto no disponía de los datos o no consideraba aplicable el indicador, por las mismas razones que en el caso anterior.

Con toda la prudencia que la escasez de datos exige, se puede no obstante señalar que la brecha es mayor en estas etapas. Este resultado era esperable, pero no por ello deja de ser negativo. Elevar las tasas de alumnado que cursa estudios posobligatorios es un objetivo compartido por todos los gobiernos y que debe hacer extensivo al conjunto de los ciudadanos.

Indicador 4. Gráfico 1.
Brecha absoluta de acceso a la educación posobligatoria y universitaria



Fuentes:

Datos suministrados por los países.
OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

Especificaciones técnicas

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

Meta específica 4	Garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios.
Indicador 5	Porcentaje de alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios que dispone de libros y materiales educativos en su lengua materna.

Significado e importancia de la meta y el indicador

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

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

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

La situación según los datos disponibles

Tan solo seis países han podido recabar información sobre los recursos materiales a los que se refiere este indicador, y en algún caso los datos resultan chocantes. Si bien se trata de una información que no es aplicable a varios países, como se indica la tabla 1, faltan datos de sistemas educativos en los que están presentes este tipo de colectivos. No es posible, por tanto, extraer conclusiones fiables. Lo único que podría afirmarse es que se está lejos de cubrir esta importante condición para la calidad de la enseñanza de los alumnos y alumnas cuya lengua materna no es la mayoritaria en el sistema educativo.

Indicador 5. Tabla 2.

Porcentaje de alumnos y de alumnas pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios, escolarizados en cine 1 y 2, que cuenta con libros y material educativo en su lengua materna				
País	CINE 1		CINE 2	
	Total	Alumnas	Total	Alumnas
Argentina	nd	nd	nd	nd
Bolivia	--	--	--	--
Brasil	57,1	57,3	54,6	55,0
Chile	37,3	37,0	nd	nd
Colombia	nd	nd	nd	nd
Costa Rica	nd	nd	nd	nd
Cuba	na	na	na	na
Ecuador	--	--	--	--
El Salvador (3)	--	--	--	--
España	na	na	na	na
Guatemala	89,3	89,3	nd	nd
Honduras	na	na	na	na
México (4)	100,0	100,0	nd	nd
Nicaragua	nd	nd	nd	nd
Panamá	10,8	nd	nd	nd
Paraguay	28,6	nd	124,3	nd
Perú	nd	nd	nd	nd
Portugal (5)	na	na	na	na
R. Dominicana	na	na	na	na
Uruguay	na	na	na	na
Venezuela	----	-----	-----	-----

Fuentes

Datos suministrados por los países
 OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.
 na: no aplicable.
 nd: no disponible.

Especificaciones técnicas

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

Indicador 6

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

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

Este indicador 6 se refiere a dicha condición, esto es, contar con profesores y profesoras adecuadamente preparados para llevar a cabo este tipo de enseñanza. Aprender significa que los alumnos reconstruyan las representaciones que tienen sobre el mundo al contrastarlas con las que el docente les propone como alternativa. Se trata de un proceso eminentemente comunicativo en el que el lenguaje es el mediador entre la mente del profesor y la de sus alumnos.

Contar con maestros bilingües posibilita el diálogo en el que se fundamenta el proceso didáctico. El dominio de la lengua sería entonces el elemento clave en la competencia de estos profesores y profesoras, pero no el único. Es también necesario que tengan un buen conocimiento de la cultura de los alumnos con los que van a trabajar. Pertenecer al mismo grupo cultural sin duda es una enorme ayuda, si bien no se puede considerar un requisito imprescindible.

La situación según los datos disponibles

Los países que han aportado información acerca de este indicador son los mismos que en el caso anterior, además de Guatemala (indicador 6, tabla 1). Siguen faltando datos de países en los que existen poblaciones pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios con lengua propia, por lo que también deben interpretarse los resultados con suma prudencia. Tan solo se querría señalar que parece que hay mayor cobertura de docentes bilingües de la que había de materiales didácticos, con la excepción de Chile.

Al igual que en otros indicadores de la Meta segunda, se cuenta con menos información del nivel educativo CINE 2, y en los países que la presentan se comprueba que el porcentaje es más bajo. La educación secundaria sigue estando relegada en las prioridades de la política educativa.

Indicador 6. Tabla 3.

Porcentaje de maestros bilingües que imparten clase en cine 1 y 2 y que hablan en el idioma originario de sus alumnos, en el conjunto de profesores que imparten clase en aulas bilingües con alumnado cuya lengua materna no es la oficial		
País	Educación primaria (CINE 1)	Educación secundaria baja (CINE 2)
Argentina	nd	nd
Bolivia	...	...
Brasil	67,2	60,9
Chile (1)	18,0	na
Colombia	nd	nd
Costa Rica	nd	nd
Cuba	na	na
Ecuador	...	...
El Salvador	na	na
España	na	na
Guatemala	42,4	nd
Honduras	...	...
México (2)	100,0	nd
Nicaragua	nd	nd
Panamá	na	na
Paraguay	72,3	48,0
Perú	nd	nd
Portugal	na	na
R. Dominicana	nd	nd
Uruguay	na	na
Venezuela	...	...

Fuentes

Datos suministrados por los países
 OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.
 na: no aplicable.
 nd: no disponible

Especificaciones técnicas

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

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

Significado e importancia de la meta y el indicador

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

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

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

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

Dada la disparidad en la que se encuentran los países en este ámbito y la propia dificultad de delimitar los diversos motivos por los cuales los alumnos pueden requerir recursos suplementarios en las escuelas, se decidió acotar el indicador, desde *Miradas 2011*, únicamente al alumnado con

discapacidad. Se asume la concepción de discapacidad de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, que implica un modelo social e interactivo:

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

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

La situación según los datos disponibles

La información disponible en este indicador muestra una tendencia positiva hacia la educación inclusiva. Sin embargo, las inconsistencias encontradas en las informaciones proporcionadas aconsejan en ediciones siguientes una revisión más completa de las mismas.

Información complementaria para la Meta segunda

Con el objetivo de enriquecer la perspectiva de la equidad en los países iberoamericanos, se presenta a continuación información procedente de fuentes distintas a los datos remitidos por los propios países sobre los indicadores revisados en los apartados anteriores.

Situación educativa de las alumnos y alumnas pertenecientes a minorías étnicas y poblaciones originarias y afrodescendientes

Los datos que se recogen en las tablas I a V forman parte del informe «La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes», elaborado en 2011 por el Sistema de Información de Tendencias en América Latina (SITEAL).²

En primer lugar (tablas I y II) se muestra la presencia de estos colectivos distinguiendo entre la población indígena y la afrodescendiente. La tabla III, referida al analfabetismo, pone de manifiesto que este es superior en estos colectivos. No obstante, también muestra que la brecha con el resto de la población se ha reducido de forma notable.

² www.siteal.iipe-oei.org/informe_2011.

Tabla I

Población indígena por país según organización que publica la información y fuente de la estimación, América Latina, 17 países												
País	Publicado por:											
	CELADE (1)			CEPAL (2)			UNICEF – FUNPROEIB Andes					
	Fuente primaria	Año	Población indígena (%)	Fuente primaria	Año	Población indígena (%)	Fuente primaria	Año	Población indígena (%)	Fuente primaria	Año	Población indígena (%)
Argentina				ECPI (B)	2004-2005	1,7	Organizaciones Indígenas	s/f	Entre 1 y 1,5 millones (a)			
Bolivia	CNPV (A)	2001	62,2									
Brasil	CNPV	2000	0,4									
Chile	CNPV	2002	4,6									
Colombia				Proyecciones en base a CNPV	2005	2,0	CNPV	2005	3,4			
Costa Rica	CNPV	2000	1,7									
Ecuador	CNPV	2001	6,8				CNPV	2001	4,3	CONAIE (F)	2008	33,3
El Salvador							CNPV	2007	0,2			
Guatemala	CNPV	2002	41,0				Estimación tradicional	s/f	58,0			
Honduras	CNPV	2001	7,0									
México	CNPV	2000	6,4				Conteo PyV	2005	9,5	CDI (G)	2006	10
Nicaragua				CNPV	2005	8,6	CNPV	2005	5,7			
Panamá	CNPV	2000	10,0									
Paraguay	CNPV	2002	1,7				EHI (D)	2008	2,1			
Perú				ENAHO (C)	2001	32,0	CNPV	2007	13,9	Estimación tradicional	s/f	30
Venezuela	CNPV	2001	2,3									
Uruguay				Encuesta Complementaria	1990	1,6						

 (1) Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas consulta on-line 07/08/11 <http://celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPI/>

(2) Panorama Social 2006

(A) Censo Nacional de Población y Vivienda

(B) Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas – INDEC

(C) Encuesta Nacional de Hogares, INE

(D) Encuesta de Hogares Indígenas, DGEEC

(F) Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador

(G) Centro de Desarrollo Indígena

Tabla II

Población afrodescendiente por país según organización que publica la información y fuente de la estimación, América Latina, 12 países				
País	Publicado por			
	CEPAL (A)	CEPAL (B)		UNICEF - Mundo Afro (D)
	Afrodescendientes (%)	Negros (%)	Mestizos (%)	Afrodescendientes (%)
Brasil	45,0	4,9 (a)	40,1 (a)	
Colombia	10,6	5,0 (b)	71 (b)	
Cuba	34,9	12,0 (d)	21,8 (d)	62,0
Rep. Dominicana		11,0 (b)	73 (b)	84,0
Ecuador	5,0			
Guatemala	0,04			
Honduras	1,0			2,0
Nicaragua	0,5			9,0
Costa Rica	2,0			2,0
México				0,5
Panamá				14,0
Venezuela		10,0 (b)	65,0 (b)	

(A) Antón, Bello, Del Popolo, Paixao, Rangel, 2009 en base a Censos Nacionales de Población y Vivienda ronda 2000

(B) Bello, Rangel, 2002

(D) Manual de los Afrodescendientes de las Américas y el Caribe, 2006

(a) IBGE, 1995

(b) Larousse Moderno, 1991

(d) U.S. Bureau of the Census, International, 1981.

Tabla III

Tasa de analfabetismo según condición étnica, grupo de edad y país. Reducción intergeneracional de la tasa de analfabetismo según grupo étnico y país. América Latina, 11 países CCA. 2000						
País	Tasa de analfabetismo				Reducción intergeneracional (en %)	
	15 a 24 años		50 años y más		Indígenas	No indígenas
	Indígenas	No Indígenas	Indígenas	No Indígenas		
Bolivia	3,6	1,6	46	21,7	92,2	92,6
Brasil	15,6	5,1	47	28,3	66,8	82,0
Chile	1,5	1,0	24,9	9,6	94,0	89,6
Costa Rica	15,1	2,2	39,1	12,2	61,4	82,0
Ecuador	7,2	3,3	61,9	18,7	88,4	82,4
Guatemala	28,5	10,5	77,6	40,1	63,3	73,8
Honduras	17,0	10,6	53,2	42,5	68,0	75,1
México	14,1	2,7	59	22,2	76,1	87,8
Panamá	23	1,6	69,8	15,4	67,0	89,6
Paraguay	35,8	2,4	82,3	15,8	56,5	84,8
R. Bol. Venezuela	22,3	2,5	57,8	19,6	61,4	87,2

Fuente: SITEAL con base en Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas, CELADE – CEPAL en <http://celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPP/>

Por último, resultan muy interesantes los datos de rezago, recogidos en la tabla V, y en los que se comprueba que el reto no es tan solo el acceso a la educación sino una respuesta que responda a las específicas necesidades de estos alumnos y alumnas para conseguir que alcancen el éxito escolar.

Tabla IV

Tasas de asistencia escolar según grupo étnico, grupo de edad y país. Porcentaje de jóvenes de 15 a 19 años que finalizaron el primario según grupo étnico y país. América Latina, 11 países CCA. 2000								
País	Tasa de asistencia						% de población de 15 a 19 años que terminó el primario	
	6 a 11 años		12 a 17 años		18 a 22 años			
	Indígenas	No indígenas	Indígenas	No indígenas	Indígenas	No indígenas	Indígenas	No indígenas
Bolivia	92,8	93,1	79,2	82,5	18,9	17,8	74,5	84,7
Brasil	72,9	93,2	72,1	85,5	32,6	37,8	63,8	84,9
Chile	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	93,3	95,5
Costa Rica	74,4	95,3	52,9	72,5	20,4	37,1	55,7	85,6
Ecuador	86,3	90,8	51,7	69,1	20,2	32,1	69,5	82,8
Guatemala	81,1	89,3	62,4	73,5	16,7	28,2	36,6	65,0
Honduras	74,6	79,1	47,0	56,1	15,2	23,0	49,1	65,3
México	90,6	96,2	62,2	71,9	13,3	27,3	68,7	90,0
Panamá	78,3	97,0	57,9	82,9	15,0	37,4	55,8	93,3
Paraguay	60,1	93,4	45,2	78,5	13,8	31,6	22,5	82,9
R. Bol. Venezuela	72,6	94,9	59,3	79,5	18,8	35,2	52,8	86,1

Fuente: SITEAL con base en Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas, CELADE – CEPAL en: <http://celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPP/I/>

Rendimiento escolar y nivel sociocultural

En los últimos años ha aumentado el número de países que participan en el programa PISA de la OCDE. Ello permite establecer dos datos que indican la influencia del nivel sociocultural sobre el rendimiento escolar. El primero de ellos se refiere a la variación que muestran los niveles de competencia en matemáticas, dependiendo del centro en el que están escolarizados los alumnos. Los resultados del gráfico 1 ponen de manifiesto que en la mayoría de los países la varianza es superior al 30%, lo que supone un alto nivel de inequidad.

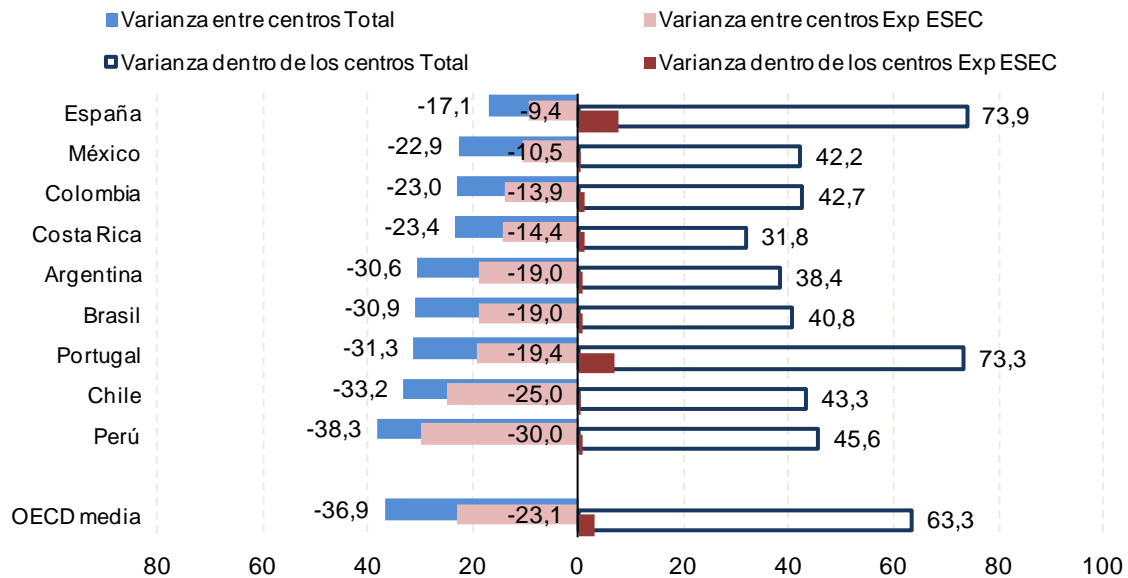
Tabla V

Porcentaje de niños de 6 a 11 años escolarizados en el nivel primario con dos o más años de rezago escolar de acuerdo al curso que asisten, según grupo étnico y país América Latina, 11 países CCA. 2009			
País	Indígena	Afrodescendientes	Mestizos y blancos
Bolivia	...	...	5,6
Brasil	3,1	6,0	2,8
Chile	7,6	...	5,7
Ecuador	11,2	12,8	6,7
El Salvador	5,4	...	7,3
Guatemala	16,2	...	9,3
Nicaragua	23,4	8,7	12,7
Panamá	13,2	...	4,7
Paraguay	16,6	...	6,5
Perú	8,9	...	3,8
Uruguay	4,9	7,3	4,8

Fuente: SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país

Los resultados de la tabla IV confirman la diferencia en la tasa de asistencia de este alumnado con respecto al resto, en distintos niveles educativos. Aunque se aprecian diferencias importantes entre los países, la tendencia general ilustra que sigue existiendo una situación de inequidad. La distancia es mayor cuando lo que se mide es el porcentaje de población entre 15 y 19 años que finalizó el nivel primario.

Gráfico 1. Varianza entre centros y dentro de los centros en el rendimiento en matemáticas

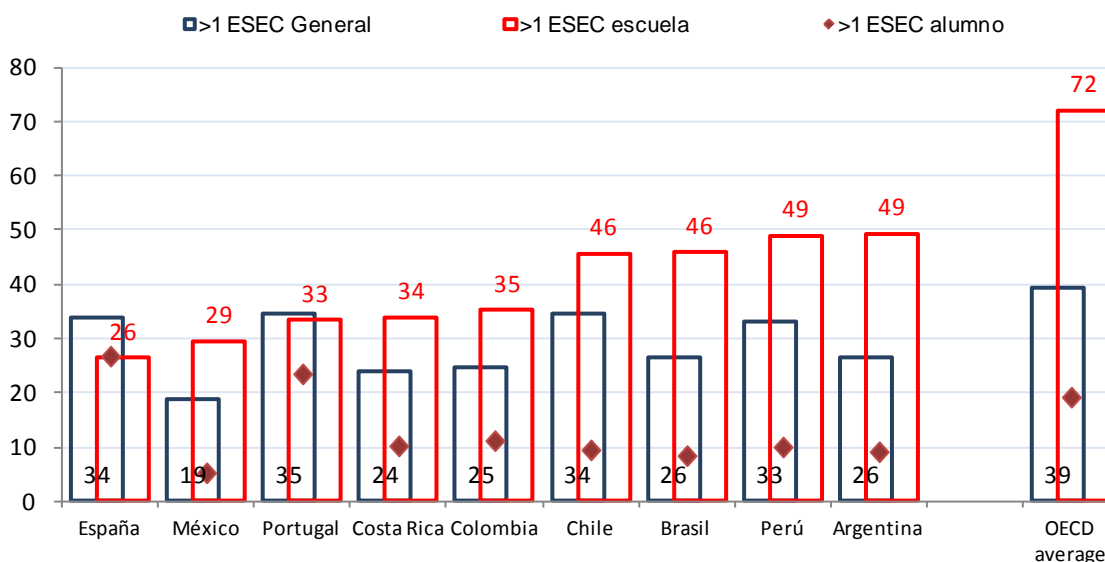


Notas:

1. The statistics computed for this table were estimated for all students, whether they had data on socio-economic status or not.
 2. The total variation in student performance is calculated from the square of the standard deviation for all students.
 3. In some countries, sub-units within schools were sampled instead of schools; this may affect the estimation of between-school variation components (see Annex A3).
 4. Due to the unbalanced clustered nature of the data, the sum of the between- and within-school variation components, as an estimate from a sample, does not necessarily add up to the total.
- ESEC: estatus socioeconómico.

La tendencia es la misma cuando se analiza la correlación entre los resultados en matemáticas y el estatus socioeconómico (ESEC). Como se muestra en el gráfico 2, en todos los países existe correlación, pero en algunos esta es mucho más fuerte. Asimismo, los resultados ponen de manifiesto que las diferencias están asociadas en mayor medida al nivel socioeconómico de los centros que al del alumno, excepto en dos casos. Esto implica una segregación social muy negativa.

Gráfico 2. Relación entre el rendimiento en matemáticas y el estatus socioeconómico en PISA 2012



Síntesis Meta segunda

La equidad remite a la capacidad de los sistemas educativos de ofrecer la mejor educación a todos los alumnos y alumnas. El conjunto de los indicadores nos hablan, por tanto, de la equidad. No obstante, sigue habiendo determinados colectivos más vulnerables a la exclusión que merecen por ello una mirada especialmente atenta que permita comprobar si la brecha que habitualmente los separa del resto de la población se va reduciendo. A ellos se dedica esta segunda meta.

Una valiosa medida de equidad es la que se recoge en el indicador dos. Las condiciones de algunas familias son tan difíciles que a veces no les permiten atender las necesidades educativas de sus hijos e hijas. En ocasiones incluso los necesitan para que colaboren en tareas domésticas o laborales. La educación es un derecho y por tanto la sociedad es responsable de su satisfacción. Una vía es ofrecer a las familias una ayuda condicionada al compromiso de garantizar la asistencia de los menores a la escuela. Ocho de los 21 países informan que cuentan con este tipo de programas. Si a ellos se añaden los cuatro que indican que su realidad no requiere ya este tipo de actuaciones, puede considerarse que la situación es bastante positiva en este aspecto, aunque, por supuesto, siempre mejorable.

Junto con el nivel socioeconómico y cultural, en algunos países pertenecer a una población originaria o ser afrodescendiente puede ser también un factor de vulnerabilidad. Esta situación es la que ha querido explorarse en los indicadores 3 y 4. La imagen que se deriva de los datos es positiva en las etapas CINE 0, 1 y 2, donde se supera el nivel de logro propuesto para el 2015. Sin

embargo, la presencia de estos colectivos en la educación postobligatoria y la educación superior es muy inferior en la mayoría de los casos a la del resto del alumnado.

Los indicadores tres y cuatro, aunque han mejorado su definición, como consta en el *Glosario*, siguen haciendo relativamente opaca la realidad, ya que en las tasas de escolarización se agregan datos relativos a poblaciones diferentes (originarias y afrodescendientes) y que además en cada país remite a colectivos distintos. En futuros informes sería bueno desagregar los resultados, aunque pueda mantenerse un dato global que permita establecer tendencias.

El acceso a la escuela es un requisito indispensable de equidad, pero no es suficiente. La inclusión supone que los alumnos y las alumnas aprenden, y ello implica que la ayuda pedagógica se ajusta a sus características peculiares. En ello influyen muchos elementos, pero uno de los esenciales es la comunicación. Por esto, que el docente y el alumno compartan la lengua materna se considera una de las claves de la educación intercultural. Sin duda es un reto complejo, porque supone contar con profesores bilingües, adoptar este enfoque en la formación inicial y contar con algunas otras condiciones como los materiales bilingües a los que se refiere el indicador seis. La importancia de ambos elementos es muy distinta. En ese sentido, es un dato positivo que el porcentaje de profesores sea mayor que el de materiales, pero todavía queda mucho camino por recorrer. Aunque la conciencia de la necesidad de la educación intercultural bilingüe ha aumentado en la región, es necesario seguir promoviendo este tipo de políticas.

El movimiento de la educación inclusiva se originó en torno a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales de origen personal asociados a una discapacidad. La escolarización de este colectivo en los centros ordinarios, incluso en aulas especiales, supone un avance en la normalización de las condiciones de aprendizaje y desarrollo.

En el futuro sería deseable que el indicador pudiera diferenciar entre las diversas discapacidades, ya que la dificultad de su inclusión es diferente, así como precisar más los datos por etapas. Asimismo, sería importante recoger información específica de la educación inicial, dada la trascendencia de este periodo educativo.

En este indicador, como en el resto, hubiera sido muy conveniente diferenciar entre alumnos y alumnas, ya que esta es otra de las características que todavía conlleva una situación de exclusión. Esto no ha sido posible en los dos primeros informes de *Miradas*, pero confiamos en que lo sea en el futuro.

Los cambios que se han introducido en los indicadores entre el informe de 2011 y el que ahora se presenta, no permite establecer una comparación entre los datos. Sin embargo, creemos que las modificaciones han mejorado de forma notable los indicadores lo que para el futuro será un claro avance.

Aunque el propósito del sistema de indicadores de Metas 2021 es constituir un referente autónomo, en estos inicios se ha considerado oportuno incluir alguna otra información que enriqueciera la perspectiva de la equidad en los países iberoamericanos. Los datos de SITEAL ofrecen una perspectiva interesante que, como es lógico cobra mucho más sentido cuando se sitúa en el informe completo al que se ha hecho referencia con anterioridad.

Los datos de PISA probablemente deberían pasar a formar parte del sistema de indicadores en el futuro. Los países que participan en este programa de la OCDE conocen estos resultados, pero la comparación entre ellos permite obtener una perspectiva interesante para la región que pone de manifiesto que algunos sistemas educativos han conseguido un buen nivel de excelencia pero en una realidad de mucha inequidad.



Capítulo 3

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

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

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

Significado e importancia de la meta y el indicador

La meta específica 6 plantea aumentar el porcentaje de niños y niñas menores de 6 años que se benefician de la educación inicial. Esta meta responde además al proyecto de atención integral de la infancia aprobado por la Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en Lisboa en 2009.

El indicador 8 trata de valorar hasta qué punto los niños y las niñas menores de 6 años disfrutan de una atención verdaderamente educativa, esto es, una atención que va más allá de los cuidados familiares o de la acogida y cuidado que puedan recibir en determinadas instituciones, generalmente con el objetivo de facilitar la integración de la mujer en la vida laboral y la conciliación de la vida familiar y laboral. No se trata, por tanto, de medir solo la atención cuya finalidad es el cuidado y tiene carácter asistencial, sino la que se presta en instituciones de decidido carácter educativo.

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

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

Evolución desde 2008 y situación en 2013

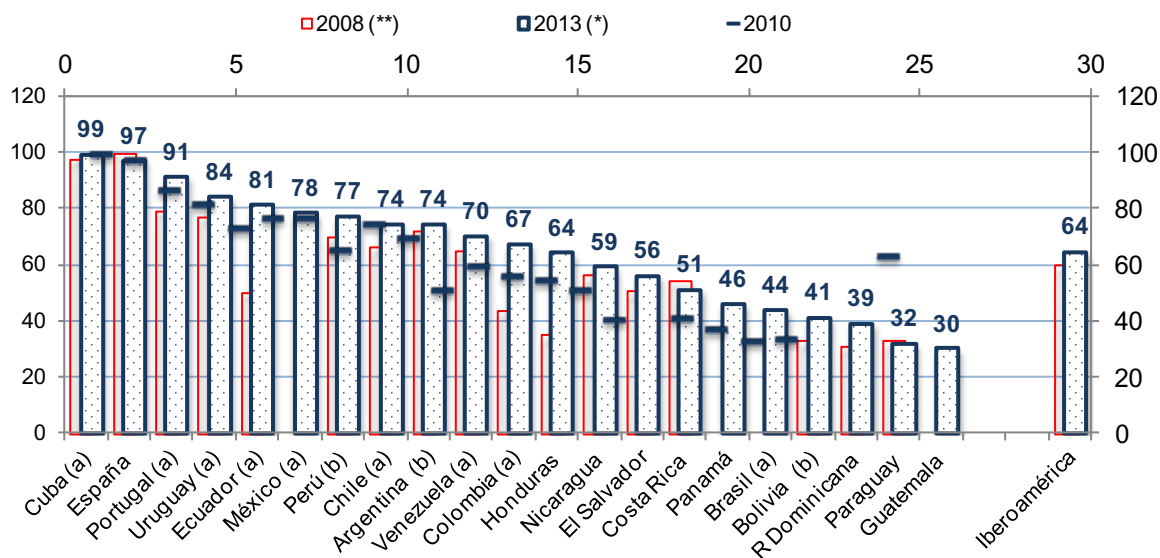
Para este informe se ha precisado y definido este indicador de acuerdo con la CINE 2011 (*Glosario Miradas 2014*). La principal fuente de información son las respuestas ofrecidas por los países, que se han atenido a estas especificaciones contenidas en el *Glosario*. Cuando no ha sido posible disponer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

En la educación preprimaria, de 3 años al inicio de la primaria, el promedio de Iberoamérica alcanzó el 63% en 2013 (como se señala en la nota, los datos de algunos países corresponden a 2012 o a 2010). Los porcentajes de escolarización varían notablemente entre países como Cuba y España, con cifras próximas al 100% y, en el extremo opuesto, Guatemala, con un 30%. En Paraguay, República Dominicana, Bolivia, Brasil y Panamá están escolarizados en educación preprimaria entre un tercio y la mitad de los niños. Superan el 50% Costa Rica, México, El Salvador y Nicaragua; entre el 60 y el 90 se sitúan los niños escolarizados en esta etapa en Uruguay, Ecuador, Perú Chile Argentina, Venezuela, Colombia y Honduras, y por encima del 90% se sitúa Portugal, además de Cuba y España. Por tanto, 15 países de la región se han ubicado entre los valores estimados en el nivel de logro para 2015.

Son diferencias notables, pero deben resaltarse los valores elevados de esta tasa en un número considerable de países. Como se ha señalado, que los niños asistan a instituciones educativas resulta crucial para el aprendizaje escolar posterior, sobre todo en el caso de aquellos que proceden de entornos sociales, económicos y culturales menos favorables. La atención educativa en estas edades favorece la mejora de la equidad en el acceso a la educación y en el rendimiento en la educación básica.

Indicador 8. Gráfico 1.

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



Fuentes:

(*) Datos proporcionados por los países.

(a) Datos de 2012.

(b) Datos de 2010.

(**) Datos procedentes de UIS, salvo los de Brasil, Costa Rica, Ecuador y Portugal, que proceden de *Miradas 2011*, y los de Uruguay, suministrados por el propio país.

UIS Table 5: Enrolment ratios by ISCED level. Net enrolment rate. Pre-primary, disponible en: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableViewer/tableView.aspx>.

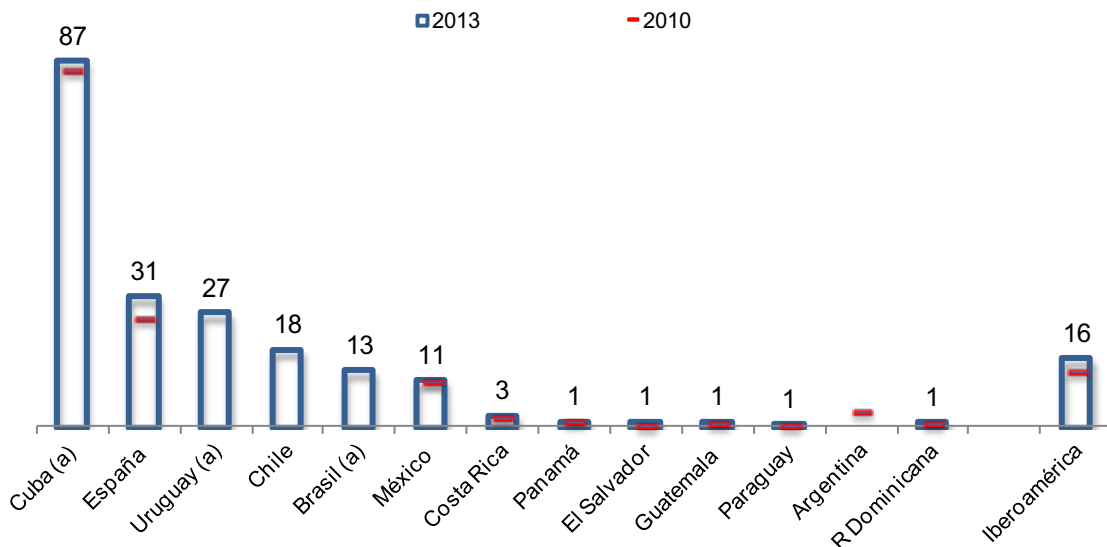
OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

Aunque se realiza la comparación entre 2008 y 2013 hay que resaltar que las diferencias producidas deben ser debidas en no pocos casos a que no se han considerado las mismas poblaciones en los datos ofrecidos en 2008, que proceden de UIS y de Miradas 2011, datos que se recogieron de acuerdo con la CINE 1997, y los consignados por los países para 2012 y 2013, que se han estimado de acuerdo con la CINE 2011. Esta diferencia de criterio ha debido afectar particularmente a las disminuciones de algunos países, no explicables de otro modo. Por esta razón se ha optado por no considerar los datos de las tablas correspondientes a Brasil, Costa Rica, Guatemala y México para 2008.

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

Indicador 8. Gráfico 2.

Tasa neta de matrícula de 0 a 2 años



Fuentes:

(*) Datos proporcionados por los países.

(a) Datos de 2012.

OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

En Cuba, la tasa neta de matrícula de 0 a 2 años en 2012 alcanzó el 87%, cifra muy superior a la consignada en *Miradas 2011*, seguramente debido a un cambio de criterio en la valoración de la educación de la primera infancia. En España casi un tercio de los niños de estas edades (31%) se encuentran escolarizados en un centro educativo; en Uruguay es uno de cada cuatro niños (27), y en Chile (18), Brasil (13) y México (11) se escolarizan entre el 10 y el 20% de los niños de 0 a 2 años. En el resto de los países para los que se dispone de datos, el porcentaje de niños escolarizados es francamente modesto, ya que se sitúa entre el 1% y el 3%.

Especificaciones técnicas

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 2011 define la educación de la primera infancia como el conjunto «de programas de desarrollo educacional de la primera infancia, de 0 a 2 años, y de educación preprimaria, de 3 años al inicio de la educación primaria». Por esta razón se ha optado por ajustar este indicador a la nueva CINE 2011, y se introducen estos tramos etarios como subíndices conservando la definición y forma de cálculo de UIS para garantizar la comparación.

UIS establece el límite superior de los programas de educación de la primera infancia en el año de inicio de la educación primaria, frecuentemente a los 6 años, pero varía según los sistemas educativos iberoamericanos entre los 5 y los 7 años de edad.

Los datos procedentes de fuentes internacionales que se presentan para 2008 y 2010 (Ver http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls) corresponden al segundo ciclo de la educación infantil (educación preprimaria), que suele abarcar de los 3 a los 5 años, aunque hay países que la limitan al período comprendido entre los 4 y los 5 o entre los 4 y los 6. Las cifras de esta segunda etapa de la educación infantil, promedio de las tres edades consideradas (3, 4 y 5 años) es en la práctica muy similar a la correspondiente a los 4 años, que es la edad de referencia en otros indicadores internacionales. En *Miradas 2012* se ofrecieron los datos UIS para 2007 y 2010 (salvo en los casos que se indica) en lugar de los utilizados en el gráfico equivalente de *Miradas 2011*, donde los datos de 2007 procedían del programa Educación para Todos (EPT).

En resumen, los datos presentados en los gráficos de este indicador provienen de tres fuentes diferentes. Los de 2008 proceden de *Miradas 2011* (0-2 años) y de UIS (de 3 años al inicio de primaria), salvo los de Brasil, Costa Rica y Ecuador, que proceden también de *Miradas 2011*; los datos de 2010 y 2012, de la información facilitada por los países, salvo en los casos señalados en las notas como fuente UIS, y en 2013, todos los datos disponibles son los suministrados por los países.

Meta específica 7	Potenciar el carácter educativo de esta etapa y garantizar una formación suficiente de los educadores que se responsabilizan de ella.
Indicador 9	Porcentaje de educadores que tiene el título específico de educación inicial.

Significado e importancia de la meta y el indicador

Como se ha señalado, la meta general tercera pretende aumentar la oferta de educación inicial de carácter educativo que recibe la población infantil en la etapa que precede a la escolaridad básica. Se trata de un período fundamental para el desarrollo y la formación de los niños y las niñas, motivo por el cual requiere una atención especial.

Esta etapa influye además en el proceso formativo que tiene lugar con posterioridad, esto es, en la educación básica, ya que favorece el desarrollo de las habilidades que preparan para el aprendizaje escolar propiamente dicho. Esa influencia viene a ser especialmente decisiva en el caso de la infancia perteneciente a los sectores sociales más desfavorecidos, ya que difícilmente pueden recibir esa preparación en el entorno familiar.

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

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

Evolución reciente y situación en 2013

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

En *Miradas 2011* se consideró que la situación podía diferir de unos países a otros en lo que respecta al título exigido y a la formación que implica, y se consideraron conjuntamente todos los casos. Se señalaba entonces que los títulos oficiales que se requieren para trabajar en esta etapa son asimismo diversos. Por ejemplo, Argentina menciona que se trata de títulos de nivel superior, y en la República Dominicana se trata de una licenciatura. Brasil distingue los títulos de nivel medio, «normal / magisterio» (cine 3) y los de licenciatura (cine 5). España exige la titulación de

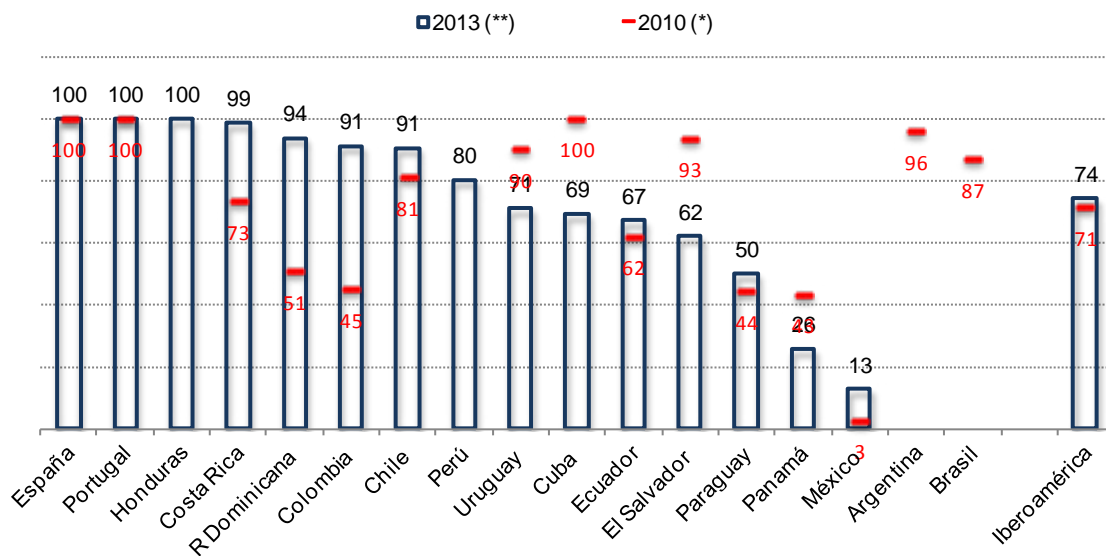
maestro, aunque en el ciclo de 0 a 3 años puede haber otro personal con formación profesional de grado superior. Cabe pensar que se trata de una situación bastante generalizada, que obligará a ir descendiendo paulatinamente a análisis más finos.

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

En 2013, las diferencias entre países en el porcentaje de educadores que poseen un título de formación especializada en educación infantil de nivel CINE 5 o superior son muy notables: los porcentajes van del 100% en España, Portugal y Costa Rica al 13% en México. En República Dominicana, Colombia y Chile el porcentaje supera el 90%; en Perú es del 80% y en Ecuador, Cuba y Uruguay se sitúa en torno a la media de Iberoamérica, que es el 75%. Entre el 50% y el 60% se encuentran El Salvador y Paraguay, mientras que en Panamá la cifra se sitúa en el 26%.

Indicador 9. Gráfico 1.

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



Fuentes:

(*) *Miradas 2011*.

(**) Datos suministrados por los países.

OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

En algunos países entre 2010 y 2013 el porcentaje ha disminuido, pero sin duda este hecho se ve afectado por la diferencia de titulación considerada en ambos años, ya comentada. A pesar de que la titulación considerada en 2013 es solo la de nivel 5 o superior, hay varios países en los que la evolución en este porcentaje ha sido muy positiva: es el caso de República Dominicana y Colombia, que casi han duplicado este porcentaje de profesores titulados; de Costa Rica, que ha mejorado en 26 puntos porcentuales, y de Chile y México, que han mejorado en 10 puntos porcentuales.

Estas cifras se sitúan en la mayoría de los casos dentro de la horquilla propuesta para el nivel de logro de este indicador en 2015: entre el 30% y el 70%, extremo superior que coincide con el promedio para Iberoamérica en 2013. Por tanto, el camino recorrido en la consecución de la meta es muy notable, cuando solo se ha recorrido una tercera parte del plazo fijado en 2021.

Especificaciones técnicas

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

Síntesis de la Meta general tercera

Se señalaba ya en *Miradas 2011* que la meta tercera ha propuesto aumentar en los países de Iberoamérica la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo. Bajo este propósito subyace la convicción de que la infancia es una etapa evolutiva crucial, puesto que en ella se sientan las bases para un buen desarrollo personal. La interacción que se produce durante la primera infancia con el entorno, y la calidad del cuidado y la atención que se recibe en esta etapa, ejercen un fuerte impacto sobre el desarrollo posterior.

Por ese motivo, se ha considerado fundamental garantizar a todos los niños y niñas unas condiciones adecuadas de alimentación y salud, proporcionarles una estimulación variada, facilitarles la incorporación a entornos educativos que contribuyan a su maduración y aprendizaje, y apoyar a las familias para que atiendan las necesidades, el desarrollo y la educación de sus hijos.

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

Por ese motivo, la meta tercera se ha desglosado en dos metas específicas, la primera de las cuales (número 6) plantea aumentar la oferta de educación inicial para los menores de 6 años.

En efecto, la primera condición que debe cumplirse para atender de manera integral a la primera infancia es que exista una oferta suficiente de plazas para dar respuesta a las familias que deseen proporcionar a sus hijos una educación infantil en establecimientos bien dotados y organizados. Sin tales plazas, difícilmente se podrá atender debidamente a los más pequeños.

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

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

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

En este, como en otros aspectos que se comentan en este informe, el análisis de los dos indicadores pone de manifiesto la notable diversidad de situaciones nacionales.

La mayoría de los países han alcanzado y superado los niveles de logro propuestos para 2015 e incluso para 2021, pero hay algunos que se encuentran en 2013 alejados de esos niveles. Aunque la distancia es mayor en el caso del primer tramo (0-2 años) que en el segundo (3-5 años), la exigencia de alcanzar en este último caso una tasa del 100% en 2021 representa un desafío muy notable para algunos países. Puesto que las tasas de atención educativa son mucho más bajas en el primer tramo, también el objetivo es más modesto.

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

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

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



Capítulo 4

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

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

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

Significado e importancia de la meta y el indicador

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

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

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

Evolución desde 2008 y situación en 2013

La información sobre las tasas en educación primaria procede fundamentalmente de los países. Ha sido obtenida de acuerdo con lo establecido en el *Glosario de Miradas 2014* para los años 2010, 2012 y 2013. Para 2008 y para 2010, cuando no ha sido posible obtener dicha información, se ha optado por recurrir a las bases de datos de UIS, como se señala en las notas (OEI, Tablas indicadores *Miradas 2014*). Se ha tomado esta decisión de utilizar para la comparación los nuevos datos de la bases de datos de UIS para 2008, en lugar de recurrir a los datos de *Miradas 2011*, pues dichos datos, con origen en CEPAL / UIS, han sido modificados por UIS en las revisiones posteriores, de acuerdo con las variaciones habidas en las estimaciones censales de la población. De este modo se pretende hacer una comparación de las tasas actuales (de 2013 en algunos países y de 2012 para el resto; ver nota al pie del gráfico 1), con las de 2008 y las de 2010, utilizando las fuentes más homogéneas y actualizadas. Los países del gráfico 1 han sido ordenados según los valores correspondientes a 2012 / 2013.

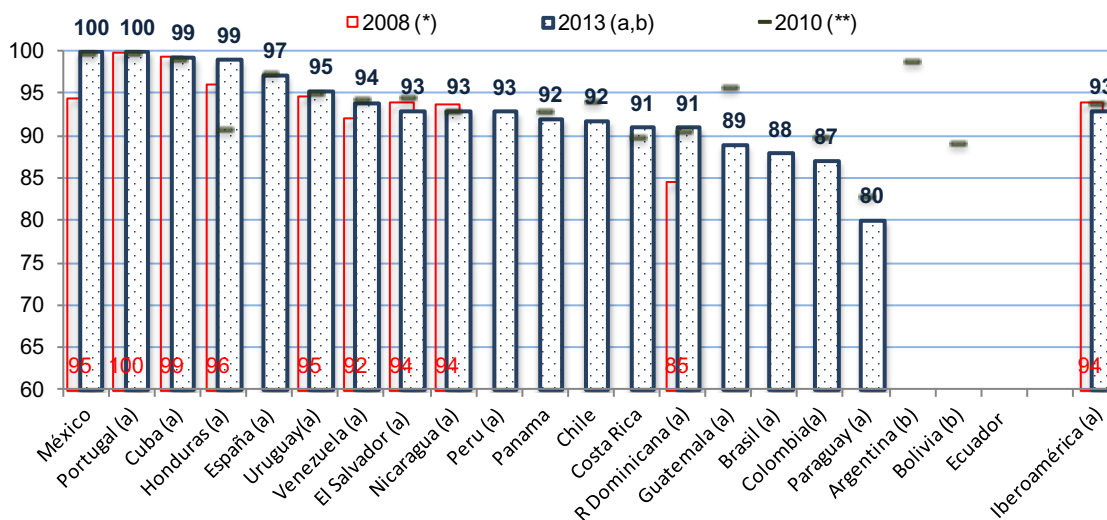
En ninguno de los años considerados se presentan diferencias significativas entre las tasas totales y las correspondientes a las niñas (en torno a un punto porcentual en la mayoría de los casos), por

lo que se ha optado por presentar en el gráfico 1 solo los valores totales; no obstante, los datos completos, como se ha señalado, se pueden consultar en OEI, Tablas indicadores *Miradas 2014*.

Las diferencias entre los países en la tasa neta de matrícula en educación primaria son notables: del 80% en Paraguay en 2012 al 100% en México y Portugal en 2013. En siete países la tasa supera el 95% en 2012 / 2013: México, Portugal, Cuba, Ecuador, España, Honduras y Uruguay. En otros siete países la tasa se sitúa entre el 90% y el 95%: Venezuela, Perú, Panamá, Chile, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica. De este modo, en dos tercios de los países iberoamericanos (prácticamente 18 de los 21 países, si se consideran los datos de 2010) esta tasa supera el 90%. Se está cerca, por tanto, del objetivo para 2015; aunque hay que señalar que entre 2008 y 2012 / 2013 la evolución ha sido irregular.

Indicador 10A. Gráfico 1.

Tasa neta de matriculación en educación primaria (CINE 1)



Fuentes:

Datos suministrados por los países, excepto: (*) 2008: UIS Table 5: Enrolment ratios by ISCED level. Primary, disponible en: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>.

(**) 2010, para Bolivia, Ecuador, Guatemala, México, Panamá, Perú y Venezuela: UIS Table 5: Enrolment ratios by ISCED level. Primary, disponible en: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>.

(a) Datos de 2012.

(b) Datos de 2010.

OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

En el promedio de Iberoamérica la tasa se mantiene entre el 94% y el 93%. Se produce también una ligera disminución entre 2008 (datos procedentes de UIS) y 2013 en España, que pierde el 100%, Perú, Panamá, Chile, El Salvador y Nicaragua, mientras en República Dominicana la tasa ha aumentado 4 puntos porcentuales. En todos estos casos hay que tener en cuenta el efecto de la evolución de la población total considerada (denominador de la tasa), pues entre 2008 y 2012/13

se han realizado los censos de población correspondientes, que sirven de base y corrigen las proyecciones de población realizada después del censo anterior. Habría que concluir que estas diferencias porcentuales en el promedio de Iberoamérica y los países señalados pueden tener un efecto estadístico que explique lo fundamental de la variación.

Por esta razón, y a efectos de garantizar la coherencia de los datos, se ha optado por no considerar en el Gráfico 1 de este Indicador 10A los datos de las tablas correspondientes a Chile, Colombia, España, Guatemala, Panamá, Paraguay Perú para 2008, y se han eliminado los de Ecuador.

Especificaciones técnicas

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

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

Indicador 10B

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

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

Evolución desde 2008 y situación en 2013

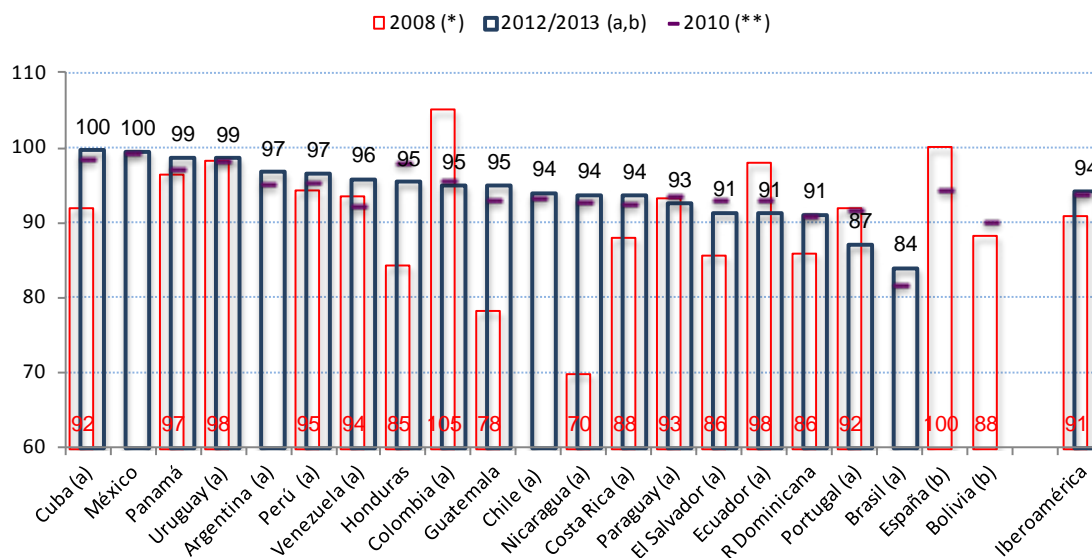
Esta tasa bruta de finalización de la educación primaria puede verse afectada por las variaciones censales señaladas en el subindicador 10A, de la tasa neta de matrícula. Al comparar los datos obtenidos en 2010, 2012 y 2013 con los presentados en *Miradas 2011* (en general para el año 2008), calculados por CEPAL sobre la base de UIS antes de 2010, se han observado diferencias e inconsistencias que seguramente se deben a los errores estadísticos señalados en proyecciones y estimaciones. Por esta razón, se ha optado por considerar los datos que para 2008 ofrece la base de UIS actualizada, consultada a principios de este año; son los datos que se presentan en el gráfico 1 de este subindicador 10B. Los países se han ordenado de acuerdo con los valores de 2012 / 2013.

La tasa bruta de finalización de la educación primaria ha alcanzado, en el promedio de Iberoamérica, el 94% en 2012 / 2013, lo cual supone un aumento de 4 puntos porcentuales desde 2008. Los

niveles de logro planteados en las Metas para este indicador señalaban que entre el 80% y el 100% de los alumnos terminan la primaria a la edad prevista, y más del 90% en el 2021. Estos datos promedio de Iberoamérica permiten valorar positivamente la evolución reciente del indicador.

Indicador 10B. Gráfico 1.

Tasa bruta de finalización de educación primaria (CINE 1)



Fuentes:

Datos suministrados por los países, excepto: (*) 2008: UIS, disponible en: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>.
(**) 2010, para Bolivia, Ecuador, Guatemala, México, Panamá, Perú y Venezuela: UIS, disponible en: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>.

(a) Datos de 2012.

(b) Datos de 2010.

OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

Si se consideran las tasas de los países, en 16 se supera el 90% (que son 18 países si se tienen en cuenta los datos de 2010); solo en dos la cifra es inferior a ese porcentaje. También es positivo el análisis si se considera la evolución desde 2008. En Colombia, Ecuador, Portugal y España ha disminuido la tasa desde ese año o desde 2010, pero es cierto que en estos países la tasa bruta superaba el 100% (Colombia) o se aproximaba a esa cifra. En el resto de los países se ha producido un aumento de la tasa, a veces notable. Particularmente reseñables son los aumentos de 24 puntos porcentuales en Nicaragua, los 17 de Guatemala, los 10 de Honduras o los 8 de Cuba, pero también ha mejorado la tasa en más de 5 puntos porcentuales en Costa Rica, El Salvador y República Dominicana.

La diferencia entre la tasa de finalización del conjunto de la población y la de las niñas es, en la mayoría de los países, inferior a dos puntos, prácticamente en todos los casos a favor de las niñas. Solo en República Dominicana (3 puntos) y en Portugal (4 puntos) la tasa de las niñas supera a la general en más de 2 puntos. En estos países puede superar a la de los niños en 6 u 8 puntos por-

centuales, respectivamente, fenómeno preocupante y que adelanta lo que luego en secundaria se produce de modo generalizado.

Especificaciones técnicas

El indicador 10B considera el número total de niños matriculados en el último grado de educación primaria y número de egresados de educación primaria (aprobaron el último grado de educación primaria o acreditaron el nivel), independientemente de su edad, para el total y para el sexo femenino. Como este cálculo incluye a todos los graduados (sin importar la edad), la tasa puede superar el 100% debido a la presencia de niños en edades superiores o inferiores a la edad oficial que ingresan a la escuela primaria en forma temprana o tardía y/o repiten grados. En algunos países el número de graduados podría estar condicionado a la disponibilidad de plazas en educación secundaria, de manera que se aconseja precaución al momento de realizar comparaciones internacionales (UIS, *Glosario*).

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

Indicador 11

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

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

Significado e importancia del indicador

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

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

Indicador 11A**Tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2)**

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

Evolución desde 2008 y situación en 2013

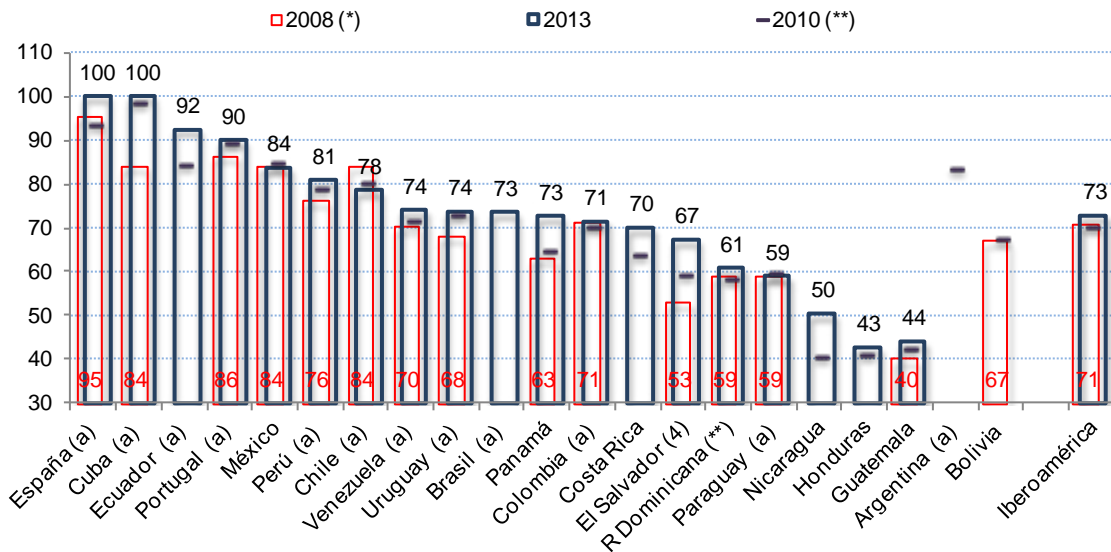
En el gráfico 1, los países han sido ordenados según los valores correspondientes a 2012 / 2013. El promedio para Iberoamérica de la tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2) alcanzó en 2012 / 2013 el 73%, cifra inferior en 20 puntos porcentuales a la tasa de primaria. En secundaria baja, además, el promedio de Iberoamérica corresponde a tasas netas de matrícula con diferencias muy notables entre los países: Cuba y España alcanzan el 100%, mientras Guatemala y Honduras presentan cifras inferiores al 50% (44 y 43, respectivamente).

Las cifras han mejorado desde 2008 en el conjunto de la región (2 puntos porcentuales) y en la mayoría de los países, salvo en Chile y Colombia. Los avances más notables se han producido en Cuba (16 puntos porcentuales), El Salvador (14), Panamá (10) y Uruguay (6). El aumento de la tasa en el resto de los países ha sido igual o inferior a los 5 puntos porcentuales.

En el promedio, la tasa de Iberoamérica se aproxima al nivel de logro propuesto para 2015 (entre el 60% y el 95% de los alumnos está escolarizado en educación secundaria baja), pero a pesar de los avances registrados cuatro países no se sitúan dentro de esa horquilla en 2013 y otros nueve países están por debajo del 80%.

Indicador 11A. Gráfico 1.

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



Fuentes:

Datos suministrados por los países, excepto:

(*) 2008: UIS Table 5: Enrolment ratios by ISCED level. Net enrolment rate. Secondary. Total. Disponible en: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>.

Los datos 2008 de Portugal y Uruguay han sido suministrados por los países.

(**) 2010: Los datos de Panamá, Venezuela, Argentina y Bolivia proceden de UIS.

2013. Los datos de los países señalados con (a) corresponden a 2012.

OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

La diferencia entre la tasa de finalización del conjunto de la población y la de las niñas se sitúa en la mayoría de los países en torno a los 3 puntos a favor de las niñas. Es decir, entre la tasa de los niños y la de las niñas, en 2012, había diferencias a favor de las niñas de casi 6 puntos en buena parte de los países, y en Venezuela y la República Dominicana alcanzaban de 8 a 10 puntos. Estas diferencias son significativamente superiores a las señaladas en primaria y, como se avanzaba allí, la menor escolarización de los niños en secundaria baja se convierte en un fenómeno preocupante, por otra parte similar al que ocurre en otros países avanzados.

Especificaciones técnicas

Como se ha señalado para las tasas en educación primaria, la información en secundaria procede fundamentalmente de los países, y ha sido elaborada de acuerdo con lo establecido en el *Glosario de Miradas 2014* para los años 2010, 2012 y 2013. Cuando no ha sido posible obtener dicha información para 2008 y para 2010, se ha optado también en este indicador por recurrir a las bases de datos de UIS, en lugar de recurrir a los datos de *Miradas 2011*, a fin de hacer la comparación con las fuentes más homogéneas y actualizadas.

Indicador 11B

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

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

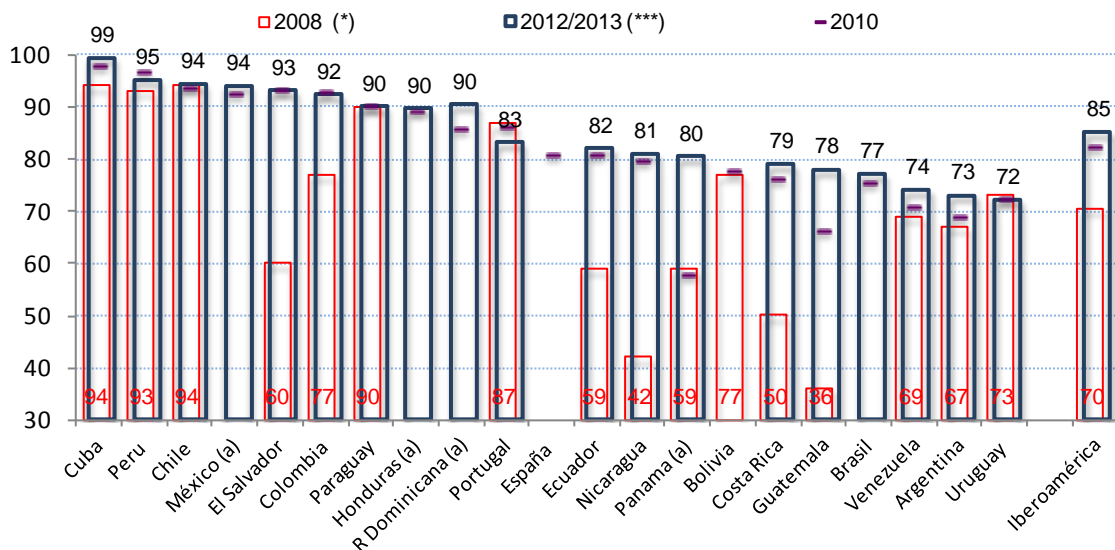
Evolución desde 2008 y situación en 2013

Los países han sido ordenados según los valores de sus tasas en 2012 / 2013. El promedio de Iberoamérica fue del 85%, porcentaje que mejora en 15 puntos porcentuales la cifra de 2008. Los porcentajes entre los países oscilan en 2012 / 2013 entre el 99% de Cuba y el 72% de Uruguay, una variación menor que la que se produce en las tasas de matrícula, aunque si se considera el dato de Guatemala para 2010 (67%) esa diferencia se eleva. Conviene considerar ambas tasas, de finalización y de matrícula, conjuntamente, ya que lo deseable es que a una tasa elevada de matrícula corresponda una tasa también elevada de conclusión de la educación secundaria baja; dicho de otro modo, el objetivo con respecto a esta etapa es que todos los alumnos accedan a ella y la puedan finalizar con éxito.

La tasa bruta de finalización de la educación secundaria baja ha mejorado sustancialmente entre 2008 y 2012 / 2013 en Guatemala (42 puntos), Nicaragua (39), El Salvador (33), Costa Rica (29), Ecuador (23), Panamá (21) y Colombia (15). También ha mejorado en el resto de los países, de forma más moderada, mientras ha disminuido en 4 puntos porcentuales en Portugal. Estos resultados en la región son francamente positivos.

Indicador 11B. Gráfico 1.

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



Fuentes:

Datos suministrados por los países, excepto:

(*) 2008: UIS Table 13A: Measures of access to, progression and completion of lower secondary education. Gross lower secondary graduation ratio, all programmes, disponible en: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>.

Los datos 2008 de Perú, Paraguay, Portugal y Uruguay han sido suministrados por los países.

(**) 2010: Los datos de Panamá, Venezuela, Bolivia y Guatemala proceden de UIS.

(***) 2012. Los datos de los países señalados con (a) corresponden a 2013.

OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

El nivel de logro planteado para el conjunto del indicador es que entre el 40% y el 80% del alumnado termine la educación secundaria básica en 2015. Los datos solicitados a los países no permiten calcular directamente el porcentaje de alumnos que finalizan la educación secundaria baja con respecto al total de alumnos en edad de cursar estos estudios y, por tanto, el valor preciso del nivel de logro alcanzado. No obstante, es posible considerar ambas tasas, de finalización y de matrícula, conjuntamente, ya que lo deseable es, como se ha señalado, que a una tasa elevada de matrícula corresponda una tasa también elevada de la educación secundaria baja.

Las tasas ofrecidas permiten una estimación del nivel de logro alcanzado que debe ser leída con cautela. Es la siguiente: si todos los alumnos de la edad correspondiente cursaran en un determinado país la educación secundaria baja (es decir, si la tasa expresada por el indicador 11A fuera del 100%) y todos los alumnos finalizaran dicha etapa (la tasa expresada por el indicador 11B fuera el 100%), la razón entre ambas tasas sería 1. Pues bien, realizando esta operación con las tasas presentadas, el cociente es prácticamente 1 en Cuba (0,99), está entre 0,75 y 1 en España, Perú, Ecuador, Portugal y Chile; se sitúa entre 0,50 y 0,75 en el promedio de Iberoamérica y en el resto

de los países, salvo en Honduras, Nicaragua y Guatemala. Por tanto, el nivel de logro establecido para 2015 habría sido alcanzado en el promedio de la región, y 18 de los 21 países iberoamericanos se situarían dentro de la horquilla establecida en el nivel de logro.

Especificaciones técnicas

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

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

Significado e importancia del indicador

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

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

Indicador 12A

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

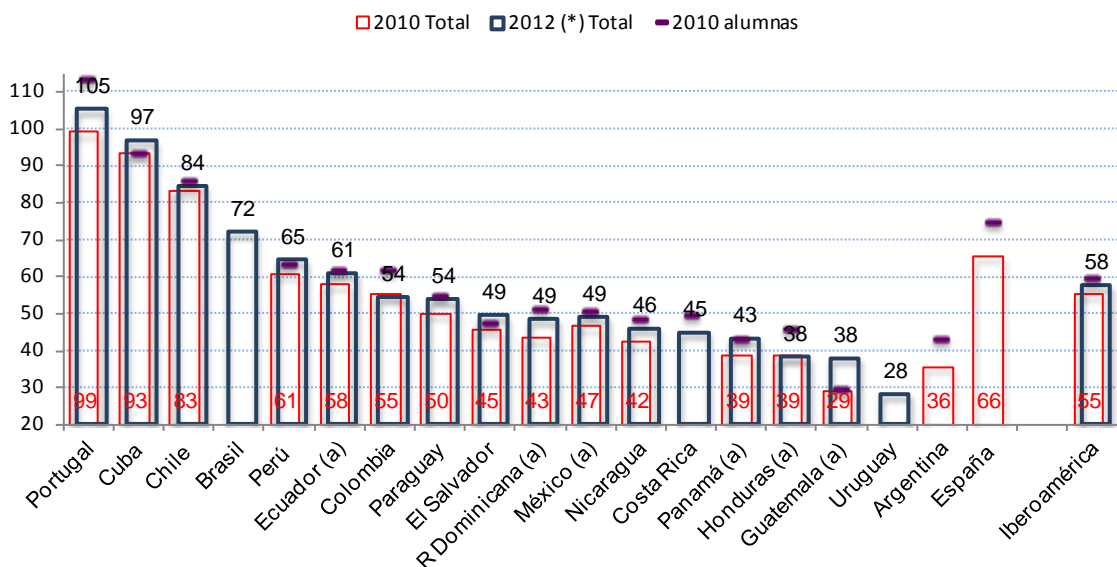
Número total de alumnos graduados en educación secundaria alta (CINE 3), número de graduados en programas de educación general (CINE 3A) y en programas de educación vocacional (CINE 3B), independientemente de su edad, expresados como porcentaje del total de la población en edad oficial de ingresar a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

Evolución desde 2008 y situación en 2013

Los países del gráfico 1 han sido ordenados según los valores correspondientes a 2012 / 2013. El promedio para Iberoamérica de la tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3) alcanzó en 2012 / 2013 el 57%, y se sitúa dentro de la horquilla de nivel de logro para 2015: entre el 40% y el 70%. Este promedio es el resultados de unas tasas muy desiguales en los países, que van del 105% en Portugal al 28% en Uruguay. Tres países, además de Portugal, superan el 70%: Cuba (97), Chile (84) y Brasil (72). Entre el 40% y el 70% se sitúan Perú (65), España (66% en 2010), Ecuador (62), Colombia y Paraguay (54), El Salvador y República Dominicana (49), México (49), Nicaragua (46), Costa Rica (45) y Panamá (43). El resto de los países, Honduras, Guatemala, Uruguay y Argentina están por debajo del 40%.

Indicador 12A. Gráfico 1.

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



Fuentes:

Datos suministrados por los países.

(*) 2012. Los datos de los países señalados con (a) corresponden a 2013.

OEI. Tablas indicadores Miradas 2014.

Las variaciones entre 2010 y 2012 de la tasa de graduación en educación secundaria alta no han superado, en general, los 5 puntos porcentuales, aunque hay que destacar el aumento de 6 puntos registrados en República Dominicana y el de 11 en Guatemala. Las tasas de graduación de las alumnas alcanzaban en 2010 valores superiores a los del total en prácticamente todos los países; superaban en 14 puntos al total en Portugal; 8 en España; 7 en Colombia, Honduras y Argentina; 5 en Paraguay; 4 en Ecuador y Panamá, y en 3 puntos porcentuales en Chile, El Salvador y en México.

En el promedio de Iberoamérica, las tasas de graduación de las alumnas superaban en 2010 a las de los alumnos en 10 puntos porcentuales (5 puntos sobre el total). Por tanto, al finalizar esta etapa se constata esta diferencia a favor de las alumnas que ya se presentaba en primaria, aunque en proporciones más modestas, y que aquí alcanza unos valores elevados, que señalan un problema notable en el rendimiento de los alumnos en el conjunto de los países.

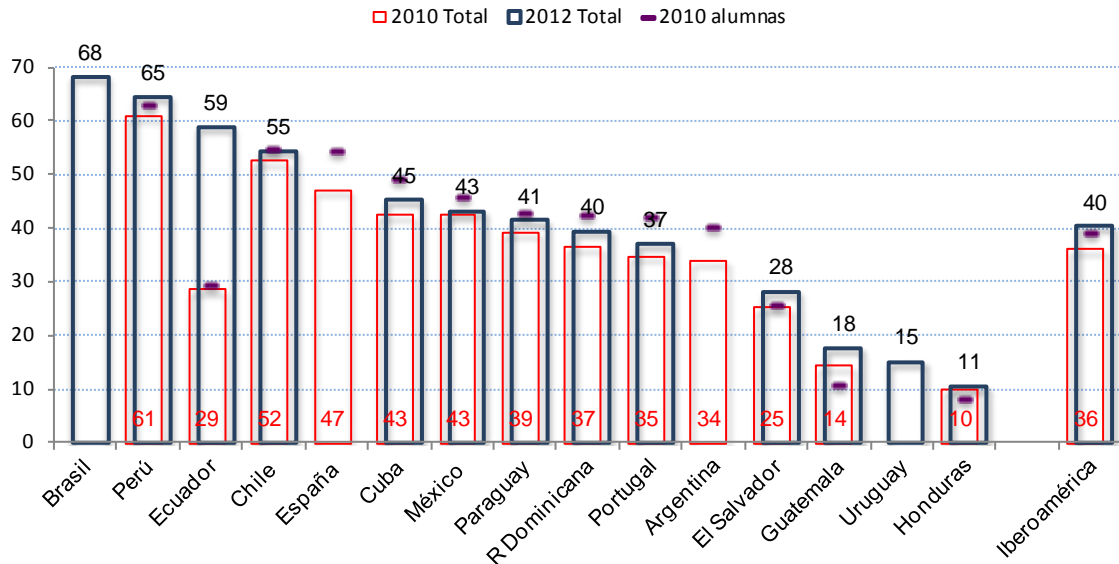
Los datos recogidos de acuerdo con el *Glosario de Miradas 2014* permiten desglosar la tasa bruta de graduación en educación secundaria alta en las tasas correspondientes a los programas generales (3A) y los programas profesionales (3B). La suma de ambas tasas no coincide con la total, primero por que puede haber duplicidades de títulos y segundo porque no se consignan las graduaciones en otros programas profesionales (3C) de ciclo largo o corto (ver la CINE 2011). Los datos consignados no pueden compararse con los de *Miradas 2011*, pues aquellos procedían de las encuestas de hogares, mientras estos corresponden a las tasas registradas por las administraciones educativas.

En los gráficos 2 y 3, los países han sido ordenados de acuerdo con los valores de las tasas registrados en 2010. En los programas académicos (CINE 3A) la tasa bruta de graduación alcanzó en promedio en Iberoamérica el 36% en 2012 / 2013. Pero las diferencias entre países son muy notables: las cifras varían entre el 68% de Brasil y el 11% de Honduras. Por encima del 50% se situaban Perú (65) y Chile (55); entre el 40% y el 50% están las tasas de España (47% en 2010), Cuba (45), México (43), Paraguay (41) y República Dominicana (40); entre el 20% y el 30% se encuentran las tasas de Portugal, Argentina y El Salvador, y por debajo del 30% el resto de los países. Las diferencias entre 2010 y 2012 / 2013 son en general moderadas.

También en estos programas CINE 3A las tasas de graduación de las mujeres en 2010 eran superiores a las totales y, con respecto a los hombres (teniendo en cuenta los totales), hay diferencias a favor de las alumnas que se aproximan a 16 puntos en España; 14 en Portugal y Argentina; 12 en Cuba y República Dominicana, y 8 en Paraguay.

Indicador 12A. Gráfico 2.

Tasa bruta de graduación en programas académicos (CINE 3A)



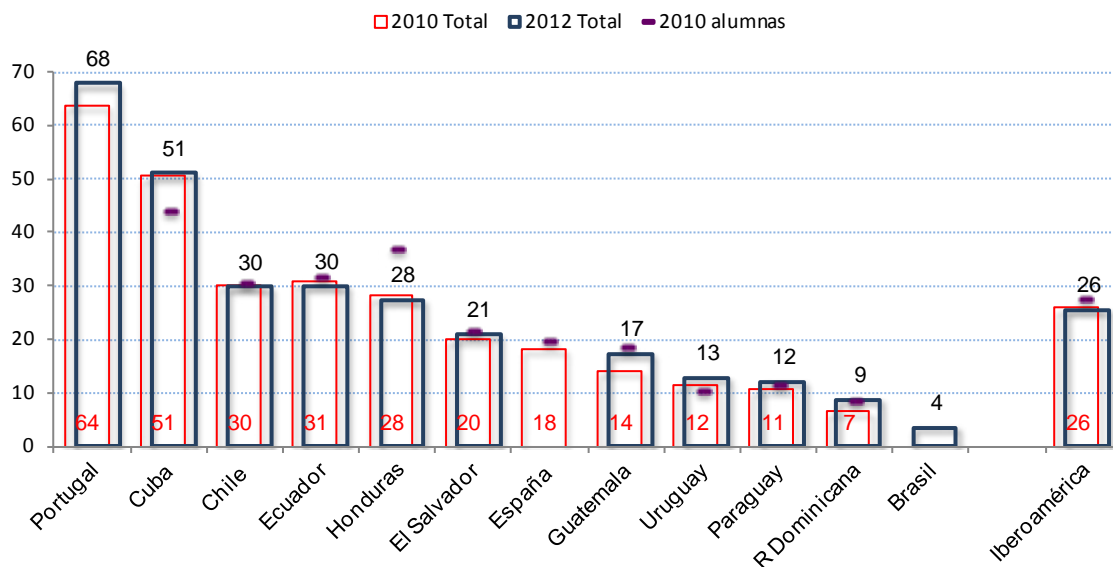
Fuentes: Datos suministrados por los países.

Hay que señalar el escaso porcentaje de alumnos que siguen estudios profesionales en la región, con la excepción de Portugal y Cuba. La tasa bruta de graduación en programas profesionales CINE 3B, que conducen tanto al mercado laboral como a formación profesional superior (CINE 5) alcanzó en el promedio de Iberoamérica el 25% en 2012 / 2013. También las diferencias entre países son aquí muy notables. Las cifras varían entre el 68% de Portugal y el 4% de Brasil. Por encima del 50% solo se encuentra, además de Portugal, Cuba; entre el 20% y el 30% están Honduras y El Salvador, y por debajo del 20% el resto de los países. Destacan por modestas las tasas de graduación en estudios profesionales 3B de Brasil (4), de República Dominicana (9), Paraguay (12) y Uruguay (13).

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

Indicador 12A. Gráfico 3.

Tasa bruta de graduación en programas profesionales (CINE 3B)



Fuentes:

Datos suministrados por los países.
OEI Tablas indicadores *Miradas 2014*.

Especificaciones técnicas

Los programas clasificados en el nivel CINE 3 pueden recibir distintas denominaciones: escuela secundaria segunda etapa, secundaria alta. Para propósitos de comparación a nivel internacional, se usa el término *secundaria alta* para denominar al nivel CINE 3 (CINE 2011).

La tasa bruta de graduación en educación secundaria alta se desdobra en tres tasas. La primera (12A) considera el número total de alumnos graduados en educación secundaria alta (CINE 3); la segunda (12B), el número de graduados en programas de educación general (CINE 3A), y la tercera (12C), el número de graduados en programas de educación vocacional (CINE 3B), en todos los casos con independencia de su edad. Las tres tasas calculan el porcentaje de los alumnos graduados con respecto al total de alumnos matriculados en el último grado de educación secundaria alta (CINE 3) en el año correspondiente.

Indicador 12B

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

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

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

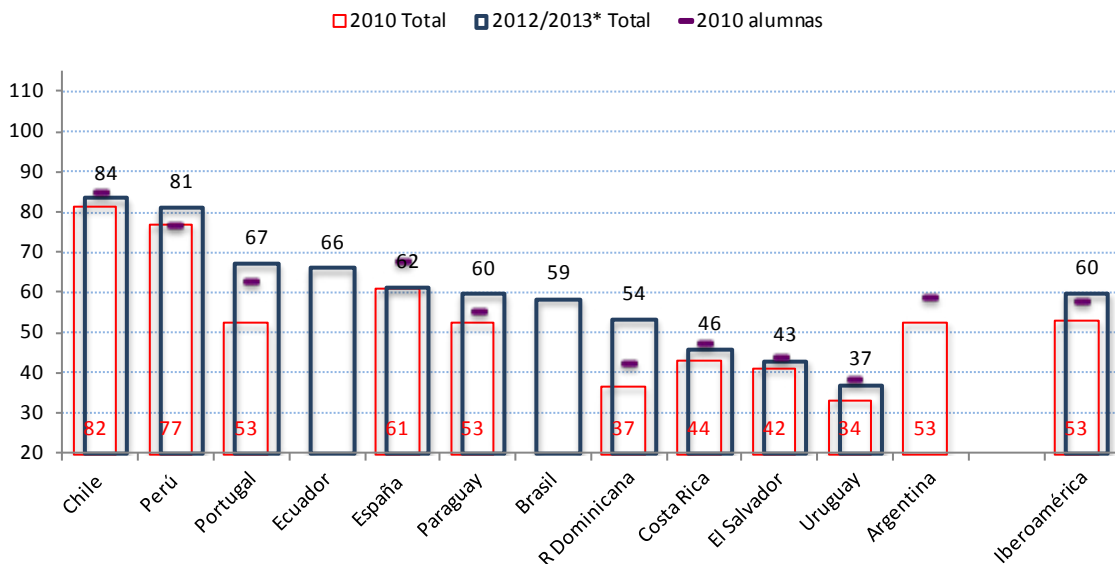
Evolución desde 2008 y situación en 2013

El promedio de jóvenes de iberoamericanos 20 a 24 años que ha completado al menos la educación secundaria alta alcanzó en 2012 / 2013 al 60%. Las cifras de los países van del 84% en Chile al 37% en Uruguay. Por encima del 80% se encuentra, junto con Chile, Perú. Entre el 50% y el 70% están los porcentajes de Portugal (67), Ecuador (66), España (62), Paraguay (60), Brasil (59), República Dominicana (54) y Argentina (53% en 2010). El resto de los países presentan cifras inferiores al 50%.

Hay que resaltar la evolución positiva de este indicador entre 2010 y 2012 en República Dominicana (17 puntos porcentuales de mejora), Portugal (14 puntos) y Perú (4 puntos). El promedio de Iberoamérica ha mejorado 7 puntos porcentuales y en el resto de países se han producido mejoras más modestas.

Indicador 12B.

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



Fuentes:

Datos suministrados por los países

(*) Los datos de Portugal, España y República Dominicana son de 2013.

OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

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

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

Especificaciones técnicas

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

Síntesis de la Meta general cuarta

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

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

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

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

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

La Meta general cuarta se ha desdoblado en dos metas específicas distintas: la número 8, que plantea asegurar la escolarización de todos los niños en la educación primaria y en la educación secundaria baja en condiciones satisfactorias, y la número 9, que se propone incrementar el número de jóvenes que finalizan la educación secundaria alta. La aproximación a la primera de ellas se realiza por medio de dos indicadores: el 10, que cuantifica el porcentaje de escolarización y de finalización de la educación primaria, y el 11, que realiza la misma operación en la educación secundaria baja. La meta específica novena, por su parte, cuenta con el indicador 12, que calcula el porcentaje de alumnado que completa la educación secundaria alta.

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

Con respecto a la cobertura de la educación primaria, hay que resaltar que la tasa neta de matrícula en educación primaria oscila entre el 80% de Paraguay y el 100% de México en 2013. En 7 países la tasa supera el 95% en 2012 / 2013. En otros 7 países la tasa se sitúa entre el 90% y el 95%, de modo que en los dos tercios de los países iberoamericanos (prácticamente 18 de los 21 países

si se consideran los datos de 2010) esta tasa supera el 90%. Se está cerca, por tanto, del objetivo para 2015.

No obstante hay que señalar que entre 2008 y 2012 / 2013 la evolución ha sido irregular. En el promedio en Iberoamérica, la tasa se mantiene entre el 94% y el 93%. Se produce una ligera disminución entre 2008 (datos procedentes de UIS) y 2013 en España, que pierde el 100%, Perú, Panamá, Chile, El Salvador y Nicaragua, mientras en República Dominicana la tasa ha aumentado 4 puntos porcentuales. En todos estos casos hay que tener en cuenta el efecto de la evolución de la población total considerada (denominador de la tasa), pues entre 2008 y 2012 / 2013 se han realizado los censos de población correspondientes, que sirven de base y corrigen las proyecciones de población realizadas después del censo anterior. Habría que concluir que estas diferencias porcentuales en el promedio de Iberoamérica y los países señalados pueden tener un efecto estadístico que explique lo fundamental de la variación.

La tasa bruta de finalización de la educación primaria ha alcanzado, en el promedio de Iberoamérica el 94% en 2012 / 2013, lo cual supone un aumento de 4 puntos porcentuales desde 2008. Los niveles de logro planteados en las Metas para este indicador señalaban que entre el 80% y el 100% de los alumnos terminan la primaria a la edad prevista y más del 90% en el 2021. La diferencia entre la tasa de finalización del conjunto de la población y la de las niñas se sitúa en la mayoría de los países en torno a los 3 puntos a favor de las niñas. Es decir, entre la tasa de los niños y la de las niñas, en 2012, había diferencias a favor de las niñas de casi 6 puntos en buena parte de los países.

Aunque estos datos promedio de Iberoamérica permiten valorar positivamente la evolución reciente del indicador –y no es de esperar que haya dificultades notables para que la mayoría de los países puedan alcanzar los niveles de logro acordados para 2015 y 2021, tanto en las tasas de matrícula como en las de finalización de la educación primaria–, las previsiones no son positivas en algunos casos, en los que habrá que concentrar los esfuerzos en los próximos años.

La educación secundaria presenta mayores diferencias entre los países y distintas situaciones con respecto a los niveles de logro. El promedio para Iberoamérica de la tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2) alcanzó en 2012 / 2013 el 71%, cifra inferior en 22 puntos porcentuales a la tasa de primaria. Además, el promedio de Iberoamérica corresponde a tasas netas de matrícula con diferencias muy notables entre países, ya que mientras unos alcanzan el 100%, hay dos países con cifras inferiores al 50%. A pesar de estas diferencias, las cifras han mejorado desde 2008 en el conjunto de la región y en la mayoría de los países. El promedio de la tasa de Iberoamérica de escolarización en educación secundaria baja se aproxima al nivel de logro propuesto para 2015 (entre el 60% y el 95% de los alumnos está escolarizado en educación secundaria baja) pero, a pesar de los avances registrados, cuatro países no se sitúan dentro de esa horquilla en 2013 y otros nueve países están por debajo del 80%.

La tasa bruta de finalización de la educación secundaria baja fue en el conjunto de Iberoamérica del 86%, porcentaje que mejora en 17 puntos porcentuales la cifra de 2008. Los porcentajes entre los países oscilan en 2012 / 2013 entre el 99% y el 72%, una variación menor que la que se produce en las tasas de matrícula. Conviene considerar ambas tasas, de finalización y de matrícula, conjuntamente, ya que lo deseable es que a una tasa elevada de matrícula corresponda una tasa también elevada de la educación secundaria baja; dicho de otro modo, el objetivo con respecto a esta etapa es que todos los alumnos accedan a ella y la puedan finalizar con éxito.

Esta tasa bruta de finalización de la educación secundaria baja ha mejorado entre 15 y 30 puntos en 6 países, también ha mejorado de forma más moderada en otros 11 países. El nivel de logro planteado para el conjunto del indicador es que entre el 40% y el 80% del alumnado termine la educación secundaria básica en 2015. Las tasas ofrecidas permiten estimar que el nivel de logro establecido para 2015 habría sido alcanzado en el promedio de la región y que 18 de los 21 países iberoamericanos se situarían dentro de la horquilla establecida, aunque con las diferencias notables señaladas. A pesar de que estos niveles de logro acordados puedan considerarse modestos, pueden plantear no obstante exigencias muy importantes para algunos países, que deberán realizar un esfuerzo notable para alcanzarlos.

El promedio para Iberoamérica de la tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3) alcanzó en 2012 / 2013 el 57%, y se sitúa dentro de la horquilla de nivel de logro para 2015: entre el 40% y el 70%. Pero este promedio es el resultado de unas tasas muy desiguales, que van del 105% al 28%. Cinco países superan el 70%; entre el 40% y el 70% se sitúan 11 países, y los cuatro restantes están por debajo del 40%. Hay que resaltar que las variaciones entre 2010 y 2012 de la tasa de graduación en educación secundaria alta no han superado, en general, los 5 puntos porcentuales.

Por otra parte, hay que destacar que las tasas de graduación de las alumnas alcanzaban en 2010 valores superiores a los del total en prácticamente todos los países. En el promedio de Iberoamérica, estas tasas de graduación de las alumnas superaban en 2010 a las de los alumnos en 10 puntos porcentuales. Por tanto, al finalizar esta etapa se constata una diferencia a favor de las alumnas que ya se presentaba en primaria, aunque en proporciones más modestas, y que aquí alcanza unos valores elevados, que señalan un problema notable en el rendimiento de los alumnos en el conjunto de los países.

En general, debe destacarse la preeminencia de los estudios generales de nivel CINE 3A (modelo bachillerato) frente a los profesionales (CINE 3B). Hay un escaso porcentaje de alumnos que siguen estudios profesionales en la región, con la excepción de Portugal y Cuba. La tasa bruta de graduación en programas profesionales CINE 3B alcanzó en el promedio de Iberoamérica el 25% en 2012 / 2013, frente al 36% en programas académicos. Pero también las diferencias entre países que aparecen en los estudios académicos o en los profesionales son muy notables. Las cifras de las tasas académicas de los países varían entre el 68% y el 7%, y las tasas profesionales lo hacen entre el 68% y el 4%.

Se ha venido señalando que las bajas tasas de finalización de la educación secundaria alta en Iberoamérica, en relación con la Unión Europea o la OCDE, se explican sobre todo por la debilidad de la matrícula en la educación técnico profesional (ETP), no solo en los estudios profesionales (CINE 3B) que conducen a la formación profesional superior, también en la formación profesional de niveles 3C, que no conduce a estudios superiores y de la que en este informe no se han podido recabar datos suficientes para Iberoamérica.

Se decía en *Miradas 2001* –y sigue siendo adecuado ahora- que resulta necesario impulsar el acceso a la educación secundaria posobligatoria, y que ello exige, sobre todo, reforzar los estudios de ETP, actualmente infradesarrollados en la región. Sin ese impulso, será muy difícil conseguir incrementar el acceso a este nivel educativo.

Puede concluirse que los niveles de logro acordados para 2015 y 2021 en educación primaria y secundaria parecen realistas y accesibles, pero no por ello permiten una actitud conformista, pues en algunos países resulta necesario hacer un esfuerzo para alcanzar los objetivos previstos. Los avances que se están produciendo en la región son positivos y se podría afirmar que el conjunto de Iberoamérica está en condiciones de lograr los niveles acordados para 2015.





Capítulo 5

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

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

Indicador 17A	Porcentaje de horas semanales de educación artística por alumno en la escuela.
---------------	--

Indicador 17 B	Porcentaje de horas semanales de educación física por alumno en la escuela.
----------------	---

Nivel de logro: En 2021, los profesores y los alumnos utilizan el computador de forma habitual en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Indicador 18	Porcentaje de alumnos que siguen formación científica o técnica en estudios postobligatorios.
--------------	---

Nivel de logro: En 2015 ha aumentado la elección de los alumnos por los estudios científicos y técnicos en un 10%, y en un 20% en 2021.

Meta específica 13	Mejorar la dotación de bibliotecas y de computadores en las escuelas.
--------------------	---

Indicador 19	Porcentaje de establecimientos educativos (escuelas) de los niveles cine 1 y 2 que disponen de biblioteca de centro, en relación con el total de establecimientos de cada nivel y titularidad.
--------------	--

Nivel de logro: En 2015, al menos el 40% de las escuelas dispone de bibliotecas escolares, y el 100% cuenta con ellas en 2021.

Indicador 20	Razón de alumnos matriculados por computador de uso pedagógico, distinto del administrativo, en relación con el total de matriculados en educación primaria y media (cine 1, 2 y 3). En instituciones públicas y en instituciones privadas.
--------------	---

Nivel de logro: En 2015, la proporción entre computador y alumno es de entre 1/8 y 1/40, y de entre 1/2 y 1/10 en 2021.

Meta específica 14	Ampliar el número de las escuelas de tiempo completo en primaria.
--------------------	---

Indicador 21A	Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es el establecido oficialmente con carácter general.
---------------	---

Indicador 21B	Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es ampliado de acuerdo con programas de mejora del rendimiento educativo.
---------------	--

Nivel de logro: En 2015, al menos el 10% de las escuelas públicas de educación primaria es de tiempo completo, y entre el 20% y el 50% lo es en 2021.

Meta específica 15	Extender la evaluación integral de los centros escolares.
--------------------	---

Indicador 22	Porcentaje de escuelas que participan en programas de evaluación de establecimientos educativos.
--------------	--

Indicador 22B	Características de los programas externos de evaluación de establecimientos educativos.
---------------	---

Nivel de logro: En 2015, al menos entre el 10% y el 50% de los centros escolares participa en programas de evaluación, y entre el 40% y el 80% lo hace en 2021.

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

Significado e importancia de la meta y el indicador

Ya en *Miradas 2011* se señalaba que son cada vez más los países que han ido incorporando entre sus objetivos educativos la exigencia de que los aprendizajes se centren en el desarrollo de competencias y en la aplicación del saber adquirido a situaciones nuevas en contextos complejos, frente a la práctica de la simple transmisión de conocimientos. El Informe Delors de 1996 puede considerarse el punto de partida de esta preocupación al señalar:

[...] los aprendizajes no pueden reducirse a la trasmisión de prácticas más o menos rutinarias [...], sino que deben ofrecer la posibilidad de ser utilizados en distintas situaciones y contextos, en demandas cambiantes y crecientemente complejas [aprender a hacer].

Las evaluaciones internacionales han mostrado que el déficit de aprendizaje de los estudiantes de Iberoamérica en competencias básicas, en ámbitos como las matemáticas y la comprensión lectora, es notable. La información más reciente sobre los resultados logrados por los países de la región procede de dos estudios: el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) del año 2012, promovido por la OCDE, y el estudio sobre civismo y ciudadanía (ICCS) del año 2009 de la IEA. Además, está ultimándose la presentación del Informe internacional del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de 2013, llevado a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO.

En PISA 2012 participaron diez países iberoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Panamá, Perú, Portugal y Uruguay. PISA evalúa la adquisición de competencias básicas en las áreas de comprensión lectora, matemáticas y ciencias para una muestra de estudiantes de 15 años. La competencia principal en PISA 2012 fue la matemática, por lo que se utilizan sus resultados para analizar la evolución; ahora bien, aunque se pueden analizar los cambios producidos en los porcentajes de alumnos en niveles de competencia matemática entre PISA 2012 y PISA 2009, como se hace a continuación, la comparación más sólida es la que considera los datos de matemáticas de PISA 2003 y los de 2012, fechas ambas en las que esta competencia fue la principal del estudio y, por tanto, sus resultados más fiables. Desgraciadamente, esta comparación solo es posible para los cuatro países iberoamericanos que participaron en PISA 2003.

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

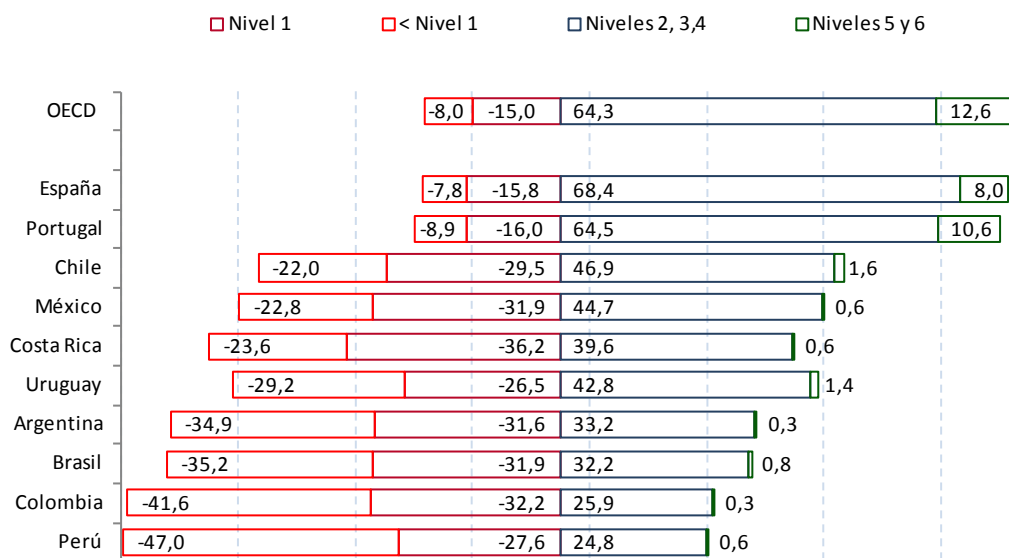
Porcentajes de alumnos por niveles en PISA 2012 y comparación de los resultados en competencia matemática con los de PISA 2009 y 2003

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

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

Indicador 13. Gráfico 1.

Porcentajes de alumnos por niveles en pisa 2012 y comparación de los resultados en competencia matemática con los de pisa 2009 y 2003



Fuentes:

OCDE, PISA 2012. Chapter 2, Chapter 2 (figures): A profile of student performance in mathematics. Data_Figure I.2.22.

OEI. Tablas indicadores *Miradas* 2014.

Como se señala en la tabla 1 de este indicador, el porcentaje de alumnos en los niveles de rendimiento 1 y <1 de la competencia matemática ha disminuido entre PISA 2003 y PISA 2012 en tres de los cuatro países de la región de los que se tiene dato para ambos ejercicios: 5 puntos porcentuales en Portugal, 11 en México y 8 en Brasil. En España, como en el promedio OCDE, las diferencias entre ambos ejercicios no llegan a 1 punto porcentual. La comparación con 2009, que

proporciona una evolución más reciente, tiene el inconveniente señalado de que en ese año las matemáticas no fueron la competencia principal. No obstante, como se dispone de datos para la comparación en 9 países, se ofrecen los resultados también en la tabla 1. El porcentaje ha disminuido entre 2012 y 2009 muy ligeramente en Brasil, España y OCDE, mientras que en el resto de los países ha aumentado ligeramente, salvo en Uruguay (8 puntos porcentuales).

Indicador 13. Tabla 1.

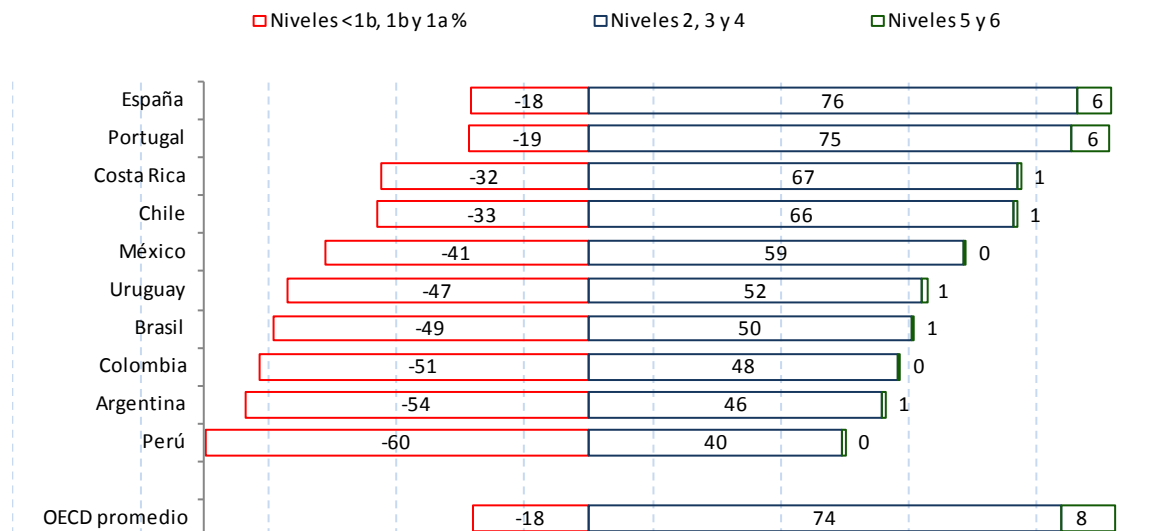
Variación en puntos porcentuales del porcentaje de alumnos en los niveles de rendimiento <1 y 1 en matemáticas en 2012 con respecto a 2003 y 2009

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

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

Indicador 13. Gráfico 2.

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



Fuentes:

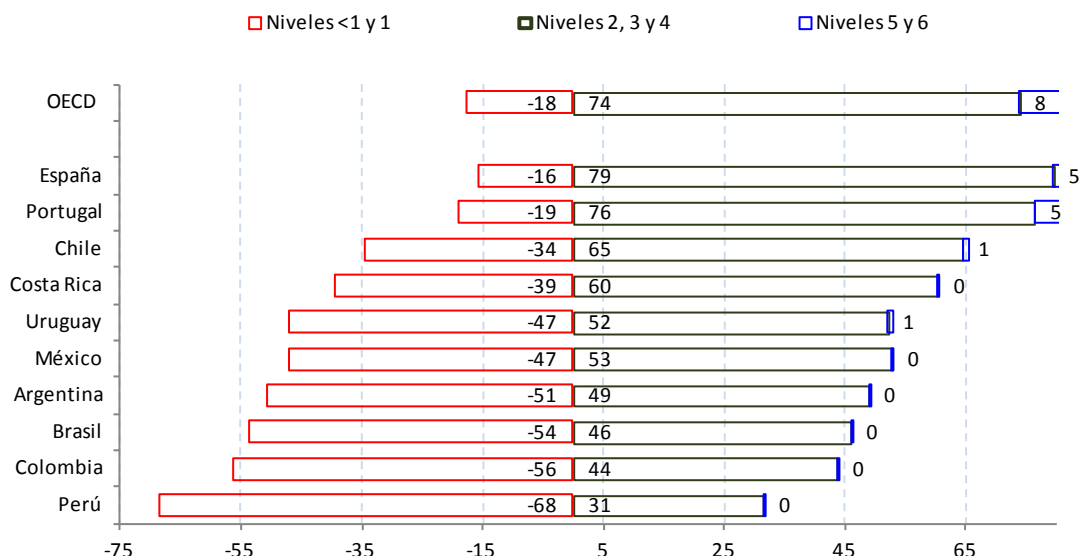
PISA 2012 Results: What students know and can do (Volume I). OECD, 2013. Chapter 4 (figures): A profile of student performance in reading. Data_Figure I.4.10. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/888932935610>.

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

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

Indicador 13. Gráfico 3.

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



Fuentes:

PISA 2012. Results: What students know and can do (Volume I). OECD, 2013. Chapter 5 (figures): A profile of student performance in science. Data_Figure I.5.10. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/888932935629>.

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

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

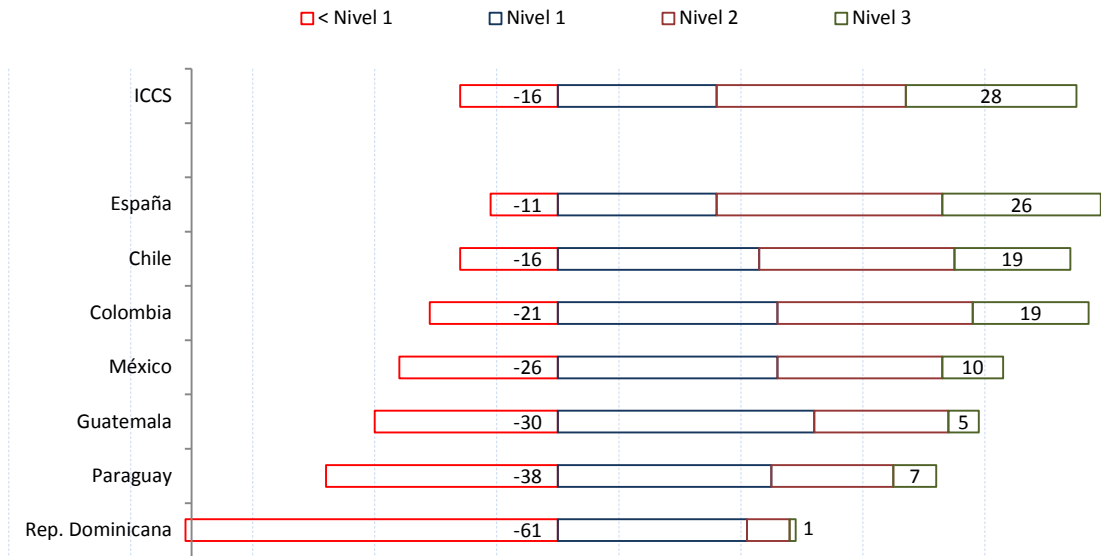
Los países latinoamericanos participantes en el estudio fueron objeto de un tratamiento específico en el denominado *módulo latinoamericano*. El resultado promedio en niveles de rendimiento es el que se muestra en el gráfico 4 del indicador 13. En el nivel inferior a 1 se encuentra el 16% de los alumnos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

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

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

Indicador 13. Gráfico 4.

Niveles de rendimiento en civismo y ciudadanía. ICCS 2009



Fuente: OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

Especificaciones técnicas

En este apartado se remite al lector a los propios estudios internacionales, en los que se da detallada cuenta de las especificaciones técnicas que los sustentan.

Meta específica 11	Potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, tanto en el currículo como en la organización y gestión de las escuelas.
Indicador 14	Actualización de la educación en valores y para la ciudadanía en los currículos de las diferentes etapas educativas.

Programas, proyectos, acciones, materias y contenidos específicos del currículo, dedicados a abordar temas de ciudadanía democrática, derechos humanos y sistemas democráticos y constitucionales de gobierno, diferentes de las clases habituales de religión, filosofía o ética, en los niveles educativos CINE 1 y 2.

Significado e importancia de la meta y el indicador

Se señalaba en *Miradas 2011* que uno de los principales objetivos de la educación del siglo XXI consiste en el desarrollo emocional de los alumnos y su formación moral. Formar ciudadanos solidarios, justos y responsables, capaces de convivir en sociedades plurales, multiculturales y con grandes desigualdades, supone apostar por una educación que priorice la formación en valores como uno de sus objetivos fundamentales.

Las reformas educativas llevadas a cabo en los últimos años en los distintos países de Iberoamérica parecen avanzar en esta dirección. En muchos casos se observa cómo la concreción material de estos aprendizajes se realiza a través del desarrollo de currículos que incorporan entre sus contenidos una educación en valores y para la ciudadanía.

Sin embargo, pese a la indudable importancia de contar con materias que de manera específica aborden cuestiones de formación cívica y moral en los alumnos, cada vez se manifiesta con mayor claridad la importancia que tiene para su aprendizaje la construcción de entornos en los que los valores democráticos y la formación ciudadana se desarrollen y trabajen de manera transversal. Esto supone que, además de impartir clases sobre educación cívica, la escuela debe convertirse en un entorno plural, capaz de ofrecer a los estudiantes oportunidades para la convivencia y la participación, donde encuentren una oferta educativa capaz de prepararlos para el ejercicio futuro de sus derechos y deberes cívicos.

Por ello, dentro del proyecto Metas Educativas 2021, una de las metas fijadas como garantía para lograr mejorar la calidad educativa consiste en potenciar la educación en valores para el ejercicio de una ciudadanía democrática activa, tanto en el currículo como en la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas.

La situación según los datos disponibles

Los datos aportados por los países para *Miradas 2011* ponían de manifiesto que en diecisiete países iberoamericanos, de los 18 que respondieron al cuestionario correspondiente, dedicaban espacios o áreas específicas para trabajar la educación en valores, aunque la información suministrada ponía de manifiesto una gran variedad de situaciones que hacía muy difícil sistematizar los datos.

Para el presente informe se ha obtenido respuesta de 5 países: Brasil, Colombia, Costa Rica, Paraguay y Uruguay, lo que permite completar la información suministrada en *Miradas 2011*. Se reproducen a continuación las respuestas recibidas, salvo la de Costa Rica, que puede consultarse en http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls

Brasil

Lei 9.394/1996, alterada pela Lei 11.645/2008 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. De acordo com a lei, “o conteúdo programático (...) incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Art. 26-A, §1º).

Lei nº 11.525/07, de 25 de setembro de 2007 determina a inclusão obrigatória, no currículo do Ensino Fundamental, de conteúdos que tratem dos direitos das crianças e adolescentes, tendo o Estatuto da Criança e do Adolescente como diretriz. Prevê, ainda, a produção e distribuição de material didático adequado.

Colombia

A través del Ministerio de Educación Nacional, Colombia implementa cinco programas para el cumplimiento de la Ley y de la política nacional:

- Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía
- Educación para el ejercicio de los Derechos Humanos
- Educación Ambiental
- Promoción de Estilos de Vida Saludable
- Competencias Ciudadanas

De acuerdo con en el artículo 77 de la Ley 115 de 1994, se planteó en Colombia la autonomía escolar. Lo anterior significa que dentro de los límites fijados por la ley y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los establecimientos educativos (EE) gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de cada nivel, construir su currículo, introducir asignaturas optativas, adaptar las áreas a las necesidades regionales y construir su manual de convivencia.

En este marco de referencia, «la educación para la ciudadanía democrática, derechos humanos y sistemas democráticos y constitucionales de gobiernos» se abordan en un enfoque de derechos y competencias a través de programas que promueven la formación para el ejercicio de la ciudadanía.

Aspectos esenciales del currículo

Esta implementación se hace de manera transversal, teniendo en cuenta que este tipo de temas deben formar parte de la cotidianidad del aula y otros espacios de la escuela, además de ser un tema

que requiere de corresponsabilidad por parte de los diferentes actores que conforman la comunidad educativa. Es así como, en el marco del artículo 14 de la Ley 115 de 1994, se plantean la obligatoriedad para los EE de cumplir con proyectos pedagógicos transversales en temas relacionados con la formación para el ejercicio de la ciudadanía (aprovechamiento del tiempo libre; enseñanza de la protección del ambiente; educación para la justicia y la paz; educación sexual). Dichos proyectos permiten que la formación para el ejercicio de la ciudadanía se ubique de manera articulada en todos los espacios de la escuela desde las relaciones interpersonales, hasta el aula.

Específicamente, el Ministerio de Educación, con el propósito de generar procesos que aporten a la formación en ciudadanía en los establecimientos educativos del país, y como ente encargado de construir las políticas públicas en materia de educación, cuenta con los siguientes insumos y mecanismos:

- Artículo 14 de la Ley 115 de 1994, donde se plantean la obligatoriedad para los establecimientos educativos de cumplir con proyectos pedagógicos transversales (aprovechamiento del tiempo libre; enseñanza de la protección del ambiente; educación para la justicia y la paz; educación sexual).
- En el año 2003 se publicaron, distribuyeron y socializaron los estándares en competencias ciudadanas, los cuales buscan plantear lineamientos para los establecimientos educativos para que puedan construir ambientes democráticos, a partir de espacios de convivencia, participación y valoración de las diferencias.
- En el año 2006 se formularon los lineamientos y orientaciones para la implementación de proyectos pedagógicos de educación sexual, en los cuales se plantean escenarios relacionados con el tema de la discriminación.
- En el año 2010 se formularon los lineamientos y orientaciones para la implementación de proyectos pedagógicos: educación para el ejercicio de derechos humanos.
- En el año 2010 se publicaron las Orientaciones para la Institucionalización de las Competencias Ciudadanas, que son una herramienta para que las Secretarías de Educación y los Establecimientos Educativos puedan hacer procesos de revisión y fortalecimiento de diferentes escenarios escolares en el marco de competencias ciudadanas (manual de convivencia, gobierno escolar entre otros).
- En el año 2011 se envió a todas las Secretarías de Educación certificadas la directiva ministerial de agosto 2011, donde se les plantea la necesidad de seguir las Orientaciones para la Institucionalización de las Competencias Ciudadanas, desarrollar acciones en el marco de competencias ciudadanas y solicitar a los establecimientos educativos que involucren a la comunidad educativa la construcción y actualización del PEI y del manual de convivencia, por medio de procesos participativos y democráticos.

Costa Rica

La educación en valores y para la ciudadanía es materia transversal que se aborda en todas las materias y cursos.

Los contenidos pueden consultarse en *OEI, Tablas indicadores Miradas 2014. Anexo indicador 15. Costa Rica*.

Guatemala

El Ministerio de Educación ha impulsado desde el 2005 la implementación del Currículo Nacional Base en los diferentes niveles educativos del país. Este promueve la formación integral de la persona mediante la inclusión de un enfoque por competencias, la organización por grandes áreas de formación y de nueve ejes concebidos como las grandes temáticas centrales que orientan la atención de las grandes intenciones, necesidades y problemas de la sociedad susceptibles de ser tratados desde la educación. (MINEDUC, 2009, p. 27).

El eje tres corresponde a *Educación en valores*, cuyo propósito es afirmar y difundir los valores personales, sociales y cívicos, éticos, espirituales, culturales y ecológicos. Con ello se pretende sentar las bases para el desarrollo de las formas de pensamiento, actitudes y comportamientos orientados a una convivencia armónica en el marco de la diversidad sociocultural, los derechos humanos, la cultura de

paz y el desarrollo sostenible (MINEDUC, 2009, p. 30). Tiene como componentes los valores personales, sociales y cívicos, éticos, culturales y ecológicos.

El eje cinco, *Vida ciudadana*, orienta hacia el desarrollo de la convivencia armónica con el medio social y natural a partir de la comprensión de la realidad personal, familiar y social. Tiene como propósito fortalecer actitudes, valores y conocimientos permanentes que permiten a la persona ejercer sus derechos y asumir sus responsabilidades en la sociedad, así como establecer relaciones integrales y coherentes entre la vida individual y social. Además forma personas que participan activa, responsable, consciente y críticamente en la construcción de su propia identidad personal, étnico cultural y nacional (MINEDUC, 2009, p. 32). Sus componentes son: relaciones intergeneracionales, educación en población, educación en derechos humanos, democracia y cultura de paz y formación cívica.

La educación en valores y para la ciudadanía se aborda primero desde los ejes, las competencias marco, las competencias de grado, los indicadores y los contenidos y se concreta en el aula cuando el docente diseña e implementa situaciones de aprendizaje donde se toman en cuenta estos temas.

El Ministerio de Educación de Guatemala lanzó en el 2014 el Programa Nacional de Valores «Vivamos juntos en armonía» para promover el cultivo de los valores personales, cívicos, éticos, espirituales y ecológicos en los estudiantes de todos los niveles educativos, padres de familia, profesores, directores y miembros de la comunidad y sociedad en general.

Tiene como propósito establecer las bases para el desarrollo de las formas de pensamiento, actitudes y comportamientos orientados a una convivencia armónica en el marco de la diversidad sociocultural, los derechos humanos, la cultura de paz y el desarrollo sostenible, definidos en los ejes del Currículo Nacional Base (CNB).

En este marco, el docente será un facilitador que propicie integralmente la aplicación de estrategias educativas, que le permitan el cultivo cotidiano de los valores en el contexto escolar, como parte del CNB, con proyección hacia el hogar y la comunidad.

En la implementación se toma en cuenta la cultura de cada uno de los cuatro pueblos para la adecuación a nivel local, desarrollando: i) actividades en el aula con un mínimo de 15 minutos diarios, ii) conformando el Comité de valores en el aula, que será electo mensualmente, en forma rotativa, en cada grado y sección, y iii) definiendo el Valor del mes, que se cultivará de forma integral durante todo el año. Todos los establecimientos cuentan con el siguiente calendario.

Paraguay

El MEC de Paraguay, como Secretaría encargada de la concreción de la política educativa en el país, concibe la educación ética y ciudadana y los valores en el currículum nacional, como conceptos dinámicos que se reconstruyen permanentemente a través de la puesta en vigencia de procesos de enseñanza aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales referidos a actitudes y valores propios de un Estado democrático.

En cada uno de los niveles del sistema educativo formal se generan espacios a través de las áreas académicas propias de las ciencias sociales, del tratamiento de temas transversales y del desarrollo de actividades de interés comunitario.

Uruguay

Los temas de valores, ciudadanía democrática y derechos humanos se abordan en materias específicas: Unidad de Alfabetización Laboral, nivel CINE 2, formación profesional básica.

Aspectos esenciales del currículo: Trabajo sobre dos componentes, el trabajo y la producción y la construcción de ciudadanía.

Fuente: CETP-UTU para CINE 2. Los datos de CINE 2 corresponden únicamente al Consejo de Educación Técnico Profesional.

Indicador 15**Tiempo semanal de lectura en las distintas etapas.****Significado e importancia de la meta y el indicador**

La lectura es una de las actividades intelectuales principales que realiza el ser humano, no solo para disfrutar al acercarse a otros mundos y otras vidas, sino también para aprender y ampliar sus conocimientos. Incluso en la actual sociedad de la información, no es posible sacar el máximo partido a las nuevas herramientas digitales salvo que se cuente con lectores expertos capaces de desenvolverse de manera autónoma, crítica y selectiva ante la ingente cantidad de información disponible.

El hecho de considerar la lectura como uno de los instrumentos fundamentales para el aprendizaje y para la construcción de una ciudadanía activa y crítica, explica que se encuentre entre los objetivos educativos prioritarios dentro de las políticas públicas de la mayoría de los países de Iberoamérica. Concretamente, es posible observar cómo se implementan de forma paulatina y creciente políticas educativas tendentes a reforzar el papel que la escritura y la lectura ocupan en la formación de las personas, al tiempo que se desarrollan estrategias para garantizar que la escuela siga siendo un espacio privilegiado para la adquisición y el desarrollo de dichas competencias lectoras.

Sin embargo, lograr que los estudiantes participen de manera activa en la cultura escrita supone situar la vista más allá del ámbito concreto de la escuela. Tal y como señalan los expertos, es preciso conseguir un compromiso social con la lectura, que permita que las escuelas se conviertan en comunidades lectoras y de aprendizaje.

En este sentido, el proyecto Metas 2021 ha incorporado un indicador que hace referencia al tiempo semanal dedicado a la lectura en las distintas etapas escolares. Sin duda, garantizar un espacio y un tiempo específico para la lectura en los distintos niveles educativos es un primer paso fundamental para avanzar y reforzar la actividad lectora. No obstante, no se debe olvidar que la lectura en la escuela no es sino un primer paso para el logro de un objetivo más ambicioso: formar miembros activos de la cultura escrita, lo que supone avanzar en la búsqueda de nuevos aliados que en un esfuerzo compartido logren construir auténticas comunidades lectoras.

La situación según los datos disponibles

En *Miradas 2011* se realizó la primera valoración de este indicador a través de la información cualitativa que se solicitó a los países. Para *Miradas 2014* no ha habido prácticamente nuevas aportaciones de los países, salvo la que se adjunta a continuación, de Guatemala; de modo que se opta en este informe por remitir al lector interesado por la revisión del indicador a lo consignado en *Miradas 2011*.

Guatemala

El Ministerio de Educación de Guatemala, consciente de que la comprensión lectora favorece el éxito y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, lanzó el Programa Nacional de Lectura «Leamos Juntos», cuya prioridad es velar por que los estudiantes, docentes, padres y madres de familia y comunidad en general se involucren en la promoción y el desarrollo de la comprensión lectora.

Como parte de la estrategia de promoción para la lectura se impulsan actividades de: i) lectura por líderes, ii) cuenta cuentos, iii) radiocuentos, iv) publicaciones en prensa escrita, v) concurso «Cuentos en familia» y vi) actividades de animación a la lectura, entre otras.

Dentro de las estrategia de desarrollo de la lectura se implementan: i) ambiente letrado, ii) espacio de lectura en el aula y el centro educativo, iii) actividades institucionales relacionadas con la lectura y iv) práctica guiada de lectura y escritura.

Tiempo de Lectura

Para institucionalizar el tiempo de lectura, mediante Acuerdo Ministerial N.º 35-2013 se estableció que todos los alumnos de los centros educativos de todos los niveles deben leer por lo menos 30 minutos diarios.

Indicador 16

Frecuencia de uso del computador en la escuela por los alumnos para tareas de aprendizaje.

El Consejo Rector del IESME ha considerado que no era posible avanzar en la información consignada para este indicador en *Miradas 2011*. Se acordó en la reunión de 2014 remitir toda la información, actual y futura, sobre el uso pedagógico del computador en las escuelas públicas o privadas al indicador 20. Se remite por tanto al lector a dicho indicador en este informe y a lo recogido en *Miradas 2011*.

Indicador 17

Tiempo semanal dedicado a la educación artística y a la educación física en las escuelas.

Significado e importancia de la meta y el indicador

Los planteamientos de la educación para el siglo XXI del Informe Delors para UNESCO, y de la definición y selección de competencias básicas de la OCDE, han puesto de manifiesto la importancia de que los alumnos adquieran las competencias necesarias que les permitan aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser. Entre esas competencias debe resaltarse la importancia de la educación artística para la formación integral de las personas y la construcción de la ciudadanía. El desarrollo de la capacidad creadora, del pensamiento abstracto, de la autoestima, la disposición para aprender o la capacidad de trabajar en equipo, encuentran en la educación artística una estrategia prometedora.

La incorporación de la enseñanza artística en los sistemas educativos propicia la comprensión y la valoración de la creación artística y cultural, el fortalecimiento de la conciencia cultural y los valo-

res colectivos. El aprendizaje y la experiencia del arte en las escuelas constituyen de las estrategias más poderosas para la construcción de la ciudadanía. La presencia del arte en la educación, a través de la educación artística y de la educación por el arte, contribuye al desarrollo integral y pleno de los niños y los jóvenes.

Por razones similares, se ha incluido en las Metas Educativas 2021 la valoración de la educación física. Si el arte se refiere a la estética y a la creatividad de las personas, la educación física apunta al equilibrio corporal, a la salud, al esfuerzo, al trabajo en equipo, a la cooperación y a la expresión, además de que ambas contribuyen a fomentar la tolerancia y el respeto por el diferente. El deporte y la educación física han de convertirse en dimensiones básicas de la formación de los niños y de los jóvenes.

La Meta general quinta, orientada a mejorar la calidad de la enseñanza, incluye el indicador 17, que pretende cuantificar el tiempo específico semanal que se dedica a la educación artística y a la educación física en el currículo escolar.

Indicador 17A

Porcentaje de horas semanales de educación artística por alumno en la escuela.

El indicador 17A ha sido definido para *Miradas 2014* como el número de horas semanales de educación artística por alumno, en educación primaria y secundaria baja (CINE 1 y 2), expresado como porcentaje del tiempo lectivo semanal total.

En *Miradas 2011* se utilizaron diversos medios para recopilar la información necesaria para el indicador 17. El principal consistió en la elaboración de un cuestionario, desarrollado por un equipo de expertos, al que respondieron especialistas de veinte países de Iberoamérica. Esa información se completó con la procedente de otras fuentes adicionales. Se señaló que la información recopilada para este indicador no debía considerarse oficial ni definitiva, aunque constituyó una primera aproximación para iniciar el análisis sobre este indicador y su importancia.

Para *Miradas 2014*, el Consejo Rector del IESME acordó precisar el indicador tal como se recoge en el *Glosario de Miradas 2014* y confiar a los representantes de cada país en el Consejo la solicitud de la información a las unidades oficialmente responsables en cada Ministerio de los horarios de áreas y materias en el currículo.

Se estimó que era más oportuno expresar la dedicación horaria en el currículo a estas enseñanzas como el porcentaje con respecto al horario total. Considerar el porcentaje en lugar del número de horas semanales permite mejorar la comparación entre países y el cálculo del promedio de la OEI, al evitar las diferencias de dedicación horaria total en cada currículo y, en consecuencia, el distinto significado que puede tener cada número absoluto de horas.

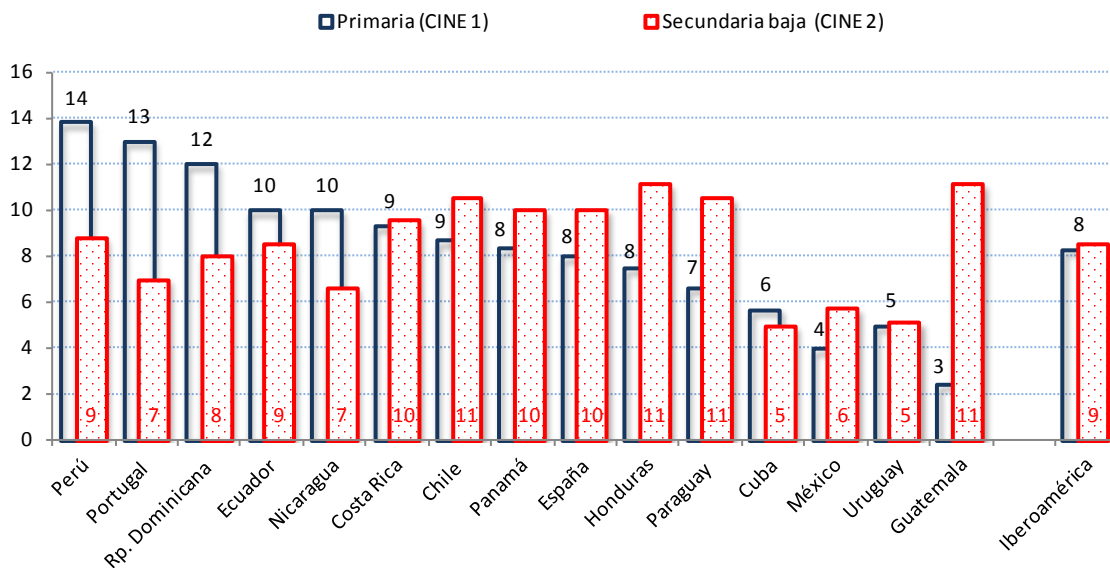
No obstante, en las tablas de los indicadores (OEI, Tablas indicadores *Miradas 2014*) se consignan también el número de horas de educación artística en CINE 1 y 2 para 2010, 2012 y 2013. En el gráfico 1 de este indicador se ha optado por representar solo los porcentajes correspondientes al último año disponible, por otra parte similares a los de años anteriores, pues los cambios horarios en el currículo no suelen producirse a corto plazo, sino como consecuencia de reformas normativas de la educación.

Por las razones señaladas, se renuncia en este informe a la posible comparación con *Miradas 2011*, pero se propone una mirada comparada de la importancia concedida a la enseñanza artística a través del porcentaje de horas que se le dedica en el conjunto del currículo.

En educación primaria se dedica a la enseñanza artística en el conjunto de la OEI un 8% del horario total y una cifra muy similar, 9%, en educación secundaria baja. Este promedio es, en ambos niveles, el resultado de comportamientos muy diferentes según los países. En Perú se dedica a la educación artística el 14% del horario semanal de clase de educación primaria, y en Portugal el 13%. En el extremo opuesto, se le dedica un 3% en Guatemala, un 4% en México y un 5% en Uruguay. Entre esos extremos las diferencias siguen siendo notables: 6% en Cuba y 12% en República Dominicana. El resto de los países dedican entre un 7% y un 10% del horario a la educación artística en primaria.

Indicador 17A. Gráfico 1.

Porcentaje de horas semanales educación artística con respecto al total de horas semanales de clase. 2012-2013



Fuentes:

Datos suministrados por los países.
OEI, Tablas indicadores *Miradas 2014*.

La educación artística recibe una atención similar en secundaria (8%) a la de primaria en el conjunto de la región, como se ha señalado. Pero la dedicación horaria de los países es casi la inversa a la señalada en primaria, con la excepción de Cuba (5%), México (6%) y Uruguay (5%), en los que el porcentaje de secundaria es prácticamente similar al de primaria. Salvo estos países, aquellos con más dedicación horaria en primaria presentan porcentajes menores en secundaria baja: Perú, Portugal, República Dominicana, Ecuador y Nicaragua dedican porcentajes horarios inferiores en secundaria baja a los de primaria; por el contrario, Costa Rica, Chile, Panamá, España, Honduras, Paraguay y Guatemala dedican mayor porcentaje horario a la educación artística en la educación secundaria baja.

Indicador 17B

Porcentaje de horas semanales de educación física por alumno en la escuela.

El indicador 17B ha sido definido para *Miradas 2014* como el número de horas semanales de educación física por alumno, en educación primaria y secundaria baja (CINE 1 y 2), expresado como porcentaje del tiempo lectivo semanal total.

Las consideraciones expuestas en el subindicador 17A sobre los cambios en la definición, recogida de datos y presentación de los mismos, son aplicables a este subindicador 17B. Efectivamente, para *Miradas 2014* el Consejo Rector del IESME acordó precisar el indicador tal como se recoge en el *Glosario Miradas 2014* y confiar a los representantes de cada país en el Consejo la solicitud de la información a las unidades oficialmente responsables en cada Ministerio de los horarios de áreas y materias en el currículo. Se estimó que era más oportuno expresar la dedicación horaria en el currículo a estas enseñanzas como el porcentaje con respecto al horario total.

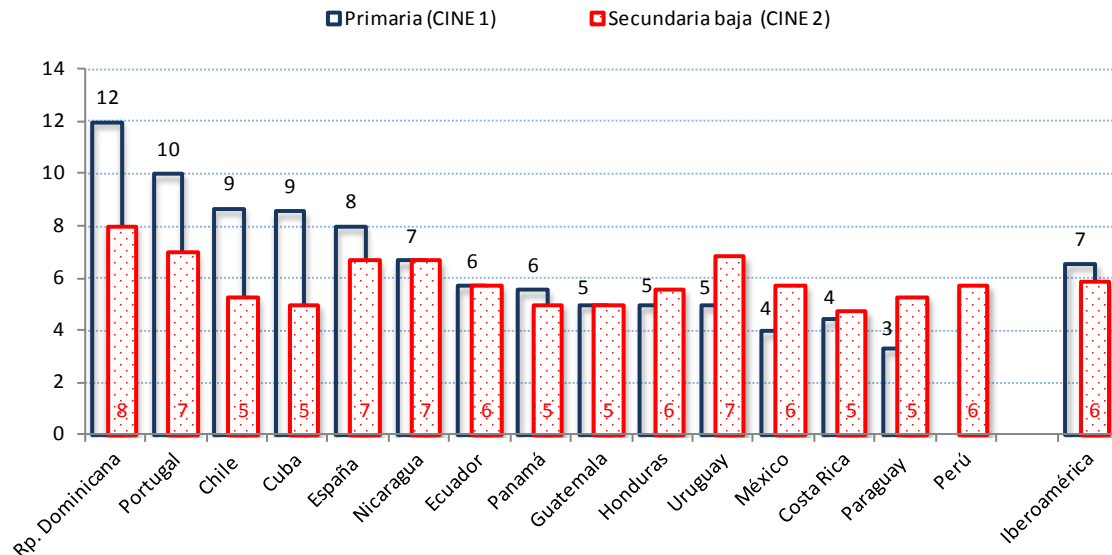
En el gráfico 1 de este subindicador 17B se representan también los porcentajes correspondientes al último año disponible y se renuncia a la posible comparación con *Miradas 2011*.

En educación primaria, a la educación física se dedica en el conjunto de la OEI un 7% del horario total, porcentaje ligeramente superior al de la educación secundaria baja (6). En este caso, también el promedio en ambos niveles es el resultado de comportamiento diferentes según los países, aunque ligeramente menos intensos que en educación artística. En República Dominicana, el 12% del horario semanal de clase de educación primaria se dedica a la educación física, mientras en el extremo opuesto, se dedica un 3% en Paraguay y un 4% en Costa Rica y México. Entre esos valores, las diferencias siguen siendo notables: 5% en Uruguay, Honduras y Guatemala; 6% en Panamá y Ecuador; 7% en Nicaragua; 8% en España; 9% en Cuba y Chile, y 10% en Portugal.

La educación física recibe una atención en secundaria bastante parecida en el conjunto de los países; el porcentaje horario más elevado dedicado a la educación física en secundaria baja corresponde a República Dominicana (8%), seguida de Portugal (7%), y el más modesto, el 5%, a Chile, Cuba, Panamá, Guatemala, Costa Rica y Paraguay. El resto de los países dedican un 6% o un 7% a esta área curricular.

Indicador 17B. Gráfico 1.

Porcentaje de horas semanales de educación física con respecto al total de horas semanales de clase



Fuentes:

Datos suministrados por los países.
oei. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

Indicador 18

Porcentaje de alumnos que siguen formación científica o técnica en estudios postobligatorios.

Número de alumnos matriculados en programas científicos o técnicos de educación terciaria (CINE 5B y 5A o CINE 6) expresado como porcentaje de la población total matriculada en educación terciaria (CINE 5B y 5A o CINE 6).

El indicador 18 forma parte del conjunto de indicadores con los que se pretende valorar la situación, el avance y la consecución de la meta específica 12, que incluye la preocupación por que el currículo de la educación primaria y secundaria estimule en los alumnos el interés por la ciencia. Con este indicador se pretende comprobar hasta qué punto ese estímulo por la ciencia se traduce en un creciente número de alumnos que siguen formación científica o técnica en estudios terciarios.

Un número creciente de ciudadanos con formación científica y técnica es considerado como un sólido bagaje para el desarrollo social y económico de las sociedades. A la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología, y del impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan.

En la CINE 2001, UNESCO ha organizado los estudios científicos y técnicos del modo siguiente:

4 Ciencias

42 Ciencias de la vida

Biología, botánica, bacteriología, toxicología, microbiología, zoología, entomología, ornitología, genética, bioquímica, biofísica, otras ciencias afines, excepto medicina y veterinaria.

44 Ciencias físicas

Astronomía y ciencias espaciales, física y asignaturas afines, química y asignaturas afines, geología, geofísica, mineralogía, antropología física, geografía física y demás ciencias de la tierra, meteorología y demás ciencias de la atmósfera, comprendida la investigación sobre el clima, las ciencias marinas, vulcanología, paleoecología.

46 Matemáticas y estadística

Matemáticas, investigación de operaciones, análisis numérico, ciencias actuariales, estadística y otros sectores afines.

48 Informática

Concepción de sistemas, programación informática, procesamiento de datos, redes, sistemas operativos, elaboración de programas informáticos solamente (el material y equipo se deben clasificar en el sector de la ingeniería).

5 Ingeniería, industria y construcción

52 Ingeniería y profesiones afines

Dibujo técnico, mecánica, metalistería, electricidad, electrónica, telecomunicaciones, ingeniería energética y química, mantenimiento de vehículos, topografía.

54 Industria y producción

Alimentación y bebidas, textiles, confección, calzado, cuero, materiales (madera, papel, plástico, vidrio, etc.), minería e industrias extractivas.

58 Arquitectura y construcción

Arquitectura y urbanismo: arquitectura estructural, arquitectura paisajística, planificación comunitaria, cartografía.

Edificación, construcción.

Ingeniería civil.

6 Agricultura

62 Agricultura, silvicultura y pesca

Agricultura, producción agropecuaria, agronomía, ganadería, horticultura y jardinería, silvicultura y técnicas forestales, parques naturales, flora y fauna, pesca, ciencia y tecnología pesqueras.

64 Veterinaria

Veterinaria, auxiliar de veterinaria.

7 Salud y servicios sociales

72 Medicina

Medicina: anatomía, epidemiología, citología, fisiología, inmunología e inmunohematología, patología, anestesiología, pediatría, obstetricia y ginecología, medicina interna, cirugía, neurología, psiquiatría, radiología, oftalmología.

Servicios médicos: servicios de salud pública, higiene, farmacia, farmacología, terapéutica, rehabilitación, prótesis, optometría, nutrición.

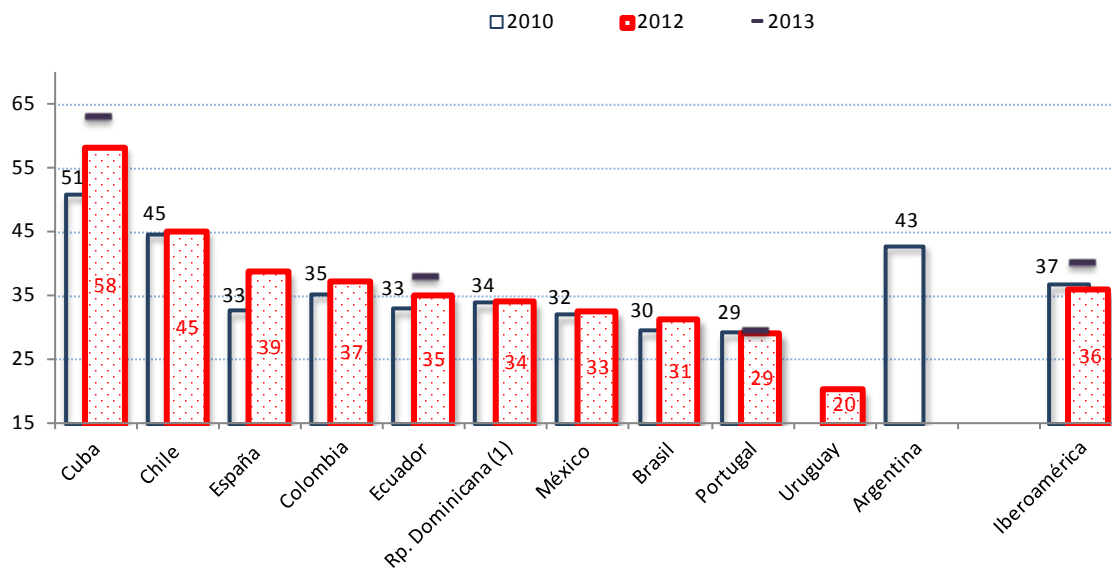
Enfermería: enfermería básica, partería.

Servicios dentales: auxiliar de odontología, higienista dental, técnico de laboratorio dental, odontología.

De acuerdo con esta clasificación, recogida en el *Glosario de Miradas 2014*, 11 países de la región han proporcionado la información que se recoge en el gráfico 1 de este indicador. El promedio para Iberoamérica muestra que un 36% de alumnos siguieron formación científica o técnica en 2012 (40% en 2013). Ese promedio es el resultado de porcentajes que varían del 58% de Cuba (63% en 2013) al 20% de Uruguay. En el resto de los países los porcentajes se sitúan más próximos al promedio Iberoamericano, entre el 29% de Portugal y el 45% de Chile.

Indicador 18. Gráfico 1.

Porcentaje de alumnos que siguen formación científica o técnica en estudios CINE 5+6



Fuentes:

Datos suministrados por los países.
OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

A pesar del limitado periodo de tiempo para el que se disponen datos para valorar la evolución, se constata que los porcentajes de alumnos que siguen estudios científicos o técnicos han aumentado, en la mayoría de los países, entre 2010 y 2012.

Especificaciones

El indicador contabiliza la cantidad total de matriculados en ofertas terciarias consideradas científicas o técnicas en relación con la totalidad de matriculados terciarios. Los campos de la educación considerados científicos o técnicos en la CINE son los señalados en el *Glosario Miradas 2014*.

Meta específica 13	Mejorar la dotación de bibliotecas y de computadores en las escuelas.
Indicador 19	Porcentaje de establecimientos educativos de los niveles CINE 1 y 2 con bibliotecas.

Porcentaje de establecimientos educativos de los niveles CINE 1 y 2 que disponen de biblioteca de centro en relación con el total de establecimientos de cada nivel.

Significado e importancia de la meta y el indicador

La educación formal ha tenido siempre encomendada la misión de facilitar el acceso de los jóvenes a las herramientas culturales básicas que deben permitirles desarrollar una buena vida e insertarse con éxito en la sociedad. Si la escuela siempre ha cumplido la función de dotar a los estudiantes de las competencias y las habilidades necesarias para acceder a la cultura y al saber, la concepción que hoy poseemos de estas se ha ampliado notablemente. En consecuencia, la tarea educativa se ha hecho más exigente. Por ese motivo, las Metas 2021 han incluido la meta específica 13, que se propone mejorar la dotación de bibliotecas y de computadores en las escuelas.

El indicador 15 se interesa por el tiempo semanal que se le dedica a la lectura en la educación primaria y en la secundaria. Aunque la medida del tiempo escolar sea necesariamente reductora, puesto que deja al margen otras consideraciones pedagógicas relevantes, no cabe duda de que constituye una primera aproximación a la importancia que se le concede a un aprendizaje determinado. Existe un amplio consenso acerca de que para poder llevar a cabo un buen aprendizaje lector hace falta que se cumplan varios requisitos: que se cuente con un profesorado bien formado y consciente de la influencia que ejerce para dicho aprendizaje, que se dedique el tiempo suficiente a la lectura, que se estimule la práctica lectora y que se disponga de los medios necesarios.

El indicador 19 se centra precisamente en las bibliotecas escolares, ya que en ellas encuentran los jóvenes los textos más adecuados para cada etapa del aprendizaje y para satisfacer sus propios intereses. Las bibliotecas, además, pueden estar organizadas por aulas o estar disponibles para el conjunto de la institución, y existen combinaciones muy diversas de ambas modalidades. En algunos casos, se comparten con otras instituciones comunitarias, y amplían así su radio de influencia.

Dada su importancia, con este indicador se pretende cuantificar el porcentaje de escuelas que cuentan con bibliotecas escolares.

Evolución desde Miradas 2011 y situación en 2013

Miradas 2011 trató de reunir información acerca de este indicador, a través del cuestionario elaborado por el IESME y remitido a todos los países. Como señalaba aquel informe, la carencia de una definición internacional universalmente aceptada impidió que los países pudieran utilizar criterios homogéneos para emitir su respuesta. Y el número de respuestas fue muy limitado.

El *Glosario de Miradas 2014* ha procurado precisar el indicador. En este caso han sido 15 los países que ha suministrado información. Aunque no se recogen los escasos datos de 2011 en el gráfico 1 de este indicador, sí se comenta la evolución habida desde esa fecha cuando hay dato disponible.

En el conjunto de Iberoamérica, el porcentaje promedio de centros con biblioteca, de los 15 países de los que se dispone información, es de 56% en primaria y de 68% en secundaria básica. Los datos escasos de 2011 impiden la comparación en este promedio. Los resultados de los países son muy diferente, como viene siendo habitual en los indicadores comentados.

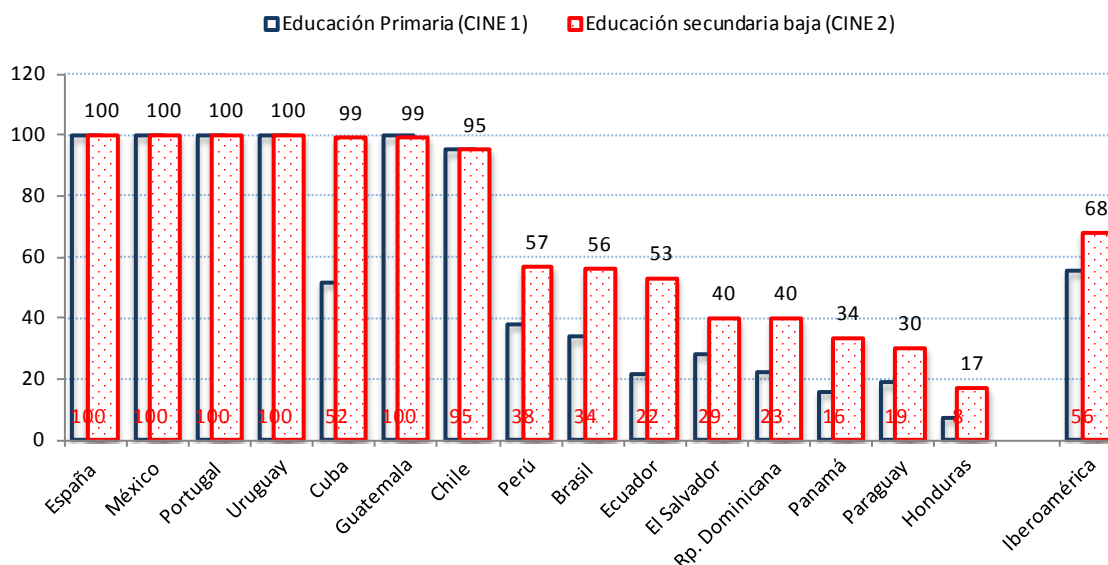
En siete países prácticamente la totalidad de los centros de educación secundaria baja dispone de biblioteca: España, México, Portugal, Uruguay, Cuba, Guatemala y Chile. En España y Cuba ya había un 100% de establecimientos de educación secundaria baja con biblioteca en 2011. En Chile era el 86% y en Portugal el 90%, de modo que en ambos países ha mejorado ese porcentaje hasta el 95% y el 100%, respectivamente.

En Perú (57%), Brasil (56%) y Ecuador (53%) más de la mitad de los establecimientos de educación secundaria básica cuentan con biblioteca; es notable el aumento producido en Ecuador, donde en 2011 ese porcentaje era de 13%. En El Salvador y en República Dominicana, el 40% de los establecimientos de educación secundaria básica cuentan con biblioteca, mientras que porcentajes más modestos se dan en Panamá (34%), Paraguay (30%) y Honduras (17%). Los datos de Panamá y de Paraguay de 2011 son similares a los comentados.

Hay que concluir que en educación secundaria básica la proporción de centros con bibliotecas es muy desigual, y mientras en la mitad de los países la cifra llega al 100%, en el resto no se supera el 40%, salvo en los dos casos señalados. Estas cifras se aproximan al nivel de logro establecido, que propone que al menos el 40% de los centros cuenten con biblioteca en 2015.

Indicador 19. Gráfico 1.

Porcentaje de establecimientos educativos de los niveles CINE 1 y 2 con bibliotecas



Fuentes:

Datos suministrados por los países.
OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

En seis países, prácticamente la totalidad de los centros de educación primaria dispone de biblioteca: España, México, Portugal, Uruguay, Guatemala y Chile. En España ya había un 100% de establecimientos de educación primaria con biblioteca en 2011, pero sorprenden las cifras de Cuba, pues era del 96% en 2011, cifra que ahora se reduce al 52%. En el resto de los países los porcentajes de centros de primaria con biblioteca son inferiores a los de centros de secundaria baja y van desde el 38% de Perú al 8% de Honduras.

De los países para los que se dispone de información en *Miradas 2011* ha aumentado el porcentaje de escuelas primarias con biblioteca: en Chile en 7 puntos porcentuales, 14 en Ecuador, 5 en República Dominicana y 3 en Paraguay.

No obstante estas mejoras, se puede concluir que en primaria, al igual que en secundaria, la proporción de centros con bibliotecas es muy desigual, y mientras en casi la mitad de los países la cifra llega al 100%, en el resto no se supera el 38%, salvo en Chile. Estas cifras muestran que hay un importante camino que recorrer en varios países para acercarse al nivel de logro establecido para 2015.

Especificaciones

Se contabilizan sólo las bibliotecas físicas (no digitales).

Meta específica 14	Ampliar el número de las escuelas de tiempo completo en primaria.
Indicador 20	Razón de alumnos por computador (CINE 1, 2 y 3).

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

Significado e importancia de la meta y el indicador

Señalaba *Miradas 2011* en este apartado del indicador 20 que la escuela siempre ha tenido la misión de dotar a los estudiantes de las herramientas intelectuales, las competencias y las habilidades necesarias para acceder a la cultura y al saber, si bien hay que reconocer que la concepción que hoy poseemos de todas ellas se ha ampliado notablemente. Entre las novedades más relevantes que se han registrado en la última década, cabe destacar la incorporación a la educación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Las escuelas han contemplado la llegada de nuevos equipos de computación que han alterado muchas rutinas, al tiempo que han abierto nuevas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje.

El indicador 20 se propone a partir de la convicción de que las tecnologías de la información y la comunicación desempeñan una función relevante en el nuevo entorno escolar. Si el libro y la lectura son el símbolo por antonomasia de la escuela tradicional, el acceso a las TIC lo es de la escuela actual y la del futuro.

Introducir las TIC en la educación y, sobre todo, estimular su utilización educativa, exige varias condiciones: disponer de la dotación suficiente de equipamiento informático, contar con un profesorado bien formado y sensibilizado hacia la aportación que estas tecnologías pueden realizar para la formación de los jóvenes, y tener acceso a los recursos digitales necesarios. Todos esos elementos interactúan para promover un aprendizaje rico y de calidad.

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

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

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

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

Para *Miradas 2014* este indicador ha sido objeto, como el resto, de la definición y precisión metodológicas que se señalan en el *Glosario*, después de los acuerdos del Consejo Rector del IESME, que propusieron unir los anteriores indicadores 16 y 20 en el actual. Los datos ahora recogidos responden a estos planteamientos, por lo que hay que tomar con cautela la comparación con los presentados en *Miradas 2011*.

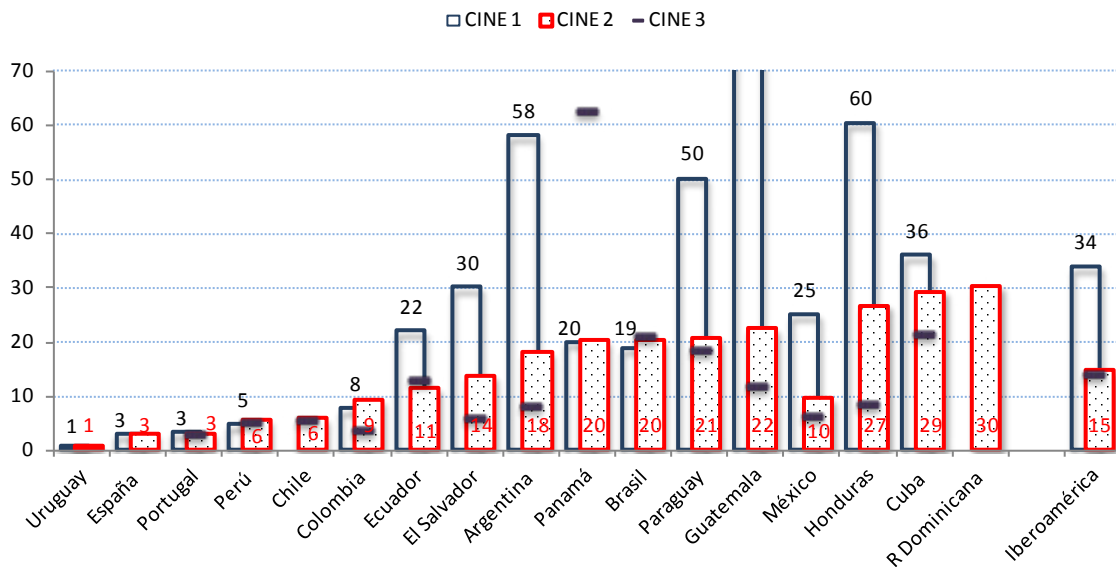
La situación actual y la evolución desde Miradas 2011

Las cifras correspondientes a la razón de alumnos por computador en los centros públicos de cada país se han ordenado en el gráfico 1 de este indicador, de menor cifra en centros CINE 2 (menos alumnos por computador) a mayor (mayor cantidad de alumnos por computador).

Como se puede apreciar, las cifras son más homogéneas y, en general, más moderadas en los centros de secundaria baja que en los de primaria; es decir, hay menos alumnos por computador en secundaria baja: 15 como promedio en Iberoamérica en secundaria baja, frente a 34 alumnos por computador en primaria. Las cifras de secundaria van desde 1 en Uruguay (un computador o más por alumno) a 30 en República Dominicana. Hay entre 3 y 10 alumnos por computador en España, Portugal, Perú, Chile y Colombia; entre 10 y 20 alumnos por computador en Ecuador, El Salvador, Argentina, Panamá y Brasil, y entre 20 y 30 en el resto.

Indicador 20. Gráfico 1

Razón de alumnos por computador. Instituciones públicas



Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

Han disminuido el número de alumnos por computador en secundaria, desde 2011, en Paraguay (-14 puntos porcentuales), Colombia (-12), Chile (-5) y Panamá (-4), y en torno a 1 punto han disminuido en Uruguay, España, Portugal y Honduras. En tanto en Brasil, Guatemala y México ha aumentado el número de alumnos. Por las razones que se han señalado, deben tomarse con cautela estas comparaciones.

Las cifras en primaria son menos homogéneas. Son similares a las de secundaria en Uruguay, España, Portugal, Perú, Chile y Colombia. Oscilan entre 19 y 36 alumnos por computador en Brasil, Panamá, Ecuador, México, El Salvador y Cuba. El promedio Iberoamericano se sitúa en 34 alumnos por computador en educación primaria. En cuatro países se superan los 50 alumnos por computador en primaria: Paraguay, Argentina, Honduras y Guatemala.

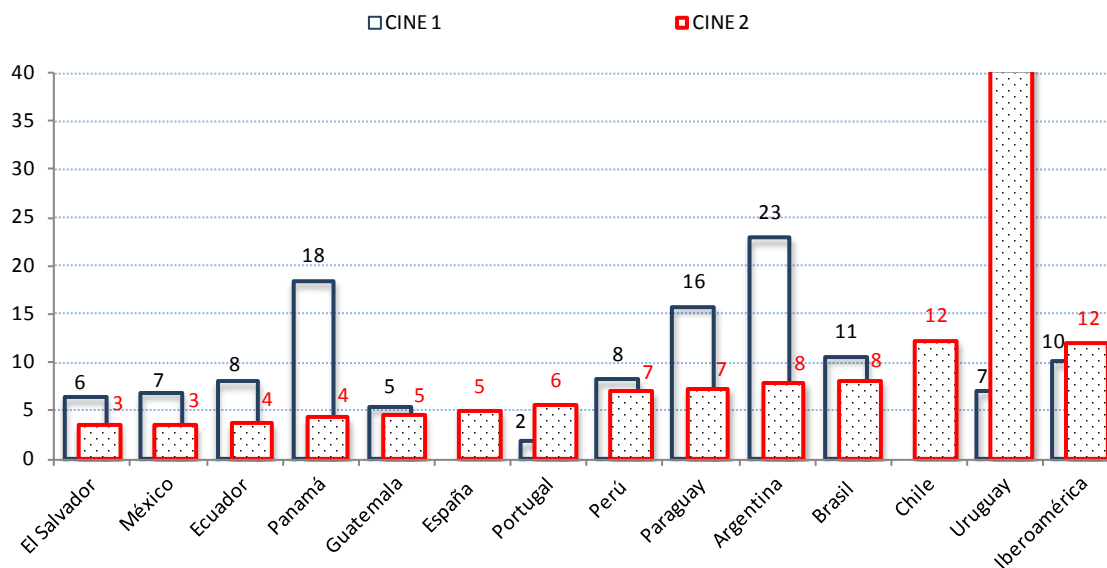
Las variaciones en primaria con respecto a 2011 son muy considerables, salvo en Uruguay, España, Portugal, México, Panamá y Honduras, que presentan cifras similares. El resto de las diferencias, superiores a los 10 alumnos por computador en tres países, y de 80 y 143 en dos países, seguramente pueden explicarse en buena medida por las razones expuestas más arriba.

En educación secundaria alta las cifras son más similares a las de educación secundaria baja. Esto ocurre en buena parte de los países y en el promedio de Iberoamérica. Hay que destacar, no obstante, que en 5 países son significativamente inferiores en esta etapa: El Salvador, Argentina, Guatemala, Honduras y Cuba.

En los centros privados de los países que tienen este tipo de centros y de los que se dispone información (gráfico 2) se puede afirmar que, en general, el número de alumnos por computador en primaria (10 de promedio en Iberoamérica) y en secundaria baja (12 en Iberoamérica) es menor que el consignado en los centros públicos. En primaria las cifras oscilan entre los 2 alumnos por computador en Portugal y los 23 en Argentina. En secundaria, los alumnos por computador varían entre 3 en El Salvador y los 84 en Uruguay.

Indicador 20. Gráfico 2

Razón de alumnos por computador. Instituciones privadas



Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

Los niveles de logro para este indicador se situaban entre 8 y 40 alumnos por computador para 2015. La valoración de la situación actual y la evolución registrada desde 2011 hacia el nivel de logro en cada país debe ser analizada con cautela. Conviene atender a los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales que realizan estudios del rendimiento de los alumnos en relación con el uso pedagógico de los computadores en los centros educativos. Estos estudios comienzan a ofrecer experiencias muy valiosas sobre los factores, los entornos y las circunstancias que favorecen el rendimiento de los alumnos que usan habitualmente el computador en el aprendizaje en el aula, y no sólo el número de computadores disponibles. Es de esperar que en próximos informes de *Miradas* puedan ir incorporándose los estudios y sus resultados en los que participan países de la región.

Indicador 21

Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es el establecido oficialmente con carácter general y a escuelas públicas de primaria con horarios ampliados.

Significado e importancia de la meta y el indicador

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

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

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

La intención del indicador y de las cuestiones planteadas en *Miradas 2011* a los países, consistía en conocer en cuántas escuelas los alumnos y las alumnas recibían al menos 25 horas de clase a la semana. Pero las respuestas de los países permitieron matizar hasta qué punto esta referencia horaria era aplicable; en algunos países se consideraba el tiempo completo a partir de las 20 horas, en otros se elevaba esa cifra a 30 y hubo casos que hablaban de 35 o más horas semanales. Por otra parte, varios países señalaron que la búsqueda de la equidad y la inclusión podría hacer deseable una extensión de la jornada escolar superior a esas horas de referencia.

Además, el cambio de tendencia, demográfica y económica, en estos primeros años del siglo XXI está permitiendo a algunos países ampliar tanto el número de plazas escolares como la duración de la jornada. Por estas razones, el Consejo Rector ha acordado en 2014 adaptar el indicador en dos direcciones. Primero, se trata de poder valorar cuántos alumnos siguen los horarios establecidos oficialmente en cada país, cuya duración es variable, pero en todos los casos considerada la adecuada a la realidad y a los objetivos sociales y educativos. Por otra parte, se propone dar

cuenta de cuántos alumnos asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es ampliado de acuerdo con programas de mejora del rendimiento educativo. En consecuencia, con este planteamiento se ha desglosado el indicador en los dos que se proponen a continuación, cuyas especificaciones se han incorporado al *Glosario Miradas 2014*.

Indicador 21A

Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es el establecido oficialmente con carácter general.

Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas públicas de CINE 1 cuyo horario es el establecido oficialmente con carácter general.

Indicador 21B

Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es ampliado.

Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es ampliado de acuerdo con programas de mejora del rendimiento educativo.

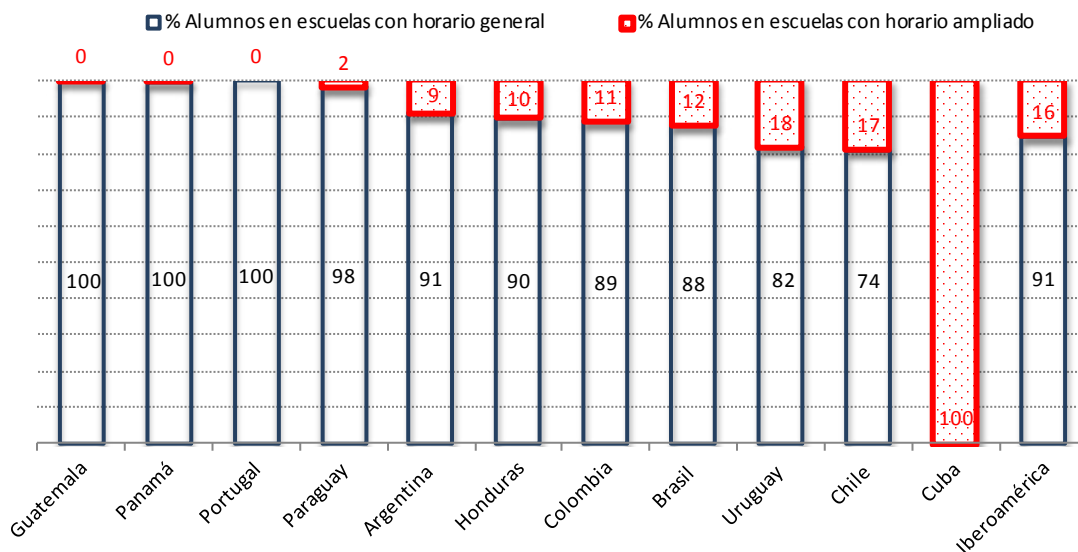
La situación actual y la evolución desde *Miradas 2011*

Se presentan en el gráfico 1, conjuntamente, los datos correspondientes a ambos subindicadores, que sumados dan cuenta de la totalidad de las escuelas de educación primaria.

Según el promedio iberoamericano (los 10 países que presentaron información), el 91% de los alumnos asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es el establecido oficialmente con carácter general, mientras que el 16% asiste a escuelas con horarios ampliados de acuerdo con programas de mejora del rendimiento educativo.

Indicador 21. Gráfico 1

Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es el establecido oficialmente con carácter general y a escuelas públicas de primaria con horarios ampliados



Fuentes:

Datos suministrados por los países.
OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

Los porcentajes de alumnos que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es el establecido oficialmente con carácter general varía desde el 100% en Guatemala, Panamá y Portugal, y el 98% en Paraguay, al 74% en Chile. En Argentina, Honduras, Colombia, Brasil y Uruguay ese porcentaje varía del 91% al 82%. En el extremo opuesto se sitúa Cuba, país en el que el 100% de los alumnos asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es ampliado de acuerdo con programas de mejora del rendimiento educativo.

Meta específica 15

Extender la evaluación integral de los centros escolares.

Indicador 22

Porcentaje de escuelas que participan en programas de evaluación de establecimientos educativos.

Porcentaje de escuelas de educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3) que participan en programas externos de evaluación de establecimientos educativos.

Significado e importancia de la meta y el indicador

La importancia que tiene la evaluación como herramienta para la mejora de la calidad de la educación es reconocida por los expertos de los países iberoamericanos. Conocer y valorar el fun-

cionamiento del sistema educativo en su conjunto, analizando el papel de los diferentes actores que en él intervienen y considerando las múltiples dimensiones que encierra, constituye el primer paso para orientar las políticas educativas y definir las acciones y estrategias que conviene emprender con vistas a mejorarlas.

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

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

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

Por ese motivo, la Meta general quinta ha incorporado la meta específica 15, que plantea extender la evaluación integral de los centros escolares. El indicador 22 pretende cuantificar el porcentaje de escuelas que participan en programas específicos de evaluación de establecimientos educativos. Con él se pretende conocer si, más allá de las pruebas de rendimiento que se aplican a los estudiantes, los países están evaluando otros aspectos que resultan fundamentales para la mejora de la calidad de la educación en los países de Iberoamérica.

La situación actual y la evolución desde *Miradas 2011*

Son 10 los países que han proporcionado información sobre este indicador para *Miradas 2014*. En seis de ellos, Chile, Cuba, España, Honduras, México, Panamá y Portugal (entre 2005 y 2011), el 100% de las escuelas de educación primaria y secundaria (CINE 1 y 2) participan en programas

externos de evaluación de establecimientos educativos. En Perú, Argentina y El Salvador la proporción fue diferente entre los países y las etapas educativas.

Indicador 22. Tabla 1.

Porcentaje de establecimientos educativos evaluados (CINE 1 y 2)

País	CINE 1	CINE 2
Chile	100	100
Cuba	100	
España	100	100
Honduras	100	100
México	100	100
Panamá	100	100
Perú	62	
Argentina	13	17
El Salvador	3	6
Portugal	100	100

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

En *Miradas 2011*, algunos países más, además de los señalados en este informe, contestaron afirmativamente a la pregunta sobre si realizaban evaluaciones externas de las escuelas, pero al comentar el tipo de evaluaciones fueron varios los que señalaron pruebas internacionales, ninguna de las cuales tienen como finalidad específica la evaluación de establecimientos educativos. Por esta razón, no es posible valorar la evolución desde 2011.

No obstante, y para concluir, hay que valorar positivamente el hecho de que en 2014 ya son 10 los países que en Iberoamérica realizan programas externos específicos de evaluación de establecimientos educativos, y en 7 de ellos son evaluadas el 100% de las escuelas. Es decir que en un tercio de los países Iberoamericanos se ha alcanzado con creces el nivel de logro propuesto (en 2015, al menos entre el 10% y el 50% de los centros escolares participa en programas de evaluación, y entre el 40% y el 80% lo hace en 2021); en cuatro países el nivel de logro es alcanzable mientras que en el resto de los países no se aplican evaluaciones externas a las escuelas, o no se dispone de información.

Síntesis de la Meta general quinta

La Meta general quinta plantea mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar en los países de Iberoamérica. Este propósito hace referencia a una gran cantidad de factores y condicionantes que desempeñan un papel relevante en la consecución de la calidad de un sistema educativo.

Entre los factores que destacan al valorar la calidad de la educación se encuentran aquellos directamente relacionados con la mejora del sistema educativo, el funcionamiento de las escuelas, la preparación y el trabajo de los maestros, así como la colaboración de las familias y el aprendizaje de los alumnos, entre otros. Por este motivo, la Meta quinta, de gran amplitud, se desglosa en seis metas específicas que a su vez se concretan en diez indicadores con sus correspondientes niveles de logro.

La primera de estas metas específicas (la décima) plantea mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales de los alumnos. En efecto, el primer objetivo de la educación y del sistema escolar consiste en el desarrollo de todas aquellas competencias que el ser humano necesita para dar respuesta a los problemas que la vida le va a plantear. Asimismo, una educación de calidad debe permitir la formación integral de las personas por medio de la adquisición y el desarrollo de aquellas competencias necesarias para su incorporación activa a la vida laboral.

Por otra parte, conseguir que los alumnos alcancen los mejores resultados posibles en su aprendizaje es un reto asociado con la mejora de la calidad de la enseñanza; y en este sentido se ha observado un incremento paulatino en la importancia que ha ido tomando la evaluación de estas competencias básicas, tal y como muestran la participación creciente de los países iberoamericanos en las evaluaciones realizadas por los organismos nacionales e internacionales.

La valoración de esta meta específica se concreta en el indicador 13, formulado como el porcentaje de alumnos con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas en las pruebas nacionales e internacionales. Entre los estudios recientes que ofrecen datos más avanzados y con mayor participación de países de la región se encuentran el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE, que en el año 2012 ha realizado un nuevo ejercicio, y el estudio ICCS, estudio internacional sobre civismo y ciudadanía de la IEA.

En PISA 2012 participaron diez países iberoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Panamá, Perú, Portugal y Uruguay. PISA evalúa la adquisición de competencias básicas en las áreas de comprensión lectora, matemáticas y ciencias para una muestra de estudiantes de quince años. La competencia principal en PISA 2012 fue la matemática, por lo que se utilizan sus resultados para analizar la evolución. Ahora bien, aunque se pueden analizar los cambios producidos en los porcentajes de alumnos en niveles de competencia matemática entre PISA 2012 y PISA 2009, la comparación más sólida es la que considera los datos de PISA 2003 y los de 2012, fechas ambas en las que esta competencia fue la principal del estudio, por lo que sus resultados son más fiables. Desgraciadamente, esta comparación solo es posible para los cuatro países iberoamericanos que participaron en PISA 2003.

Se consignan también los resultados PISA 2012 en comprensión lectora y en competencia científica. La comparación con los resultados 2009 en estas dos competencias no se diferencia mucho de la señalada para la matemática, y por las razones de fiabilidad de la comparación entre fechas

en las que una competencia no es principal, se ha omitido un análisis de la evolución de los resultados en estas dos competencias.

El porcentaje de alumnos en los niveles de rendimiento 1 y <1 de la competencia matemática ha disminuido entre PISA 2003 y PISA 2012 en los cuatro países de los que se tienen datos para ambos ejercicios: 13 puntos porcentuales en Portugal, 12 en México, 10 en Brasil y 3 en España. La comparación con 2009, que proporciona una evolución más reciente, tiene el inconveniente señalado de que en ese año las matemáticas no fueron la competencia principal. No obstante, como se dispone de datos para la comparación en 9 países, se ofrecen los resultados: el porcentaje ha disminuido entre 2012 y 2009 muy ligeramente en Brasil (-2 puntos porcentuales) y en España (-1). En Perú, Chile y OCDE ha aumentado un punto; ha aumentado 2 en Portugal, 3 en Colombia, 4 en México y Argentina y 8 en Uruguay.

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

En el nivel inferior a 1 se encuentra el 16% de los alumnos de los países y regiones participantes y el 11% de los españoles. En el promedio internacional se sitúa el porcentaje de alumnos chilenos (16%) que no sobrepasaron el nivel inferior a 1. ese porcentaje fue superior a 20 en Colombia (21%) y México (26%). En Guatemala alcanzó el 30%, en Paraguay el 38% y en República Dominicana el 61%.

Por tanto, también en ICCS 2009 se comprueba el elevado porcentaje de alumnos que en algunos países no han adquirido un dominio del civismo y la ciudadanía que les permitan participar con éxito en las sociedades democráticas; es decir, que no es seguro que puedan ejercer satisfactoriamente derechos y libertades, que puedan asumir compromisos y responsabilidades y que puedan participar activamente en la definición, construcción y desarrollo de la convivencia y de la sociedad democrática.

Si bien existe consenso en considerar que una educación de calidad es la que prepara para la vida, es necesario identificar en la enseñanza obligatoria cuáles son las competencias que deben desarrollarse en la escuela. Los estudios internacionales más relevantes, como el Informe Delors, permiten afirmar que las competencias escolares deben abarcar una formación en distintos ámbitos: social, interpersonal, personal y profesional.

Especial relevancia se ha concedido en el proyecto Metas Educativas 2021 a las competencias relativas a la dimensión interpersonal y moral, lo que el Informe Delors denominó como *aprender a convivir* y *aprender a ser*. Lograr el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social su-

pone adquirir una adecuada educación en valores. En consecuencia, la meta específica 11 plantea potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, tanto en lo que se refiere al currículo como a la organización y gestión de las escuelas.

Pese a la importancia creciente que ha ido adquiriendo la formación moral y cívica de los alumnos, la información que trata de recopilar el indicador 14 no aparece recogida en las bases de datos internacionales. Por ello, los datos expuestos en el presente informe coinciden con los de las respuestas enviadas por los países para *Miradas 2011*.

En general, dicha información muestra una realidad favorable, ya que la práctica totalidad de los países señalan que cuentan con espacios o áreas específicas dentro del currículo para trabajar la educación en valores. En la mayoría de los casos, su enseñanza se lleva a cabo como un tema transversal, de tal forma que la formación moral y cívica de los alumnos no se concentra en una materia, sino que se desarrolla a través de contenidos transversales a todas las asignaturas y en los diferentes niveles educativos. Dado el carácter genérico con que se ha elaborado el nivel de logro para 2015 y la situación actual, todo hace pensar que estamos ante una meta que se habrá podido alcanzar en buena medida de acuerdo con lo previsto.

Por otro lado, tal y como recoge en su formulación la Meta general quinta, entre los factores que determinan la calidad de la educación se encuentra la existencia de un currículo relevante y significativo. No es de extrañar, por tanto, que la tercera de las metas específicas, la 12, haga referencia específica al currículo, con especial atención a cuatro aspectos: la cultura escrita, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para tareas de aprendizaje, la educación artística y la formación científica o técnica en los estudios posobligatorios. Para cada una de estas dimensiones se ha desarrollado un indicador específico.

Como se señaló en *Miradas 2011*, al valorar el tiempo semanal que se dedica a la lectura en las distintas etapas (indicador 15), no se encuentran diferencias notorias entre la educación primaria y la secundaria. En general, la mayoría de los países mantiene el mismo criterio temporal durante toda la escolaridad. Esto no supone, sin embargo, que necesariamente exista una legislación que lo regule. De hecho, casi ninguno de los países que responden a esta cuestión ha regulado legalmente el número de horas semanales que se dedican a esta actividad.

En el conjunto de Iberoamérica, el porcentaje promedio de centros con biblioteca, en los 15 países de los que se dispone información en 2014, es de 56% en primaria y de 69% en secundaria básica. Los datos escasos de 2011 impiden la comparación en este promedio. Los resultados de los países son muy diferentes, como viene siendo habitual en los indicadores comentados. En siete países, casi la mitad de los que se tiene información, prácticamente la totalidad de los centros de educación secundaria baja dispone de biblioteca. En el resto no se supera prácticamente el 40%. Solo algunos países, por tanto, superan o se aproximan al nivel de logro establecido, que propone que al menos el 40% de los centros cuenten con biblioteca en 2015.

En primaria, al igual que en secundaria, la proporción de centros con bibliotecas es muy desigual, y mientras en casi la mitad de los países la cifra llega al 100%, en el resto no se supera el 38%, salvo en Chile. Estas cifras muestran que hay un importante camino que recorrer en varios países para acercarse al nivel de logro establecido para 2015.

En el caso de la educación artística y la educación física, para *Miradas 2014* el Consejo Rector del IESME acordó precisar el indicador 17 tal como se recoge en el *Glosario Miradas 2014*. Se estimó que era más oportuno expresar la dedicación horaria en el currículo a estas enseñanzas como el porcentaje con respecto al horario total. Por las razones señaladas, se renuncia en este informe a la posible comparación con *Miradas 2011*, pero se propone una mirada comparada a la importancia concedida a la enseñanza artística a través del porcentaje de horas que se le dedica en el conjunto del currículo.

En educación primaria, a la enseñanza artística se dedica en el conjunto de la OEI un 8% del horario total, y una cifra muy similar, 9%, en educación secundaria baja. Este promedio, en ambos niveles, es el resultado de comportamientos muy diferentes según los países, cuyos porcentajes son en Perú del 14% del horario semanal de clase de educación primaria, mientras en el extremo opuesto, se dedica un 3% en Guatemala.

En educación primaria, a la educación física se dedica en el conjunto de la OEI un 7% del horario total, un 1% más que en educación secundaria baja. En este caso, también el promedio, en ambos niveles, es el resultado de comportamientos diferentes según los países, aunque ligeramente menos intensos que en educación artística. En República Dominicana el 12% del horario semanal de clase de educación primaria se dedica a la educación física, mientras en el extremo opuesto, se dedica un 3% en Paraguay.

Con respecto a la formación científica y técnica, el promedio para Iberoamérica muestra que un 36% de alumnos siguieron esta formación en 2012 (40% en 2013). Ese promedio es el resultado de porcentajes que varían del 58% de Cuba (63% en 2013) al 20% de Uruguay.

Las TIC no pueden quedarse al margen cuando se hace referencia al desarrollo de un currículo de calidad. Las cifras recogidas para el indicador 20 son más homogéneas y, en general, más moderadas en los centros de secundaria baja que en los de primaria; es decir, hay menos alumnos por computador en secundaria baja: 15 como promedio en Iberoamérica en secundaria baja frente a 34 alumnos por computador en primaria. Las cifras de secundaria van desde 1 en Uruguay (un computador por alumno) a 30 en República Dominicana. En la mayoría de los países han disminuido el número de alumnos por computador en secundaria y primaria desde 2011, aunque en escasa proporción en aquellos casos en los que se disponía ya de un número elevado de computadores en las aulas.

Entre las últimas dimensiones que destaca el proyecto Metas 2021 al hablar de calidad educativa, se encontraba la ampliación del número de escuelas a tiempo completo en la educación prima-

ria. Esta meta específica se fundamenta en numerosos estudios realizados acerca de la calidad educativa que han mostrado que, si bien es fundamental contar con un currículo relevante y significativo, lograr una jornada escolar más extensa crea unas condiciones favorables para reforzar los procesos pedagógicos. De ahí la incorporación de la meta específica 14 y su indicador 21. La intención del indicador y de las cuestiones planteadas en *Miradas 2011* a los países consistía en conocer en cuántas escuelas los alumnos y las alumnas recibían al menos 25 horas de clase a la semana; pero las respuestas de los países permitieron matizar hasta qué punto esta referencia horaria era aplicable, pues en algunos países se consideraba el tiempo completo a partir de las 20 horas, en otros se elevaba esa cifra a 30 y hubo casos que hablaban de 35 o más horas semanales.

Por estas razones, el Consejo Rector ha acordado en 2014 adaptar el indicador en dos direcciones. Una primera, para valorar cuántos alumnos siguen los horarios establecidos oficialmente en cada país, cuya duración es variable pero en todos los casos considerada la adecuada a la realidad y a los objetivos sociales y educativos. Una segunda se propone dar cuenta de cuántos alumnos asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es ampliado de acuerdo con programas de mejora del rendimiento educativo. Según el promedio iberoamericano (los 10 países que presentaron información), el 91% de los alumnos asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es el establecido oficialmente con carácter general y el 16% asiste a escuelas con horarios ampliados de acuerdo con programas de mejora del rendimiento educativo.

Los porcentajes de alumnos que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es el establecido oficialmente con carácter general varía desde casi el 100% al 74%. En el extremo opuesto se sitúa Cuba, país en el que el 100% de los alumnos asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es ampliado de acuerdo con programas de mejora del rendimiento educativo.

Finalmente, si se considera la evaluación como un factor primordial para valorar las dimensiones principales de la calidad de un sistema educativo, parece lógico que la meta específica 15 plantee extender la evaluación integral de los centros escolares. El indicador 22 pretende cuantificar el porcentaje de escuelas que participan en programas específicos de evaluación de establecimientos educativos. Con él se busca conocer si, más allá de las pruebas de rendimiento que se aplican a los estudiantes, los países están evaluando otros aspectos que resultan fundamentales para la mejora de la calidad de la educación en los países de Iberoamérica.

Son 10 países los que han proporcionado información sobre este indicador para *Miradas 2014*. En siete de ellos, el 100% de las escuelas de educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3) participan en programas externos de evaluación de establecimientos educativos. En los tres restantes, el porcentaje de escuelas evaluadas varía del 62% al 5%.

Estas cifras muestran que en un tercio de los países iberoamericanos se ha alcanzado con creces el nivel de logro propuesto (en 2015, al menos entre el 10% y el 50% de los centros escolares participa en programas de evaluación, y entre el 40% y el 80% lo hace en 2021); en 4 países el nivel de logro es alcanzable, y en el resto de los países no se aplican evaluaciones externas a las escuelas, o no se dispone de información.



Capítulo 6

Meta general sexta Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico profesional (ETP)

Meta específica 16	Mejorar y adaptar el diseño de la ETP de acuerdo con las demandas laborales.
--------------------	--

Indicador 23	Porcentaje de carreras técnico profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (niveles CINE 3 Y 5) cuyos currículos son diseñados por competencias teniendo en cuenta la demanda laboral.
--------------	--

Nivel de logro: En 2015, entre el 20% y el 70% de los centros de formación técnico profesional organiza las carreras en función de las competencias derivadas de la demanda laboral y entre el 50% y el 100% lo concreta en 2021.

Indicador 24	Porcentaje de alumnos de CINE 3 y 5 que realiza prácticas formativas en empresas.
--------------	---

Nivel de logro: En 2015, entre el 30% y el 70% de los alumnos de ETP realiza prácticas en empresas o instituciones laborales, y entre el 70% y el 100% lo hace en 2021.

Meta específica 17	Aumentar y mejorar los niveles de inserción laboral en el sector formal de los jóvenes egresados de la ETP.
--------------------	---

Indicador 25	Porcentaje de titulados de 18 a 21 años de edad, procedentes de la educación técnico profesional de nivel medio superior (CINE 3), que acceden al empleo en puestos afines a su capacitación después de terminar sus estudios.
--------------	--

Nivel de logro: En 2015, entre el 30 % y el 60 % de los egresados de la ETP consigue una inserción laboral acorde con la formación obtenida, y entre el 50% y el 75% la logra en 2021.

Meta específica 16	Mejorar y adaptar el diseño de la ETP de acuerdo con las demandas laborales.
Indicador 23	Porcentaje de carreras técnico profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (niveles CINE 3 Y 5) cuyos currículos son diseñados por competencias teniendo en cuenta la demanda laboral.

Significado e importancia de la meta y el indicador

En el informe *Miradas 2011* ya se señalaba cómo el avance tecnológico de los últimos tiempos, unido al alto grado de especialización necesario para determinados sectores productivos, determina que en el mercado laboral adquiera una importancia creciente la mejora de las competencias profesionales en los diversos campos ocupacionales. En consecuencia, en vez de fijar la atención en los conocimientos que deben poseer los profesionales de las distintas ramas productivas, se ha hecho cada vez más énfasis en las competencias que deben desarrollar, desde una perspectiva más polivalente, abierta al futuro y vinculada a las posibilidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Este enfoque de los itinerarios formativos basado en competencias se está extendiendo en todos los continentes, e Iberoamérica no constituye una excepción.

La educación técnico profesional (ETP) constituye un instrumento de primer orden para preparar a los jóvenes con vistas a su incorporación al mundo laboral, así como para facilitar la necesaria formación permanente de las personas adultas. Es el instrumento que el sistema educativo ha diseñado para hacer real esta demanda genérica de formación de los futuros profesionales. Por tanto, la ETP ha de ser el puente que atienda las demandas del desarrollo productivo de un país, así como la que forme y actualice a los trabajadores y a las personas adultas.

La debilidad de la vinculación entre el sistema formativo y el mercado laboral genera efectos negativos en la población que concluye sus estudios profesionales cuando estos no se corresponden con la oferta laboral existente. Por ese motivo, hay que establecer canales que permitan vincular la oferta de estudios de ETP con la demanda existente en el sistema productivo.

En esta nueva situación, muy exigente para los países, resulta necesario asegurar la adquisición de competencias profesionales que promuevan el encuentro entre las cualificaciones ofertadas y las demandas del mercado laboral. De manera complementaria, se refuerza la necesidad de establecer procedimientos que validen y reconozcan las cualificaciones ya adquiridas por la población activa, lo que debe permitirles su aprendizaje permanente. Sin duda, la ETP es una herramienta que favorece el desarrollo económico y social de los países y facilita la movilidad social de las futuras generaciones, siempre y cuando en su diseño y desarrollo se tengan en cuenta las exigencias laborales y formativas de la sociedad actual.

No es casualidad, por tanto, que el proyecto Metas Educativas 2021 preste atención entre sus indicadores a uno que, de manera concreta, alude a la definición de los currículos de las carreras

técnico profesionales, tanto al diseño de los currículos basados en competencias profesionales como a la consideración de la demanda laboral a la hora de su formulación. En coherencia con este planteamiento que resalta la importancia de considerar ambos aspectos, se ha desglosado el indicador en dos específicos, uno referido a las competencias profesionales y otro a la demanda laboral, cuyas especificaciones aparecen detalladas en el *Glosario Miradas 2014*. A continuación se presentan los datos obtenidos.

Indicador 23A

Porcentaje de carreras técnico profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (niveles CINE 3 Y 5) cuyos currículos son diseñados por competencias.

El indicador 23A ha sido definido para *Miradas 2014* como el número de carreras técnico profesionales cuyos currículos son diseñados por competencias, expresado como porcentaje del total de carreras técnico-profesionales, para cada nivel educativo considerado (niveles CINE 3 y 5).

La situación según los datos disponibles

El indicador pretende brindar información que permita valorar la conexión entre el sistema educativo y el mundo del empleo mediante la adaptación y mejora del currículo por competencias.

En *Miradas 2011* se recopiló la información para este indicador a partir de un cuestionario específico elaborado por el IESME, que fue respondido por dieciocho países. Los datos recogidos mostraron que, de ellos, quince contaban con currículos de carreras técnico profesionales diseñados por competencias. No obstante, según se recogía en el informe, los países mostraban diferencias respecto al grado de desarrollo o implantación en que se encontraban dichos proyectos. Tan solo Cuba, El Salvador y Guatemala manifestaron no tenerlas en cuenta a la hora de diseñar sus planes de estudio.

Esta información, si bien constituyó una primera aproximación cualitativa para iniciar el análisis sobre este indicador y su importancia, ha sido reformulada para el informe *Miradas 2014*. En esta ocasión, tal y como se recoge en el *Glosario Miradas 2014*, se solicitó a los países el dato referido al total de carreras técnico profesionales y al total de carreras técnico profesionales cuyos currículos son diseñados por competencias, para los niveles CINE 3 y CINE 5. Esta información ha permitido calcular el porcentaje para cada uno de los niveles educativos considerados.

En base a lo planteado, no es posible realizar en este informe una comparación con los datos de *Miradas 2011*, pero permite mostrar una perspectiva comparada sobre la importancia que tiene, en los diferentes países, desarrollar itinerarios formativos basados en competencias.

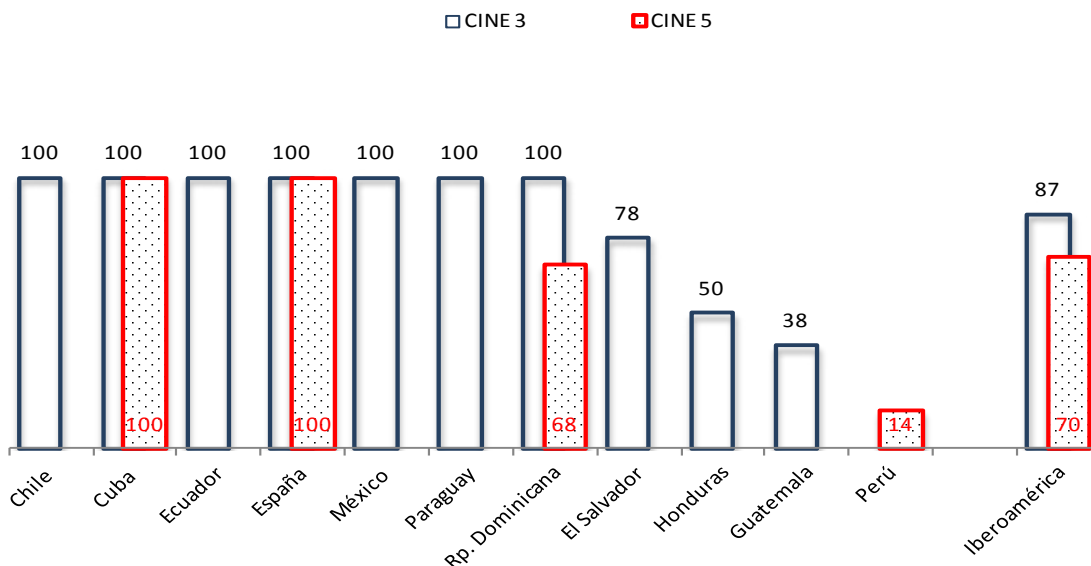
En el nivel de educación secundaria alta (CINE 3), para el conjunto de los países, el 87% de los planes de estudio de las carreras técnico profesionales están diseñados tomando en consideración las competencias básicas. Este porcentaje se reduce al 70% en educación superior (CINE 5).

En Chile, Cuba, Ecuador, España, México, Paraguay y República Dominicana, el 100% de los currículos están diseñados por competencias en el nivel CINE 3. En el resto de los países de los que se dispone de información, los datos oscilan entre un 78% en el caso de El Salvador, un 50% en Honduras y el 38% en Guatemala.

En el nivel de educación superior (CINE 5), se tienen datos de cuatro países. De ellos, Cuba y España alcanzan el 100%, al igual que en el nivel CINE 3, mientras que en República Dominicana es algo inferior, con un 68% de carreras técnico profesionales cuyos currículos son diseñados por competencias. En el caso de Perú, el porcentaje es del 14% en el nivel de educación superior, pero no se disponen de datos del país en relación a la educación secundaria alta (CINE 3). Países como Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Panamá y Portugal indican no tener disponible el dato tanto para el nivel CINE 3 y CINE 5.

Indicador 23A. Gráfico 1.

Porcentaje de carreras técnico profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (niveles CINE 3 y 5) cuyos currículos son diseñados por competencias



Fuente:

Datos suministrados por los países.
oei. Tablas indicadores Miradas 2014.

Especificaciones técnicas

Como se ha señalado, las fuentes de información para elaborar el indicador provienen de los datos administrativos proporcionados por los países, total de carreras técnico profesionales y total de carreras técnico profesionales cuyos currículos son diseñados por competencias, para los niveles CINE 3 y CINE 5.

Indicador 23B

Porcentaje de carreras técnico profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (niveles CINE 3 y 5) cuyos currículos son diseñados teniendo en cuenta la demanda laboral.

El indicador 23B ha sido definido para Miradas 2014 como el número de carreras técnico- profesionales cuyos currículos son diseñados teniendo en cuenta la demanda laboral, expresado como porcentaje del total de carreras técnico-profesionales, para cada nivel educativo considerado (Niveles CINE 3 y 5).

La situación según los datos disponibles

Al igual que en el subindicador 23A, en este caso los datos de *Miradas 2011* mostraron una primera aproximación cualitativa a la información, recogiendo, a través del cuestionario específico creado por el IESME, qué países tenían en cuenta las demandas del mundo laboral en la elaboración de los currículos de las carreras técnico profesionales. De los dieciocho países que respondieron a la encuesta, el 100% indicó tener en consideración las necesidades laborales en sus diseños.

En el gráfico 2 se representan los porcentajes correspondientes al último año, para cada nivel educativo considerado, aunque sin posibilidad de comparar con los datos de *Miradas 2011* por las razones anteriormente señaladas.

En el nivel de educación secundaria alta (CINE 3), el 98% de los planes de estudio del conjunto de países iberoamericanos tienen en cuenta las demandas laborales en sus diseños. Algo inferior es el porcentaje en el nivel de educación superior (CINE 5), con un 81%. En ambos niveles educativos los porcentajes son más elevados que en el caso del diseño curricular teniendo en cuenta las competencias básicas. En general, para el conjunto de países de los que se dispone de datos, es más frecuente tomar en consideración los requerimientos del mundo productivo que una definición basada en competencias.

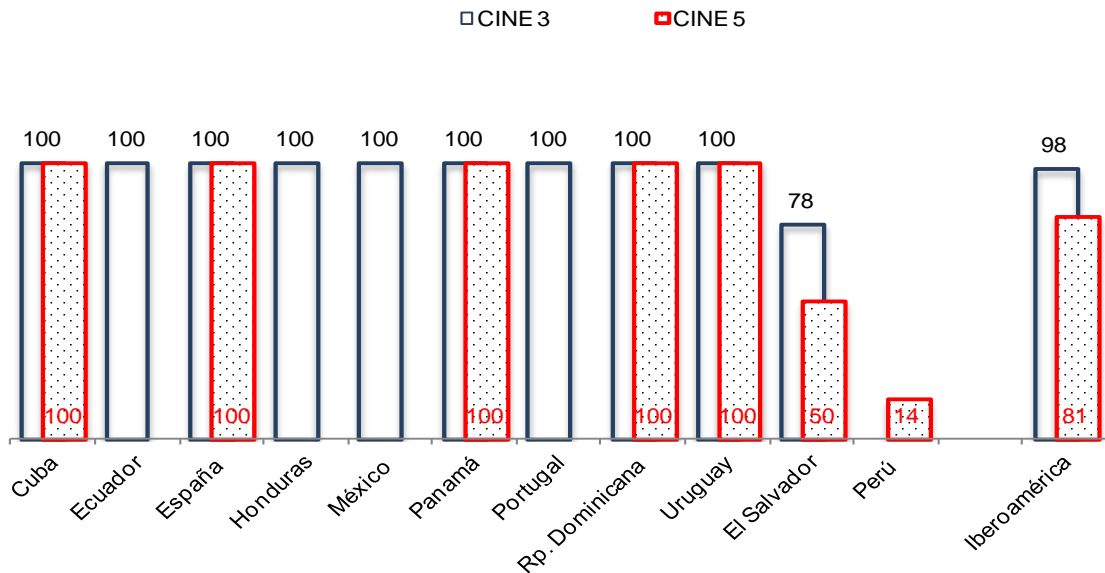
Así lo reflejan los datos de Cuba, Ecuador, España, Honduras, México, Panamá, Portugal, República Dominicana y Uruguay, donde el 100% de los currículos tienen en cuenta estas demandas del mundo laboral a la hora de diseñar los planes de estudio en educación secundaria alta (CINE 3). Solo El Salvador presenta un porcentaje algo inferior (78%), aunque similar al dato del subindicador 23A.

Las demandas del mundo laboral también se reflejan en todos los currículos de educación superior, en los casos de Cuba, España, Panamá, República Dominicana y Uruguay. El Salvador y Perú tienen unos porcentajes inferiores: 50% y 14% respectivamente. Perú tiene el mismo porcentaje de carreras técnico profesionales cuyos currículos están diseñados por competencias y teniendo en cuenta las demandas del mercado laboral.

Para los niveles CINE 3 y CINE 5, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y Paraguay indican no tener este dato disponible en sus estadísticas.

Indicador 23B. Gráfico 1.

Porcentaje de carreras técnico profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (niveles CINE 3 y 5) cuyos currículos son diseñados teniendo en cuenta la demanda laboral



Fuente:

Datos suministrados por los países.
OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

Especificaciones técnicas

Como se ha señalado, las fuentes de información para elaborar el indicador provienen de los datos administrativos proporcionados por los países, total de carreras técnico profesionales y total de carreras técnico profesionales cuyos currículos son diseñados teniendo en cuenta la demanda laboral, para los niveles CINE 3 y CINE 5.

Meta específica 16	Mejorar y adaptar el diseño de la ETP de acuerdo con las demandas laborales.
Indicador 24	Porcentaje de alumnos de CINE 3 y 5 que realiza prácticas formativas en empresas.

El indicador 24 ha sido definido para *Miradas 2014* como la cantidad de estudiantes que realizaron prácticas formativas en empresas, en educación secundaria alta y educación superior (CINE 3 y CINE 5), expresado como porcentaje del total de alumnos matriculados en carreras técnico profesionales.

Significado e importancia de la meta y el indicador

Como se puso de manifiesto en el informe *Miradas 2011*, cuando se afirma que el fortalecimiento de la ETP es una prioridad para los sistemas educativos de los países iberoamericanos, no solo se alude a la repercusión económica que su desarrollo tendrá en la región, sino también a las oportunidades de futuro que se ofrecen a la población joven y adulta. Si el aumento de la escolaridad básica ha abierto nuevas oportunidades a muchos jóvenes, la ETP les debe permitir convertirlas en realidad en la vida adulta.

En efecto, como se exponía anteriormente en el indicador 23, la ETP constituye la principal herramienta para preparar a los jóvenes con vistas a su incorporación al mundo laboral. Sin embargo, para alcanzar este objetivo es preciso mejorar y adaptar el diseño de la oferta formativa teniendo en cuenta las exigencias laborales y profesionales que plantea la sociedad actual. Las posibilidades que tienen los jóvenes de ingresar al sistema productivo con empleos de una cierta calidad están muy relacionadas con el valor de la formación profesional y técnica que hayan recibido.

Realizar una oferta formativa adecuada, que incluya aprendizajes y experiencias en situaciones productivas reales, no puede garantizar una incorporación inmediata al mundo laboral, pero constituye una condición necesaria para lograrlo. Recibir una buena formación técnica y profesional debe permitir a los alumnos mejorar sus capacidades y alcanzar una mayor preparación para acceder al empleo.

Asimismo, garantizar que la formación técnico profesional incluya la experiencia laboral implica alcanzar acuerdos entre los sistemas de educación y formación y las empresas, así como articular relaciones estables en los distintos niveles en los que se adoptan decisiones formativas.

Por estas razones, el proyecto Metas 2021 ha concedido un lugar relevante al desarrollo y modernización de la ETP, dedicándole la Meta general sexta. Dentro de esta, la meta específica 16 plantea el propósito de mejorar y adaptar el diseño de la ETP de acuerdo con las demandas laborales; y la formulación del indicador 24, por su parte, hace referencia de manera específica a la necesidad de garantizar la oferta de una ETP capaz de formar a los jóvenes de acuerdo con las necesidades actuales del mundo productivo, para lo cual se cuantifica el porcentaje de alumnos de CINE 3 y CINE 5 que realizan prácticas formativas en las empresas.

La situación según los datos disponibles

Dada la carencia de información suficiente acerca de este indicador en las principales bases de datos internacionales, en el informe *Miradas 2011* los datos presentados se recogieron a través de un cuestionario específico elaborado por el IESME. Esta encuesta aportó una primera aproximación cualitativa al indicador, señalando qué países contaban con información oficial sobre el porcentaje de alumnos que realizan prácticas formativas en empresas. En conjunto, once de los

dieciocho países contestaron de manera afirmativa. De los restantes siete se obtuvo un dato estimado.

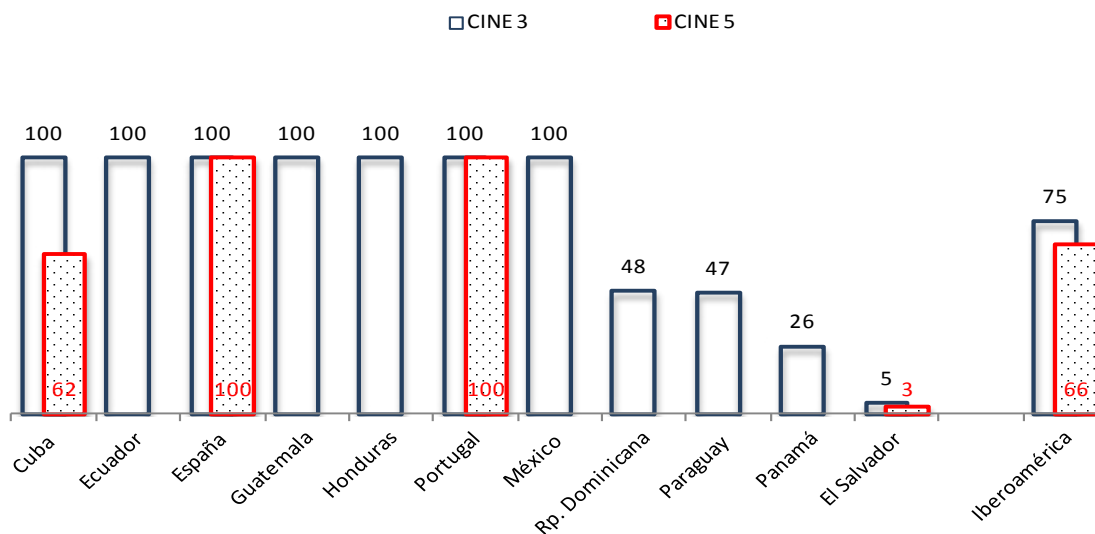
Para *Miradas 2014* se reformuló la información solicitada a los países de forma que, tal y como se recoge en el *Glosario Miradas 2014*, se les pidió el dato correspondiente a la cantidad de alumnos matriculados en carreras técnico profesionales y la cantidad de alumnos matriculados en carreras técnico profesionales que realizaron durante el año lectivo prácticas formativas en empresas, para los niveles CINE 3 y CINE 5. Esta información ha permitido calcular el porcentaje para cada uno de los niveles educativos considerados.

Estos cambios en la recogida de los datos y en la presentación de los mismos supone que no sea posible en este informe realizar una comparación con *Miradas 2011*, pero permite mostrar una perspectiva comparada sobre la importancia de incorporar en la oferta técnico profesional prácticas formativas en empresas.

En el nivel de educación secundaria alta (CINE 3), el 75% de los alumnos del conjunto de países Iberoamericanos de los que se tienen datos realizan prácticas en empresas; este porcentaje es más elevado que el de la educación superior (66%).

Indicador 24. Gráfico 1.

Porcentaje de alumnos de CINE 3 y 5 que realiza prácticas formativas en empresas



Fuente:

Datos suministrados por los países.
OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

Estos promedios son el resultado de comportamientos diferentes según los países. Así, mientras que en Cuba, Ecuador, España, Guatemala, Honduras, Portugal y México, el 100% de los alumnos

hacen prácticas formativas en empresas, este porcentaje se reduce al 5% en El Salvador y al 26% en Panamá. Entre estos extremos se encuentran República Dominicana y Paraguay con casi un 50% del alumnado realizando prácticas formativas en empresas.

Para el nivel de educación superior (CINE 5) solo se cuenta con datos de cuatro países. Por una parte, España y Portugal, al igual que en educación secundaria alta, tienen el 100% de los estudiantes haciendo prácticas en empresas. Algo inferior es el dato para Cuba, con un 62%, y para El Salvador, con un 3%, porcentaje próximo al de CINE 3.

Especificaciones técnicas

Como se ha señalado, el indicador mide la aplicación real de prácticas en las empresas, contabilizando la cantidad de estudiantes que participaron de estas prácticas formativas durante el año lectivo. Para ello, las fuentes de información provienen de los datos administrativos proporcionados por los países sobre cantidad de alumnos matriculados en carreras técnico profesionales y cantidad de alumnos matriculados en carreras técnico profesionales que realizaron durante el año lectivo prácticas formativas en empresas, para cada nivel educativo (CINE 3 y 5).

Meta específica 17	Aumentar y mejorar los niveles de inserción laboral en el sector formal de los jóvenes egresados de la ETP.
Indicador 25	Porcentaje de titulados de 18 a 21 años de edad, procedentes de la educación técnico profesional de nivel medio superior (CINE 3), que acceden al empleo en puestos afines a su capacitación después de terminar sus estudios.

El indicador 25 ha sido definido como la cantidad de jóvenes de 18 a 21 años procedentes de la ETP que acceden a un puesto de trabajo acorde a su capacitación, expresado como porcentaje del total de jóvenes de 18 a 21 años que realizaron y completaron carreras técnico profesionales.

Significado e importancia de la meta y el indicador

La meta específica 17 plantea aumentar y mejorar los niveles de inserción laboral de los jóvenes egresados de la ETP. Como se indicaba en la introducción al indicador 24, si bien es cierto que la formación obtenida condiciona el acceso a determinados trabajos, no siempre garantiza la incorporación al mercado laboral y, mucho menos, a un empleo acorde con los estudios realizados. Como ejemplo de esta realidad puede mencionarse que, aún hoy, la generación de jóvenes latinoamericanos, que, siendo la que más años de escolaridad ha realizado y la que ha alcanzado un mayor nivel educativo, está encontrando muchas dificultades para acceder a empleos acordes con su formación.

En consecuencia, tal y como se señalaba en *Miradas 2011*, si bien es necesario avanzar en el diseño de una educación técnico profesional que se ajuste a las demandas laborales, más imprescindible es aún reformar el mercado laboral para ofrecer puestos de trabajo cualificado y acorde con los estudios realizados, así como mejorar las condiciones de contratación laboral. En esta dirección se ha formulado el indicador 25.

La situación según los datos disponibles

Miradas 2011 trató de reunir información acerca de este indicador a través de una pregunta específica incorporada en el cuestionario elaborado por el IESME y remitido a todos los países. Los datos recogidos mostraron que de los dieciocho países que respondieron a esta pregunta, diez afirmaron no disponer de datos oficiales sobre el porcentaje de jóvenes que acceden a un puesto de trabajo acorde con sus estudios de ETP. De los ocho restantes, solamente Argentina, Chile, Colombia y Cuba pudieron aportar datos concretos en sus respuestas.

Esta información, principalmente cualitativa, puso de manifiesto que la mayoría de los países iberoamericanos se encontraban aún en una situación muy incipiente en lo que se refiere a sus sistemas de recogida de este tipo de datos.

No obstante, pese a la dificultad, para *Miradas 2014* se quiso precisar más la formulación del indicador, para lo cual se incorporó en su definición el criterio específico de la edad (titulados de entre 18 a 21 años) y se solicitaron datos cuantitativos en las respuestas. Concretamente, se pidió a los países que aportaran información sobre el número total de jóvenes de 18 a 21 años que realizaron y completaron carreras técnico profesionales y cantidad de jóvenes de 18 a 21 años que realizaron y completaron carreras técnico profesionales que acceden a un puesto de trabajo acorde, en educación media superior (CINE 3).

La dificultad de recoger este tipo de información se evidencia en que doce de los dieciocho países que enviaron datos respondieron que no tenían disponible información relativa a la cantidad total de jóvenes de 18 a 21 años que realizaron y completaron carreras técnico profesionales. De igual forma, catorce de ellos no pudieron tampoco proporcionar el número de aquellos que, al finalizar, lograron un empleo acorde con su formación.

De los cuatro países que sí tenían disponibles ambos datos, se calculó el porcentaje, que presenta grandes diferencias. Mientras que en Cuba el 100% de los titulados accede a un puesto afín a su capacitación, en El Salvador el dato es del 2%. Entre ambos extremos se encuentran España, con un 55%, y Argentina, con un 49%.

País	Porcentaje de titulados de 18 a 21 años de edad, procedentes de la ETP de nivel CINE 3, que acceden al empleo en puestos afines a su capacitación después de terminar sus estudios
Cuba	100
España	55
Argentina	49
El Salvador	2

País	Cantidad de jóvenes de 18 a 21 años que realizaron y completaron carreras técnico profesionales, que acceden a un puesto de trabajo acorde, en educación media superior	Cantidad de jóvenes de 18 a 21 años que realizaron y completaron carreras técnico profesionales en educación media superior
Argentina (1)		48,80%
Bolivia		
Brasil	nd	nd
Chile	nd	nd
Colombia	nd	nd
Costa Rica	nd	nd
Cuba (2)	53.657	53.657
Ecuador	nd	nd
El Salvador	2.357	112.253
España (3)		54,94%
Guatemala		
Honduras	nd	nd
México (4)	nd	74.989
Nicaragua	na	na
Panamá	nd	nd
Paraguay	nd	nd
Perú	na	na
Portugal	nd	nd
R. Dominicana	(*)	36.441
Uruguay	nd	nd
Venezuela		

Fuentes:

(1) Encuesta Nacional de Inserción de Egresados (2011). Instituto Nacional de Educación Técnica.

(2) Año escolar 2011-2012.

(3) Dato de 2005 y de 16 años o más. Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral. Instituto Nacional de Estadística. Disponible en: www.ine.es/daco/daco42/etefil/etefil05_tabav.htm.

(4) Col 2: Aprobados de Profesional Medio de 3.º, 4.º y 5.º grado, 2012-2013.

Notas:

na: no aplica

nd: no disponible

Síntesis de la Meta general sexta

Como se señaló en *Miradas 2011*, la Meta general sexta plantea favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la ETP. Su propósito último no es otro que hacer frente a los desajustes que existen en Iberoamérica entre educación y empleo, que están produciendo efectos negativos tanto sobre la eficiencia del sistema productivo como sobre el funcionamiento eficaz y justo del sistema educativo. Resolver esos desajustes y tender a armonizar la formación adquirida y la inserción laboral posterior constituye un desafío fundamental para la próxima década. Ese es el sentido de la incorporación de esta meta general al proyecto Metas 2021.

Para favorecer la conexión entre la educación y el empleo hay que actuar en una doble dirección. Por una parte, se debe mejorar el diseño de la ETP para adecuarla a las necesidades actuales y dar respuesta tanto a las demandas de sus destinatarios como a las planteadas por el sistema productivo. Por otra parte, hay que mejorar la inserción laboral de los titulados, logrando que lo hagan en mejores condiciones y con mejores garantías de desarrollo profesional. Con estos objetivos, se plantearon las dos metas específicas que integran esta Meta sexta.

En primer lugar, se formuló la meta específica 16, que hace referencia a la importancia que para el conjunto de la región tiene adaptar y mejorar el diseño de la ETP, de forma que esté en consonancia con las demandas del mercado laboral. Esta meta específica se concretó a través de dos indicadores, el 23 y el 24, los cuales ya en su definición hacían referencia a dos factores clave: el diseño de los títulos y la realización de prácticas formativas.

El primero de ellos (indicador 23) fue dividido para *Miradas 2014* en dos subindicadores. Por una parte, el indicador 23A, orientado a conocer el porcentaje de carreras técnico profesionales cuyos currículos son diseñados por competencias; por otra, el 23B, referido al porcentaje de títulos que se diseñan teniendo en cuenta la demanda laboral existente. En ambos casos, se consideró interesante analizar los datos atendiendo al nivel educativo; esto es, cuál es la situación en el nivel de educación secundaria alta (CINE 3) y cuál en educación superior (CINE 5).

Como ya se observó en *Miradas 2011*, si bien los aspectos mencionados son requisitos compartidos internacionalmente en el ámbito de la ETP, que de manera progresiva están calando también en Iberoamérica, aún es pronto para que los países de la región tengan datos consolidados al respecto. En el caso del informe *Miradas 2011*, se propuso una primera aproximación cualitativa al indicador que puso de manifiesto lo incipiente de esta información. Para *Miradas 2014*, el interés ha sido el de avanzar hacia datos cuantitativos, modificándose su formulación, tal y como quedó recogido en el *Glosario Miradas 2014*.

En general, los datos permitieron constatar que para ambos indicadores, 23A y 23B, la información está más disponible para el nivel de educación secundaria alta (CINE 3), con un total de diez países que aportaron datos, que para educación superior (CINE 5), con un máximo de siete.

Entre aquellos países que tenían disponible esta información, para el nivel CINE 3, en promedio, el 87% de los currículos se diseñan tomando en consideración las competencias básicas, y un 98% teniendo en cuenta las demandas laborales. Entre estos promedios hay amplias diferencias entre países.

En relación con los datos de la educación superior (CINE 5), en ambos subindicadores, de los países que pudieron aportar datos (un máximo de siete), el promedio indica que el 70% de los planes de estudio de las carreras técnico profesionales están diseñados por competencias básicas, y un 81% atendiendo a las demandas del mercado laboral. En general, son porcentajes inferiores a los encontrados en educación secundaria alta, aunque las diferencias entre países son también notables.

En el caso del indicador 24, que para *Miradas 2014* se definió como la cantidad de estudiantes que realizan prácticas formativas en empresas (en los niveles CINE 3 y CINE 5), expresado como porcentaje del total de alumnos matriculados en carreras técnico profesionales, mostró también la enorme complejidad de cuantificar este tipo de prácticas, en muchos casos, y la diversidad entre países.

El informe *Miradas 2011* ya puso de manifiesto la dificultad para fijar el punto de partida por la inexistencia de datos sistematizados, pese a la preocupación real y el compromiso manifiesto de los países iberoamericanos por incrementar este tipo de prácticas de formación. Los datos de *Miradas 2014* apuntan a una situación similar. En el nivel de educación secundaria alta, según el promedio iberoamericano (los once países que presentaron información), el 75% de alumnos realizan prácticas formativas en empresas. Frente a esto, en niveles de educación superior, solo se dispone de información de cuatro países, con un dato promedio del 66%. En todos los casos, además, las diferencias son notables entre países. Se trata por tanto de un campo que aún requiere de bastante trabajo adicional, tanto para el desarrollo de las prácticas formativas como para el seguimiento y la sistematización de este tipo de información en muchos de los países de la región.

La meta específica 17 centra la atención sobre la otra vertiente del fenómeno que aquí se analiza, esto es, sobre la inserción laboral. Tal y como se señaló en *Miradas 2011*, las reformas curriculares llevadas a cabo, en general, atienden fundamentalmente a la vertiente de la oferta formativa, sin prestar atención a la inserción laboral. La consecuencia ha sido que una proporción elevada de jóvenes no consigue un trabajo adecuado a la formación obtenida. Este fenómeno, que tiene carácter general y afecta en mayor o menor medida a todos los titulados, se deja sentir con especial preocupación en el ámbito de la ETP. Asimismo, la dificultad de encontrar un trabajo acorde con la formación adquirida produce como consecuencia una falta de atractivo de la ETP, sin el cual es difícil afrontar su dignificación y su mejora. En este sentido, es evidente que las reformas que deben realizarse no pueden afectar solamente a la vertiente de la oferta formativa, sino que tienen que prestar atención también a la inserción laboral.

Para valorar el grado de cumplimiento de la meta específica 17, se formuló el indicador 25, con el que se pretende cuantificar el porcentaje de jóvenes que acceden a un puesto de trabajo acorde a sus estudios de ETP. Al igual que en los indicadores anteriores, para *Miradas 2014* el Consejo Rector del IESME acordó precisar su definición, tal y como se recoge en el *Glosario Miradas 2014*. En este caso, se incorporó el criterio específico de la edad (titulados entre 18 y 21 años) y se solicitaron datos del número total de jóvenes de esas edades que realizaron carreras técnico profesionales y accedieron a un empleo acorde a su formación, calculado sobre el total de jóvenes de 18 a 21 años que finalizaron carreras de ETP.

De los diecisiete países que enviaron información, solo Cuba, España, Argentina y El Salvador pudieron aportar datos al respecto, con porcentajes que oscilan entre el 100% y el 2%. Estos datos ponen de manifiesto nuevamente la dificultad de recoger este tipo de información en la mayoría de los países, y el esfuerzo que será necesario realizar para acercarse al nivel de logro establecido para 2015.

Tanto los datos recogidos en *Miradas 2011* como los presentados en este informe de 2014 ponen de manifiesto, respecto de la Meta general sexta, que si bien aborda temas de especial relevancia aún son incipientes los avances en la región a la hora de sistematizar este tipo de información. Los resultados obtenidos en estos cuatro indicadores demuestran que el sistema educativo cuenta con unos datos todavía insuficientes para llevar a cabo un seguimiento riguroso y alcanzar conclusiones consistentes para realizar el seguimiento de esta meta.

En esas condiciones, no resulta sencillo aventurar en qué grado se pueda alcanzar el nivel de logro acordado para 2015 y 2021, pues para hacerlo habría que construir sistemas de recuento fiables. La elaboración de futuros informes tendrá que tener en cuenta estas dificultades existentes y plantear la necesidad de reformular estos indicadores o buscar nuevas formas de aproximarse a estos datos.



Capítulo 7

Meta general séptima Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida

Meta específica 18	Garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades.
Indicador 26	Porcentaje de población alfabetizada.
<i>Nivel de logro:</i> Antes de 2015, la tasa de alfabetización en la región se sitúa por encima del 95%.	
Indicador 27	Porcentaje de personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas que continúan estudiando.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, entre el 30% y el 70% de las personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas continúa cursando estudios equivalentes a la educación básica.	
Meta específica 19	Incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia.
Indicador 28	Porcentaje de personas de 25 a 64 años que participan en programas de aprendizaje a lo largo de la vida.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, el 10% de las personas jóvenes y adultas participa en algún curso de formación y el 20% lo hace en 2021 (en las cuatro semanas previas a la fecha de realización de la encuesta correspondiente).	

Meta específica 18	Garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades.
Indicador 26	Porcentaje de población alfabetizada

Para *Miradas 2014* el indicador 26 se ha definido como la cantidad de personas alfabetizadas con 15 años y más, expresado como porcentaje del total de personas con 15 y más años de edad.

Significado e importancia de la meta y el indicador

Como se señaló en *Miradas 2011*, ofrecer formación a todas las personas a lo largo de la vida se ha convertido en un objetivo prioritario de la educación en el siglo XXI. Los sistemas educativos ofrecen cada vez más educación y formación a los jóvenes, quienes al finalizar sus estudios se incorporarán a la vida laboral y social. Dichos sistemas tratan de garantizar en la actualidad un acceso universal a la educación primaria y secundaria básica, y mantener en secundaria alta a la mayoría de los jóvenes, como se ha señalado. Junto a esta preocupación, resulta también fundamental tratar de mejorar la formación de la población adulta que dejó tempranamente el sistema educativo y que, en proporción muy notable en muchos de los países de la región, no tuvo acceso no solo a la formación superior, sino a los estudios básicos.

Una de las manifestaciones más graves de la falta de cobertura educativa y de los problemas de acceso real a la escuela en el pasado reciente es el analfabetismo, que constituye la máxima expresión de vulnerabilidad educativa y acentúa el problema de la desigualdad, por cuanto la falta de acceso al conocimiento hace más difícil acceder a un mayor bienestar. Existe una estrecha coincidencia entre las poblaciones más pobres y aquellas con mayores índices de analfabetismo y sin instrucción suficiente.

La alfabetización es indispensable para poder acceder a un puesto de trabajo digno, a la ciudadanía activa y al disfrute de los derechos humanos, y para mantener la cohesión social. Al tener la posibilidad de completar los estudios que no se pudieron concluir a su debido tiempo, la pobla-

ción joven y adulta mejora su autoestima y sus expectativas de desarrollo personal. Pero, además, es capaz de apoyar de mejor manera la educación y el aprendizaje de sus hijos.

Evolución desde 2009 y situación en 2013

El indicador sobre alfabetización es prácticamente el primero que se incorporó a los indicadores sociales. Hace más de medio siglo que «se considera alfabetizada a la persona que sabe leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado breve y sencillo relacionado con su vida diaria» (UNESCO, 1958). De este indicador se deriva el de analfabetismo, que diferencia entre los alfabetizados y el total de la población.

Para *Miradas 2014*, la información sobre las tasas de alfabetización procede fundamentalmente de los países. Ha sido obtenida de acuerdo con lo establecido en el *Glosario de Miradas 2014* para los años 2012 y 2013. Cuando no ha sido posible obtener dicha información, se ha optado por recurrir a las bases de datos de UIS, como se señala en las notas al pie de los gráficos. Para 2009 se ha recurrido a los datos de *Miradas 2012*, que en muchos casos se obtuvieron a partir de fuentes oficiales, UIS (UNESCO). De este modo se pretende hacer una comparación de las tasas actuales de 2013, en aquellos países en los que se dispone del dato, con las de 2009 y las de 2012, utilizando las fuentes más homogéneas y actualizadas.

En el promedio de Iberoamérica la tasa de alfabetizados ha aumentado del 91% en el año 2009 al 94% en el 2013. Pese a lo positivo de estos datos, se aprecian grandes diferencias entre los países. Así, tomando como referencia el último año disponible (2013), la tasa de alfabetización oscila entre el 100% de Cuba y el 85% de Honduras y Guatemala. El dato en este mismo año 2013 sitúa a diez países con tasas iguales o por encima del promedio iberoamericano (94%): Cuba, Chile, España, Costa Rica, Paraguay, Panamá, Colombia, México, Ecuador y Nicaragua.

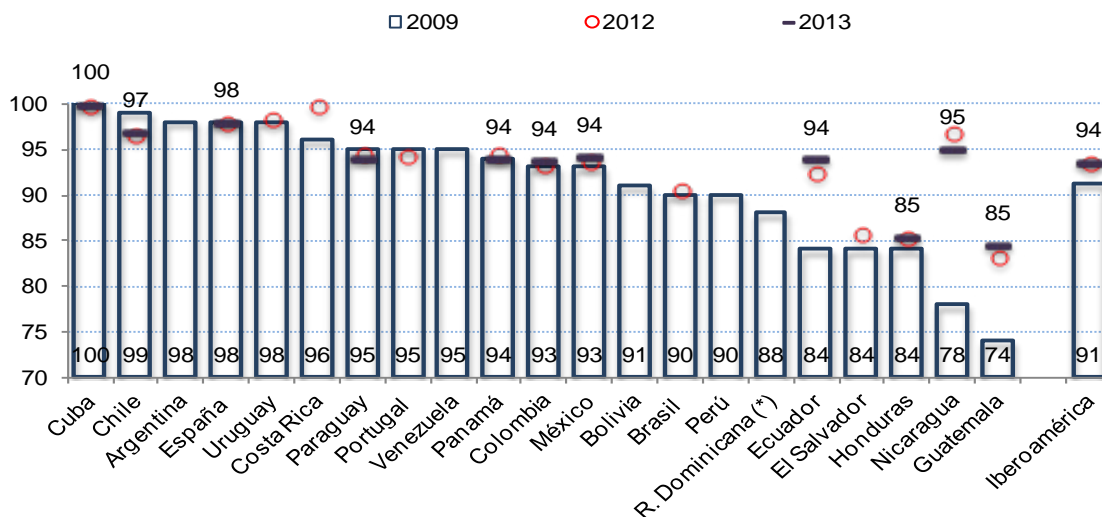
Atendiendo a la evolución dentro de cada país, entre 2009 y 2013 presentan resultados muy positivos, sobre crecimiento en tasa de alfabetización, Ecuador, Nicaragua y Guatemala, con un incremento que va de los 10 u 11 puntos porcentuales, en el caso de Ecuador y Guatemala, hasta los 18 puntos en Nicaragua. En este mismo intervalo temporal (2009 / 2013), dos países han mostrado una ligera disminución en sus tasas, de entre uno y dos puntos porcentuales: Chile y Panamá. En estos países, no obstante, la tasa de alfabetización del 2013 se sitúa en el 97% y el 94%.

Una trayectoria más homogénea y a la vez positiva muestran Cuba (100% desde 2009 a 2013), España (con una tasa del 98% desde 2009 a 2013), Uruguay (98% en 2009 y 2012, último año disponible) y Portugal (95% en 2009 y 2012, último año disponible).

De Argentina, Venezuela, Bolivia y República Dominicana, el último dato disponible sobre alfabetización es de 2009, con porcentajes que van del 88% en el caso de República Dominicana, al 98% de Argentina.

Indicador 26. Gráfico 1.

Tasa de alfabetización



Fuentes:

2009: OEI, *Miradas 2012*, a partir de uis (UNESCO), base de datos en línea, disponible en: <http://attus.uis.unesco.org>.

2012, 2013: Fuentes oficiales de los países y UIS.

OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

Especificaciones técnicas

De acuerdo con la definición adoptada por la UNESCO, la tasa de alfabetización se refiere al número de personas de 15 años de edad o mayores con habilidades para leer y escribir, expresado como un porcentaje de la población total de dicho grupo de edad (UIS). La tasa de analfabetismo de los adultos se calcula sustrayendo de 100 la tasa de alfabetización de los adultos.

Hay que señalar que en muchos países la información procede de los censos de población, en los que solamente se recopila información acerca de la capacidad de leer y escribir de los ciudadanos, así como del nivel educativo que han alcanzado.

De igual forma, en algunos países se utilizan definiciones y criterios de alfabetismo diferentes a las normas internacionales definidas anteriormente, o bien se considera analfabetas a las personas no escolarizadas o se modifican las definiciones entre un censo y el siguiente. En este sentido, como se recoge en el *Glosario Miradas 2014*, en cuanto a la condición de alfabetización, cada país aplicará las definiciones que ya viene utilizando al elaborar sus reportes internacionales.

Meta específica 18	Garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades.
Indicador 27	Porcentaje de personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas que continúan estudiando.

El indicador 27 ha sido definido para *Miradas 2014* como la cantidad de personas con 15 años y más, matriculadas en programas de alfabetización en el año escolar de referencia, expresado como porcentaje sobre el total de personas con 15 años y más matriculados en programas de postalfabetización en el año anterior.

Significado e importancia de la meta y el indicador

Como se ha puesto de manifiesto al analizar el significado del indicador 26, existe un amplio consenso en que la alfabetización y la educación a lo largo de la vida son prioridades políticas, requisitos imprescindibles para asegurar el desarrollo de las personas y de las comunidades.

Ya en *Miradas 2011* se señaló que lograr la alfabetización completa en Iberoamérica y situar a sus ciudadanos en la perspectiva de aprender de forma permanente debe ser un objetivo prioritario para la educación del siglo XXI. Así parecen haberlo entendido la mayoría de los países de la región, al poner en marcha en los últimos años múltiples iniciativas políticas y proyectos dirigidos a superar esta enorme injusticia social.

Sin embargo, en algunas ocasiones, y a pesar de los esfuerzos realizados, no todos los programas han alcanzado el éxito esperado. Los problemas presupuestarios y la falta de continuidad de las iniciativas emprendidas son, entre otras, algunas de las razones que explicarían que en determinados momentos no se hayan logrado los resultados esperados.

Superar los obstáculos que aparecen y alcanzar este ambicioso objetivo supone contar con el compromiso de toda la sociedad y con proyectos formativos que garanticen a todas las personas la posibilidad de lograr una alfabetización completa y de aprender a lo largo de toda la vida.

Aunque la oferta educativa de programas de alfabetización para adultos ha mejorado en Iberoamérica en los últimos años, el analfabetismo funcional está bastante generalizado, sobre todo en los estratos socioeconómicos más bajos. No es de extrañar, por tanto, que dentro de la Meta general séptima, que promueve que las personas tengan oportunidades educativas a lo largo de la vida, se haya incluido la meta específica 18, que plantea garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades. Con objeto de valorar su grado de cumplimiento se ha formulado este indicador 27.

La situación según los datos disponibles

En *Miradas 2011* se realizó la primera valoración de este indicador a través de la información cualitativa que se solicitó a los países. Al igual que en indicadores anteriores, los datos se recogieron a partir de una encuesta específica elaborada por el IESME. Para este indicador 27, se les preguntó acerca de la existencia o no de una oferta formativa en el país para la continuación de estudios de las personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas. Diecisiete países, de los dieciocho que respondieron a esta pregunta, contestaron de manera afirmativa, aportando observaciones sobre el tipo de oferta, niveles o programas. Esta información recopilada constituyó una primera aproximación para iniciar el análisis sobre este indicador y resaltar su importancia.

Para *Miradas 2014*, el Consejo Rector del IESME acordó precisar el indicador, tal y como se recoge en el *Glosario Miradas 2014*, solicitando a los países el dato correspondiente a la cantidad de personas con 15 y más años de edad matriculados en programas de alfabetización en el año escolar de referencia, y la cantidad de personas con 15 y más años de edad matriculados en programas de postalfabetización en el año escolar anterior. La intención era, con esta información, calcular la razón de personas con 15 y más años de edad que siguen estudios en programas dirigidos a personas de alfabetización reciente en el año de referencia, en relación con las personas alfabetizadas en el año anterior.

A pesar de la importancia de este indicador, tal y como está formulado, ha sido imposible representar los datos. En nueve de los dieciocho países que han respondido a esta cuestión, no tienen disponible esta información: Argentina, Chile, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Panamá y Uruguay. Por otra parte, también se observa que de los que sí han aportado cifras, en su mayoría, la dificultad radica en que, aunque tienen el dato referido al número de adultos que siguen programas de alfabetización, no se puede precisar cuántos de ellos siguieron los de alfabetización del año anterior; por tanto, no se pueden cruzar ambas cifras. En este sentido no parece que este indicador tenga viabilidad, tal como está formulado. Será necesario revisar su definición para futuras ediciones.

País	Cantidad de jóvenes y adultos matriculados en programas de postalfabetización	Cantidad de jóvenes y adultos matriculados en programas de alfabetización
	2013	2012
Argentina	nd	nd
Bolivia	...	...
Brasil	429.499	911.619
Chile	nd	nd
Colombia (1)	81.230	104.881
Costa Rica	nd	nd
Cuba (2)	131	149
Ecuador	nd	83548
El Salvador	nd	nd
España (3)	58.896	36.888
Guatemala	nd	nd
Honduras	nd	nd
México (4)	2.490.847	131.442
Nicaragua	...	...
Panamá	nd	nd
Paraguay (5)	7.347	21.936
Perú (6)	174.288	22.459
Portugal (7)	206	2.315
R. Dominicana (8)	15.623	357.929
Uruguay	nd	nd

OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

Notas:

nd: no disponible.

Meta específica 19	Incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia.
Indicador 28	Porcentaje de personas de 25 a 64 años que participan en programas de aprendizaje a lo largo de la vida.

El indicador 28 ha sido definido para *Miradas 2014* como la cantidad de personas de 25 a 64 años de edad que participan en programas de educación formal o no formal, o formación en el año escolar de referencia, expresado como porcentaje del total de personas de 25 a 64 años de edad.

Significado e importancia de la meta y el indicador

En la propia formulación del proyecto Metas Educativas 2021 ya se planteaba que aprender a aprender constituye una de las competencias básicas que todos los alumnos deberían lograr al término de su educación obligatoria, pues solo así habrán adquirido la disposición de continuar aprendiendo y gestionando sus aprendizajes a lo largo de su vida. Apenas se pone ya en duda que la educación y el aprendizaje no terminan en los años escolares, sino que las personas deben seguir aprendiendo durante la vida entera. No es posible de otra forma insertarse en el mundo laboral de forma activa y creativa ante la velocidad con la que se generan innovaciones y nuevos conocimientos.

Desde este enfoque debe entenderse el objetivo de lograr la alfabetización completa en Iberoamérica y situar a sus ciudadanos en la perspectiva de aprender de forma permanente. Por importante que ello sea, no se trata, pues, solo de lograr que las personas lean y escriban, sino también que todas ellas alcancen las competencias propias de la educación básica y participen en programas que favorezcan su inserción laboral. Se avanza de esta forma en la noción contemplada en la Conferencia de Educación para Todos de *satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje*, estrechamente asociadas a la adquisición de las competencias que necesitan las personas para vivir y trabajar dignamente, participar en la sociedad y continuar aprendiendo.

El proyecto Metas 2021 deja constancia de lo relevante de este asunto, a través de la definición de una meta específica 19 que plantea incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia, y del indicador 28, que pretende valorar su grado de cumplimiento.

La situación según los datos disponibles

Pese a la importancia de la información suministrada por este indicador, para el informe *Miradas 2011* resultó imposible recoger algún dato que pudiera siquiera dar una estimación acerca del grado de consecución del objetivo propuesto. Ni la consulta de las bases de datos internacionales ni los cuestionarios elaborados por el IESME y enviados a los países permitieron obtener una

información suficiente para elaborar la ficha correspondiente. En consecuencia, el indicador 28 fue uno de los tres indicadores que quedaron en blanco en el informe *Miradas 2011*.

Para *Miradas 2014*, el Consejo Rector del IESME acordó que, dado que la Unión Europea o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) cuentan con modelos para recoger ese tipo de información, se reformulase el indicador siguiendo estas definiciones existentes que permitieran hacerlo viable. En consecuencia, el informe *Miradas 2014* adaptó la definición del indicador a la definición europea, a partir del indicador *aprendizaje a lo largo de la vida* de la UE - Encuesta de Población Activa (LFS - Life-long learning) y adoptó sus diferentes definiciones, tal y como se recoge en el *Glosario Miradas 2014*.

Sin embargo, a pesar de lo positivo de esta iniciativa, la novedad del tema en la región se ha puesto de manifiesto en la escasez de datos que ha sido posible recoger de los diferentes países iberoamericanos. De los dieciocho países que enviaron información, trece no han podido aportar datos: Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uruguay. Se cuenta con información solo de cinco países, con cifras que oscilan entre el 4% en Perú y República Dominicana hasta el casi 10% y 11% en Portugal y España. Entre medias estaría Argentina con un 6,8% de personas de entre 25 y 64 años que participan en programas de educación formal o no formal.

País	Porcentaje de personas de 25 a 64 años que recibieron educación o formación en las n semanas que preceden a la Encuesta de Hogares
España	10,9
Portugal	9,9
Argentina	6,8
R. Dominicana	4,4
Perú	3,9

Fuente: OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

Especificaciones técnicas

Como se recoge en el *Glosario Miradas 2014*, el indicador 28 incluye educación y formación formal y no formal, lo cual significa que, además de las actividades generales del sistema escolar / universitario, se computan las correspondientes a cursos, seminarios talleres, etc., fuera de la educación formal, realizadas por cualquier institución o empresa que puede acreditar dicha formación.

El indicador propone tomar como período de referencia para la realización de estos cursos, cuatro semanas previas a la realización de la encuesta correspondiente. Pero en la mayoría de los casos, cuando hay información, no es posible determinar el período en que se realizó el curso de manera comparativa. Por ello se ha previsto incluir en el numerador a todas las personas de 25 a 64 años de edad que han seguido un programa de educación formal o no formal o formación en el año lectivo de referencia.

Se entiende por *aprendizaje a lo largo de la vida* toda actividad de aprendizaje emprendida a lo largo de la vida, con el propósito de mejorar conocimientos, habilidades y competencias, dentro de unas perspectivas personales, cívicas, sociales y relacionadas o no con el empleo. Se entiende por *actividad de aprendizaje* cualquiera que realice un individuo cuya intención sea mejorar conocimientos, habilidades, competencias o actitudes de valor permanente.

Educación formal se denomina a la educación proporcionada por escuelas, establecimientos educativos, universidades u otras instituciones formales que proporcionan educación a tiempo completo a niños y jóvenes, generalmente desde los 5-7 años hasta los 20-25 años. *Educación no formal* se define como cualquier actividad de aprendizaje que no responda exactamente a la definición de educación formal.

Síntesis de la Meta general séptima

La Meta general séptima plantea ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de la vida. Su elemento central radica en la consideración del aprendizaje como una tarea que se desarrolla a lo largo de toda la vida, no estando circunscrita a una etapa específica, normalmente asociada a la infancia y a la juventud, ni a un tiempo o un espacio limitados. La importancia y la necesidad de continuar aprendiendo, cualquiera sea la edad de la persona, como medio fundamental para responder a los desafíos que se presenten, queda recogida en el proyecto Metas 2021 a través de la formulación de esta Meta general séptima.

Para favorecer las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida hay que actuar en una doble dirección. Por una parte, se debe asegurar el acceso a la educación básica, que comienza con la alfabetización y continúa con la educación básica de jóvenes y adultos. Por otra parte, parece necesario ofrecer oportunidades de formación continua o permanente a quienes ya cuentan con el equipamiento cultural que puede considerarse fundamental. Estos aspectos aparecen identificados dentro de la Meta general séptima con dos metas específicas: la 18 y la 19.

La meta específica 18 plantea garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades. Para concretar la meta, se han identificado dos indicadores. El indicador 26, que trata de cuantificar el porcentaje de población alfabetizada, y el 27, que va más allá, centrándose en el porcentaje de personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas que continúan estudiando.

El indicador 26 es ya un clásico en la estadística de la educación, siendo prácticamente el primero que se incorporó a los indicadores sociales. La alfabetización, entendida como el dominio de la lectura y la escritura, y la capacidad de utilizarlas como instrumentos de aprendizaje y acceso al saber, ha sido tradicionalmente considerada como indispensable para poder participar de forma activa en la sociedad. En consecuencia, la tarea prioritaria que se atribuyó a los sistemas educativos de la edad contemporánea, aunque obviamente no fuera la única, consistió en alfabetizar a la población.

Los países iberoamericanos avanzaron con retraso en la tarea alfabetizadora durante largos períodos históricos. Hasta fechas bastante recientes no ha sido posible erradicar el analfabetismo, y en algunos países aún está lejos de haber desaparecido por completo.

Para *Miradas 2014*, la información presentada sobre las tasas de alfabetización se ha obtenido principalmente de los países. Cuando no fue posible proporcionar dicha información, se optó por recurrir a fuentes oficiales de datos, UIS (UNESCO). Al tratarse de un indicador con una larga tradición, los datos que se recogen ofrecen la consistencia suficiente para sustentar un análisis riguroso.

En el promedio de Iberoamérica, la tasa de alfabetizados ha aumentado del 91% en el año 2009 al 94% en el 2013. A la vista de los datos recopilados, todo indica que es posible alcanzar el objetivo fijado de lograr el 95% de alfabetización en 2015. En general, es posible comprobar que se han producido avances considerables en la mayoría de los países de la región. Ejemplo de ello son Ecuador, Nicaragua y Guatemala, que han logrado incrementos en sus tasas de alfabetización que van desde los 10 hasta los 18 puntos porcentuales. Positivos son también los datos de Cuba, Chile, España, Paraguay, Colombia, Ecuador, Nicaragua y México, que en el 2013 presentan porcentajes iguales o por encima del promedio de Iberoamérica (94%).

Desde este punto de vista, si bien todavía existen países que aún están lejos de lograr erradicar el analfabetismo por completo, hay razones para el optimismo en lo que se refiere a la previsible cercanía de su superación definitiva, si se continúa avanzando en esta dirección.

El indicador 27 da un paso más allá, centrándose en la continuidad en los estudios tras la alfabetización, aspecto que se considera clave pero que, como ya se apuntó en el informe de *Miradas 2011*, constituye una novedad más reciente; es decir, cuando el problema de la alfabetización se encuentra en vías de resolverse, la preocupación se desplaza al escalón siguiente. Lo que ahora preocupa es el limitado nivel de formación que posee una buena parte de la población joven y adulta de Iberoamérica. La alfabetización ya no es el único objetivo a lograr, sino que se plantea cada vez con mayor urgencia el acceso universal a la educación básica, como primer paso para aventurarse en el aprendizaje a lo largo de la vida en niveles cada vez más avanzados.

En el informe *Miradas 2011*, la aproximación a este indicador se hizo de manera cualitativa, preguntando solo acerca de la existencia o no de propuestas formativas para la continuación de

estudios de las personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas. Para *Miradas 2014*, el Consejo Rector del IESME acordó precisar su definición, tal y como se recoge en el *Glosario Miradas 2014*. En este caso, se pedía información sobre la cantidad de personas con 15 y más años de edad matriculados en programas de alfabetización en el año escolar de referencia, y la cantidad de personas con 15 y más años de edad matriculados en programas de postalfabetización en el año escolar anterior. Los países no han podido presentar datos al respecto, lo que obliga a revisar la formulación de este indicador para futuros informes y a plantear una nueva definición que lo haga viable. En este sentido, no es posible aventurar cuál puede ser el grado de cumplimiento de la meta en los términos establecidos por los niveles de logro acordados para 2015 y 2021.

Una situación de similar complejidad se encuentra también en la meta específica 19, que plantea incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia, más en concreto, con su indicador 28. En el informe *Miradas 2011* no fue posible recoger información en relación a este indicador, que pretende cuantificar el porcentaje de población de entre 25 y 64 años que participan en programas de aprendizaje a lo largo de la vida. La no existencia de datos en las bases internacionales y la escasa información proporcionada por los propios países obligó a dejar en blanco este indicador en el informe de *Miradas 2011*.

Para *Miradas 2014* se trató de avanzar en su análisis, adaptándose la definición del indicador a la definición europea, a partir del indicador *aprendizaje a lo largo de la vida* de la UE - Encuesta de Población Activa. A pesar de este avance, solo cinco países (Argentina, Perú, España, Portugal y República Dominicana) pudieron aportar cifras concretas. La escasa información disponible respecto a la cantidad de personas de entre 25 y 64 años que participan en programas de educación formal o no formal, pone de manifiesto lo novedoso de este indicador y obliga a incrementar el esfuerzo para poder obtener este tipo de datos en la mayoría de los países de la región.

En consecuencia, a la vista de la información recogida en esta Meta general séptima, es posible afirmar que se trata de una meta tan necesaria y ambiciosa como insuficientemente explorada. La información disponible es escasa y en algunos casos poco rigurosa, con datos nacionales que no resultan fácilmente comparables. Habrá que construir por tanto un modelo adecuado que permita llevar a cabo un seguimiento riguroso y sistemático de los indicadores que posibilite estimar el cumplimiento de la meta, analizando si se alcanzan los niveles de logro establecidos para los años 2015 y 2021.

La nueva formulación del Plan iberoamericano de alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida que se presentará en la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación que se celebrará en México el 28 de agosto de 2014, puede ser una gran oportunidad para enfrentarse a estos desafíos.



Capítulo 8

Meta general octava

Fortalecer la profesión docente

Meta específica 20	Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria.
Indicador 29.	Porcentaje de titulación en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015 están acreditadas, al menos, entre el 20% y el 50% de las titulaciones de formación inicial, y entre el 50% y el 100% en 2021.	
Indicador 30A	Porcentaje de docentes de primaria titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5B, 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad.
Indicador 30B	Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad.
<i>Nivel de logro:</i> Conseguir que al menos entre el 40% y el 80% de cada uno de los colectivos de profesorado esté acreditado en 2015, y entre el 70% y el 100% en 2021.	
Meta específica 21	Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.
Indicador 31	Porcentaje de escuelas y de docentes que participan en programas de formación continua e innovación educativa.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, al menos el 20% de las escuelas y de los profesores participa en programas de formación continua y de innovación educativa, y al menos el 35% lo hace en 2021.	

El informe *Miradas 2013* se dedicó de manera monográfica al «Desarrollo profesional docente y mejora de la educación». Se ha considerado que los datos aportados por los países para *Miradas 2013* sobre la situación del profesorado, la formación, la evaluación y los indicadores de la Meta 8 son recientes y muy completos, por lo que se ha optado en este *Miradas 2014* por remitir al lector a dicho informe. El índice de *Miradas 2013* fue el siguiente:

- *Capítulo 1.* La profesión docente en Iberoamérica.
- *Capítulo 2.* Seguimiento de las Metas 2021: la situación de la formación inicial y de la mejora continua docente en los países de la región.
- *Capítulo 3.* Formación inicial y acceso a la docencia.
- *Capítulo 4.* La formación en el desempeño de la docencia: la mejora de la práctica docente.
- *Capítulo 5.* Evaluación de los docentes, mejora profesional y de la educación.
- *Capítulo 6.* Conclusiones y propuestas de mejora.

No obstante, para facilitar una lectura de este capítulo similar a la propuesta en los anteriores de *Miradas 2014*, se reproducen a continuación los capítulos 2.3 y 6 de *Miradas 2013*, en los que se presentó la información relativa a los indicadores de la Meta 8 y las conclusiones y propuestas de mejora.

Situación de la Meta octava según los datos disponibles

En este apartado se presenta la información obtenida mediante el relevamiento realizado por el IESME entre enero y marzo de 2013. Las respuestas de los países fueron sometidas a procesamiento, aplicando para ello las fórmulas precedentes.³

Es necesario tener presente que, al momento, no todos los países remitieron su información, y que los datos obtenidos no han sido en todos los casos completos. Las tablas que se comentarán reflejan estas carencias; pero representan un importante avance, ya que el solo hecho de contar con datos comparables representa un paso significativo hacia una lectura más clara y confiable de la información. Con el tiempo se logrará una mayor cobertura.

Los países que dieron respuesta al cuestionario relativo a cantidad y titulación de docentes por el nivel educativo en el que se desempeñan, según el nivel educativo de la formación recibida, fueron los siguientes: Argentina, Cuba, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, Portugal, República Dominicana y Uruguay.

³ Como surge de la formalización del indicador 31B, no se cuenta con información sobre innovación educativa en los establecimientos, de manera que dicho indicador no pudo ser procesado y no integra el presente apartado.

La información con que se contaba previamente, como se vio, adolecía de varios problemas. Si bien lograr un panorama acabado sigue siendo un desafío, tener información de primera mano, ajustada y validada en reuniones técnicas de los países, permite aspirar a un sistema de información que, con el tiempo, ilumine periódica y de manera actualizada el universo de titulaciones docentes de la región.

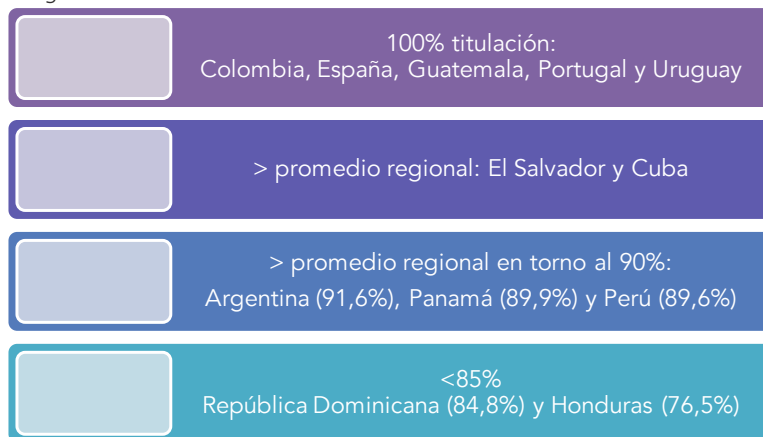
La cobertura de la titulación en formación inicial docente

Con la expresa excepción de Nicaragua, todos los países brindaron información sobre la cantidad de docentes titulados, y en la mayoría de los casos la desagregaron en los diferentes niveles educativos.

En los casos de Cuba, Portugal y Uruguay no se cuenta con información de titulación docente desagregada por nivel para educación media. Por ello, estos países brindan su información de manera conjunta para los niveles CINE 2 y 3 (C2+3).

Al examinar la información disponible (tabla 2.1), se observa que, en cuanto a educación primaria, cuatro países (Colombia, España, Guatemala, Portugal y Uruguay) cuentan con el 100% de los docentes titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad, elevando sensiblemente el promedio regional (media = 89,5%⁴).

Infograma 1. CINE 1



En un segundo nivel se encuentran El Salvador y Cuba, cuya proporción de titulados supera el promedio regional. Estos países se encuentran, respectivamente, 5,2 y 3,8 puntos porcentuales por sobre el promedio regional. Los demás países se sitúan por debajo de dicho promedio.

⁴ Se trata de una media ponderada con los volúmenes de docentes de cada país. De manera que se trata de un promedio regional de docentes titulados.

Argentina, Panamá y Perú declaran un 90% de titulados (91,6; 89,9, y 89,6, respectivamente), mientras que República Dominicana presenta valores más bajos (84,8). Cierra la tabla Honduras, que cuenta con el 76,5% de sus docentes de educación primaria titulados.

Pero estas diferencias suponen cantidades de docentes muy distintas. El déficit de cantidad de docentes titulados en comparación con el valor medio regional, y el valor medio regional de docentes, es fijado de manera artificial, ya que el incremento de docentes titulados en cualquier país correría el promedio hacia arriba. En Argentina es de 5.236 docentes; en Panamá, 741; en Perú, 7.865; en República Dominicana, 4.063, y Honduras, 3.988

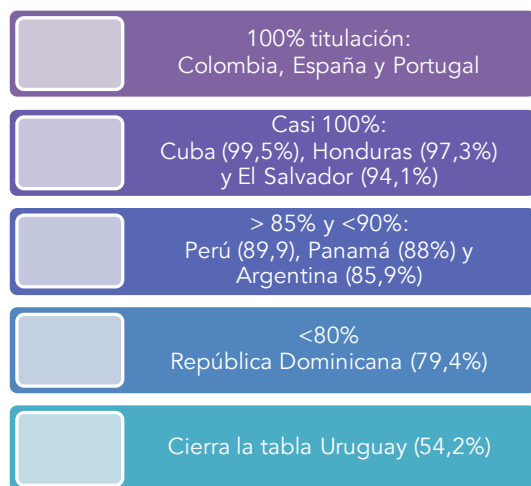
Tabla 1

Nombre operacional del indicador 29: PDAO0-3					
Porcentaje de docentes titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad, independientemente del nivel CINE de dicha formación					
	PDAO _{C0}	PDAO _{C1}	PDAO _{C2}	PDAO _{C3}	PDAO _{C2+3}
Argentina	93,5	91,6	82,3	88,5	85,9
Colombia	100	100	100	100	100
Cuba	73,3	94,9	98,6	100,3	99,5
El Salvador	94,8	97,1	95,0	92,3	94,1
España	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Guatemala	100,0	100,0	...	...	...
Honduras	86,4	76,5	99,7	94,0	97,3
Nicaragua	...	...	...	...	...
Panamá	46,9	89,9	85,2	91,9	88,0
Paraguay	46,9	91,7	62,2	72,6	
Perú	83,8	89,6	...	...	89,9
Portugal	100,0	100,0	...	...	100,0
R. Dominicana	95,3	84,8	85,1	76,0	79,4
Uruguay	100,0	100,0	...	...	54,2

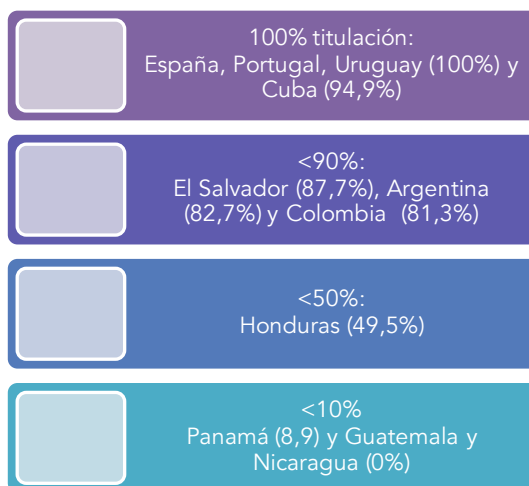
En cuanto a educación media, los niveles medios de titulación son relativamente similares (92%), pero se evidencia un estado de situación con mayores diferencias.

Entre los países con mayor nivel de titulación, encontramos a Colombia, España, Portugal y Cuba (100%, 100%, 100% y 99,5%, respectivamente) y le siguen Honduras y El Salvador (97,3% y 94,1%, respectivamente). Perú, Panamá y Argentina se sitúan próximos al promedio regional (89,9; 88 y 85,9, respectivamente), un poco más alejado aparece República Dominicana (79,4) y cierra la tabla Uruguay (54,2).

Infograma 2. CINE 2 y 3



Infograma 3. CINE 5B, 5A o 6



En términos de las metas propuestas, los objetivos ya habrían sido alcanzados en todos los países, en la medida en que se esperaba una cobertura de entre el 20% y el 50% en 2015, y entre el 50% y el 100% en 2021. En educación primaria, el país con menor cobertura de titulados es Honduras, que cuenta con un 76,5% de sus docentes con formación específica; y en educación media, Uruguay, con un 54,7% de docentes con formación inicial docente completa.

La titulación según el nivel educativo de la formación recibida

El proyecto Metas Educativas 2021 va más allá de la mera titulación; se propone medir la proporción en que los titulados han obtenido una formación de nivel por lo menos terciaria para dictar clases en educación primaria y por lo menos universitaria para hacerlo en educación media.

En este sentido, las tradiciones de cada país son determinantes, ya que en muchos casos la formación de los docentes ha formado parte de la educación media superior, como es el caso de Argentina, mientras que en otros, como Uruguay, históricamente ha sido una formación postsecundaria de alto nivel de exigencia y especialización, que nunca fue imaginada como universitaria.

Entonces, cuando se ingresa en el plano de diferenciar el nivel educativo de la formación inicial recibida, el escenario regional se torna bastante más heterogéneo.⁵

Iberoamérica cuenta con países en los cuales el 100% de los docentes tienen formación inicial docente terciaria o universitaria, según se examinará a continuación, en base a los datos de las plantillas docentes de primaria y secundaria de los países, y países en los cuales no se registran docentes que la tengan.

⁵ En este caso no hay información de Perú ni de República Dominicana.

Titulación por lo menos terciaria entre los docentes de primaria

Concretamente, España, Portugal, Uruguay y Cuba, son los países que, en educación primaria, tienen una mayor proporción de titulados terciarios en formación inicial docente (en torno al 100%). En un segundo nivel de cobertura se encuentran El Salvador, Argentina y Colombia (87,7; 82,7, y 81,3, respectivamente).

Tabla 2

Nombre operacional del indicador 30A: PDC \geq 5C1	
Porcentaje de docentes de primaria titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5B, 5A o 6) con acreditación oficial de su calidad.	
Argentina	82,7
Colombia	81,3
Cuba	94,9
El Salvador	87,7
España	100,0
Guatemala	---
Honduras	49,5
Nicaragua	0,0
Panamá	8,9
Paraguay	95,8
Perú	
Portugal	100,0
R. Dominicana	
Uruguay	100,0

Otro aspecto de esta heterogeneidad que se señala lo representa el hecho de que no hay países en torno al promedio regional. El que más se aproxima es Honduras (14,6 puntos porcentuales por debajo del promedio). Cerrando la tabla se encuentran Panamá, Guatemala y Nicaragua (8,9; 0, y 0, respectivamente). Estos países cuentan fundamentalmente con docentes titulados de Nivel CINE 3.

Titulación universitaria entre los docentes de secundaria

Tampoco se registraron países cuya proporción de docentes titulados a nivel universitario fuera cercana al promedio regional (67%). Nuevamente se observan situaciones muy por sobre la media o muy por debajo de ella.

Algunos países, como España, Cuba, Portugal y Honduras, tienen una importantísima proporción de titulados de nivel universitario entre su plantel docente de educación media (100%; 99,5%; 95,6%, y 89,4%, respectivamente) y otros muy poca, como El Salvador, Argentina y Uruguay (25,3; 19,9, y 6,1, respectivamente).

En relación con este tipo de titulación, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Perú y República Dominicana no contaron con información.

Tabla 3

Nombre operacional del indicador 30B: PDC5A+6C0-3			
Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad			
	PDC5A _{+6C2}	PDC5A _{+6C3}	PDC5A _{+6C2+3}
Argentina	14,7	23,7	19,9
Colombia ⁽ⁱ⁾	99,7	101,3	100,1
Cuba ⁽ⁱⁱ⁾	98,6	100,3	99,5
El Salvador	23,4	28,7	25,3
España	100,0	100,0	100,0
Guatemala			
Honduras	86,1	94,0	89,4
Nicaragua			
Panamá			
Perú			
Portugal			95,6
R. Dominicana			
Uruguay			6,1

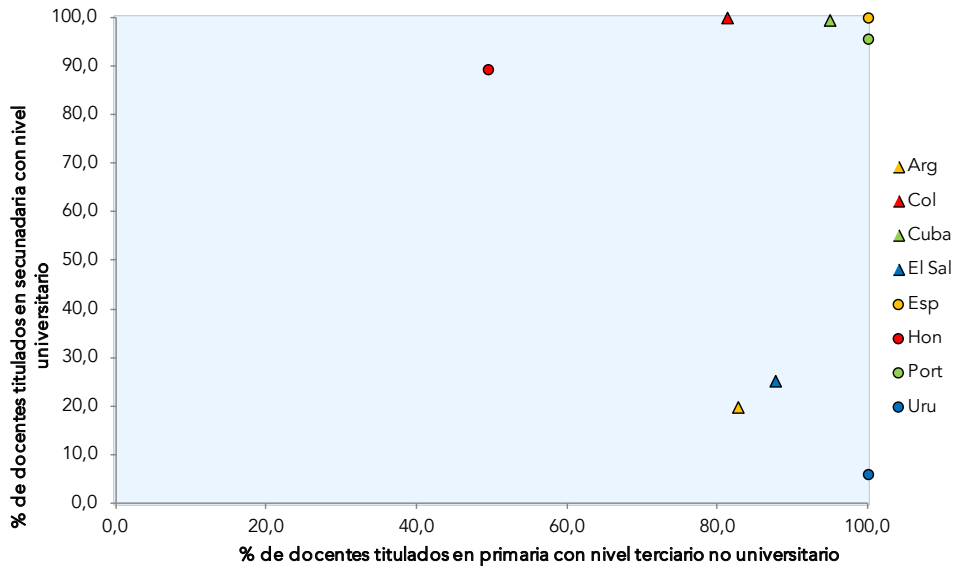
Notas

- (i) Colombia informa que el 100% de sus docentes en CINE 2 y 3, cuentan con título terciario de nivel CINE 5A o 6. Como los docentes pueden contar con más de una titulación de nivel diferente, los porcentajes de titulados en varios niveles pueden superar el 100%.
- (ii) En el caso de Cuba ocurre algo similar al anterior. Si bien en Cuba no todos los docentes de CINE2 son titulados universitarios, una importante proporción de ellos tienen títulos de más de un nivel universitario, por lo cual el porcentaje de titulados de nivel CINE 5A o 6 sumados, supera la cantidad de docentes que tienen por lo menos un título de alguno de estos niveles.

En términos de la meta específica 20, que se propone mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria, uno de los aspectos relevantes es poder mapear a los países en ambas situaciones simultáneamente; como surge del gráfico 2.1, y con base en la información disponible para ambos indicadores, se constatan cuatro situaciones diferentes.

Gráfico 1.

Porcentaje de docentes titulados en primaria con nivel terciario no universitario y en secundaria con nivel universitario según países



En tres de los países, la casi totalidad de los docentes tienen nivel terciario en primaria y universitario en secundaria (España, Cuba y Portugal)⁶. Otra situación es la representada por El Salvador y Argentina, que tienen más del 80% de los docentes de primaria con acreditaciones de nivel terciario o superior, pero menos del 30% de los docentes de secundaria con títulos universitarios de formación docente inicial.

Finalmente, pueden señalarse las situaciones de Honduras, que cuenta con aproximadamente el 90% de sus docentes de secundaria titulados a nivel universitario y algo más de la mitad de sus docentes de primaria titulados en el nivel terciario, y Uruguay, con el 100% de los docentes de primaria con títulos terciarios y menos del 10% de los de secundaria con título universitario.

La formación continua de los docentes

Ya se dijo que este indicador es complementario del relativo a la innovación educativa en los establecimientos. También se adelantó que no fue relevada la información correspondiente a los establecimientos, razón por la cual el Indicador 31B no ha sido incluido en el presente apartado.

A esto hay que agregar que se trata del indicador que contó con menor proporción de información y para el cual los datos disponibles se obtuvieron de forma más raleada.

⁶ No se incluyó Colombia hasta contar con la confirmación de la información reportada. Colombia tiene 100% en secundaria y 81,3% en primaria y, de confirmarse estos valores, habría que considerarla en la lectura correspondiente.

Es así que solo El Salvador y República Dominicana brindaron información en todos los niveles educativos relevados. Para educación primaria, también se cuenta con información de Cuba, Nicaragua y Perú. En educación media básica no se cuenta con la información añadida de Cuba, mientras que para educación media completa (CINE 2+3) se vuelve a contar con información de dicho país y se añade Uruguay. No hay información de Nicaragua ni de Perú.

Por otra parte, no hay países cercanos a la media regional. La realización de cursos de formación continua es una práctica habitual en algunos países y claramente marginal en otros.

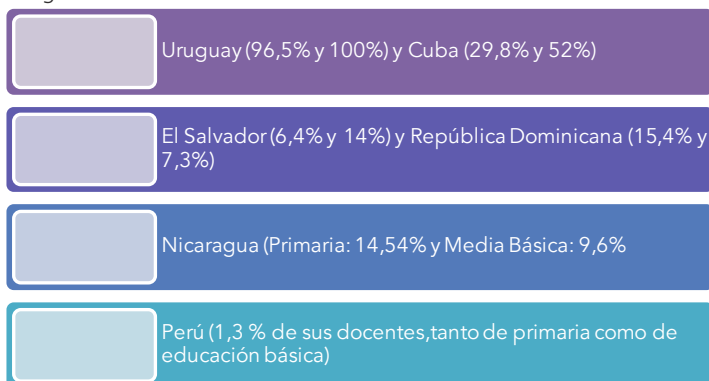
Uruguay y Cuba, tanto en educación primaria (CINE 1) como en educación media (CINE 2+3), son los países con mayor proporción de docentes que realizan cursos de formación continua (96,5% y 100%; y 29,8% y 52%, respectivamente); mientras que los valores más bajos se registran en El Salvador y en República Dominicana (6,4% y 14%; y 15,4% y 7,3%, respectivamente).

Tabla 4

Nombre operacional del Indicador 31A: PDFC _{C1-3}				
Porcentaje de docentes que participan en programas de formación continua.				
	PDFC _{C1}	PDFC _{C2}	PDFC _{C3}	PDFC _{C2+3}
Argentina				
Cuba	29,8			52,0
El Salvador	6,4	10,9	19,9	14,0
España				
Guatemala				
Honduras				
Nicaragua	14,5	9,6		
Panamá				
Perú	1,3	1,3		1,3
Portugal				
República Dominicana	15,4	13,4	3,7	7,3
Uruguay	96,5			100,0

Sin información sobre educación media superior, Nicaragua se sitúa en una posición similar a los dos últimos países considerados (primaria, 14,5%, y media básica, 9,6%). Cierra la tabla Perú, con un 1,3% de sus docentes, tanto de primaria como de educación media básica, que realizan cursos de formación continua.

Infograma 4



Consideraciones finales

En el presente capítulo se analizó la situación previa de la información disponible sobre la formación inicial docente y también sobre la formación continua de quienes ejercen la docencia en los países de Iberoamérica.

Refleja el esfuerzo realizado para encontrar caminos que permitieran monitorear los avances de los países en relación con las metas específicas 20 y 21, de la Meta general octava: mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y fortalecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.

El primer paso era caracterizar la información existente. Lo cual arrojó como resultado el importantísimo nivel de heterogeneidad de la información que elaboraba y publicaba cada país. Además se detectaron dificultades añadidas en términos de la comparación y la agregación de la información que se pretendía:

- La acreditación inicial de la formación docente de cada país en primaria y secundaria es provista por diferentes tipos de instituciones y se aplican distintos modelos de clasificación en cada caso.
- Por otro lado, las fuentes de información apuntaban a objetivos e intereses diferentes y, por lo tanto, en vistas a su agregación, en muchos de los casos resultaron incompletas.
- Como consecuencia de esto, la diversidad de situaciones y la carencia de información que permita valorar la cobertura real de cada titulación, representaron un obstáculo para la comparación del estado de situación.
- Por otra parte, la Meta general octava no solo refería a la titulación de los docentes y a la acreditación de la calidad de la formación, sino también a dimensionar el nivel de dicha formación, siendo un eje fundamental la formación continua de los docentes. Pero, nuevamente, resultó muy difícil obtener datos que permitan la articulación, comparación y seguimiento de las distintas realidades, tornándose en cada aspecto, comparaciones parciales.

Teniendo en cuenta las dificultades encontradas y manteniéndose intactas las necesidades de contar con dimensiones comparables, se trabajó sobre el diseño de medios de relevamiento específicos para el proyecto Metas 2021.

Esta estrategia se implementó para la totalidad de los indicadores del proyecto. Pero en vistas de la importancia de contar con datos sobre la formación docente para esta edición de *Miradas*, se adelantó el esfuerzo correspondiente a los indicadores 29, 30 y 31, y los países cooperaron en la elaboración de indicadores comparables.

El primer desafío fue contar con indicadores medibles (operativos). Esto supuso una mayor especificación en relación con los indicadores 30 y 31 (en la tabla 2.5 se presenta un tabulador que establece la relación entre los indicadores originales del proyecto y los indicadores medibles u operativos finalmente utilizados).

Tabla 5

TABULADOR Relación entre los indicadores originales 29, 30 y 31 y los indicadores operativos 29, 30A, 30B, 31A y 31B	
Porcentaje de docentes que participan en programas de formación continua	
Indicador 29 Porcentaje de titulaciones de formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad.	Indicador 29 Porcentaje de docentes titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad independientemente del nivel CINE de dicha formación.
Indicador 30 Porcentaje de profesorado de primaria con formación especializada en docencia superior al nivel de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE, nivel 3) y porcentaje de profesorado de secundaria con formación universitaria y pedagógica.	Indicador 30A Porcentaje de docentes de primaria titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5B, 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad.
	Indicador 30B Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad.
Indicador 31 Porcentaje de escuelas y de docentes que participan en programas de formación continua y de innovación educativa.	Indicador 31A Porcentaje de docentes que participan en programas de formación continua.
	Indicador 31B Porcentaje de escuelas que participan en programas de innovación educativa.

Como ya se señalara, los indicadores 30 y 31 refieren, en cada caso, a dos aspectos diferentes de la realidad docente en Iberoamérica, de manera que resultó necesario separar dichas dimensiones, con el sentido de observarlas en su especificidad.

Así, los tres indicadores originarios dieron lugar, en la medición, a cinco indicadores operativos, capaces de describir mejor la situación de la formación docente en los diferentes países.

Teniendo en cuenta estos nuevos instrumentos, el IESME realizó un nuevo relevamiento entre los meses de enero y marzo de 2013, obteniéndose datos comparables, si bien no para todos los países, para los indicadores 29, 30A, 30B y 31A (el indicador 31B será relevado con posterioridad).

A partir del procesamiento de dicha información, se han podido establecer valores base que permiten una nueva mirada sobre la temática de la formación docente en nuestros países. Además, el esfuerzo permitió la creación de instrumentos de información comparables donde no existían con anterioridad. Finalmente, se abre un camino para un monitoreo robusto y confiable de las metas establecidas.

Algunos de los principales resultados

Respecto de la cobertura de la titulación en formación inicial docente en términos de las metas propuestas, los objetivos al 2015 ya habrían sido alcanzados en todos los países, ya que el que presenta menor cobertura de titulados en educación primaria es Honduras, con un 76,5%, superando el nivel de la meta que pretendía una cobertura de entre el 20% y el 50% para 2015, y de entre el 50% y el 100% para 2021.

Sucede algo similar con la proporción de titulados con acreditación de la calidad de la formación entre los docentes que imparten clase en educación media. Aquí Uruguay presenta los niveles más bajos (54,2%), pero aun así supera los establecidos por las metas para 2015 y ya alcanza a superar los mínimos establecidos para 2021 (cobertura de entre el 20% y el 50% en 2015, y de entre el 50% y el 100% en 2021).

Pero el proyecto Metas Educativas 2021 va más allá de la titulación y se propone medir la proporción de títulos según el nivel educativo de la formación recibida. En este sentido, el escenario regional se torna bastante más heterogéneo.

En este caso, para la titulación por lo menos terciaria entre los docentes de primaria, la mayoría de los países superan los niveles establecidos por las metas (para Perú y República Dominicana no se dispone de información). Sin embargo, Guatemala, Perú y Panamá se encuentran por debajo del nivel establecido por las metas (que al menos entre el 40% y el 80% de cada uno de los colectivos de profesores estén acreditados en 2015, y entre el 70% y el 100% en 2021). Y Honduras, si bien alcanza los niveles que se pretenden en 2015, está por debajo de los fijados para 2021.

Respecto a la titulación universitaria entre los docentes de secundaria, existe una carencia importante de información para la mayoría de los países, resultando el procesamiento en una evaluación

muy incompleta de la situación: Argentina, El Salvador y Uruguay informan que se encuentran por debajo de los niveles planteados en las metas.

Por último, en lo referente a la formación continua de los docentes, los países acordaron en el proyecto que, como mínimo, en 2015 el 20% de los docentes participen en instancias de formación permanente y en 2021 lo haga el 35% de ellos. Pero pocos países disponen de la información necesaria para evaluar esta meta específica.

Queda en evidencia que, si bien la realización de cursos de formación continua es una práctica habitual en algunos países, es claramente marginal en otros. Entre los países para los cuales se dispone de información, solamente Cuba y Uruguay superan los límites mínimos fijados por las metas, aun para el 2015.

Este esfuerzo ha dejado como saldo positivo la generación de espacios de cooperación internacional entre los países que integran el proyecto. A su vez, ya arrojó instrumentos de medición robustos y confiables, capaces de garantizar la comparabilidad de la información de los países, además de la sustentabilidad de la misma para las mediciones futuras.

¿Qué queda en el tintero? En el entendido que se trata de un primer paso, se abren diversos aspectos sobre los cuales será necesario trabajar:

- Aún es necesario fijar criterios comunes de definición y clasificación de las diferentes titulaciones de docentes.
- Se han fijado criterios comunes de medición y recolección de información, pero no todos los países cuentan con las fuentes de información necesarias. De manera que, en los países y para las dimensiones en que aún no se cuenta con información, será importante la cooperación entre los países para mejorar o completar los sistemas de información nacionales.
- Es necesario trabajar conjuntamente para apoyar a los países que aún no han alcanzado las metas, a fin de que las alcancen.
- De manera análoga, también será necesario apoyar cooperativamente a los países que, si bien ya alcanzaron las metas, no lo hicieron en un 100%.

Conclusiones y propuestas de mejora sobre el desarrollo profesional docente

En este capítulo de conclusiones y propuestas se ofrece, en primer lugar, una síntesis de los aspectos más relevantes de la profesión docente, de la formación y de la evaluación de los educadores en Iberoamérica, descritos en los capítulos precedentes.

En segundo lugar, se presentan propuestas para la mejora de la formación inicial y continua, a partir de las conclusiones de los análisis realizados en este informe. Asimismo, se presentan propuestas para abordar una evaluación de los docentes al servicio de la mejora profesional y, en consecuencia, de la mejora de la calidad de la enseñanza.

Los aspectos más relevantes de la profesión docente en Iberoamérica

En el año 2000 había en Iberoamérica un total 6,2 millones de profesores en las distintas etapas educativas, de preprimaria a secundaria; en 2010, la cifra se elevó a 7,7 millones, prácticamente un 25% más de profesores en una década. La distribución de este total entre los países guarda relación, en general, con el tamaño de la población, pero presenta particularidades y diferencias relativas según las etapas educativas, que merece la pena destacar.

En 2010, Brasil y México sumaban el 52% de los profesores en preprimaria y el 58% en secundaria alta, mientras que España y Portugal acumulaban el 14% del profesorado de la región en preprimaria, pero solo el 9,7% en secundaria alta. Es decir, hay países en los que el mayor peso de su profesorado en el conjunto de la región se produce en secundaria alta, mientras que en otros ese mayor peso relativo se da en primaria o secundaria. Seguramente hay razones demográficas que pueden explicar parte de estas diferencias, pero es probable que las diferencias se deban también a la importancia que las administraciones educativas han atribuido a las distintas etapas.

Asimismo, el porcentaje de profesoras en el conjunto de la región aumentó, aunque ligeramente, en la primera década de este siglo, en preprimaria y en primaria, pero disminuyó en las dos etapas de educación secundaria. En Iberoamérica había en 2011, en promedio, más de nueve mujeres de cada diez profesores en preprimaria (92%), tres mujeres de cada cuatro profesores en primaria (76%) y seis mujeres de cada diez profesores en secundaria inferior, mientras que poco más de la mitad de los docentes de educación secundaria alta (56%) son mujeres. De modo que, según aumenta el nivel educativo, disminuye la proporción de profesoras hasta casi igualarse a la de profesores en la educación secundaria alta.

¿A cuántos alumnos atiende cada profesor? El número promedio de estudiantes por aula en educación primaria en instituciones públicas fue en 2010 ligeramente superior en Iberoamérica (24) que en la OCDE (21) o en la UE (20). El número promedio de estudiantes por aula en instituciones públicas de educación secundaria inferior fue también más elevado en Iberoamérica (29) que en la OCDE (23) y en la UE (22); en este caso, la cifra promedio es el resultado de unos valores que oscilan entre 43 en Nicaragua y 17 en Uruguay.

El número promedio de estudiantes por profesor en instituciones públicas en preprimaria y primaria fue en 2011 más elevado en Iberoamérica (21) que en la OCDE (16) y en la UE (14). La cifra promedio en primaria es el resultado de unos valores que oscilan entre los 35 alumnos por profesor en Honduras y los 9 de Cuba.

El número de horas de docencia al año que se asignaron al profesorado, en las distintas etapas educativas, fue netamente superior en el conjunto de los países iberoamericanos que en los que integran la OCDE o la UE. La diferencia a favor de la OEI se sitúa entre 130 y 160 horas anuales en primaria, lo que supone que los niños iberoamericanos reciben en promedio un 16% y un 21%

de horas de clase más que sus homólogos de la OCDE y la UE. En las dos etapas de educación secundaria, estas diferencias a favor de los promedios OEI superan las 300 horas anuales.

En educación secundaria inferior se impartió un promedio anual de 1.008 horas en Iberoamérica, frente a 704 de OCDE y 660 de la UE; pero las diferencias entre países dentro de la región son aun mayores. En Argentina se dieron 1.368 horas netas de docencia en 2010, y por encima de 1.000 en Colombia, Ecuador, Nicaragua, Cuba, Uruguay, Chile, México, Perú, República Dominicana, El Salvador y Honduras. En el lado opuesto, en Portugal y España se dedicaron menos de 800 horas, aunque por encima de los promedios de la OCDE y la UE.

¿Cuál es reconocimiento del profesorado y la gratificación por su trabajo? Los sistemas educativos disponen de dos instrumentos para valorar esa consideración. El primero es el modo en que los responsables políticos de los presupuestos generales y educativos retribuyen a sus profesores, y cuánto supone el esfuerzo que se realiza en los salarios según el total del gasto educativo. El segundo instrumento para valorar la consideración del profesorado es el que proporcionan las encuestas de opinión cuando indagan entre el conjunto de la población cuál es su percepción sobre el trabajo del profesorado y qué reconocimiento le merece.

Los salarios expresados en dólares equivalentes (paridad de poder adquisitivo, PPA) ofrecen diferencias muy notables, tanto dentro de Iberoamérica como al comparar los países de esta región con la OCDE y la UE. La información alcanza a 16 países iberoamericanos. Los salarios iniciales del profesorado en el promedio de la OEI representan el 45% de lo que cobran sus homólogos de la OCDE como promedio. Ahora bien, las diferencias en la región son mayores que las consignadas en los otros indicadores del profesorado. El salario que percibían un profesor español o portugués en 2011 al inicio de la docencia era superior a los promedios de UE y OCDE, y casi duplicaba a los más elevados en Latinoamérica.

El promedio de la mejora salarial en la OEI después de 15 años de docencia, en porcentaje sobre el salario inicial, fue en 2010 del 28%, ligeramente inferior al 32% que disfrutaron los profesores de la OCDE o la UE. Por encima de las medias internacionales, Ecuador, Colombia y Guatemala se encontraban muy destacados en la región; Honduras, Chile, El Salvador y México en cifras más próximas a la media, y el resto por debajo.

En cuanto a la consideración de los ciudadanos, en el conjunto de Latinoamérica, el 77% de los consultados afirma que el conocimiento que tienen los docentes sobre lo que enseñan es bueno; el 71% considera que poseen buenas capacidades para enseñar a los estudiantes, y el 65% valora favorablemente la frecuencia con la que están en las aulas. En algunos países, como en España, la profesión docente es de las más valoradas por la opinión pública junto con la de médico.

La formación de los docentes

El nivel mínimo educativo exigido para el acceso a la formación inicial del futuro profesorado de preprimaria y primaria es el equivalente a CINE 3, en la mayoría de los países de los que se dispone información. El porcentaje de países que exigen este nivel para el acceso a la formación de los futuros profesores de secundaria inferior es ligeramente superior. En la mayoría de los países se exige a los aspirantes a la formación inicial superar una prueba de acceso, y en casi todos se establecen fórmulas complementarias de selección, como pruebas o entrevistas de aptitudes. Además, la mitad de los países tratan de atraer a la formación inicial a los candidatos con mejores expedientes académicos, mediante programas que incluyen la concesión de becas y compromisos de ingreso a la docencia.

En la mayoría de los países, la formación inicial que reciben los futuros docentes corresponde a programas de educación terciaria, académica o profesional (CINE 5 y 6), que coexiste con las escuelas normales (CINE 3) existentes (Colombia, Cuba, Nicaragua y Guatemala). La duración de la formación inicial varía de 2 a 6 años en las escuelas normales y de 3 a 5 años en institutos o escuelas superiores pedagógicas y universidades. Las instituciones formadoras dedican entre el 15% y el 50% del currículo a la formación práctica de los estudiantes, para facilitar su futura incorporación al aula.

El procedimiento más frecuente de ingreso a la docencia en instituciones públicas es el concurso / oposición que deben superar los candidatos que poseen la titulación requerida en cada caso. Prácticamente todos los países cuentan con modelos consecutivos de formación para habilitar como docentes a otros profesionales y para facilitar la titulación requerida a los docentes que no la poseen.

Entre los esfuerzos por mejorar la calidad de la formación inicial docente, se destacan en la región algunas iniciativas innovadoras, tales como la instalación de sistemas de acreditación de instituciones formadoras y sus programas; pruebas de egreso o habilitación para el ejercicio profesional; formulación de estándares y lineamientos para orientar los currículos y procesos evaluativos de las instituciones formadoras, y el fortalecimiento de las relaciones entre instituciones formadoras y escuelas de educación básica.

Casi la mitad de los países cuentan con programas especiales de acompañamiento, sistemas de tutorías y períodos de práctica para los profesores recién ingresados a la docencia. En España y Portugal estos programas son requisito para la acreditación de los docentes y se evalúan los resultados, como también se hace en Colombia y Ecuador.

Los ministerios de Educación ofrecen la mayoría de los programas de actualización y capacitación, en buena parte gratuitos o con financiación mixta, como en España y Portugal. Además, los ministerios también ofrecen la mitad de los programas de formación destinados a la mejora profesional, aunque en este caso los costes son asumidos en proporción creciente por los docentes.

Los programas de actualización y capacitación más frecuentes son los relacionados con la didáctica y las metodologías de enseñanza, la educación inclusiva, la atención a la diversidad, la enseñanza de una segunda lengua y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estos programas de actualización y capacitación gratuitos que ofrecen los ministerios son obligatorios en la mitad de los países. En España y Portugal, la formación continua obligatoria afecta a docentes principiantes, o se exigen otras titulaciones a los que desean promocionar de nivel CINE. Los programas de mejora profesional se orientan más hacia las ciencias de la educación, la didáctica, la enseñanza y la formación técnica, y los temas transversales del currículo.

La duración de los programas de formación continua obligatoria varía notablemente (de 30 a 320 horas en los niveles CINE 0, 1 y 2), y no es fácil precisar cuántos de esos programas se desarrollan en horario lectivo y cuántos fuera de él.

La reflexión sobre la formación continua en la región sugiere la necesidad de generar modelos de formación diferenciados de acuerdo con las características de las escuelas y sus contextos, así como acordes con la trayectoria profesional de los docentes.

Poco más de la mitad de los países prevén la evaluación de la formación continua, pero la información proporcionada no permite conocer los objetivos de estos procesos ni las consecuencias o impactos de sus resultados. Adicionalmente, el 55% de los países reporta que la participación en actividades de formación continua está asociada a programas de incentivos, aunque se desconoce si existe un sistema de aseguramiento de la calidad de los cursos y programas acreditados para la obtención de dichos beneficios.

La evaluación del profesorado en Iberoamérica

Tener un buen sistema de evaluación de los maestros puede contribuir a mejorar los resultados de los alumnos. Pero conviene resaltar que dichos resultados dependen, en parte, de las condiciones que prevalecen en el hogar y el medio en que vive cada uno, en parte de las escuelas a las que asisten y, también, de los profesores, que constituyen el factor sin duda más importante. Además, debe tenerse en cuenta que la evaluación por sí misma no produce mejora alguna.

En los países iberoamericanos hay, desde hace mucho tiempo, sistemas tradicionales de evaluación de docentes que incluyen escalas únicas de salarios de tipo escalafón y sistemas de inspección y supervisión, cuyo funcionamiento en algunos lugares es bastante consistente mientras que en otros contiene vicios de burocratización y politización que les restan eficacia. En algunos de estos países se han puesto en marcha nuevos sistemas que suelen relacionarse con esquemas de estímulos económicos o pago por méritos. Se ha visto también que, por lo general, estas nuevas evaluaciones no tienen el arraigo que se encuentra en algunos sistemas educativos con más tradición de investigación.

No obstante, han surgido en diferentes países iberoamericanos iniciativas para renovar los sistemas de evaluación de docentes, en una tendencia similar a la que hay en otros lugares del mundo, señaladas en este informe. En la mayoría de los casos las innovaciones son recientes y coinciden en buscar formas de asignar estímulos económicos o diferencias en los salarios, tomando como base el desempeño de los maestros, así como en incluir la posibilidad de que la evaluación pueda llegar a tener la consecuencia de que un docente deba separarse de su empleo, rasgos que no suelen considerar los sistemas tradicionales. Conviene resaltar el riesgo de este tipo de evaluaciones si se basan casi en exclusiva en los resultados de los alumnos.

Propuestas para la mejora profesional de los docentes

Mejora de la formación inicial

Una cuestión esencial sobre la formación inicial de los futuros docentes es cómo hacerla más atractiva para que accedan a ella los jóvenes mejor preparados y motivados.

Es imprescindible, en primer lugar, apoyar iniciativas que contribuyan a mejorar la percepción social de la docencia y su prestigio profesional, punto de partida inexcusable para estimular la elección de la carrera docente. Es preciso garantizar un nivel de exigencia que garantice que accedan a la formación los jóvenes aspirantes con más posibilidades de alcanzar la mejor preparación docente. Teniendo en cuenta lo comentado sobre la definición de un buen maestro, deben extremarse las cautelas sobre el uso excluyente de mecanismos competitivos y altamente selectivos basados solo en la trayectoria académica general y no en otros aspectos de las aptitudes, las capacidades específicas y la motivación de los aspirantes a docentes.

En segundo lugar, se debe promover el acceso a la profesión docente de los estudiantes más competentes para garantizar una enseñanza de calidad. Para ello, es imprescindible desarrollar políticas públicas que mejoren la capacidad del sistema educativo para seleccionar y retener a los mejores maestros y profesores en la docencia. Es indispensable, asimismo, favorecer los procesos y las condiciones que aseguren el avance hacia una educación inclusiva e intercultural, en la que se garantice el pleno derecho a la educación de los grupos originarios y afrodescendientes y se asegure que los estudiantes interesados pertenecientes a estos colectivos puedan acceder a la profesión docente.

En tercer lugar, debe fortalecerse la calidad de las instituciones que ofrecen formación inicial, lo cual exige respaldar los procesos que contribuyan a mejorar el funcionamiento de dichas instituciones. Además se deben mejorar los programas de formación con los que trabajan y establecer procedimientos rigurosos de selección y perfeccionamiento de los profesores responsables de la formación inicial docente. En este sentido, se debería estimular la colaboración entre los ministerios y las instituciones nacionales e internacionales, con el fin de que los centros responsables de la formación del profesorado obtengan la acreditación establecida y se facilite de esta forma la movilidad del profesorado. Se debería asegurar que todos los países dispongan de un sistema

de acreditación de las instituciones formadoras y colaborar para que las agencias de acreditación ya reconocidas puedan realizar esta tarea.

No menos necesario es, en cuarto lugar, impulsar y mejorar la relación entre las instituciones formadoras de docentes y las escuelas, de tal manera que ambas organizaciones, con la mediación de sus futuros docentes, enriquezcan su quehacer.

En quinto término, debe asegurarse que los modelos de formación inicial están respondiendo a las necesidades de los diversos contextos escolares iberoamericanos, a las necesidades e intereses de los futuros docentes y, sobre todo, a las necesidades de los alumnos. Para impulsar este objetivo, se debería favorecer la movilidad y el intercambio del profesorado no universitario, de los responsables y profesores de los programas de formación inicial, y de los alumnos en prácticas en cursos de formación inicial del profesorado.

Finalmente, cuando se comienza a desarrollar una actividad laboral, más aun cuando esta se realiza por primera vez, se vive un período particularmente difícil, ya que en esta etapa se mezclan las expectativas y las ilusiones con la inseguridad y la falta de experiencia; el trabajo con los alumnos y con los compañeros, y el tener que adaptarse a los cambios y a las exigencias que la enseñanza vive en los momentos actuales. Por ello, existe un alto grado de consenso en la necesidad de llevar a cabo políticas de acompañamiento de los profesores principiantes, para reforzar su autonomía y ayudar a que desarrollen capacidades que les permitan realizar su desempeño profesional con confianza y competencia. Es preciso, por tanto, impulsar las iniciativas que contribuyan a prestar una especial atención a los docentes noveles, facilitando su formación a través de programas de mentoría que ayuden a la reflexión sobre su propia práctica y la de sus compañeros.

La mejora de la formación continua

La formación permanente del profesorado resulta imprescindible en los actuales sistemas educativos. Prácticamente existe unanimidad entre los especialistas en que la formación inicial de los docentes resulta insuficiente por los cambios permanentes que se producen en la sociedad y en la enseñanza; que el contacto real en el aula y con los alumnos genera nuevas necesidades de formación; que los cambios inherentes a la labor educativa exigen procesos de formación y reflexión continuos, siendo la formación permanente en el profesorado un proceso prolongado.

El presente informe llama la atención sobre la necesidad de generar modelos diferenciados de formación continua, que tomen en consideración su trayectoria profesional, los años de experiencia, la edad en la que se encuentran y la carrera docente. Al mismo tiempo, son necesarios modelos que garanticen, además de una formación en las competencias docentes tradicionales, la utilización de metodologías flexibles del aprendizaje y de estrategias de investigación e innovación educativa, la incorporación de las TIC en la enseñanza y la capacitación de la reflexión sobre la propia práctica docente.

Es necesario aproximar las necesidades de formación continua en función de los diagnósticos de necesidades de las escuelas y de los propios docentes, tanto las expresadas por los profesores y los equipos directivos como las derivadas de los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, las orientaciones de las reformas de las políticas educativas y los objetivos y metas educativos adoptados.

Sería muy oportuno estimular el mejor conocimiento de indicadores profesionales o marcos para la buena enseñanza, las experiencias de formación articulada para diversos agentes educativos o los resultados de la evaluación docente, así como la consideración de los resultados de las estrategias de inducción, formación centrada en la escuela y diferenciada por trayectoria docente que ya vienen implementando algunos países y que podrían ser un referente interesante para el resto.

Al mismo tiempo, es preciso abordar nuevas estrategias formativas en las que tenga un peso cada vez mayor la formación a distancia, la participación en redes de reflexión compartida del profesorado y los círculos de aprendizaje, así como las experiencias pedagógicas y comunidades de aprendizaje entre profesores de diferentes países y el conocimiento de buenas prácticas docentes.

Es necesario desarrollar políticas públicas de formación inicial, continua y en servicio de los docentes, que les brinden herramientas para atender la complejidad que genera la inclusión y la universalización, y que contribuyan eficazmente al desarrollo profesional desde el acceso a la formación de los futuros profesores hasta el final de su vida laboral.

Se debe animar a las administraciones educativas a que impulsen programas que permitan a los docentes conocer buenas prácticas de enseñanza que se desarrollan en otros establecimientos educativos, municipios o países, con el fin de enriquecer su experiencia profesional, estimular la innovación y favorecer el conocimiento de otras culturas educativas.

La evaluación de los docentes al servicio de la mejora profesional, de la docencia y de la calidad de la enseñanza

Un sistema de evaluación de docentes no se debe reducir a valorar el desempeño de los que están frente a uno o varios grupos de alumnos; debe comenzar antes, buscando asegurar que accedan a la profesión docente jóvenes cuyas características permitan esperar que lleguen a ser buenos maestros.

Esto tiene que ver con las evaluaciones para el ingreso a los programas de formación de docentes, así como con la acreditación de la calidad de las instituciones en que se ofrezcan esos programas.

Luego deberá haber buenas evaluaciones para decidir quiénes pueden ingresar a la profesión, con procesos de transición de la escuela al primer trabajo e inducción a este, con acompañamiento de tutores experimentados.

Finalmente, se necesita que haya también buenos sistemas de promoción horizontal y vertical de maestros en servicio, basados en evaluaciones confiables y válidas de su desempeño, incluyendo la certificación de los más destacados.

El punto de partida de un sistema de evaluación de docentes es la definición de «buen maestro». La complejidad de la conceptualización de un buen docente hace necesarias dos consideraciones: que la definición de base del sistema de evaluación sea el resultado del consenso más amplio posible de los actores relevantes, y que se incluyan o destaquen las circunstancias del sistema educativo en las que los docentes desempeñan su trabajo.

Precisados los elementos de la definición de un buen maestro, hay que valorarlos en los evaluandos, tarea nada fácil. Si se acepta que en las sociedades actuales la tarea de un buen maestro incluye propiciar que todos sus alumnos desarrollen competencias cognitivas y no cognitivas complejas, se entenderá que para afirmar que un docente es *bueno* no bastan pruebas de conocimientos con preguntas de opción múltiple o listas de cotejo para observar conductas estereotipadas, sino que se necesitan acercamientos con los que se pueda obtener información de buena calidad sobre varias dimensiones.

Un buen sistema de evaluación de docentes, que contemple una secuencia que se extienda desde que un joven entra a un programa de formación docente hasta las etapas avanzadas del ejercicio profesional, y que se haga en base a una gama de acercamientos que permitan tener información de muy buena calidad, será una pieza importante de un esfuerzo más amplio por mejorar la calidad educativa. En cambio, un sistema deficiente que ofrezca información poco sólida sobre la calidad de los maestros podría ser perjudicial.

Tomando en consideración la evaluación de los docentes en etapas avanzadas del ejercicio profesional, se debería garantizar que junto a los objetivos relacionados con los posibles estímulos, la promoción y el desarrollo profesional, exista el propósito decidido de mejorar la docencia y, como consecuencia, los aprendizajes de los alumnos y la calidad de la educación.

Dichos sistemas de evaluación de los docentes en etapas avanzadas del ejercicio profesional deberían diseñarse con la participación del propio profesorado. Además, deberían considerar, en primer lugar, los conocimientos, las actitudes, la formación y la propia trayectoria profesional de los docentes, así como su capacidad para trabajar en equipo con sus compañeros en el marco de un proyecto educativo común para la escuela. En segundo lugar, deberían tener en cuenta los procesos educativos que incluyen la asistencia a clase y la participación en la escuela de los profesores y sus prácticas educativas, así como las evaluaciones que realiza y las prácticas de gestión de grupos de alumnos y de aula. En tercer lugar, una vez considerados los anteriores, la evaluación de los docentes debe incorporar los resultados formales, cognitivos y no cognitivos de los alumnos, debidamente contextualizados y a partir de los puntos de partida iniciales y los logros finales alcanzados.

Los instrumentos de estas evaluaciones deberían incluir, del modo más adecuado en cada caso:

- Pruebas de conocimiento de contenidos y de conocimientos pedagógicos del profesor.
- Informes del equipo directivo y de la inspección educativa.
- Portafolios, bitácoras e informes del profesor.
- Observaciones en aula efectuadas por responsables pedagógicos.
- Encuestas de alumnos y familias.
- Resultados de alumnos en buenas evaluaciones, del centro y externas, contextualizados y valorados por los equipos directivos, los profesores y las familias, es decir, por el conjunto de la comunidad educativa.

De la revisión de las experiencias de evaluación en Iberoamérica y en el mundo que se presentan en este informe, se puede concluir que la evaluación de los docentes debe formar parte de la evaluación del conjunto de la educación. Una evaluación concebida como instrumento indispensable de las políticas que garantizan la educación de calidad debe abarcar la evaluación de las propias políticas educativas, de la gestión de los sistemas educativos, de la docencia, de los aprendizajes adquiridos por los alumnos y del rendimiento del conjunto del sistema educativo.

Los esfuerzos por innovar en lo relativo a sistemas de evaluación de docentes valdrán la pena en la medida en que se hagan con el cuidado necesario para asegurar su solidez, lo que, entre otras cosas, implica aceptar que su desarrollo es una tarea de muchos años.

Para concluir, es preciso destacar que la mejora profesional y la mejora de la consideración social de los docentes exigen la implicación, el acuerdo y el compromiso entre los docentes y la administración educativa. Particularmente importante es dicho acuerdo en la fijación de las condiciones de trabajo y de las retribuciones del profesorado, que deberían ser acordes con el valor de su tarea, en el marco de los objetivos educativos establecidos.



Capítulo 9

Meta general novena Ampliar el espacio iberoamericano y fortalecer la investigación científica

Meta específica 22	Apoyar la creación de redes universitarias para la oferta de posgrados, la movilidad de estudiantes e investigadores y la colaboración de investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región.
Indicador 32	Porcentaje de becas de movilidad de estudiantes e investigadores entre países iberoamericanos.
Nivel de logro: En 2015, las becas de movilidad de estudiantes e investigadores de toda la región llegan a 8.000, y a 20.000 en 2021.	
Meta específica 23	Reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región.
Indicador 33	Porcentaje de investigadores en jornada completa.
Nivel de logro: En 2015, el número de investigadores en equivalentes de jornada completa se sitúa entre el 0,5% y el 3,5% de la población económicamente activa, y en 2021 alcanza entre el 0,7% y el 3,8%.	
Indicador 34	Porcentaje de inversión en I+D en la región con respecto al PIB.
Nivel de logro: En 2015, el porcentaje de inversión del PIB en I+D se sitúa entre el 0,3% y el 1,4% del PIB (media de la región en el 0,93%), y en 2021 alcanza entre el 0,4% y el 1,6% (media de la región en el 1,05%).	

Meta específica 22	Apoyar la creación de redes universitarias para la oferta de posgrados, la movilidad de estudiantes e investigadores y la colaboración de investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región.
Indicador 32	Porcentaje de becas de movilidad de estudiantes e investigadores entre países iberoamericanos.

Significado e importancia de la meta y el indicador

El proyecto Metas Educativas 2021, ya en su formulación, señalaba cómo el desarrollo de las naciones depende ahora más que nunca de la calidad de la formación a la que se accede en las universidades y del conocimiento que se pueda generar y acumular en ellas. En la medida en que se amplía la sociedad del conocimiento, crece la relevancia del saber científico, no solo como un conocimiento técnico patentable sino también como saber colectivo de una comunidad cultural, ligado a sus propias raíces históricas y lingüísticas.

Las instituciones de educación superior se benefician ampliamente de la conexión con otras entidades similares. Para los científicos del mundo en desarrollo, la escasez de contactos es con frecuencia un obstáculo para su creatividad y su productividad. La cooperación es especialmente importante para el nivel regional, ayudando a que los países puedan adquirir una masa crítica en temas científicos. Las redes internacionales, por su parte, proveen de oportunidades para el fomento de la innovación científica apropiada para las necesidades de los países en desarrollo (BANCO MUNDIAL, 2000b).

No es casualidad, por tanto, que el proyecto Metas Educativas 2021 proponga entre sus metas una específica que plantea la creación de redes universitarias para la oferta de posgrados y la movilidad de estudiantes e investigadores. De igual forma, se define este indicador 32, de manera que permita conocer y valorar su grado de cumplimiento.

Para *Miradas 2014* se desglosó el indicador en dos específicos, uno referido a la movilidad de estudiantes iberoamericanos y otro más centrado en las posibilidades de movilidad de los investigadores, cuyas especificaciones aparecen detalladas en el *Glosario Miradas 2014*.

Indicador 32A	Porcentaje de estudiantes de educación terciaria (CINE 5-8) con becas de movilidad con países iberoamericanos.
---------------	--

El indicador 32A ha sido definido para *Miradas 2014* como el número de estudiantes de educación terciaria con becas de movilidad, expresado como porcentaje del total de estudiantes de educación terciaria, en el año escolar de referencia.

La situación según los datos disponibles

Para *Miradas 2011* se pidieron los datos a todos los países Iberoamericanos, con la intención de reunir una primera información sobre el indicador 32, que había sido formulado con el objetivo de cuantificar el porcentaje de becas de movilidad de los estudiantes e investigadores entre los países de la región. Sin embargo, al igual que sucedió con el indicador 28, resultó infructuosa la búsqueda de información rigurosa y fiable que permitiese responder a la cuestión planteada. Ni las bases de datos internacionales ni los propios servicios nacionales de estadística universitaria fueron capaces de proporcionar los datos que hubiesen sido necesarios. Por este motivo, en *Miradas 2011* no fue incorporado el indicador 32 al documento.

Para *Miradas 2014*, el Consejo Rector del IESME acordó continuar con la búsqueda de información, para lo cual se les volvió a solicitar a los países estos datos, aunque expresados en términos de porcentaje sobre el número total de estudiantes de educación terciaria. Además, se especificaron diferentes años (2010, 2011 y 2012), dada la importancia de no solo contar con el dato actual, sino valorar la evolución del indicador a lo largo de los años.

Sin embargo, la dificultad de la tarea quedó nuevamente reflejada en los escasos datos que fue posible recoger de los diferentes países iberoamericanos. De los dieciséis países que enviaron información, solo seis (Paraguay, República Dominicana, Colombia, México, Portugal y Ecuador) pudieron proporcionar algún dato; y de ellos, solo Portugal y Ecuador tenían información de 2012. Esta situación exige que sea necesario recabar nueva información para futuras ediciones del informe.

Meta específica 23	Reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región.
Indicador 33	Porcentaje de investigadores en jornada completa.

El indicador 33 se propone relevar el porcentaje de investigadores con dedicación horaria de jornada completa. Para ello, contabiliza el número de estudiantes y el número de investigadores en equivalentes de jornada completa, en el año escolar de referencia.

Significado e importancia de la meta y el indicador

La meta específica 23 plantea reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región, como mecanismos fundamentales para el desarrollo y progreso de las naciones. El estado de los países iberoamericanos es, en este sentido, muy débil, lo que los sitúa en una situación de desventaja y en riesgo de exclusión respecto del progreso acelerado del mundo desarrollado. Las diferencias en las posibilidades de progreso ya no son solo cuestión de brechas de ingreso, sino de conocimientos adquiridos y de las posibilidades de incorporar y adaptar los avances tecnológicos.

Tal y como se exponía en la propia formulación del proyecto Metas Educativas 2021, en la actualidad, la inversión que realizan los países de la región en investigación y desarrollo experimental (I+D) es muy inferior a la de los países miembros de la OCDE. Es necesario avanzar en políticas que busquen solucionar el problema del financiamiento de la investigación y del desarrollo del conocimiento en beneficio de todos.

Reforzar la investigación científica y tecnológica requiere como elemento fundamental disponer de adecuados recursos materiales y humanos. En este sentido, el número de investigadores en cada sistema de ciencia y tecnología es un indicador relevante para dar cuenta del estado y las capacidades del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC), aunque no está exento de problemas. Lograr precisión en la obtención de los datos es una tarea de enorme complejidad. Pese a todo, es fundamental continuar avanzando en el seguimiento y sistematización de este tipo de información. La incorporación de este indicador 33 dentro de la Meta general novena se plantea con este objetivo.

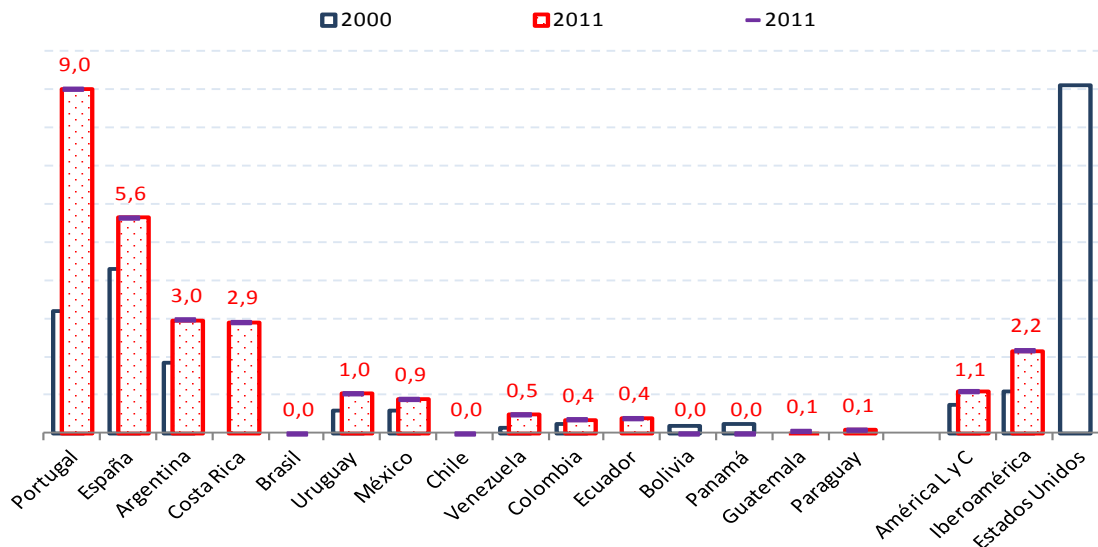
Evolución reciente y situación según los datos disponibles

En lo que respecta al número de investigadores en equivalencia a jornada completa (EJC) por cada mil integrantes de la población económicamente activa (PEA), tomando como referencia el último dato disponible (2011), España y Portugal son los países que están a la cabeza, con cifras del 5,6% y 9%, respectivamente, y a una distancia considerable de países como Paraguay, Guatemala, Ecuador, Venezuela y Colombia, que no superan el 0,5%.

El promedio de Iberoamérica para ese año 2011 es del 2,2%. De todos los países de la región para los que la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT) dispone de datos, además de España y Portugal, solo se sitúan por encima de este valor promedio Costa Rica y Argentina, ambos próximos al 3%.

Respecto a la evolución de los países, en el promedio de Iberoamérica el porcentaje de investigadores en jornada completa ha experimentado un moderado crecimiento, a lo largo de los años de referencia considerados, de tal forma que en el año 2000 la cifra era del 1,1%; en 2010, del 1,8%, y en 2011, del 2,2%. Mayores variaciones se observan al comparar entre países que dentro de un mismo país. El mayor crecimiento se encuentra en Portugal, que pasó del 3,2% en 2000 a un 9% en 2011. Una evolución positiva, aunque más moderada, también se observa en España y Argentina, con un incremento de 1,3 y 1,2 puntos porcentuales, respectivamente. En el resto de los países no se aprecian cambios significativos en lo que respecta al número de investigadores en equivalencia a jornada completa, en los tres años de referencia considerados.

Indicador 33. Gráfico 1
 Porcentaje de investigadores en jornada completa



Fuente:
 RICYT (www.ricyt.org)
 OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

Especificaciones técnicas

Los datos utilizados para completar este indicador proceden de la RICYT y están disponibles en su página web (www.ricyt.org).

Meta específica 23	Reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región.
Indicador 34	Porcentaje de inversión en I+D en la región con respecto al PIB.

El Indicador 34 se propone relevar la voluntad y prioridades políticas en relación a la promoción de la investigación científica y la innovación tecnológica en términos comparables internacionalmente. Es por ello que se relativiza el esfuerzo nacional en términos de los recursos disponibles (gasto de inversión / PIB) y, para completar la comparabilidad, el gasto en inversión en I+D y el PIB será expresado en dólares PPA. De esta forma, no reflejará volúmenes de gasto sino el peso de este gasto en el conjunto de recursos de la economía de cada país.

Significado e importancia de la meta y el indicador

Promover y apoyar las redes de investigación científica y de formación, y proveer los recursos necesarios para desarrollar sus actividades resulta imprescindible para impulsar el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC).

Como se comentó en el indicador 33, el estado general de los países de Iberoamérica en relación con los programas de I+D es muy débil en comparación con la inversión y el apoyo de los países desarrollados. Asimismo, la falta de financiamiento público, junto a la privatización del conocimiento y el avance tecnológico, han ayudado a que el desarrollo se concentre en pocas manos.

Ya en Metas 2021 se mostraron datos relativos a que Iberoamérica debería aumentar el presupuesto destinado a investigación y desarrollo a un ritmo del 0,21% del PIB de forma gradual entre 2011 y 2021, para responder de forma adecuada a los retos de la sociedad del conocimiento. Esto implicaría, en el año 2021, destinar casi 13.000 millones de dólares adicionales a ciencia y tecnología, para alcanzar un total de 54.600 millones de dólares. Este significativo aumento de recursos debería ir acompañado, necesariamente, tanto de la formación de una mayor cantidad de científicos dedicados a la investigación pura y aplicada, como también del desarrollo de mayores capacidades de retención, en el interior de la región, de los investigadores más especializados.

En la práctica, tal planteamiento significa destinar también una mayor cantidad de recursos a remuneraciones e incentivos a los científicos para desarrollar programas de investigación e intercambio a largo plazo. Tal incremento debe complementarse necesariamente con proyectos claros y bien diseñados para la expansión científica y tecnológica de cada país hacia el interior del espacio iberoamericano.

Con el objetivo de conocer la evolución de los países en materia de inversión en I+D, se formuló en indicador 34, que sitúa el dato de cada país en relación con su Producto Interior Bruto (PIB).

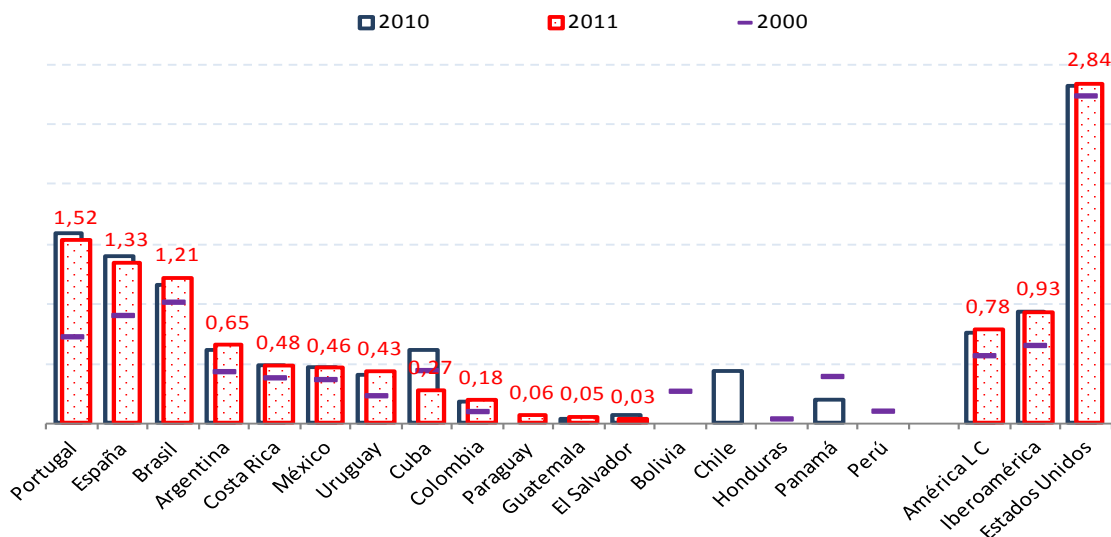
Evolución reciente y situación según los datos disponibles

En cuanto al indicador de inversión en I+D en relación con el PIB, según la información del último año disponible, 2011, los datos más destacables en la región iberoamericana son los de Portugal, donde la inversión se sitúa en el 1,52% del PIB, y España, que registra el 1;33%. Del resto de los países, tal y como se refleja en el gráfico, solo Brasil logra superar el umbral del 1% del PIB, mientras que Argentina, con una inversión que alcanza el 0,65%, es el país del resto del grupo que se encuentra más cercano a esta cifra. El resto de países presentan datos que oscilan desde el 0,48% en Costa Rica hasta valores por debajo del 0,1% del PIB, en el caso de El Salvador, Guatemala y Paraguay.

Respecto a la evolución de los países, en el promedio de Iberoamérica el porcentaje de inversión en la región en I+D ha sufrido un incremento moderado desde el año 2000, en el que presentaba un 0,66%, hasta el 2011, cuando la inversión se situaba en el 0,93%. Si se compara este dato con la cifra de Estados Unidos para este mismo año, el porcentaje alcanzado se encuentra muy por debajo del promedio estadounidense (2,84%). Una evolución positiva, creciente, se observa en México, Costa Rica, Portugal, España, Uruguay, Argentina y Brasil; en el sentido contrario, Panamá y Cuba muestran una ligera reducción en sus cifras, tomando en consideración los tres años de referencia señalados (2000, 2010 y 2011).

Indicador 34. Gráfico 1.

Porcentaje de inversión en I+D en la región con respecto al PIB



Fuente:

RICYT (www.ricyt.org)

OEI. Tablas indicadores *Miradas 2014*.

Especificaciones técnicas

Los datos utilizados para completar este indicador proceden de la RICYT y están disponibles en su página web (www.ricyt.org).

Síntesis de la Meta general novena

La Meta general novena plantea la ampliación del denominado Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) y el fortalecimiento de la investigación científica. A diferencia de la mayoría de las metas generales anteriores, esta adopta una perspectiva ligeramente diferente, centrándose en la educación superior, la investigación científica y la innovación.

El proyecto Metas 2021 resaltó, ya en su formulación, la importancia que tiene para el desarrollo de las naciones la calidad de la formación universitaria y del conocimiento que se pueda generar y acumular en ellas. No es de extrañar, por tanto, que las XV y XVI cumbres iberoamericanas de jefes de Estado y de Gobierno acordaran un programa para impulsar el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Avanzar en la consolidación de un espacio compartido de educación superior y de investigación científica significa promover una herramienta privilegiada para impulsar procesos concretos de integración en la región y entre los países, para favorecer la generación y distribución del conocimiento relevante, así como para garantizar la formación de profesionales con una visión y una pertenencia iberoamericana.

Se señalaba ya en *Miradas 2011* cómo la educación superior ha experimentado un crecimiento espectacular en Iberoamérica durante las últimas décadas. Sin embargo, su expansión ha llevado aparejados también algunos cambios muy significativos, tales como su diversificación institucional o el acusado incremento de la educación privada. Como resultado de los problemas que han acarreado estos procesos, han comenzado a adoptarse nuevas políticas en el campo de la educación superior, tales como la acreditación de los títulos y las instituciones, la revisión de los estudios ofrecidos, la internacionalización de las universidades o el diseño de políticas orientadas a lograr una mayor equidad en este nivel educativo.

Por otra parte, el interés concedido por los responsables políticos y los gestores de la economía al papel del conocimiento, tanto en lo que hace a su producción como a su gestión y su difusión, ha impulsado la adopción de políticas públicas de investigación, promovidas por los gobiernos y las administraciones públicas, aunque buscando la sinergia con los agentes privados. Como consecuencia de esta evolución, la definición de los temas y las líneas de investigación ha dejado de estar solamente en manos de los investigadores y los académicos para pasar a considerarse un elemento fundamental de los planes nacionales de I+D.

De igual forma, la atención a la investigación propiamente dicha ha ido haciendo sitio a un énfasis creciente en las actividades de desarrollo y, posteriormente, las de innovación. Es así como han surgido y se han extendido las referencias a la I+D, primero, y a la I+D+i, después. Aunque no se deba caer en el error de considerar que cualquier innovación es positiva por el simple hecho de serlo, no cabe duda de que ha llegado a situarse en un lugar destacado de la agenda pública.

El proyecto Metas 2021 deja constancia de lo relevante de este asunto a través de la definición de su Meta general novena, que se orienta a la ampliación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento y al fortalecimiento de la investigación científica. Esta meta, a su vez, se concreta con dos metas específicas y tres indicadores, con los que evaluar su grado de consecución y avance.

La meta específica 22 plantea apoyar la creación de redes universitarias para la oferta de posgrados, la movilidad de estudiantes e investigadores y la colaboración con los investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región. Esta meta se concreta con la formulación del indicador 32, que para *Miradas 2014* se dividió en dos subindicadores, el 32A, que pretende cuantificar el porcentaje de estudiantes de educación terciaria (CINE 5-8) con becas de movilidad, y el indicador 32B, orientado a conocer el porcentaje de investigadores que cuentan con becas de movilidad entre países iberoamericanos.

Para el informe *Miradas 2011* resultó imposible recoger información sobre este indicador, al no disponer de datos rigurosos y fiables de los países y tampoco poder obtener esta información de las bases de datos internacionales. Esta situación obligó a dejar en blanco este indicador en el informe presentado.

Para *Miradas 2014*, el Consejo Rector del IESME acordó realizar una serie de modificaciones que permitieran una aproximación a estos datos. Por una parte, se decidió subdividir el indicador en dos, tal y como se ha comentado, y por otra, reformular su definición. En el caso del indicador 32A, se solicitó a los países que aportasen datos sobre el número de estudiantes de educación terciaria con becas de movilidad, y el total de estudiantes de educación terciaria. Además se les pidió que especificaran los datos para tres años diferentes, 2010, 2011 y 2012, con el objetivo de analizar su evolución en el tiempo. Solo seis países, de los dieciséis que enviaron información, fueron capaces de aportar datos, y de ellos, solo dos presentaron información relativa al año 2012.

En relación al indicador 32B, que analiza las posibilidades de movilidad de los investigadores, la situación ha sido aun más compleja a la hora de recoger esta información. La imposibilidad de obtener datos rigurosos al respecto llevó a que finalmente se decidiera no incorporar este indicador en el informe *Miradas 2014*. Este hecho pone de manifiesto lo novedoso de este indicador y obliga a incrementar el esfuerzo si se quieren obtener este tipo de datos en la mayoría de los países de la región.

La meta específica 23 plantea reforzar la investigación científica y tecnológica, y la innovación en la región. Para ello se han definido dos indicadores, que están comúnmente aceptados para valorar el esfuerzo realizado en I+D. El 33, que pretende cuantificar el porcentaje de investigadores en jornada completa, y el indicador 34, que alude al porcentaje de inversión en I+D en la región con respecto al PIB.

En ambos casos la información presentada proviene de la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT), que ha suministrado los datos especificando las cifras para los años 2000, 2010 y 2011. En el caso del indicador 33, el promedio de investigadores con jornada completa en Iberoamérica se sitúa en el 2,2%, aunque con amplias variaciones entre países. En lo que se refiere a la evolución a lo largo de estos años, los datos indican una tendencia en su mayoría positiva, aunque con una pequeña tasa de crecimiento general y aún insuficiente en muchos países, si se quieren alcanzar los niveles de logro fijados para 2015 y 2021. En relación al indicador 34, cuyos datos también proceden de la información proporcionada por la RICYT, el porcentaje promedio de inversión en I+D en la región es del 0,93%, lo que supone un ligero incremento en relación al dato del año 2000 (0,66%). En este caso también se observan grandes diferencias entre países.

Tomando en consideración estos datos recogidos sobre la Meta general novena, puede afirmarse que si bien aborda temas de especial relevancia para el desarrollo de los países Iberoamericanos, se trata de un ámbito aún novedoso que requiere de esfuerzos adicionales para poder acceder a la información que permita valorar el grado de avance y el nivel de logro efectivamente alcanzado en 2021.



Capítulo 10

Meta general décima

Invertir más e invertir mejor

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

En *Miradas 2011* se dedicó el capítulo 13, elaborado por la CEPAL, al financiamiento de la educación en Iberoamérica. En el presente informe, la CEPAL ha realizado una actualización de aquel capítulo, a partir de la información solicitada a los países y de los datos suministrados por organismos internacionales, que es la que se presenta a continuación.

Los Indicadores de financiación considerados para el presente informe son los siguientes:

- F1. Gastos en educación por origen de gasto (público, privado) en porcentaje del PIB.
- F2. Gasto público total en educación como porcentaje del total del gasto público total.
- F3. Distribución del gasto público y gasto público por estudiante en dólares PPA de 2005 por nivel educativo.
- F4. Gastos en educación por tipo de gasto en porcentaje del gasto total en educación en los establecimientos públicos.

Nivel y distribución del financiamiento de la educación en Iberoamérica

El proyecto «Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios» comprende un conjunto diverso de objetivos y metas que guían el avance en múltiples campos en el ámbito educativo, como se ha visto en las páginas anteriores. Como tal, entiende que aunque el financiamiento es una condición necesaria para la realización del proyecto en cada uno de los países, no debe ser el eje de los esfuerzos, sino un factor que favorece el cumplimiento de las restantes metas. Por dicho motivo, el compromiso no incluye valores meta o niveles de financiamiento de referencia, como sí lo hace en otras esferas. Siguiendo la lógica de un proyecto que involucra múltiples países y realidades diferentes, el compromiso con las Metas Educativas 2021 implica que los países establecen sus propias metas y ritmos de avance; y en función de esas trayectorias esperadas es que deben hacer planes de financiamiento y aumento de recursos, acordes a sus capacidades presupuestarias y de movilización de recursos extrapresupuestarios y de fuentes de financiamiento internacional.

En línea con el principio de que no basta con invertir más, sino que es necesario hacerlo de acuerdo con un conjunto de objetivos de carácter educativo y así poder invertir mejor, el proyecto Metas Educativas 2021 estableció la Meta específica²⁴ de financiamiento con un énfasis en los objetivos de avance educacional más que en metas de recursos.

Aunque como meta el plan plantea «aumentar el esfuerzo económico de cada país para el logro de las Metas Educativas 2021», su indicador no incluye un valor meta en sí, sino un criterio relativo a la planificación para la consecución de las otras metas. Así, el indicador es la «elaboración en el año 2010 de un plan de financiamiento por cada país para el logro de las metas y actualizarlo periódicamente», y el criterio de cumplimiento (o nivel de logro) es que se apruebe «un plan en cada país, se evalúa y se adapta cada tres años». Por otro lado, plantea una Meta específica de financiamiento solidario (Meta específica²⁵), de «incrementar la solidaridad internacional con los

países que manifiestan mayores dificultades», que implica «coordinar un Fondo Solidario para la Cohesión Educativa en el año 2011, con un plan de acción hasta 2021», que aportaría entre el 20% y el 40% de lo que comprometen los países y las regiones con mayor retraso educativo para el cumplimiento de las metas, según requerimiento de los mismos.

Sin duda, la consecución del conjunto de metas educativas del proyecto involucra una cuantía de recursos importante, como han establecido los estudios de costos que han realizado los países al respecto, por lo que el tema del financiamiento de la educación adquiere relevancia en sí, y aun más cuando la situación educativa de algunos de ellos muestra brechas e insuficiencias que impiden el ejercicio efectivo del derecho a la educación (OEI, 2010).

El presente capítulo no está orientado tanto a ver si los diversos países han elaborado y revisado sus planes de financiamiento, como a analizar la evolución del nivel y proporciones de recursos que han ido destinando los países como manifestación última de sus esfuerzos por dotar de una base financiera para alcanzar los progresos comprometidos, con la conciencia de que tanto expertos como instituciones responsables de la inversión educativa señalan que los países han aumentado su presupuesto educativo de manera considerable en el último siglo, pero esto no se ha reflejado necesariamente en una mejor inversión.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta que en materia educativa es difícil medir los impactos de cualquier política pública en el corto plazo, más si estos refieren al aumento de los recursos y su concomitancia con la mejoría de diversos indicadores educativos.

De todas formas, los diversos indicadores relacionados con la inversión y financiamiento educativo dan cuenta del esfuerzo absoluto y relativo de los Estados por movilizar recursos en esta área, considerada crucial para el desarrollo en el largo plazo.

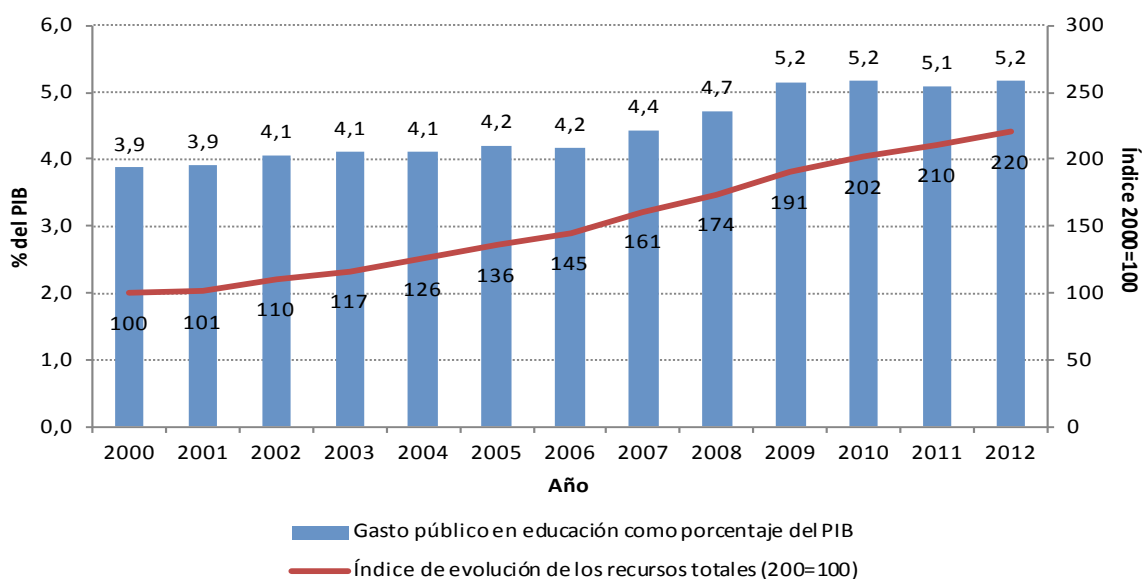
Indicador F1A

Gasto público en educación en porcentaje del PIB y en montos. La prioridad macroeconómica del gasto público en educación

Uno de los indicadores clásicos de análisis del esfuerzo que realizan los países por movilizar recursos en un sector específico, en este caso el educativo, es el indicador del gasto público educativo como porcentaje del PIB. A este también se le conoce como la *prioridad macroeconómica* del gasto en educación, ya que representa la proporción de recursos que se destina a educación en función del producto interno bruto de cada año, naturalmente mediado por las capacidades recaudatorias de cada Estado.

Indicador F1A. Gráfico 1.

Evolución del gasto público en educación como porcentaje del PIB e índice de la evolución del monto absoluto de recursos a/ (Promedios simples de porcentajes y de índice con base 2000 = 100)



Fuentes:

Datos oficiales de los países informados a OEI.

Base de datos de UNESCO-UIS.

Informe *Education at a Glance 2013* de la OCDE.

a/ Promedio simple de 20 países.

Teniendo en consideración que a mediados de 2008 estalló la crisis financiera internacional, que golpeó en diversa medida las economías reales de los países de la región, se puede apreciar que como conjunto regional se realizaron importantes esfuerzos por sostener el aumento, e incluso continuarlo, de los recursos destinados a educación, como se puede apreciar en el gráfico 1, específicamente en cuanto al porcentaje que representó el gasto educativo del PIB de estos años. Incluso se aprecia un incremento relativamente importante entre 2008 y 2009, en pleno estallido de la crisis financiera internacional. Esto también responde al esfuerzo por conservar la cuantía

de recursos destinados a educación incluso en un contexto de caída, en ocasiones significativa, del PIB en 2009.

Otra evidencia del esfuerzo por sostener e incluso aumentar los recursos aun en contextos de crisis la otorga el índice de crecimiento sistemático de los recursos absolutos, incluso en el momento pleno de la crisis, aunque también se aprecia que entre 2009 y 2010 el ritmo de crecimiento disminuyó en forma significativa a nivel regional: si entre 2007 y 2008 el aumento absoluto de recursos alcanzó una tasa de crecimiento del 8% anual, al año siguiente el incremento fue mayor (9,6%), para pasar a un crecimiento de tan solo de 5,8% entre 2009 y 2010. Posteriormente, este ritmo de aumento disminuyó aun más, a 4,3% y 4,8% en 2011 y 2012, respectivamente.

Sin embargo, hubo algunas excepciones en cuanto al incremento real de los recursos e incluso de su prioridad macroeconómica: entre 2008 y 2012, Cuba, España, Guatemala y El Salvador incrementaron sus recursos en menos de 10% en todo el período, incluso con valores cercanos a 0, y Nicaragua habría disminuido el total de recursos disponibles en casi -3%. Por el contrario, en el mismo período, países como Argentina, Brasil, Costa Rica, Ecuador y Paraguay aumentaron sus recursos absolutos en más de 40%, y en la República Bolivariana de Venezuela casi se habrían duplicado.

Con todo, en el mediano plazo, los esfuerzos de los Estados por aumentar los recursos educativos ha sido sistemático: entre 2008 y 2012 (último dato disponible), los recursos absolutos destinados a los sectores educativos se incrementaron en promedio en casi 27%, equivalente a un crecimiento de casi 6,1% anual.

Pero la situación no ha sido la misma en lo referido a la prioridad macroeconómica del gasto público en educación (en términos de su participación en el PIB). Como se aprecia en el gráfico 2, entre 2005 y 2008 casi en todos los países con información disponible los gastos educativos como porcentaje del PIB aumentaron, lo que implica una tasa de crecimiento de la inversión educativa por sobre el crecimiento de la economía. Las únicas excepciones habrían sido Portugal y República Dominicana, que vieron disminuir esta proporción en -0,5 y -0,1 puntos porcentuales respectivamente.

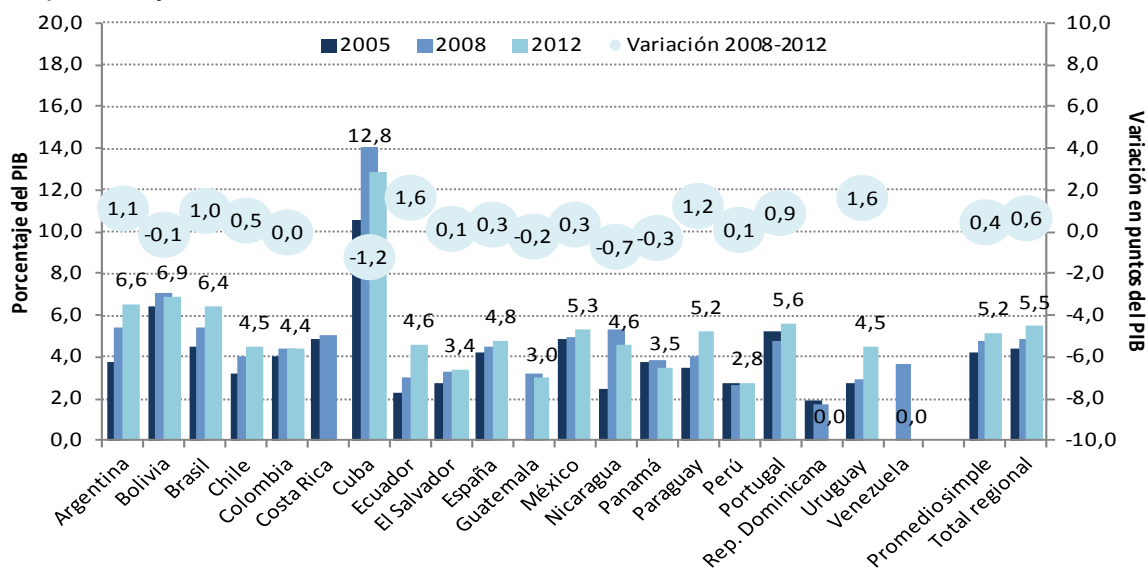
En contrapunto, y si además se toma en cuenta que los niveles de gasto de 2008 sirven como línea de base para analizar el esfuerzo financiero de los países en esta área a partir de la suscripción del compromiso Metas Educativas 2021, a partir de ese año, la situación ha sido más variable: el Estado Plurinacional de Bolivia, Cuba, Guatemala, Nicaragua y Panamá redujeron la proporción de gasto destinado a educación. En promedio, estos países vieron caer la participación del gasto público en educación en -0,5% del PIB.

Lo anterior se debe en parte a los efectos de la crisis financiera internacional iniciada a mediados de 2008. Si bien la gran mayoría de los países de la región hicieron significativos esfuerzos por defender e incluso incrementar los recursos destinados al gasto social, del cual el gasto en edu-

cación forma parte significativa (20% a 25%), particularmente en 2009 y 2010, luego varios países debieron hacer ajustes. Estos se debieron en parte a que las políticas contracíclicas resultaron en ocasiones en déficit fiscales que hubo que subsanar, y en parte por las necesidades de reequilibrar los presupuestos a favor de otros sectores. Cabe señalar que no se dispuso de información para 2012 de una buena parte de los países, por lo que estos resultados (y principalmente el hecho de que pocos países tuvieron que reducir el ritmo de crecimiento del presupuesto educativo e incluso disminuirlo) son solo de carácter parcial.

Indicador F1A. Gráfico 2.

Gasto público como porcentaje del producto interno bruto, alrededor de 2005, 2008 y 2012 a/ (en porcentajes)



Fuentes:

Datos oficiales de los países informados a OEI.

Base de datos de UNESCO-UIS.

Informe Education at a Glance 2013 de la OCDE.

a/ Las cifras de 2005 corresponden, según disponibilidad de información, al período 2003-2005; las de 2008, al período 2006-2008, y las de 2012, al período 2010-2012.

Se indican entre paréntesis los años diferentes a 2005, 2008 y 2012 en cada país: Argentina (2004), Bolivia (2003 y 2011), Costa Rica (2004), Cuba (2010), El Salvador (2011), España (2010), México (2010), Nicaragua (2003 y 2010), Panamá (2004 y 2011), Portugal (2010), Paraguay (2004), República Dominicana (2003) y Uruguay (2006 y 2011).

En contrapunto, siete países continuaron incrementando la prioridad macroeconómica del gasto público en educación en 0,5 puntos porcentuales o más del PIB (Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, Paraguay, Portugal y Uruguay), aunque en forma menos significativa para los ritmos que se habían observado antes de la crisis financiera: en promedio, estos países aumentaron su participación en el PIB en alrededor de un 1% entre 2008 y 2012, ritmo menor que está también asociado a un comportamiento prudencial en el manejo de las cuentas fiscales de los países (gasto público total).

Especificaciones técnicas

Indicador 1A. Gasto público en educación en porcentaje del PIB: es el gasto corriente y en capital en educación en los niveles locales, regionales y nacionales de gobierno, incluyendo municipalidades (se excluye la contribución de los hogares), expresado como porcentaje del producto interno bruto. El indicador muestra la proporción de riqueza del país generada en un año dado que ha sido destinada a educación por las autoridades gubernamentales.

El cálculo consiste en dividir el gasto público total en educación por el PIB del país, multiplicado por 100.

En principio, un alto porcentaje del PIB destinado a gasto público en educación muestra una alta prioridad dada a la inversión educación por el gobierno. Sin embargo, hay que ser cuidadoso en su lectura y comparación entre niveles de educación por el diferencial de niveles de matrícula.

Indicador F1B

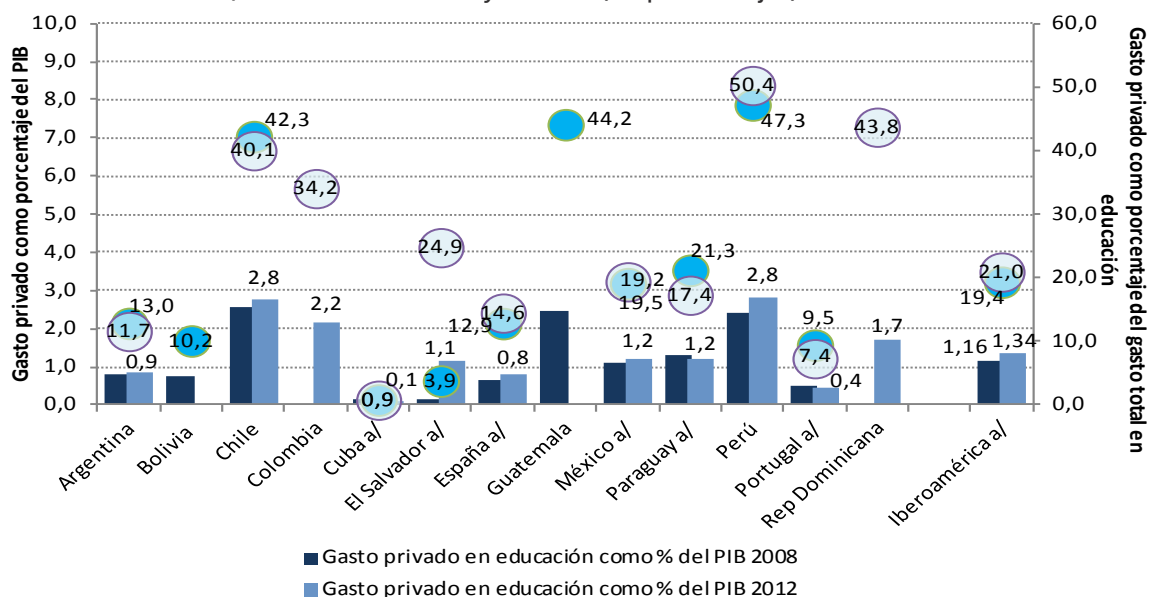
Gasto privado en educación en porcentaje del PIB. Significación del gasto privado en educación

Múltiples procesos han llevado a los países a satisfacer el acceso a los distintos niveles educativos a través de diversas combinaciones de financiamiento público y privado. Asimismo, los diversos avances en materia de cobertura educativa también han ido de la mano de una expansión variable de la combinación público / privada de financiamiento.

La existencia de financiamiento público, privado y mixto en distintas proporciones, y el esfuerzo gubernamental por progresar en distintos ámbitos de la educación, dan resultado a una evolución de la participación de estas fuentes de financiamiento relativamente variopinta. A nivel regional el gasto privado promedio aumentó en 0,18 puntos porcentuales del PIB, y su participación en el financiamiento general de la educación aumentó de 19,4% a 21%.

Indicador F1B. Gráfico 3.

Gasto privado como porcentaje del PIB, y participación del gasto privado dentro del gasto total en educación, alrededor de 2008 y 2012 a/ (en porcentajes)



Fuentes:

Datos oficiales de los países informados a OEI.

Base de datos de UNESCO-UIS.

a/ 2010.

En el extremo superior, Chile, Perú y República Dominicana son los que tienen más alta participación privada en el financiamiento y provisión de servicios educativos, con fuentes privadas equivalentes a 2,8% del PIB los dos primeros y 1,7% el tercero, pero representando en el primer caso en torno a un 40% en 2012 luego de una leve disminución, y el segundo con una gravitación de los recursos privados de alrededor de un 50% y con un aumento un poco mayor en los últimos años (ver el gráfico 3). República Dominicana se sitúa al medio, con una participación privada de casi 44%.

En otros tres países disminuyó la participación de los recursos privados: Argentina, Panamá y Portugal, que en conjunto con Chile registraron una disminución promedio de 2,4 puntos porcentuales en la participación de recursos privados para el financiamiento educativo.

Además de Perú, hubo un alza en la participación privada del financiamiento en España (1,7 puntos porcentuales) y especialmente en El Salvador: los recursos privados aumentaron entre 2008 y 2010 de 0,2 a 1,1% del PIB, con un incremento de participación de alrededor de 4% a 25%.

Especificaciones técnicas

Indicador 1B. Gasto privado en educación en porcentaje del PIB: es el gasto en educación, corriente y en capital, efectuado por los hogares, expresado como porcentaje del producto interno bruto. El indicador muestra la proporción de riqueza del país generada en un año dado que ha sido destinadas por las familias a educación.

El cálculo consiste en dividir el gasto privado en educación por el PIB del país, multiplicado por 100.

Indicador F2
Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total. La prioridad fiscal del gasto público en educación

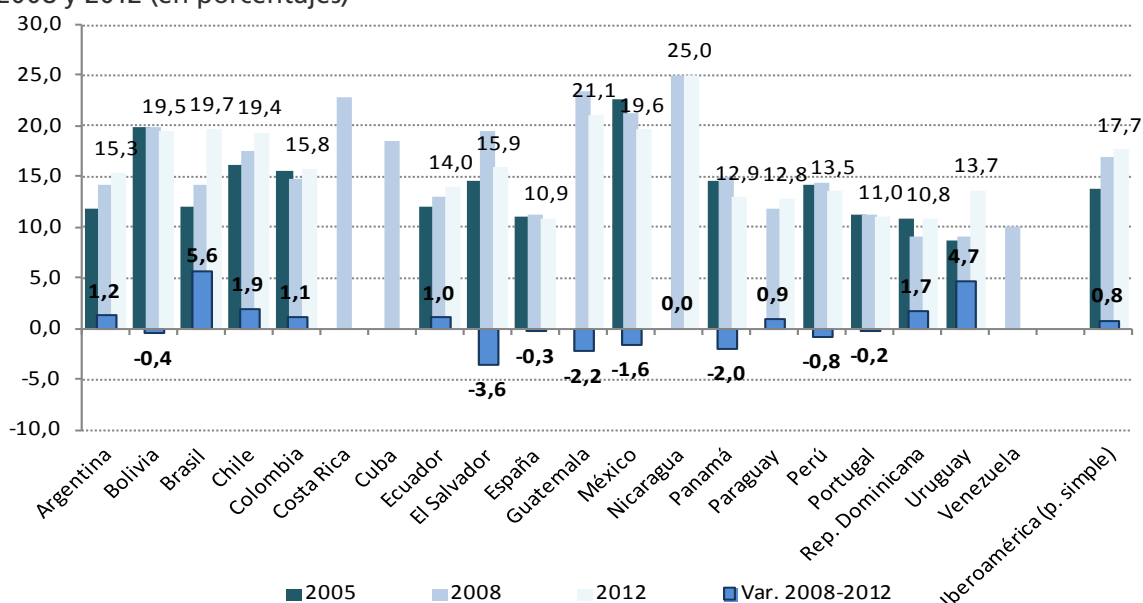
Otra de las claves para entender los niveles de gasto público en educación refiere a la participación del mismo dentro del presupuesto total del Estado. A mediados de la década pasada, los 13 países para los cuales se cuenta con información en tres momentos destinaban un promedio de 13,8% del gasto total a la educación, que aumentó a 16,9% alrededor de 2008.

Dicha alza tiene en cierta medida como explicación diversos ajustes que hicieron los gobiernos para enfrentar la crisis financiera, que llevaron a reducir el gasto total, defendiendo e incluso fortaleciendo los gastos destinados a los sectores sociales. Parte de esta estrategia contracíclica implicó el aumento de recursos destinados a la asistencia social y a la inversión en infraestructura, entre la que se incluye la educativa, con fines de creación de empleo.

Por otro lado, el gasto en educación tiene ciertas tendencias inerciales, es decir, tanto los compromisos fiscales como algunas dificultades políticas frenan medidas tendientes a reducir el gasto en educación, gran parte del cual corresponde a gastos corrientes y, en buena medida, a las remuneraciones del personal docente y paradocente. Por tanto, cuando se producen reducciones reales (disminuciones absolutas de la cuantía de recursos destinados a educación), suelen localizarse en el componente de inversión (construcción de nuevas escuelas, mantención y mejoramiento de las existentes).

Indicador F2. Gráfico 4.

Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total, alrededor de 2005, 2008 y 2012 (en porcentajes)



Fuentes:

Datos oficiales de los países informados a OEI. Base de datos de UNESCO-UIS. Informe *Education at a Glance 2013* de la OCDE.

a/ Las cifras de 2005 corresponden, según disponibilidad de información, al período 2003-2005; las de 2008, al período 2006-2008, y las de 2012, al período 2010-2012.

Se indican entre paréntesis los años diferentes a 2005, 2008 y 2010 en cada país: Argentina (2004 y 2011), Bolivia (2003 y 2011), España (2010), México (2011), Panamá (2004 y 2011), Portugal (2010), República Dominicana (2003), Uruguay (2006 y 2011), Venezuela (2007).

La duración de la crisis y, en algunos casos, la aparición o incremento de los déficits fiscales, implicaron ajustes posteriores al cenit de la crisis financiera. Aunque la mayoría de los países de la región soportaron con buen pie los embates de la misma, la expansión del gasto social y de programas emergenciales de asistencia social y de empleo sufrió una declinación hacia 2011 y especialmente 2012 (ver CEPAL, Estudio Económico 2012 y 2013).

Asimismo, la recuperación en los niveles de crecimiento y otros indicadores macroeconómicos impulsó a recuperar los niveles de gasto, principalmente en sectores sociales que habían sido castigados al defender el gasto social. Estos diversos factores habrían implicado que en los últimos datos disponibles (2010 a 2012) se observe aún un aumento de la prioridad fiscal del gasto público en educación, de 16,9% del gasto público a 17,7% del mismo (gráfico 4).

Según las últimas cifras disponibles, ocho de los 17 países para los cuales se dispuso de información entre 2008 y alrededor de 2012 redujeron la prioridad fiscal del gasto educativo, en un promedio de -1,4 puntos porcentuales. Las alzas más notorias se produjeron en Brasil (5,6 puntos porcentuales del gasto público), seguido por Uruguay (4,7 puntos).

Especificaciones técnicas

Indicador 2. Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total: Corresponde a los gastos corrientes y de capital en educación de los gobiernos locales, regionales y nacionales, incluyendo a las municipalidades (se excluyen las contribuciones de los hogares), expresado como porcentaje del total de los gastos del gobierno en todos los sectores (incluye el sector salud, educación, servicios sociales, etc.). Esto permite evaluar el énfasis que las políticas de gobierno otorgan a la educación, relativo al valor percibido de otras inversiones de naturaleza pública. Asimismo, refleja el compromiso del gobierno de invertir en el desarrollo del capital humano.

Se obtiene al dividir el gasto público total destinado a la educación incurrido por la totalidad de las agencias o instancias gubernamentales en un año fiscal determinado, por el gasto total del gobierno para ese mismo año fiscal, y multiplicar el resultado por 100.

Los niveles más altos de gasto gubernamental demuestran la prioridad que los distintos gobiernos otorgan a las políticas educativas, relativo al valor percibido de otras inversiones públicas entre las que se incluyen la defensa y seguridad nacional, el cuidado de la salud, la seguridad social para los desempleados y ciudadanos mayores y otros sectores sociales y económicos.

Indicador F3A

Distribución del gasto público educativo por niveles

Cuánto de los recursos destinados a los distintos niveles educativos, además de aquel destinado a la administración central del sistema, depende de varios factores, entre los que destaca el nivel de cobertura y acceso a cada nivel educativo, la cantidad de estudiantes que se rezagan, la cantidad y remuneraciones de los docentes en cada nivel y la distribución geográfica de los centros educativos en distintos niveles (las escuelas primarias y aquellas multigrado suelen cubrir zonas apartadas en una proporción significativamente más alta que las que imparten enseñanza secundaria).

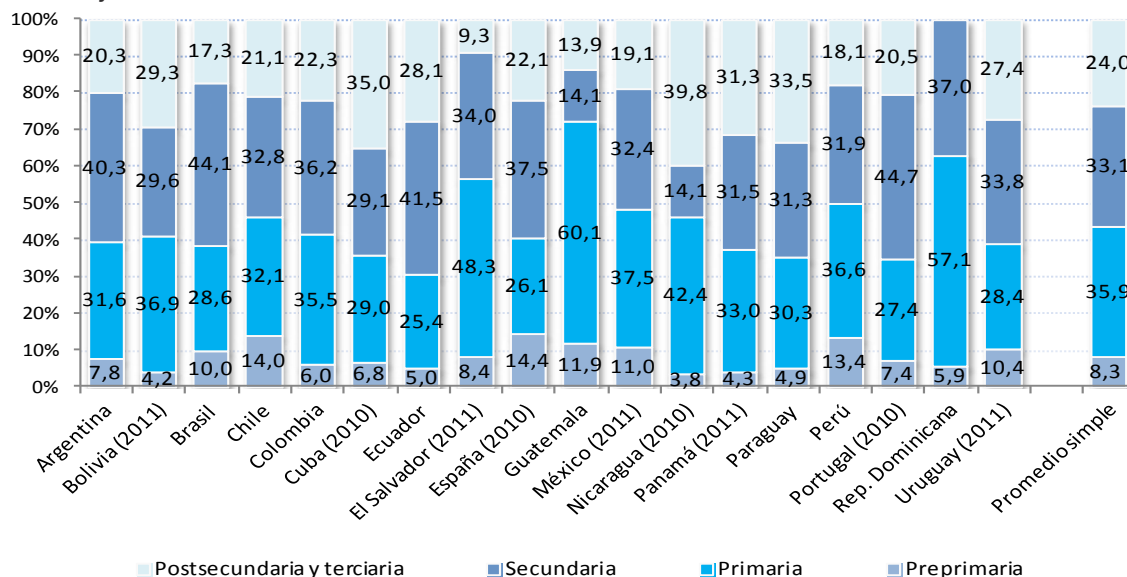
El gráfico 5 muestra la distribución del financiamiento educativo en los distintos niveles, distinguiendo educación preescolar, primaria, secundaria y terciaria (incluyendo la postsecundaria no universitaria). En general, como promedio simple de la región, se observa que los recursos tienden a destinarse en una leve mayor proporción en la educación primaria, seguida por la secundaria, lo que sugiere un mayor equilibrio en los niveles de acceso a la secundaria respecto de la primaria, producto de los avances en cuanto a progresión en primaria e incorporación y retención en el siguiente nivel.

Sin embargo, existe bastante heterogeneidad en los diversos países. Particularmente notoria es la concentración del gasto en educación primaria en países como Guatemala (poco más de 60% de los recursos) y República Dominicana (más de 57%). Como contrapunto, en Argentina, Brasil, Ecuador y Portugal se concentran mayores recursos en secundaria (sobre 40%), seguidos de España y Colombia, con 37% y 36% del gasto público educativo respectivamente.

Por otro lado, también es notable el bajo nivel de recursos destinados a educación preescolar (8,3% en promedio), lo que se debe tanto al hecho de que no es un ciclo obligatorio como a la cultura predominante de educación durante la primera infancia en los propios hogares o a través de las redes familiares, que se asocia también al escaso desarrollo de sistemas de cuidado infantil. Esto también ha implicado, en muchos de los sistemas educativos de la región, la noción de que al menos en la primera infancia los centros cumplen más bien el rol de guarderías y no tanto de establecimientos educativos. Con todo, destaca la mayor proporción de recursos destinados a este nivel en Chile, España, Guatemala, México, Perú y Uruguay, todos por sobre el 10% del gasto educativo.

Indicador F3A. Gráfico 5.

Distribución del gasto público en educación por niveles educativos a/, alrededor de 2012 (en porcentajes)



Fuentes:

Datos oficiales de los países informados a OEI.

Base de datos de UNESCO-UIS.

Informe Education at a Glance 2013 de la OCDE.

a/ En general, los países no informan por separado los recursos destinados a la educación postsecundaria no terciaria. En los casos en que el dato fue informado, se sumó a la educación terciaria.

Finalmente, cabe señalar la alta heterogeneidad en el gasto en educación terciaria. Aunque en promedio se destinan alrededor del 22,7% de los recursos públicos, cinco países destinan menos del 20% (Brasil, El Salvador, Guatemala, México y Perú). Por otro lado, cuatro países destinan más del 30% del financiamiento educativo público a la educación terciaria (Cuba, Nicaragua, Panamá y Paraguay). Cabe notar que la alta heterogeneidad en el gasto público educativo terciario se asocia no solo a los distintos niveles de cobertura, sino también a que –en mayor medida que en los restantes niveles– hay una proporción significativa de centros de estudios superiores de carácter privado.

Especificaciones técnicas

Indicador F3A. Distribución del gasto público educativo por niveles: es el gasto corriente y en capital en educación en los niveles locales, regionales y nacionales de gobierno, incluyendo municipalidades (se excluye la contribución de los hogares), dividido por niveles educativos. Usualmente es una desagregación del indicador de gasto público en educación como porcentaje del PIB, y está sujeto a las mismas interpretaciones y limitaciones.

Indicador F3B

Gasto público por estudiante en dólares ppa de 2005 por niveles educativos

Otra manera de ver la distribución del gasto educativo, corregido por los niveles de cobertura, es analizarlo de acuerdo con la cantidad de estudiantes, esto es, el gasto per cápita por niveles (cuadro 1).

Indicador F3B. Cuadro 1.

Gasto público por estudiante en los distintos niveles educativos, alrededor de 2012 (en dólares PPA de 2005)						
País	Año	Primaria		Secundaria	Total	Terciaria
		Baja	Alta			
Bolivia (Est. Plur. de)	2011	915	972	959	964	...
Brasil	2010	...	...	...	...	3.216
Chile	2012	3.554	3.621	3.872	3.784	3.145
Colombia	2012	1.581	1.580	1.513	1.562	2.407
República Dominicana	2012	910	841	831	834	...
Ecuador	2011	785	1.703	1.504	1.615	..
España	2010	6.934	8.156	9.288	8.573	9.211
Guatemala	2011	450	257	199	237	...
Honduras	2012	...	...	...	...	1.810
México	2011	2.320	2.092	3.324	2.528	5.933
Nicaragua	2010	...	...	...	277	...
Panamá	2011	...	...	...	1.515	3.217
Perú	2012	...	...	...	1.069	...
Portugal	2010	5.710	9.029	9.989	9.484	8.158
Paraguay	2011	711	726	1.472	1.040	0
El Salvador	2011	657	683	901	755	1.181
Promedio simple		2.230	2.696	3.078	2.446	3.828

Fuente:

Base de datos de UNESCO-IUIS.

Tal vez lo más relevante de la comparación del gasto per cápita por estudiante por países y niveles educativos, es la extrema heterogeneidad observada entre los países, relativamente independiente del nivel educativo de que se trate (aun cuando la expresión del gasto per cápita en dólares de paridad de poder adquisitivo, PPA, tiende a disminuir las diferencias). Por ejemplo, en la educación primaria, países como Bolivia, El Salvador, Guatemala, Paraguay y República Do-

minicana destinan en promedio poco menos de 730 dólares PPA por estudiante al año, lo que representa alrededor del 33% del gasto promedio del conjunto de los países de la región. En enseñanza secundaria prácticamente mantienen su distancia (31% de la media), mientras que en educación terciaria la reducen a 38% del gasto promedio de los países (lo que en parte se debe a los menores niveles de cobertura en la educación terciaria en estos países, como se puede ver en el capítulo X).

En contraste, los países de la península ibérica invierten 2,8 veces el ingreso per cápita promedio de los países de la región en primaria (alrededor de 6,240 dólares PPA), relación que aumenta a 3,7 veces en secundaria, aunque disminuye en terciaria a 2,1 veces. Dado que el gasto per cápita en los niveles secundaria y terciario es relativamente estable en España y Portugal, esta reducción de la brecha obedece al incremento del gasto per cápita en terciaria de los restantes países, asociado a la menor cobertura en este nivel educativo.

Como promedio para la región, el gasto per cápita en secundaria es 10% superior al gasto en primaria; el de alta secundaria es 14% mayor al de baja secundaria, y el terciario es dos tercios superior al secundario, lo que se tiende a asociar, como se ha dicho, a la disminución progresiva de la cobertura y acceso a los niveles educativos superiores.

Así, en los países de menor gasto, que también suelen registrar mayores dificultades de acceso al sistema educativo, principalmente desde el subciclo de alta secundaria en adelante, el gasto per cápita en alta secundaria es 25% superior al destinado en baja secundaria, y el gasto per cápita en educación superior duplica el gasto per cápita en secundaria. Esto indica no solo el importante desafío por fortalecer y equilibrar el gasto por niveles, sino –y más relevante aún– hacer mayores esfuerzos por favorecer el acceso, progresión y conclusión de los ciclos educativos después de la educación primaria.

Especificaciones técnicas

Indicador F3B. Gasto público por estudiante en dólares PPA de 2005 por niveles educativos: Gasto público total por alumno o estudiante en el nivel especificado expresado en dólares americanos, ajustado en términos de paridad del poder adquisitivo (PPA).

Se obtiene a partir del gasto público en educación por nivel educativo como porcentaje del PIB, expresado éste en dólares PPA. Luego de derivar los valores absolutos, se divide por el número de estudiantes del nivel, independiente de su nivel de retraso.

Indicador F4

Gastos en educación por tipo de gasto, en porcentaje del gasto total en educación en los establecimientos públicos. Destino del gasto público en educación

Otra manera de analizar a qué se destina el financiamiento público de la educación es de acuerdo con su utilización, básicamente distinguiendo entre gasto corriente y gasto destinado a la inversión en el área. Dentro del primero, a su vez, los datos informados por los países permiten distinguir entre el gasto destinado a remuneraciones de todos los trabajadores del área educativa (docentes, paradocentes, auxiliares, personal ministerial que trabaja en niveles específicos de enseñanza, etc.). Los otros gastos corrientes normalmente comprenden la reposición recurrente de diversos materiales y aspectos de la infraestructura escolar que permiten el normal funcionamiento del proceso educativo.

En cuanto a la inversión, se destina sobre todo a la construcción de nuevos establecimientos escolares, su ampliación, o remozamiento y reparación. Aunque aquí no se distingue, por falta de información, el gasto destinado a la mantención (no recurrente) de los recintos escolares, se puede calcular como la diferencia entre la inversión bruta y la inversión neta en el sector educativo.

En general, se puede hacer la distinción entre financiamiento de remuneraciones, otros gastos corrientes y gastos de inversión, en todos los niveles educativos. Sin embargo, el reporte de estos ítems para el conjunto total del gasto educativo no es la suma de los gastos por niveles, ya que el total considera también recursos de diversa índole destinados a la administración central.

El cuadro 2 muestra el destino del gasto público educativo como conjunto (incluyendo los gastos administrativos y de inversión a nivel central), en dos momentos del tiempo, alrededor de 2008 y de 2012, dependiendo de la disponibilidad de información.

Indicador F4. Cuadro 2.

País		Periodos		Destino del gasto público educativo (cine 1, 2, 3 y 4), alrededor de 2009 y de 2012 (en porcentajes)									
				Alrededor de 2009					Alrededor de 2012				
				Destino del gasto					Destino del gasto				
				Gasto corriente		Total	Gasto	Total	Gasto corriente		Total	Gasto	Total
Salarios	Otros	gasto corriente	capital	Salarios	Otros	gasto corriente	capital						
Argentina	2008-2012	86,6	8,5	95,1	4,9	100,0	88,7	6,3	95,0	5,0	100,0		
Bolivia	2008	45,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	2008-2012	67,5	25,5	93,0	7,0	100,0	66,0	26,2	92,2	7,8	100,0		
Chile	2008	87,2	10,6	97,9	6,3	104,2	a/	...	...	...	...
Colombia	2008-2012	71,4	3,9	75,3	28,6	103,9	a/	8,7	98,1	1,9	100,0		
Costa Rica	2008	93,0	4,3	97,3	2,7	100,0	...	...	...	...	...
Cuba	2008-2010	52,4	44,9	97,3	2,1	99,4	72,8	...	...	1,0	...
Ecuador	2008-2012	...	...	...	...	...	90,0	5,5	95,5	4,5	100,0
El Salvador	2008	64,9	26,8	91,7	12,8	104,5	a/	...	...	...	...
España	2008-2010	74,9	15,6	90,5	9,5	100,0	75,9	...	...	7,9	...
Guatemala	2008-2012	73,9	10,7	84,5	11,3	95,8	79,0	17,6	96,6	3,4	100,0		
México	2008-2011	90,3	6,9	97,1	3,1	100,2	85,5	10,6	96,1	3,9	100,0		
Nicaragua	2008-2010	...	...	90,7	9,3	100,0	...	...	...	8,9	...
Panamá	2008	...	...	89,3	13,4	102,7	a/	...	...	...	...
Paraguay	2008-2012	82,3	11,7	94,0	6,0	100,0	74,6	18,8	93,4	6,6	100,0		
Perú	2008-2012	70,1	13,7	83,8	16,2	100,0	63,0	12,9	75,9	24,1	100,0		
Portugal	2008-2012	68,1	14,8	82,9	3,5	86,4	a/	60,3	22,7	83,0	100,0		
Rep Dominicana	2008	...	...	83,1	16,8	99,9	...	...	...	...	...
Venezuela	2008	...	...	97,9	2,7	100,6	...	...	...	...	...
Promedio simple	2008-2012	74,3	12,7	88,9	11,1	100,0	74,4	16,2	90,6	9,4	100,0		

Fuente:

Datos oficiales de los países informados a OEI.

a/ Las cifras en 2008 no son consistentes.

Como se puede apreciar a partir del promedio simple de los países que tienen información consistente en ambos momentos del tiempo, la tenencia general a destinar recursos a los distintos componentes mencionados es bastante estable. Entre 2008 y 2012 ha aumentado levemente el gasto corriente en desmedro del de inversión (que se reduce de 11,1% a 9,4% del total del gasto educativo), con una mínima alza de 0,1 puntos porcentuales de la participación en el presupuesto total educativo del gasto destinado a pagar remuneraciones del personal.

Sin embargo, de acuerdo a la información con la que se dispone, se aprecian diferencias significativas entre países, tanto en la participación del gasto en cada rubro (salarios, otros gastos corrientes y gastos de inversión) como en su evolución.

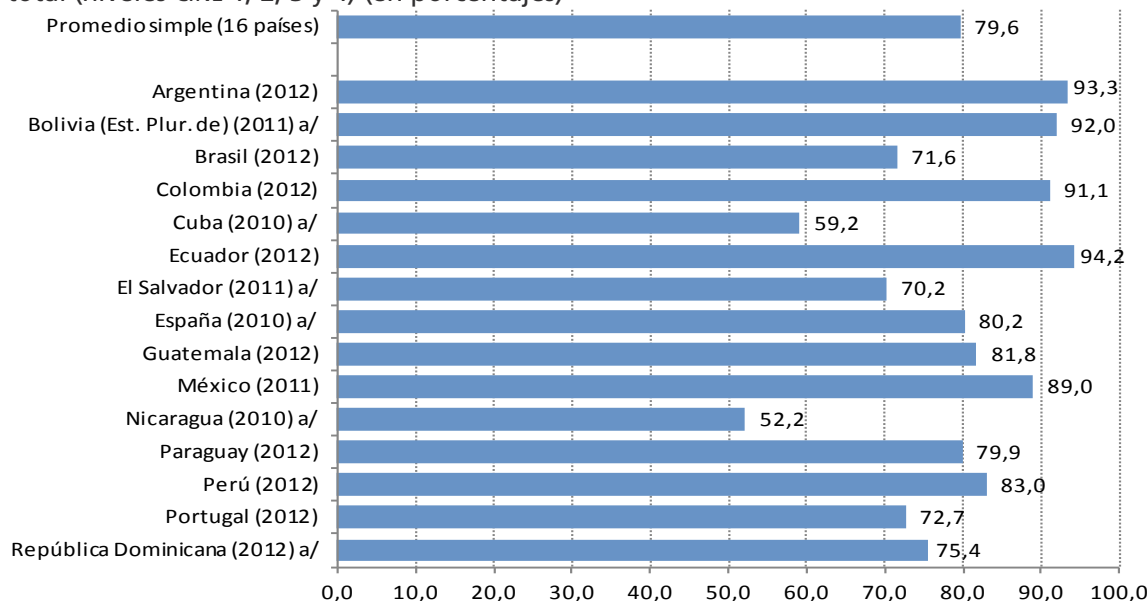
Alrededor de 2012, el promedio de gasto corriente era de 90,6% del gasto educativo total, pero dos países destinaban a estos efectos menos de 90%: Perú (75,9) y Portugal (83). En sentido contrario, cuatro países destinan más del 95% de sus gastos a compromisos de gasto recurrente anualmente: Colombia (98,1), Ecuador (95,5), Guatemala (96,6) y México (96,1).

Indicador F4A

Gastos en remuneraciones en porcentaje del gasto total en educación en los establecimientos públicos

Indicador F4A. Gráfico 6.

Gasto en remuneraciones de todo el personal educativo en relación con el gasto corriente total (niveles CINE 1, 2, 3 y 4) (en porcentajes)



Fuentes:

Datos oficiales de los países informados a OEI.

Base de datos de UNESCO-UIS.

a/ Gasto en remuneraciones como porcentaje del gasto total en todos los niveles (CINE 0 a 6).

Por otro lado, es lugar común en el área de educación señalar que la mayoría del gasto educativo es de tipo corriente, y que una gran proporción de estos gastos se destinan a remuneraciones, específicamente de los docentes. Sin embargo, el mismo cuadro 2 permite deducir que esta situación no es generalizada. Si bien hacia 2012 el promedio de 16 países indica que alrededor del 79,6% del gasto corriente es destinado a remuneraciones (gráfico 6), la situación de los países dista de ser homogénea: en Cuba y Nicaragua se destina menos de 60% del gasto corriente a remuneraciones, y en El Salvador, Brasil y Portugal menos de 73%.

En el otro extremo, Argentina, Bolivia, Colombia y Ecuador destinan más de 90% de los recursos corrientes a remuneraciones, seguidos de cerca por México (89,0% del gasto corriente).

En términos resumidos, a nivel regional alrededor del 74% de los recursos que financian la educación son destinados a remuneraciones, con diferencias entre países que van desde 60% a 91%. Aunque en promedio las remuneraciones han aumentado levemente su participación en el gasto total (de 74,3% a 74,4%), en varios países ha perdido peso entre 2008 y 2012 (Brasil, Paraguay, Perú y Portugal), y se han registrado alzas significativas en Colombia (18 puntos porcentuales), Cuba (20,4) y más atrás Guatemala (5,1).

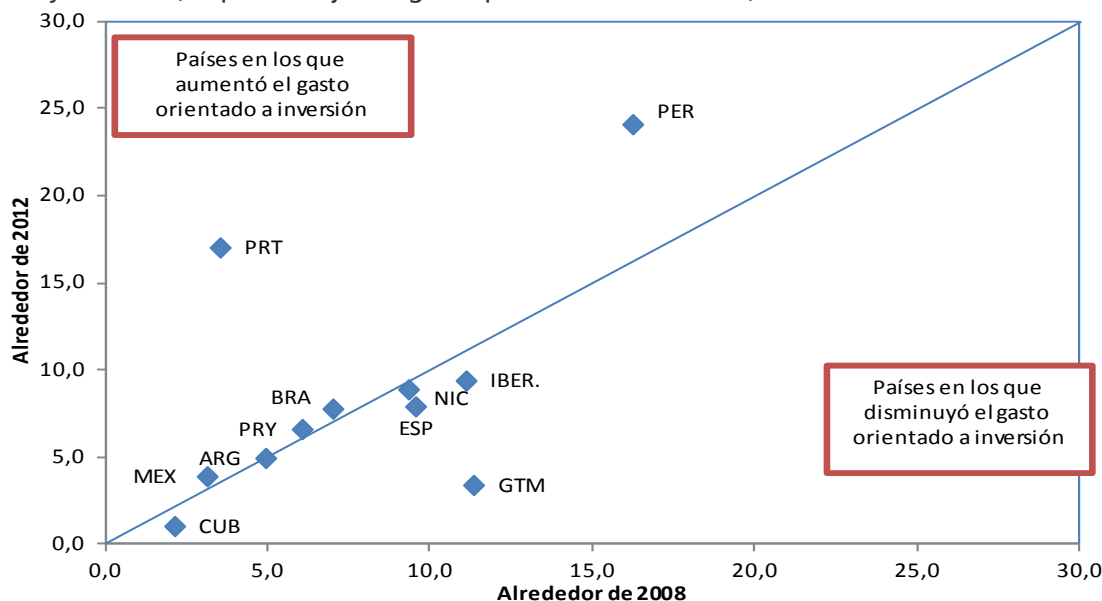
En el avance hacia las Metas Educativas 2021 es difícil establecer cuál es el patrón esperado de crecimiento del financiamiento educativo y de recomposición del mismo, ya que este puede variar tanto de acuerdo con las metas específicas trazadas por los países y sus trayectorias, como por la planificación que los mismos hacen de la financiación y las prioridades en pro del avance equilibrado entre distintas metas.

Indicador F4A

Gastos de capital (inversión) en porcentaje del gasto total en educación en los establecimientos públicos

Indicador F4A. Gráfico 7.

Variación en el gasto educativo destinado a inversión (niveles CINE 1, 2, 3 y 4), alrededor de 2008 y de 2012 (en porcentaje del gasto público en educación)



Fuente:

Datos oficiales de los países informados a OEI.

De esta manera, no es posible señalar un comportamiento esperado, en este caso en la recomposición del destino de los recursos, ni el peso óptimo de los distintos componentes del gasto, que también depende de las situaciones de partida en materia de indicadores educativos como cobertura, acceso, progresión y conclusión por niveles, situación docente, equipamiento escolar y esfuerzos por mejorar la calidad educativa.

Lo que se observa es que una minoría de países han disminuido su gasto en inversión como proporción del gasto público en educación (gráfico 7). Argentina (0,1 puntos porcentuales adicionales), Brasil (0,8), México (0,8), Paraguay (0,6), Perú (7,9) y Portugal (13,5) han registrado incrementos en los recursos destinados a inversión.

Por otro lado, al examinar la importancia del gasto en inversión en los distintos niveles educativos, se aprecia bastante heterogeneidad entre los países, con una tendencia principal: la inversión en el nivel de educación terciaria (13,3% del gasto en ese nivel) supera significativamente el resto de los niveles, seguido por secundaria (7,4%), preprimaria (6,0%) y finalmente primaria (5,3%). Esto se debe en parte al esfuerzo por expandir la oferta educativa en niveles que han quedado rezagados, en la medida que primero se ha hecho el esfuerzo por universalizar el acceso a educación primaria y luego a secundaria, con un mayor rezago histórico en lo referido a la educación supe-

rior, y el hecho de que la educación preescolar aún no es obligatoria en la mayoría de los países, por lo que el acceso por parte de la población es optativo.

En el caso de la educación preprimaria, destaca la alta proporción de inversión destinada en países como el Estado Plurinacional de Bolivia (14,8%), Perú (28,6% del gasto total en preprimaria) y República Dominicana (17,3%). Nótese que en estos últimos países el nivel de inversión en todos los niveles educativos es bastante alto: en Perú promedia el 22,9% y en República Dominicana el 17,3%⁷ (gráfico 8A).

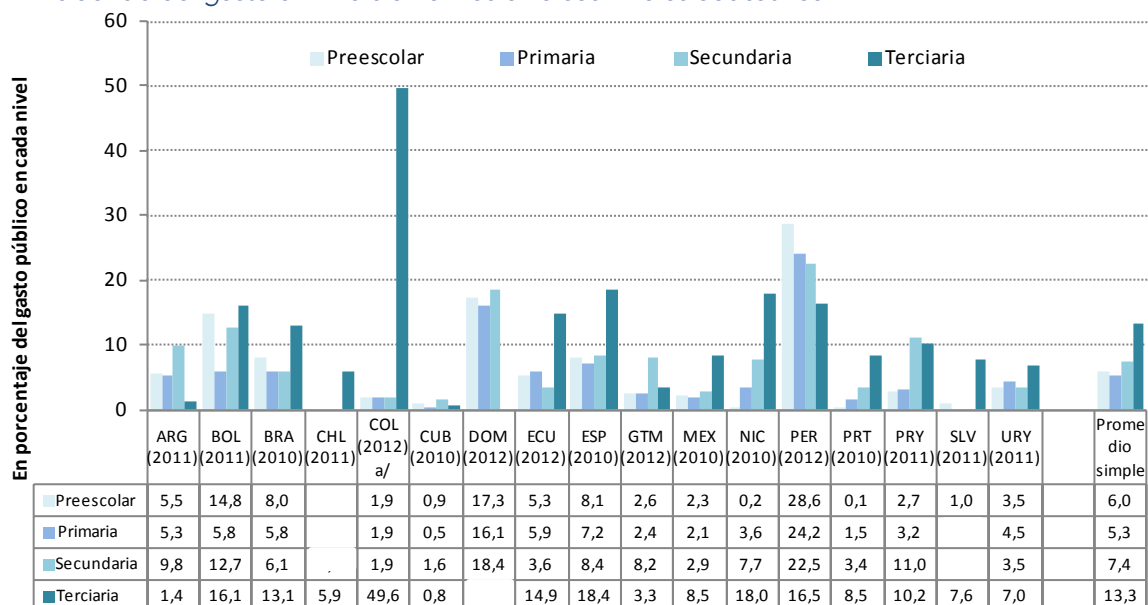
Indicador F4A

Gastos de capital (inversión) en porcentaje del gasto total en educación por nivel en los establecimientos públicos

Indicador F4A. Gráfico 8

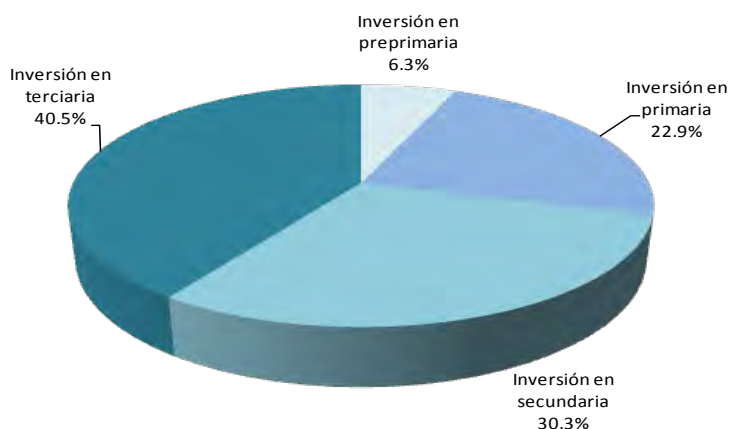
Incidencia del gasto educativo destinado a inversión en cada nivel (todos los niveles) y distribución por niveles a nivel regional, alrededor de 2012 (en porcentajes)

A. Incidencia del gasto en inversión en los diversos niveles educativos



⁷ En este país no se cuenta con información sobre educación terciaria.

B. Composición del gasto en inversión por niveles (promedio simple de 17 países)



Fuente:

Base de datos de UNESCO-UIS.

a/ Los valores de preescolar, primaria y secundaria son conjuntos.

En el otro extremo de los ciclos educativos, llama considerablemente la atención la proporción de recursos destinados a inversión en terciaria que destina Colombia (49,6%), y ha sido más o menos estable entre 2010 y 2012, con un incremento considerable desde mediados de la década pasada (la información anterior disponible es de 2004, cuando el porcentaje de gasto destinado a inversión en este nivel era de 12,8%).

Otros siete países destinan a inversión en terciaria una proporción que va entre 10% y 20% (Bolivia, Brasil, Ecuador, España, Nicaragua, Paraguay y Perú). Los restantes países lo hacen por debajo de 10%. Cabe tener en cuenta que este nivel educativo no es obligatorio en ningún país, lo que limita las responsabilidades del Estado y favorece la participación del sector privado y, por tanto, la inversión que efectúa el mismo en la construcción y ampliación de centros educativos postsecundarios (centros de formación técnica o técnico profesional y universidades).

Por otro lado, si se considera la distribución de la inversión educativa entre niveles educativos, y no solo al interior de ellos, se aprecia a nivel regional que esta se concentra principalmente en educación terciaria (40,5% del total de gasto en inversión), seguida por el gasto en inversión en educación secundaria (30,3%), lo que va en línea con las metas de expansión del acceso a estos niveles educativos comprometidas en la iniciativa de las Metas Educativas 2021 (gráfico 8.B).

Especificaciones técnicas

Indicador 4. Gastos en educación por tipo de gasto en porcentaje del gasto total en educación en los establecimientos públicos: Gasto público total desagregado según si es corriente o de capital, y el primero, a su vez, si es en remuneraciones u otro uso. Se expresa habitualmente como porcentaje del PIB.

Factores asociados a la evolución del gasto público per cápita en educación

El nivel y variaciones en el gasto público per cápita en educación depende de diversos factores, entre los que destaca la política fiscal y la capacidad de los diversos actores del sector educativo de incidir en el nivel de participación que tiene el presupuesto educativo en el presupuesto total.

En las páginas anteriores se analizó la evolución de algunos de estos factores, así como la composición del gasto por niveles educativos y según el destino específico que se les da (remuneraciones, otros gastos corrientes, gastos de capital).

Pero los anteriores no son ni con mucho los únicos factores que influyen en la cantidad de recursos que se destinan a la educación de cada estudiante. Por ejemplo, el crecimiento económico es uno de los factores más relevantes en el aumento o disminución de los recursos destinados a educación. Adicionalmente, es posible aislar, con las estadísticas disponibles, un conjunto adicional de factores asociados a la dinámica demográfica y las políticas y sistemas educativos que afectan el nivel y variación del gasto por estudiante (ver el recuadro al final del capítulo).

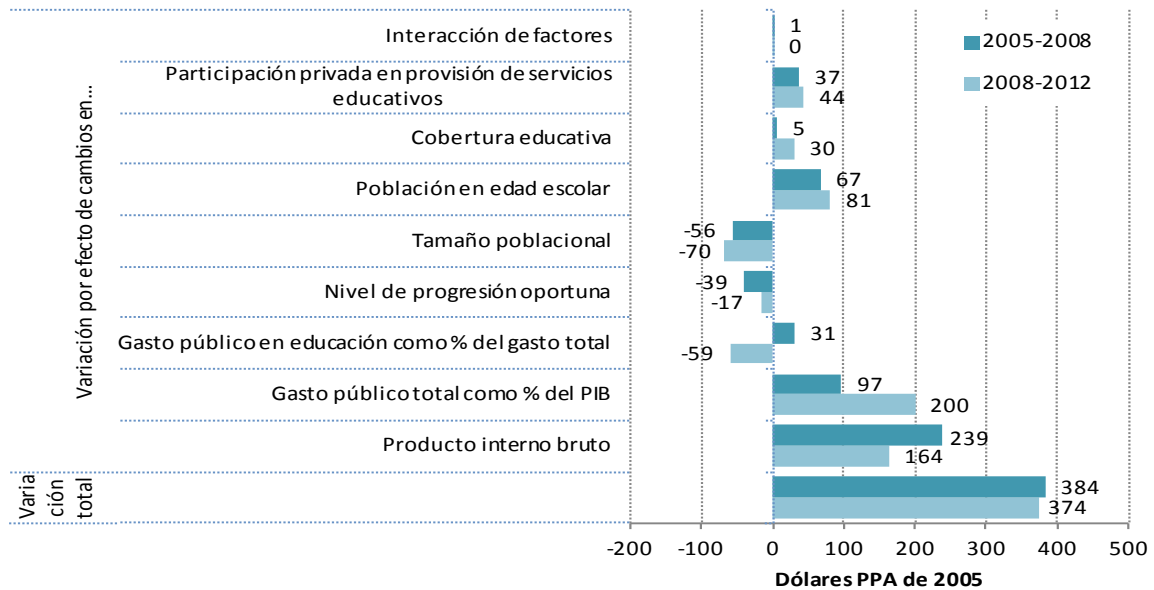
De acuerdo con la información disponible para un conjunto amplio de países de la región, es posible analizar y descomponer la evolución del gasto per cápita de los estudiantes que asisten a establecimientos públicos en los niveles primario y secundario, en este caso tomados como conjunto.

Como promedio simple de 17 países de la región, entre 2005 y 2008, el gasto anual por estudiante público de primaria y secundaria creció en 384 dólares PPA, y en el período siguiente (hasta 2012), lo hizo en 374 dólares PPA adicionales (gráfico 9.A). Como se puede apreciar a simple vista, los factores más relevantes en el aumento del gasto per cápita en ambos períodos fueron el crecimiento económico y el aumento del presupuesto público. También favoreció este aumento la disminución del porcentaje de población en edad escolar, la evolución de la cobertura educativa, la población en edad escolar y la participación privada en la provisión de servicios educativos (como complemento de la cobertura de educación pública).

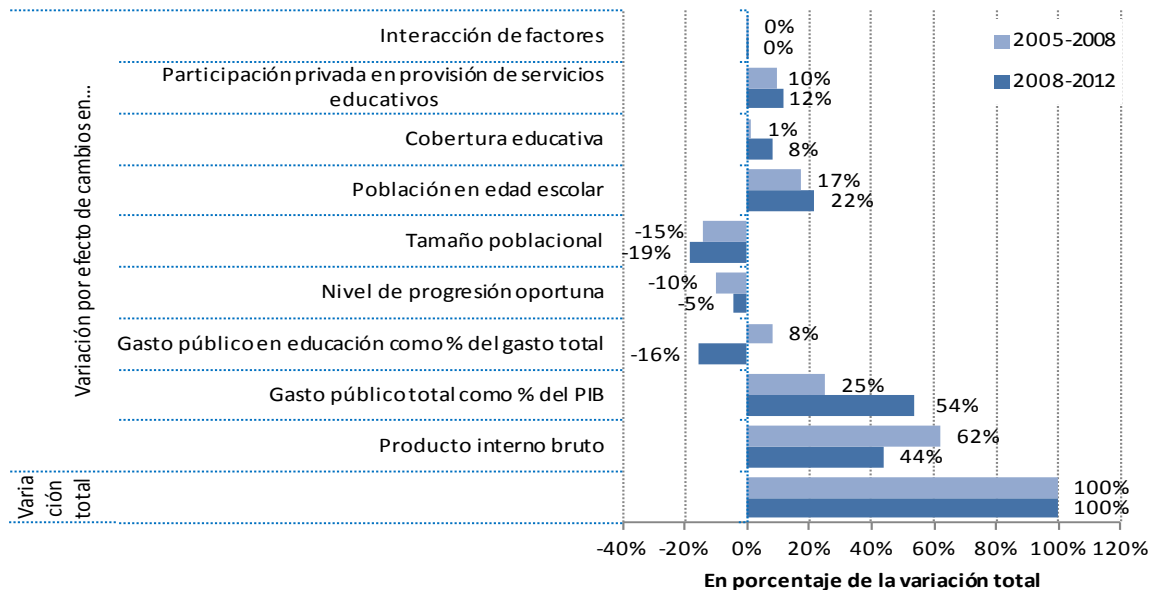
Gráfico 9.

Significación de diversos factores en la variación del gasto público per cápita en educación primaria y secundaria, períodos alrededor de 2005-2009 y 2009-2012 (en dólares PPA de 2005 y porcentajes a/)

A. En dólares PPA de 2005



B. En porcentajes



Fuentes:

Datos oficiales de los países informados a OEI. Base de datos de UNESCO-UIS. Informe *Education at a Glance 2013* de la OCDE.

a/ La presente metodología permite sumar y restar directamente el efecto de los diversos factores. De esta forma, la suma total de los efectos (positivos y negativos) da como resultado la variación total. También es posible interpretar directamente el efecto de cada factor manteniendo los demás constantes (salvo el efecto del factor en interacción con los restantes). En el gráfico de porcentajes, la variación total está representada por el valor 100%. Los datos corresponden a un promedio simple de 17 países.

Por el contrario, y en el contexto de la expansión del acceso a educación primaria y especialmente a la secundaria, el rezago escolar o disminución del nivel de progresión oportuna jugaron un rol inverso, al aumentar el número de estudiantes con extraedad, tanto en la primaria como, principalmente, en la secundaria. En el mismo sentido actuó el crecimiento vegetativo, ya que aún hay un conjunto significativo de países en plena transición demográfica, aunque este factor fue relativamente frenado por la ya mencionada disminución de la proporción de población en edad de estudiar.

Finalmente, se aprecia que, si bien en el período 2005-2008 el aumento en la prioridad fiscal del gasto público en educación favoreció el aumento del gasto por estudiante, en el período subsiguiente su disminución jugó en contra del segundo (*ceteris paribus*, el efecto de la disminución de la prioridad fiscal de gasto en educación habría reducido en 59 dólares PPA el gasto por estudiante en dicho período).

En términos sintéticos, en la región, el crecimiento del producto interno bruto entre 2008 y 2012 aportó el 44% del aumento del gasto por estudiante (164 de los 374 dólares PPA de 2005 de aumento). Por otro lado, el aumento del presupuesto público total aportó 54% de la variación (dólares PPA 2005), contrarrestando con mucho el efecto negativo de la reducción de la participación del gasto educativo en el primero. En este sentido, la política fiscal en su conjunto (prioridad macroeconómica del gasto público y prioridad fiscal del gasto educativo) impulsó un aumento del gasto por estudiante de 141 dólares PPA, equivalente a un tercio del aumento total del mismo.

Por otro lado, los factores demográficos mostraron efectos diversos: el crecimiento poblacional presionó a la disminución del gasto por estudiante (-70 dólares PPA), pero fue contrarrestando por una disminución de la proporción de población en edad de estudiar (81 dólares PPA), fenómeno ligado también al conocido «bono demográfico», que significa el aumento proporcional de la población en edad de trabajar⁸. En conjunto, ambos factores significaron un aumento de 11 dólares PPA por estudiante (3% del incremento total).

Por el lado de factores asociados a la política educativa, a nivel regional se aprecia que el aumento de la cobertura educativa total (pública y privada) –o más precisamente el acceso a la educación pública o privada– aumentó a un ritmo inferior al crecimiento de los recursos, lo que favoreció el aumento del gasto per cápita en 30 dólares PPA, y fue coadyuvado por aumentos en la participación privada en la provisión de servicios educativos (que disminuye la presión hacia los recursos públicos), incrementando así en 44 dólares PPA adicionales el gasto por estudiante del sistema público.

El factor contrarrestante fue el aumento del rezago escolar (o disminución del nivel de progresión oportuna) producto de la progresiva masificación, principalmente de la educación secundaria, y

⁸ Aunque puede parecer contradictorio que el crecimiento poblacional vaya acompañado de una disminución de la población en edad de estudiar, esto se debe, principalmente en los países con transición demográfica plena y sobre todo avanzada, a que se ha extendido la esperanza de vida y la pirámide poblacional se ha envejecido.

la incorporación al sistema escolar de estudiantes de menores recursos (CEPAL, 2008), factor que por sí mismo redujo en -17 dólares PPA el gasto por estudiante en el sistema público. En conjunto, estos factores asociados al funcionamiento educativo permitieron aumentar el gasto por estudiante en 57 dólares PPA, equivalente a 15% de su aumento total. El detalle por países de la diversa relevancia de los distintos conjuntos de factores en la variación del gasto anual por estudiante de establecimientos públicos se puede apreciar en el cuadro 3.

Indicador E4. Cuadro 3.

Descomposición en distintos factores de la variación del gasto por estudiante público, periodo 2009-2012 (en dólares ppa de 2005 y en porcentajes)

País	Periodo	Variación por efecto de cambios en...				Variación por efecto de cambios en...				Variación por efecto de cambios en...				
		Variación total		Política y sistema educativo		Política y sistema educativo		Política y sistema educativo		Política y sistema educativo		Política y sistema educativo		
		PIB	Política fiscal	Dinámica demográfica	Interacción de factores	PIB	Política fiscal	Dinámica demográfica	Interacción de factores	PIB	Política fiscal	Dinámica demográfica	Interacción de factores	
En dólares PPA de 2005														
En porcentajes														
Argentina	2008-2012	877	884	132	84	-7	100%	45%	7%	4%	0%			
Bolivia (Est. Plur. de)	2008-2012	147	-25	-74	-26	-1	100%	666%	-111%	-336%	-116%	-2%		
Brasil	2008-2011	1113	693	212	-40	-4	100%	23%	62%	19%	-4%	0%		
Chile	2008-2012	1983	-78	729	397	14	100%	46%	-4%	37%	20%	1%		
Colombia	2008-2012	142	-171	44	-1	2	100%	189%	-120%	31%	-1%	1%		
Costa Rica	2008-2012	-53	-245	-15	29	-1	100%	-336%	462%	27%	-55%	1%		
Cuba a/	2008-2012	-766	-1144	33	152	4	100%	-25%	149%	-4%	-20%	-1%		
R. Dominicana	2008-2012	405	262	4	-11	-1	100%	37%	65%	1%	-3%	0%		
Ecuador	2008-2012	540	505	-116	-39	4	100%	34%	94%	-21%	-7%	1%		
España	2008-2012	-32	1008	-337	-278	-9	100%	1303%	-3150%	1052%	867%	28%		
Guatemala	2008-2012	-124	-62	-73	-41	0	100%	-41%	50%	59%	33%	0%		
Honduras	2008-2012	95	17	10	-15	0	100%	88%	17%	10%	-15%	0%		
México	2008-2009	-17	122	-33	-7	0	100%	582%	-718%	194%	41%	0%		
Nicaragua	2008-2011	374	239	90	14	-6	100%	10%	64%	24%	4%	-2%		
Panamá	2008-2011	-14	-278	33	-41	3	100%	-1929%	1986%	-232%	293%	-18%		
Perú	2008-2012	256	-43	77	5	2	100%	84%	-17%	30%	2%	1%		
Portugal	2008-2012	750	651	479	9	1	100%	-52%	87%	64%	1%	0%		
Paraguay	2008-2012	-277	-282	-51	-14	-1	100%	-25%	102%	18%	5%	0%		
El Salvador	2008-2009	364	384	-2	9	2	100%	-8%	105%	0%	2%	0%		
Uruguay	2008-2011	741	385	-6	40	-2	100%	44%	52%	-1%	5%	0%		
Promedio simple de 17 países	2009-2012	374	141	57	11	0	100%	44%	38%	15%	3%	0%		

Fuentes:

Base de datos de UNESCO-IUIS.

Datos oficiales de los países informados a OEI.

Estimaciones de datos faltantes mediante intra o interpolaciones a partir de datos observados en años diferentes de los publicados.

a/ Conversión 1 a 1 entre dólares de 2005 y dólares PPA de 2005.

Consideraciones y desafíos de cara al año 2021

El compromiso gubernamental con el proyecto «Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios» fue suscrito en 2010, cuando ya había signos de recuperación de la crisis financiera internacional. Los efectos de esta, sin embargo, perduraron en las economías reales, expresándose en la disminución de las exportaciones y balanzas comerciales con tendencias a los números rojos; disminución de los niveles de producción, sobre todo de las empresas no orientadas a los mercados internos o intrarregionales; fluctuaciones importantes en el tipo de cambio; destrucción de empresas, principalmente pyme, y aumento del desempleo.

Las medidas de política monetaria y fiscal de la mayoría de los países de la región fueron de carácter contracíclico, esto es que en contexto de disminución del ritmo de crecimiento e incluso de caída del producto interno bruto, aumentaron sus gastos fiscales, tanto en áreas sociales como no sociales, con el fin de preservar el dinamismo de las economías internas y frenar los costos sociales de la crisis, a través de grandes inversiones públicas, extensos programas de empleo y el fortalecimiento de los programas de asistencia social. Esto llevó a varios países de la región a caer en déficit fiscales y a aumentar el nivel de endeudamiento.

Ya pasados los efectos de la crisis en la mayoría de los países, se iniciaron los ajustes para volver a tener comportamientos fiscales responsables, sostenibles en el largo plazo, lo que implicó en ocasiones la disminución del gasto fiscal y también su recomposición, perjudicando sectores sociales como el de salud y el de educación.

A nivel regional, el gasto como porcentaje del PIB alcanza el 5,1% (como promedio simple de los países), y desde comienzos del milenio el gasto en términos absolutos más que se duplicó (ver nuevamente el gráfico 1), y entre 2009 y 2012 habría aumentado en 13%.

Sin embargo, los efectos de la crisis se hicieron sentir y en varios países de la región el actual desafío es recuperar la participación que tenía el gasto educativo en el presupuesto público al inicio del compromiso con las Metas Educativas 2021.

Más en general, persiste el desafío de cómo gastar e invertir más y mejor en este ámbito. Como se señaló al inicio del presente capítulo, si bien el financiamiento es clave para la mejora de los sistemas educativos, sin duda no es condición suficiente. El financiamiento no es el objetivo, sino el medio para cumplir con las metas educativas trazadas por los países al momento de comprometerse con el proyecto Metas Educativas 2021.

Por otro lado, hoy adquiere mayor sentido el criterio de cumplimiento de la meta de financiamiento, a saber «un plan en cada país, se evalúa y se adapta cada tres años». No solo han pasado tres años desde que se debió poner en práctica el proyecto en cada país, sino también los presupuestos han tenido que pasar por diversas vicisitudes. De cara al reto de los países iberoamericanos de que para 2015 el 100% del alumnado esté escolarizado en educación primaria, y entre el 80% y

el 100% la termine a la edad correspondiente, habrá que revisar los avances obtenidos y reajustar los esfuerzos educativos, financieros y de gestión.

Asimismo, tendrán que realizarse esfuerzos presupuestarios adicionales tanto para recuperar el tiempo perdido como para ampliar el acceso a la educación secundaria básica y alcanzar su universalización en 2021 y ampliar el acceso a la educación secundaria alta, entre otras metas clave.

También es necesario fortalecer el gasto de capital con el fin de aumentar la oferta educativa pública, pero también para dotar a las escuelas de los equipamientos necesarios para aumentar la calidad educativa, sin olvidar la relevancia de invertir en factor humano (dotación de profesores, capacitación y actualización continua, participación en la gestión, mejoría en el liderazgo, desarrollo de proyectos educativos integrales, etc.).

Por último, y habida cuenta de los vacíos de información que reflejan este y otros capítulos, se debe fortalecer la capacidad de los países de contar con mejor información en materia presupuestal y estadística. Es esta condición indispensable para poder diseñar mejores políticas públicas para el financiamiento educativo y hacer un adecuado monitoreo, así como para aumentar las capacidades de costear las estrategias tradicionales de política educativa y aquellas innovadoras, para cumplir con los desafíos actuales y nuevos que implica para la región el objetivo de estar en condiciones de tener la educación que queremos para la generación de los bicentenarios para el año 2021.

ESTIMACIÓN DEL GASTO POR ESTUDIANTE

El gasto por estudiante corresponde al gasto público en educación dividido por los estudiantes que asisten a establecimientos públicos.

Tanto el gasto como el número de estudiantes pueden expresarse, a su vez, en una serie de relaciones que permiten identificar el peso que estas tienen en las variaciones del gasto y el número de estudiantes y, por consiguiente, en el gasto por estudiante.

La siguiente fórmula expresa dicha identidad como el cociente entre las prioridades presupuestarias, por un lado, y las relaciones entre la cobertura educativa y la población, por el otro:

$$\text{Gasto por Estudiante} = \frac{GPE_t}{\text{EstPub}_t} = \frac{\frac{GPE_t}{GPEB_t} \frac{GPEB_t}{GPT_t} \frac{GPT_t}{PIB_t} PIB_t}{\frac{\text{EstPub}_t}{\text{EstE}_t} \frac{\text{EstE}_t}{\text{EstP}_t} \frac{\text{EstP}_t}{\text{Pob}_t} \text{Pob}_t}$$

donde:

Indicadores económicos

PIB_t es el producto interno bruto

$\frac{GPT_t}{PIB_t}$ es el gasto público total como porcentaje del PIB en el año t (indicador de la prioridad macroeconómica del gasto público total)

$\frac{GPE_t}{GPEB_t}$ es el gasto público en educación primaria y secundaria (sin incluir el rezago escolar) como proporción del gasto (bruto) en educación primaria y secundaria en el año t (indicador sustitutivo de la [falta de] eficiencia interna del sistema educativo [rezago escolar])

$\frac{GPEB_t}{GPT_t}$ representa el gasto (bruto) en educación primaria y secundaria como proporción del gasto público total en el año t (indicador de la prioridad fiscal del gasto público en educación [primaria y secundaria])

Indicadores de cobertura y población

$\frac{\text{EstE}_t}{\text{EstP}_t}$ es la proporción de población en edad de estudiar respecto de la población total en el año t (indicador de dependencia educativa, relacionado a su vez con el concepto de «bono demográfico»)

$\frac{\text{EstP}_t}{\text{Pob}_t}$ representa la proporción de estudiantes respecto de la población en edad de estudiar en el año t (indicador del acceso o cobertura educativa)

$\frac{\text{EstPub}_t}{\text{EstE}_t}$ representa la proporción de estudiantes públicos sobre el total de estudiantes en el año t (indicador de la mercantilización o desmercantilización de los servicios educativos)

En una perspectiva diacrónica, las fluctuaciones en el gasto por estudiante de un país dependen de la variación del gasto y la variación del número de estudiantes, y pueden analizarse por medio de ellas.

Con el fin de estimar la incidencia del factor económico (el gasto) y del factor demográfico (los estudiantes) en la variación del gasto por estudiante, se adaptó la metodología desarrollada para explicar la variación de la pobreza (DATT y RAVALLION, 1992). Esta consiste en estimar el gasto por estudiante tomando el gasto público del período final y el número de estudiantes del período inicial; la diferencia entre esta estimación y el gasto por estudiante inicial observado se interpreta como el efecto del gasto (económico).

De la misma forma, se calcula una estimación del gasto por estudiante considerando el gasto público del período inicial y el número de estudiantes del período final; en este caso, la diferencia se interpreta como el efecto de los estudiantes (demográfico).

Este procedimiento puede expresarse mediante la siguiente fórmula:

$$GxE_{t+1} - GxE_t = \left[\frac{(GPE_{t+1}) - (GPE_t)}{EstPub_t} \right] + \left[\frac{(GPE_t) - (GPE_t)}{EstPub_{t+1}} \right] + R$$

Factores económicos
Factores demográficos

donde GxE es el gasto por estudiante del período inicial (t) o final (t+1); GPE es el gasto público en educación primaria y secundaria de los períodos inicial y final (t, t+1), y EstPub es el número de estudiantes públicos en primaria y secundaria de los períodos inicial y final (t, t+1). Este procedimiento tiene el inconveniente de generar un residuo (R) que no tiene interpretación analítica según cada factor, pues es la interacción entre ellos.

Las variaciones del gasto público y del número de estudiantes pueden enunciarse por medio de una expresión que muestra diferentes prioridades presupuestarias e indicadores de cobertura educativa. El cálculo de los efectos en el presente capítulo se realiza con la fórmula completa del gasto por estudiante, es decir, analizando en forma separada y conjunta los efectos de las prioridades presupuestarias y los indicadores de cobertura en el gasto por estudiante.

Frente al problema del residuo, Kakwani (1997) desarrolló un procedimiento que permite eliminarlo del análisis de dos factores. Este consiste en promediar los efectos calculados con dos años básicos: el año básico inicial y el año básico final. Cuando en el análisis se incluyen tres o más efectos, este procedimiento no elimina por completo el residuo, aunque lo reduce de manera significativa en comparación con el análisis de factores de cambio con un solo año base. Los cálculos del presente capítulo se realizan con este procedimiento.

Fuentes:

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Gaurav Datt y Martin Ravallion, «Growth and redistribution components of changes in poverty measures», *Journal of Development Economics*, vol. 38, n.º 2, 1992; Nanak Kakwani, «On measuring growth and inequality components of changes in poverty with application to Thailand», discussion paper, University of New South Wales, 1997, y CEPAL, Panorama social de América Latina 2009 (LC/G.2423-P), Santiago de Chile, 2009, Publicación de las Naciones Unidas, n.º de venta: S.09.II.G.135.

Dos esfuerzos significativos en la región:

Brasil

La presidenta, Dilma Rousseff, sancionó sin vetos el Plan Nacional de Educación (PNE), una ley que se propone la erradicación del analfabetismo y determina que tanto el gobierno federal como los 27 estados regionales y todas las administraciones municipales eleven gradualmente sus inversiones en educación hasta llegar al 10 por ciento del Producto Bruto Interno (PIB) a partir del décimo año de vigencia de la norma, que en la actualidad ronda el 6,5 por ciento.

La legislación fija 20 metas y estrategias, entre ellas, que el Estado deberá proveer, a partir de 2024, a todos los brasileños el acceso a la escuela hasta los 17 años. En diez años, todos los brasileños mayores de 6 años tendrán que estar alfabetizados y la mitad de las escuelas públicas deberá ofrecer educación de doble turno, mañana y tarde.

Entre los objetivos fijados por el pne figura elevar a 12 años de estudios la escolaridad promedio de la población de 18 a 29. La norma también prevé la concesión de beneficios para las escuelas que consigan mejorar el desempeño de sus alumnos en los exámenes que determinan el llamado Índice de Desarrollo de la Educación Básica.

Rousseff recordó recientemente que la garantía de que las metas serán cumplidas es que la misma ley prevé los recursos para el cumplimiento de todos los proyectos. Para poder elevar las inversiones en el sector, el Congreso ya había aprobado una ley que determina que el 75 por ciento de todos los recursos procedentes de regalías petroleras sean destinados a la educación.

El plan fue propuesto en 2010 por el gobierno del entonces presidente Luiz Inácio Lula da Silva con el objetivo de que comenzase a regir en 2011, pero el Congreso, que le introdujo modificaciones, sólo terminó de aprobarlo el 3 de junio pasado.

República Dominicana

En enero del año 2013, se dio cumplimiento a la disposición del Presidente de la República, establecida por la Ley General de Educación 66-97 en su artículo 197, de asignar el 4% del Producto Interno Bruto (PIB) a la educación pública preuniversitaria. Esta conquista contó con el respaldo de una amplia movilización social articulada en torno a la iniciativa "Compromiso Político y Social por la Educación". De este modo, en 2013, el Ministerio de Educación elevó en un 70% su presupuesto educativo de 2012.

Además de invertir más, este nuevo escenario plantea el desafío nacional de invertir mejor en materia educativa. Para ello se configuró un ambicioso programa por los próximos 4 años, en cuya elaboración participaron distintos sectores de la sociedad. El mismo tomó en cuenta las políticas educativas del Plan Decenal de Educación 2008-2015, las directrices establecidas en la Estrategia Nacional de Desarrollo, así como los programas priorizados por el actual gobierno (2012-2016), dirigidos a encaminar la educación dominicana hacia la calidad con equidad.

Destacan cuatro programas principales:

1. Plan nacional de alfabetización "quisqueya aprende contigo", que tiene como finalidad propiciar que la población analfabeta del país (851,396 jóvenes y/o adultos de 15 años y más) tenga la oportunidad de alfabetizarse. La meta es reducir el analfabetismo en la República Dominicana a menos a un 5% en dos años.
2. Plan nacional de protección y atención integral a la primera infancia "quisqueya empieza contigo", orientado a la protección y atención integral para niños/as de 0 a 5 años a través de estrategias institucionales con base familiar y comunitaria para la población infantil de 0 a 4 años y escolarizada para la población infantil de 5 años en condiciones de vulnerabilidad social y educativa.
3. Apoyo a la población estudiantil en condiciones de vulnerabilidad, que opera en base a tres programas principales: programa de Alimentación Escolar (PAE), Programa de Salud Integral Estudiantil y Servicio social de Apoyo Estudiantil.
4. Tiempo escolar: jornada extendida, que consiste en la ampliación del horario escolar de los Centros Educativos (CINE 1, CINE 2 y) a 8 horas diarias con una oferta curricular diversa y de calidad.
5. Ampliación y mejora de la infraestructura escolar, proyecto que contempla la construcción de 29 mil aulas y la rehabilitación de 23,130 aulas, dotándolas de mantenimiento y equipamiento adecuado a fin de universalizar la educación preuniversitaria. Esto incluye la dotación de bibliotecas escolares en los centros educativos.



Capítulo 11

Meta general decimoprimeras Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto Metas Educativas 2021

Meta específica 26	Fortalecer los sistemas de evaluación de cada uno de los países.
Indicador 37	Reforzar los institutos de evaluación, los sistemas de planificación y las unidades de estadística de los países.
Nivel de logro: En 2015 todos los países han consolidado sus institutos de evaluación y las unidades de planificación y de estadística.	
Meta específica 27	Asegurar el seguimiento y la evaluación del proyecto Metas Educativas 2021.
Indicador 38	Crear el Instituto de Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas y su Consejo Rector, en el que participen los representantes de los sistemas de evaluación de los países.
Nivel de logro: El Instituto de Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas presenta, cada dos años y por país, un informe general sobre el cumplimiento de las metas.	
Meta específica 28	Fortalecer la participación de los distintos sectores sociales en el desarrollo y en la supervisión del proyecto Metas Educativas 2021.
Indicador 39	Crear el Consejo Asesor de las Metas Educativas 2021.
Nivel de logro: El Consejo elabora, al menos, un informe cada dos años sobre el desarrollo del proyecto Metas Educativas 2021.	

Significado e importancia de la Meta general decimoprimer

El compromiso de evaluación de las Metas Educativas 2021, que desarrolla esta Meta general como parte esencial de las propias Metas 2021, es de la mayor relevancia si se consideran los objetivos y metas programados por los países para 2021. La evaluación es esencial para verificar la consecución de los niveles de logro planteados, para valorar la evolución de los indicadores educativos y, en consecuencia, para ofrecer los conocimientos indispensables para definir y ajustar las políticas educativas de mejora adecuadas a las Metas 2021.

Por estas razones, la aprobación de las Metas 2021 vino acompañada de la creación del Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME), como estructura central para el seguimiento y la evaluación de las Metas 2021. La evaluación de las Metas Educativas 2021 se define precisamente por las tareas y funciones encomendadas al IESME, que son esencialmente las contempladas en las metas específicas 26, 27 y 28.

Asimismo, para el buen cumplimiento de las funciones y las actividades planteadas, se ha encomendado al IESME la colaboración con organismos internacionales (UNESCO, CEPAL, UNICEF...), así como con expertos y especialistas de reconocido prestigio en la región que asesoran y apoyan en las distintas fases de los trabajos desarrollados.

Los planteamientos de la Meta general, las metas específicas y los indicadores propuestos han aconsejado un tratamiento diferente al del resto de metas e indicadores: no se han incluido en el *Glosario de Miradas 2014* y no se han solicitado a los países datos, tan solo información sobre el indicador 37 y las instituciones responsables de la evaluación, los indicadores y las estadísticas educativas.

Meta específica 26	Fortalecer los sistemas de evaluación de cada uno de los países.
Indicador 37	Reforzar los institutos de evaluación, los sistemas de planificación y las unidades de estadística de los países.

Ha sido fundamental, por un lado, el tiempo dedicado a el fortalecimiento de los sistemas de evaluación de cada uno de los países en las reuniones y los trabajos del Consejo Rector, particularmente la definición, precisión y construcción de los indicadores educativos, que ha dado lugar a la aprobación de un documento metodológico de trabajo. Por otro lado, deben reseñarse los encuentros específicos, como seminarios, conferencias o sesiones de trabajo con expertos internacionales y colaboradores de la OEI, con participantes de uno o varios países.

La participación es posible gracias a los considerables avances registrados en materia de evaluación por los sistemas educativos de Iberoamérica. Desde la década de 1990, e incluso antes en muchos países, se han puesto en marcha agencias o institutos nacionales de evaluación en la mayor parte de la región, siguiendo las tendencias más avanzadas en este campo.

Los organismos responsables de la evaluación y las estadísticas educativas son los que se presentan en la tabla de la página.

No puede considerarse que América Latina represente hoy una excepción en lo que se refiere a la evaluación de los sistemas educativos en general, y de los aprendizajes de los alumnos en particular. Incluso ha puesto en marcha un proyecto regional, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), impulsado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO.

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

- En el TERCE: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay.
- En PISA 2012: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Panamá, Perú, Portugal y Uruguay.
- En PIRLS 2011: Colombia, España, Honduras y Portugal.
- En TIMSS (2011): España, Honduras y Portugal.
- En ICCS 2009: Chile, Colombia, República Dominicana, España, Guatemala, México y Paraguay.
- En los indicadores educativos de la OCDE (Education at a Glance): Argentina, Brasil, Chile, España, México y Portugal.

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

Además de lo señalado con respecto a las reuniones y los trabajos del Consejo Rector, son numerosas las actuaciones realizadas entre 2011 y 2013 encaminadas al fortalecimiento de los sistemas de evaluación de cada uno de los países.

En primer lugar deben señalarse las VII Jornadas de Cooperación Educativa Iberoamericana sobre Evaluación, celebradas en México el 6 de octubre de 2011, organizadas por la OEI y el Ministerio de Educación de España. El tema de estas jornadas fue, precisamente, «Metas 2021 y evaluacio-

nes nacionales e internacionales: participación y colaboración en Iberoamérica». Se organizaron en tres sesiones de trabajo dedicadas a la evaluación de la educación, los estudios internacionales (participación y colaboración en Iberoamérica) y el reto de los indicadores educativos y las evaluaciones nacionales. Las sesiones fueron presentadas por expertos internacionales y dieron lugar a un amplio debate entre los invitados, representantes de las unidades nacionales de evaluación e indicadores de la educación.

En segundo lugar, en agosto de 2013 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México convocó un seminario internacional denominado «Las metas educativas y sus indicadores». En él participaron expertos nacionales e internacionales, así como el director y otros miembros del equipo del IESME. Se celebraron también encuentros con los asistentes de diversos países y los técnicos y responsables del INEE sobre la preparación y elaboración de *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013*.

Finalmente, el IESME ha participado en reuniones de trabajo e intercambio de experiencias en distintos países iberoamericanos, entre las que destacan las realizadas con los responsables del SIMCE de Chile, con representantes del Instituto de Evaluación de Ecuador y con la Dirección de Evaluación de la República Dominicana.

Una contribución notable al fortalecimiento de los sistemas de evaluación de cada uno de los países ha sido la puesta en marcha a partir de 2011 del Curso de Experto Universitario en Indicadores y Estadísticas Educativas⁹, por iniciativa de la OEI y de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España.

El curso, que se concibe en el marco del proyecto de las Metas Educativas 2021, tiene en cuenta los desafíos del logro de una educación de calidad para Iberoamérica. Pretende servir de guía para la reflexión en torno a las necesidades teóricas, metodológicas y prácticas que plantea la elaboración de indicadores que permitan monitorear las metas que se establezcan. Su objetivo general consiste en formar especialistas preparados para construir y manejar indicadores y estadísticas en el ámbito de la educación. Los objetivos específicos son:

- Conocer el panorama actual de indicadores.
- Conocer e identificar los diferentes sistemas de indicadores internacionales.
- Reconocer y valorar la importancia de los indicadores internacionales como instrumentos para comprobar la eficacia y la evolución de los sistemas educativos de diferentes países o regiones desde un punto de vista comparativo.
- Analizar diversas propuestas vigentes de sistemas nacionales de indicadores educativos en los países de la región.
- Presentar una revisión sistemática de los elementos centrales que organizan un sistema de información educativa.

⁹ www.oei.es/cursoindicadores/contenedor.php?ref=presentacion.

- Estructurar la discusión sobre dichos sistemas de información alrededor de dimensiones centrales que permitan una reflexión sistemática conducente a la identificación de oportunidades de mejora.
- Describir el concepto de evaluación de aprendizajes.
- Identificar los límites y posibilidades de la evaluación de aprendizajes.
- Reconocer cuáles son indicadores válidos derivados de la evaluación.
- Construir indicadores válidos de logros de aprendizaje y modos de comunicarlos en función de mejorar la calidad de la educación.
- Reflexionar sobre los posibles indicadores y estadísticas a reportar a distintas audiencias.
- Conocer e identificar los diferentes problemas que involucran la interpretación, difusión y comunicación de los indicadores. Dimensionar la importancia de la definición de perfiles de usuarios.
- Identificar los procesos de difusión y comunicación de los indicadores educativos, en especial aquellos que sean comunes entre los países seleccionados y aquellos que se diferencian, considerando, entre otros, las cuestiones vinculadas a las raíces histórico culturales de los territorios.
- Reconocer y valorar la importancia de la transparencia de este proceso para la puesta en marcha de políticas educativas, así como su impacto en la toma de decisiones en diferentes contextos desde un punto de vista comparativo.
- Presentar las principales líneas a considerar para definir la estructura organizacional de la unidad productora de estadísticas educativas a nivel nacional.

Finalmente, hay que señalar que cuatro países han respondido a la petición formulada desde el IESME sobre la situación de la evaluación y los sistemas de indicadores: Chile, Cuba, Ecuador y Paraguay. Sus respuestas se reproducen al final del capítulo.

Meta específica 27	Asegurar el seguimiento y la evaluación del proyecto Metas Educativas 2021.
Indicador 38	Crear el Instituto de Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas y su Consejo Rector, en el que participen los representantes de los sistemas de evaluación de los países.

Como se ha señalado en el capítulo A de este informe, la XX Conferencia Iberoamericana de Educación aprobó, junto con las Metas 2021, un plan de evaluación y seguimiento del programa que debe desarrollarse a lo largo de la década 2011-2021 y que ha de servir de base para valorar el avance conseguido. Este plan de evaluación fue encomendado al Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME). Además, se creó el Consejo Rector del IESME, que está formado por los directores de los institutos de evaluación de los respectivos países o las personas encargadas de realizar ese tipo de tareas en los diversos ministerios de Educación. Su función principal consiste en adoptar las decisiones necesarias para el buen desarrollo de los trabajos de seguimiento y de elaboración de los informes resultantes.

El Consejo Rector del IESME desarrolla dos tipos de actividades. Primero, ha venido adoptando las decisiones necesarias para el buen desarrollo de los trabajos de seguimiento y evaluación de las Metas 2021; estos trabajos de seguimiento y evaluación están dirigidos y coordinados por un Comité del IESME, presidido por el Secretario General de la OEI, del que forman parte especialistas en la evaluación y los indicadores educativos. Segundo, el Consejo Rector ha establecido los acuerdos necesarios para recabar la información y proceder a la elaboración de los informes de progreso titulados *Miradas sobre la educación en Iberoamérica* que se presentan anualmente a los ministros de Educación iberoamericanos para su aprobación y adopción.

Los trabajos de seguimiento y evaluación dan lugar a un contacto permanente de los miembros del Consejo Rector entre reuniones, que garantiza el intercambio de información, así como la preparación y la recogida de los datos necesarios para elaborar los indicadores educativos y los informes específicos.

El Consejo Rector del IESME se constituyó en la I Reunión, que se celebró en Buenos Aires en 2010. Allí se acordaron las bases de funcionamiento y planificaron los trabajos necesarios para la elaboración de los informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*.

En octubre de 2011 tuvo lugar en México la II Reunión de Consejo Rector del IESME. En ella se presentó el informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2011*, que recoge la situación de partida del proyecto Metas 2021 y la de cada uno de los indicadores educativos vinculados a cada una de las metas generales y específicas. Asimismo, en esta reunión se planificaron y precisaron los contenidos de los informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2012* y *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013*. Además, se estudió una posible colaboración BID-OEI para la elaboración de informes nacionales y refuerzo de las unidades de evaluación de los países iberoamericanos.

Esta segunda reunión fue seguida de una reunión extraordinaria del Consejo Rector, que se celebró en Salamanca en septiembre de 2012 dentro del marco del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura. IV Congreso Leer.es.

En noviembre de 2012 se celebró en Quito la III Reunión del Consejo Rector del IESME. En esta reunión se presentó, primero, el informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2012*. En segundo lugar, se planificaron y precisaron los contenidos del informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013: El desarrollo profesional de los docentes y la mejora de la educación en Iberoamérica*. Asimismo, se discutió y preparó el índice del informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2014*, y se estudió y ultimó la propuesta de revisión de indicadores de las Metas 2021, que dará lugar a la publicación, junto con *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2014*, de un documento metodológico sobre los indicadores de las metas. Este documento contó en su preparación y presentación a las reuniones del Consejo Rector de 2012 y 2013 con la colaboración especial de los técnicos de las unidades de evaluación y estadística de Uruguay y Brasil.

En abril de 2013 se celebró en San Pablo la IV Reunión del Consejo Rector del IESME. Se revisó allí el trabajo preparatorio de *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013: El desarrollo profesional de los docentes y la mejora de la educación en Iberoamérica*. Además, el Secretario General de la OEI presentó el proyecto de desarrollo profesional docente. El Consejo revisó el documento metodológico trabajado desde comienzos de 2011 que permite una formulación rigurosa y sistemática de los indicadores de las Metas 2021, y aprobó el índice de *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2014* y el plan de trabajo para su elaboración.

En marzo de 2014 se ha celebrado en Lima la V Reunión del Consejo Rector del IESME. Se revisó el trabajo preparatorio de *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2014*, que ahora se presenta, y se avanzó el plan de trabajo para *Miradas 2015*.

Como se ha señalado en el capítulo A, los informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica* son los resultados del seguimiento de las Metas 2021. Se presentan a los ministros de Educación en las Conferencias Iberoamericanas de Educación y se publican y difunden en internet. El IESME ha elaborado tres informes: en 2011, 2012 y 2013.

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

Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2012 presentó, por un lado, las opiniones y las expectativas que expresan los ciudadanos de los países iberoamericanos acerca de la educación, según el Latinobarómetro correspondiente a 2011. Analizó, por otro lado, la financiación de las políticas educativas puestas en marcha en relación con las Metas 2021. Finalmente, incluyó en anexo una actualización de los indicadores de las Metas 2021 que forman parte también de bases de datos internacionales.

Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013 ha presentado de forma monográfica la situación, la formación y la evaluación del profesorado en Iberoamérica.

El presente informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2014* es el primer informe completo del progreso en el que se revisan la situación y los avances producidos en el conjunto de las Metas y en cada uno de sus indicadores.

Por lo tanto, el nivel de logro que se estipulaba para el indicador 38 se ha alcanzado plenamente.

Meta específica 28	Fortalecer la participación de los distintos sectores sociales en el desarrollo y en la supervisión del proyecto Metas Educativas 2021.
Indicador 39	Crear el Consejo Asesor de las Metas Educativas 2021.

La OEI propuso a la Conferencia de Ministros de 2010 la creación de un Consejo Asesor de la Educación Iberoamericana, que asegurara la participación de todos los agentes educativos en el desarrollo de las Metas 2021 y en su seguimiento. Con esta participación se pretendía movilizar las voluntades necesarias y trasladar a la realidad el propósito de lograr una educación de calidad para todos, contando también con el concurso de todos. El Consejo Asesor fue aprobado por la Cumbre de Jefes de Estado de 2010, celebrada en Argentina.

Se reseñan a continuación las reuniones celebradas por el Consejo Asesor en 2011, 2012 y 2013, y los informes elaborados en dichos años.

El Consejo Asesor dispone de una Comisión permanente que se reúne dos veces al año, una siempre antes de la Conferencia de Ministros, y un plenario, cuya reunión es el día anterior a la Conferencia de Ministros. Luego, el presidente del Consejo participa en la Conferencia de Ministros y expone las conclusiones del Consejo.

El Consejo está compuesto por las siguientes instituciones, organizaciones y personas:

- 21 representantes de los Consejos de la Educación de cada país.
- 9 representantes de los sindicatos de profesores (miembros del Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina, IEAL).
- 6 representantes de asociaciones de padres y madres de alumnos de los países con mayor número de habitantes: Brasil, México, Perú, Argentina, Colombia y España, elegidos por los ministerios respectivos entre las asociaciones con mayor presencia institucional.
- 6 representantes de organizaciones no gubernamentales con amplia representación en Iberoamérica: CLADE, Foro Mundial de Educación, CEAAL, Fe y Alegría, Plataforma Educativa de Mercosur y Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE).
- 4 representantes de los municipios, elegidos prioritariamente entre aquellos que formen parte de la Asociación de Ciudades Educadoras.
- 1 representante de la Unión de Ciudades Capitales Iberoamericanas (UCCI).
- 4 personalidades de reconocido prestigio en el ámbito educativo, designadas por el Secretario General de la OEI.
- 2 representantes de los estudiantes, designados por la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ) y por el Foro Latinoamericano de la Juventud (FLAJ).
- 1 representante de las asociaciones de personas afrodescendientes, elegido por una de sus organizaciones representativas.

- 1 representante de las comunidades de pueblos originarios, elegido por una de sus organizaciones representativas
- 1 representante de las organizaciones de escuelas confesionales, elegido por la Federación existente.
- 1 representante de las organizaciones de escuelas privadas, elegido por la Federación existente.
- 1 representante del Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB).

El Consejo Asesor de la Educación Iberoamericana tiene las siguientes funciones:

- Representar a los agentes implicados en la educación en el proceso de desarrollo de las Metas 2021.
- Colaborar en el desarrollo y el seguimiento del cumplimiento de las Metas 2021 mediante el debate de los correspondientes informes.
- Trasladar a la Conferencia Iberoamericana de Educación la voz y las propuestas de los agentes educativos acerca de los medios para mejorar la educación en los países iberoamericanos.
- Fomentar el conocimiento mutuo y el trabajo conjunto de los agentes implicados en la educación en los países iberoamericanos.

Conviene destacar la importancia de la función del Consejo Asesor relativa al debate de los informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Los análisis y propuestas que sobre ellos el Consejo Asesor realiza y traslada a la Conferencia de Ministros, son de la mayor importancia por la implicación social en estos debates y su impacto en las comunidades educativas.

En la II Reunión del Consejo Asesor, celebrada en Asunción entre el 23 y el 26 de septiembre de 2011, se aprobó el primero de los informes anuales del Consejo Asesor, *Informe 2011*, presentado a la XXI Conferencia Iberoamericana de Educación. Se destacan a continuación algunos de sus aspectos esenciales.

El Consejo Asesor asume como función esencial contribuir al desarrollo, perfeccionamiento y seguimiento de las Metas Educativas 2021, por medio de la reflexión, movilización y participación de los agentes sociales y educativos. Por tanto, pretende estimular el debate público y el apoyo de la sociedad a una educación emancipadora, equitativa, inclusiva, de calidad, sin discriminación y sin violencia.

El Consejo entiende la importancia del informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*, que ofrece a la sociedad datos preliminares para comprender y apoyar los desafíos de la educación, y busca dar peso equilibrado a diferentes factores (condición social familias, labor docente, inversiones del Estado, materiales y currículo, etc.). Asimismo, se considera que el alcance de las metas depende del compromiso y los esfuerzos continuados de los gobiernos, de la actuación de los profesionales de la educación, la participación activa de la sociedad y de los estudiantes, profesorado, directivos, familiares y agentes sociales.

Con relación a la participación de la sociedad, el Consejo Asesor propuso que en el indicador 1 de la Meta general primera se consideren las dimensiones de la participación de la sociedad en el debate y monitoreo de las políticas educativas. Además, con respecto al conjunto de las Metas, el Consejo Asesor propuso que haya apoyo decidido a una educación pública y gratuita de calidad, garantizada por el Estado, como eje vertebrador de la sociedad, ya que está presente en todos los pueblos y ciudades de la región iberoamericana y acoge a todos y todas; que se dé la necesaria atención a las condiciones de trabajo, a la carrera docente y su formación inicial y continua, toda vez que esos actores tienen papel central en el proceso educativo; que las políticas educativas sean capaces de mirar a todo el *ciclo de la vida*, evitando que la priorización de un nivel educativo signifique el abandono de los demás. Un ejemplo de esa vinculación de los procesos educativos es la relación entre la escolaridad de los padres y madres y el éxito educativo de sus hijos e hijas.

En la III Reunión del Consejo Asesor, celebrada en Salamanca del 3 al 6 de septiembre de 2012, se analizaron el informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2012* y el proyecto de *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013*. En el primero, se acordó señalar que el financiamiento es un tema fundamental para alcanzar las metas, y que se debe felicitar a los institutos de estadísticas por las informaciones reunidas para el informe. Se puso de relieve además la necesidad de fortalecer los sistemas de estadísticas de los países que no cuentan con datos sobre los que están fuera de la escuela (generalmente los más pobres, los indígenas y los afrodescendientes).

El Consejo Asesor subrayó la importancia de que la OEI anime y apoye a los países en la tarea de recoger informaciones y datos educativos desglosados por género para que se puedan elaborar políticas específicas con respeto a esa población. Lo mismo con relación a los afrodescendientes y a los discapacitados. Faltan también informaciones más puntuales sobre la juventud, razón por la cual se reiteró la necesidad de trabajar conjuntamente con organizaciones como la OIJ, que tiene una mirada específica de ese grupo. Asimismo, el Consejo recordó que con el lanzamiento de las Metas y la creación del IESME se dio un paso muy importante con relación al perfeccionamiento de los sistemas nacionales de estadísticas, lo que incluyó el compromiso de armonización de datos estadísticos por parte de los organismos multilaterales, con alianzas entre OEI, UNESCO, UNICEF, EUROSTAT y OCDE.

Sobre la participación social, se decidió reiterar la necesidad de repensar los indicadores de la Meta 1. Hay que comprender mejor lo que se entiende por *participación*, evaluar el impacto de esa participación y conocer lo que cada país tiene como propuesta para esta meta. Se debatió además el tema de la participación de las familias y de los consejos escolares.

Sobre el informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013*, el Consejo Asesor consideró, ante la XXIII Conferencia Iberoamericana de Educación, que fue un punto de referencia para el debate sobre la educación en Iberoamérica, e hizo un seguimiento y valoración detallada de dicho informe.

Por lo tanto, el nivel de logro que se estipulaba para el indicador 39 se ha alcanzado plenamente.

Síntesis de la Meta general décimoprimer

El compromiso de evaluación de las Metas Educativas 2021, asumido en la Meta general decimoprimer, es de la mayor relevancia si se consideran los objetivos programados. La evaluación es esencial para verificar la consecución de los niveles de logro planteados, para valorar la evolución de los indicadores educativos y, en consecuencia, para ofrecer los conocimientos indispensables para definir y ajustar las políticas educativas de mejora que exigen las Metas 2021.

La evaluación realizada por el IESME se han orientado a dar cumplimiento a los objetivos planteados en las metas específicas 26, 27 y 28: fortalecer los sistemas de evaluación de cada uno de los países, asegurar el seguimiento y la evaluación de las Metas Educativas 2021 y fortalecer la participación de los distintos sectores sociales en el desarrollo y en la supervisión del proyecto Metas Educativas 2021.

Debe señalarse la importancia del intercambio de información y trabajo entre el IESME y los equipos de evaluación de los países, así como la preparación de la documentación de los sucesivos informes de *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*, que se ha realizado en las reuniones del Consejo Rector y en los trabajos generados por las mismas, que han supuesto un contacto continuado entre los responsables de la evaluación del IESME y los equipos de estadística e indicadores educativos de los respectivos países. Además, una actividad esencial en relación con este objetivo ha sido la discusión, los acuerdos alcanzados y la publicación de los informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2011, 2012 y 2013*.

Los informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica* son los resultados más destacados del proceso de seguimiento de las Metas 2021. Se presentan a los ministros de educación en las Conferencias Iberoamericanas de Educación y se publican y difunden en internet.

Los informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica* se han convertido en un punto de referencia para el debate sobre la educación en Iberoamérica. El Consejo Asesor ha valorado muy positivamente el esfuerzo de los gobiernos y el IESME de producir, organizar y poner a disposición de todos la información que comprenden dichos informes. La riqueza de los datos que ofrecen ofrecidos es un aporte esencial para alcanzar la educación que queremos y necesitamos.

A fin de garantizar el futuro del proyecto de evaluación de las Metas 2021 y su viabilidad, es preciso que los informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*, y el conjunto de observaciones que sobre ellos propone el Consejo Asesor a las Conferencias de Ministros de Educación Iberoamericanas, continúen siendo una base esencial en el análisis de los procesos y en la toma de decisiones que afectan a los sistemas educativos de la región.

La evaluación del funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto Metas Educativas 2021 propuesta por la Meta general decimoprimer ha contado con un importante conocimiento de sus detalles en los ministerios de Educación de los países iberoamericanos, ya que sus orga-

nismos responsables de la evaluación y los indicadores educativos participan muy activamente, como representantes en el Consejo Rector del IESME, en los trabajos preparatorios, la recopilación de la información y la adopción de las líneas fundamentales de los informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*.

El Consejo Asesor de las Metas 2021 ha propuesto que los informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica* sean objeto de reflexiones y debate público en los países, con la participación del gobierno, de instancias legislativas, de las entidades que producen información, la OEI, los gremios de educadores, los representantes de los estudiantes y sus familias, de universidades, de organizaciones y movimientos sociales, del mundo empresarial, entre otros, de modo que las metas recauden amplio apoyo y se transformen de hecho en objetivos de los Estados nacionales.

Los ministros de Educación han asumido la recomendación explícita del Consejo Asesor de que los informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica* sean un punto de partida para los debates públicos que complementen, en cada uno de los países, las Metas 2021 y los respectivos planes nacionales de educación con la participación de la sociedad civil. Esta aceptación de la información rigurosa que de los indicadores educativos de las Metas ofrecen los informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*, indispensable para la adopción de las políticas educativas adecuadas a las metas planteadas, es un paso decisivo para avanzar hacia ellas en la dirección propuesta y fundamentar la mejora de la educación en la realidad educativa y los objetivos socialmente planteados.

Finalmente, el éxito en el futuro próximo del proyecto de evaluación de las Metas Educativas 2021 exige que los ministerios de Educación aseguren el trabajo de seguimiento de los indicadores de las Metas 2021 que realizan las unidades responsables de la evaluación y los indicadores educativos en sus respectivos países, su colaboración en el Consejo Rector del IESME y la continuidad en la elaboración y publicación de *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*.

Organismos responsables de la evaluación y las estadísticas educativas		
País	Organismo de Evaluación Educativa	Organismo de Estadísticas Educativas
Argentina	Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE)	n.a.
Brasil	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educativas Anísio Teixeira (INEP)	n.a.
Bolivia	Observatorio de la Calidad Educativa (OCE)	Equipo de Información Educativa Dirección General de Planificación
Chile	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)	Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto
Colombia	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y Dirección de Evaluación del Departamento Nacional de Planeación (DNP)	Grupo de Información de la Oficina Asesora de Planeación, Finanzas y Sistemas de Información
Costa Rica	Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad	Departamento de Análisis Estadístico
Cuba	n.a.	Dirección Nacional de Planeamiento y Estadísticas Educativas
Ecuador	Instituto Nacional de Evaluación Educativa	Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE)
El Salvador	n.a.	Gerencia de Monitoreo, Evaluación y Estadística
España	Instituto de Evaluación	Oficina de Estadística
Guatemala	Dirección de Evaluación e Investigación Educativa	Dirección de Planificación Educativa (DIPLAN)
Honduras	n.a.	Proyecto de Mejoramiento de las Estadísticas Educativas, Dirección de Planeamiento y Evaluación de la Gestión
México	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)	Dirección General de Planeación y Programación
Nicaragua	n.a.	Dirección de Estadísticas Educativas
Panamá	Dirección Nacional de Evaluación Educativa	Departamento de Estadística de la Dirección Nacional de Planeamiento Educativo
Paraguay	Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa	Dirección de Estadística de la Dirección General de Planificación Educativa
Portugal	Instituto de Avaliação Educativa (IAVE)	Estatísticas da Educação (não superior e superior) Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)
Perú	Secretaría de Planificación Estratégica (SPE)	n.a.
República Dominicana	Instituto Dominicano de Evaluación de la Calidad de la Educación (IDEICE) y Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación	Unidad de Estadística de la Dirección de Planificación
Uruguay	Instituto Nacional de Evaluación Educativa y Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (CODICEN-ANEP)	Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura





BIBLIOGRAFÍA

BANCO MUNDIAL (2014). *World Development Indicators*^{10*}. Disponible en: <http://data.worldbank.org/indicator>.

COMISIÓN EUROPEA (2009). *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_en.htm

— (2010). *Assessing the effects of ICT in Education. Indicators, criteria and benchmarks for international comparisons*. Luxemburgo: Comisión Europea, OECD-CERI.

— (2011). *Progress towards the common european objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2010/2011*.

IEA (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower- secondary school students in 38 countries*. Disponible en: www.iea.nl/iccs_2009.html.

KERR, D., STURMAN, L., SCHULZ, W. y BURGE, B. (2010). *ICCS 2009 European report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 european countries*. Amsterdam: IEA.

KISILEVSKY, M. y ROCA, E. (2011) *Indicadores, metas y políticas educativas*. Madrid: OEI.

MARTÍN, E. y MARTÍNEZ RIZO, F. (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: OEI, Santillana.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2013*. Madrid: MECED.

OECD (2013a). *Education at a Glance 2013. OECD Indicators*. París: OCDE.

— (2013b). *Education at a Glance 2013. Glossary*. Disponible en: www.oecd.org/edu/eag.htm.

— (2013c). *PISA 2012 Results: What students know and can do (Vol. I)*. París: OCDE.

^{10*} Población total y urbana, disponible en: <http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL>.

Población de 15 a 64 años, disponible en: <http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.1564.TO.ZS>.

PIB per cápita por paridad del poder adquisitivo (PPA), disponible en: <http://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.PP.CD>.

Índice de Gini, disponible en: <http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>.

— (2013d). *PISA 2012 Results: Excellence through equity (Vol. II): Giving every student the chance to succeed*. París: OCDE

OEI (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Documento final*. Madrid: OEI.

— (2011). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2011*. Madrid: OEI.

— (2012). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2012*. Madrid: OEI.

— (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013*. Madrid: OEI.

PNUD (2013). *Informe sobre desarrollo humano (IDH)*. Nueva York: PNUD.

SCHULZ, W., AINLEY, J., FRIEDMAN, T. y LIETZ, P. (2011). *Informe latinoamericano del ICCS 2009: Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina [ICCS 2009 Latin American report: Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries]*. Amsterdam: IEA.

Unión Europea (2013). Encuesta de Población Activa [LFS-Life-long learning]. Aprendizaje a lo Largo de la Vida de la UE.

UNESCO (2011). «Revisión de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)». Conferencia general, 36.ª reunión. París: UNESCO.

UNESCO / UIS (2014a). *Glossary*. Disponible en: www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx.

— (2014b). Nueva base de datos^{11**}. UIS Stats. Disponible en: <http://data.uis.unesco.org/>

.....

^{11**} Los datos que provienen de uis se pueden consultar en la nueva base de datos uis Stat, accediendo por el tema. Dichos datos fueron obtenidos del portal de acceso anterior de la base de datos de uis, en los primeros meses de 2014, y las direcciones de acceso fueron las que se señalan en el fichero de datos de Miradas 2014 y al pie de tablas y gráficos y que se reproducen a continuación.

UNESCO / UIS (2014). Table 5: Enrolment ratios by ISCED level. Net enrolment rate. Pre-primary. Total. Disponible en: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>.

UNESCO / UIS (2014). Table 5: Enrolment ratios by ISCED level. Net enrolment rate. Primary. Total. Disponible en: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>.

UNESCO / UIS (2014). Table 5: Enrolment ratios by ISCED level. Net enrolment rate. Secondary. Total. Disponible en: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>.

UNESCO / UIS (2014). UIS Table 13A: Measures of access to, progression and completion of lower.

UNESCO / UIS (2014). Esperanza de vida escolar. Disponible en: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=185>.

UNESCO / UIS (2014). Nivel educativo de la población de 25 años o mayor. Disponible en: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx> y <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>.





ANEXO 1. INDICADORES DE CONTEXTO C1-C10

Tabla Indicador C1.

Población total (en millones)						
País	Año					
	2000	2008	2009	2010	2011	2012
Argentina	36.903.067	39.676.083	40.023.641	40.374.224	40.728.738	41.086.927
Bolivia	8.495.271	9.834.098	9.993.406	10.156.601	10.324.445	10.496.285
Brasil	174.504.898	191.765.567	193.490.922	195.210.154	196.935.134	198.656.019
Chile	15.454.402	16.831.184	16.991.729	17.150.760	17.308.449	17.464.814
Colombia	39.897.984	45.153.037	45.802.561	46.444.798	47.078.792	47.704.427
Costa Rica	3.929.588	4.532.711	4.601.424	4.669.685	4.737.680	4.805.295
Cuba	11.138.416	11.296.355	11.288.826	11.281.768	11.276.053	11.270.957
Ecuador	12.533.087	14.512.402	14.756.424	15.001.072	15.246.481	15.492.264
El Salvador	5.958.794	6.151.776	6.183.484	6.218.195	6.256.242	6.297.394
España	40.263.216	45.555.716	45.908.594	46.070.971	46.174.601	46.217.961
Guatemala	11.204.183	13.648.307	13.988.988	14.341.576	14.706.578	15.082.831
Honduras	6.235.561	7.322.368	7.469.844	7.621.204	7.776.669	7.935.846
México	103.873.607	114.968.039	116.422.752	117.886.404	119.361.233	120.847.477
Nicaragua	5.100.920	5.667.983	5.743.329	5.822.209	5.905.146	5.991.733
Panamá	3.054.812	3.553.480	3.615.846	3.678.128	3.740.282	3.802.281
Paraguay	5.350.253	6.236.005	6.347.383	6.459.721	6.573.097	6.687.361
Perú	26.000.080	28.625.628	28.934.303	29.262.830	29.614.887	29.987.800
Portugal (1)	10.330.774	10.563.014	10.573.479	10.572.721	10.542.398	10.487.289
R. Dominicana	8.663.421	9.750.195	9.884.265	10.016.797	10.147.598	10.276.621
Uruguay	3.320.841	3.348.898	3.360.431	3.371.982	3.383.486	3.395.253
Venezuela, RB	24.407.553	28.120.312	28.583.040	29.043.283	29.500.625	29.954.782
Iberoamérica	556.620.728	617.113.158	623.964.671	630.655.083	637.318.614	643.941.617

Fuentes:

<http://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL>; <http://datos.bancomundial.org/tema/desarrollo-urbano>. Consulta: 25/03/2014.
<http://data.worldbank.org/products/wdi>; World Development Indicators 2013.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadorescontextoc1_c9.xls

Tabla Indicador C2.

Población de entre 15 y 64 años de edad (% del total)						
País	Año					
	2000	2008	2009	2010	2011	2012
Argentina	62,1	64,1	64,3	64,5	64,6	64,8
Bolivia	56,0	58,5	58,9	59,3	59,6	59,9
Brasil	64,9	67,1	67,3	67,6	67,9	68,1
Chile	65,0	68,2	68,5	68,7	68,8	68,9
Colombia	62,4	65,1	65,4	65,6	65,8	66,0
Costa Rica	63,1	67,8	68,2	68,6	68,9	69,2
Cuba	68,5	70,0	70,1	70,2	70,3	70,4
El Salvador	56,2	59,8	60,4	61,0	61,7	62,3
Ecuador	60,4	62,4	62,7	62,9	63,1	63,3
España	68,4	68,4	68,2	68,0	67,7	67,3
Guatemala	51,9	53,4	53,7	54,1	54,4	54,7
Honduras	53,7	57,8	58,4	58,9	59,4	59,9
México	61,0	63,3	63,6	64,0	64,3	64,7
Nicaragua	55,4	59,8	60,4	60,9	61,5	62,0
Panamá	62,3	63,6	63,8	63,9	64,1	64,3
Paraguay	57,4	60,6	61,0	61,3	61,6	61,9
Perú	61,1	63,5	63,7	64,0	64,3	64,6
Portugal (1)	67,4	66,6	66,4	66,2	66,0	65,8
R. Dominicana	59,9	62,2	62,5	62,8	63,1	63,3
Uruguay	62,4	63,2	63,4	63,6	63,8	63,9
Venezuela	61,7	64,5	64,7	64,9	65,1	65,2

Fuentes:

Banco Mundial. <http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.1564.TO.ZS>. Consulta 25 mar 2014.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadorescontextoc1_c9.xls

Tabla Indicador C3.

PIB per cápita por paridad del poder adquisitivo (PPA) (\$ a precios internacionales actuales)				
País	Año			
	2000	2008	2010	2012
Argentina (1)	9.129	...	14.538	17.554
Bolivia	3.094	4.430	4.713	5.276
Brasil	7.013	10.393	11.187	11.909
Chile	9.713	16.435	18.586	22.352
Colombia	5.852	8.928	9.378	10.583
Costa Rica	7.200	11.257	11.606	12.946
Cuba (2)	...	...	...	4.335
Ecuador	5.486	8.337	8.537	9.796
El Salvador	4.573	6.654	6.607	7.106
España	21.312	33.158	31.575	32.682
Guatemala	3.523	4.754	4.782	5.102
Honduras	2.555	3.942	3.919	4.243
México	8.678	14.185	14.582	16.731
Nicaragua	2.448	3.582	3.613	4.072
Panamá	6.981	12.151	13.412	16.615
Paraguay	4.056	5.501	5.897	6.138
Perú	4.891	8.601	9.435	10.932
Portugal	17.794	24.939	25.547	25.411
R. Dominicana	5.090	8.317	9.225	10.204
Uruguay	8.473	12.335	13.950	16.037
Venezuela	8.451	12.810	12.091	13.485

Fuentes:

Banco Mundial. PIB per cápita por paridad del poder adquisitivo (PPA). <http://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.PP.CD>. Consulta 25 mar 2014.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadorescontextoc1_c9.xls

Tabla Indicador C4.

Índice de GINI					
País	Año				
	2000	2008	2009	2010	2011
Argentina	51,1	46,3	46,1	44,5	...
Bolivia	62,8	56,3	50,8 ^(a)	...	...
Brasil	...	55,1	54,7	...	55,9 ^(a)
Chile	55,3	...	52,1	...	51,6 ^(a)
Colombia	58,7	57,2	56,7	55,9	54,5 ^(a)
Costa Rica	46,5	48,9	50,7	...	50,3
Cuba	38,0 ^(a)	...	...	...	...
Ecuador	56,6	50,6	49,4	49,3	46,0 ^(a)
El Salvador	...	46,8	48,3	45,4 ^(a)	...
España	34,7	...	...	33,8 ^(a)	...
Guatemala	54,3	53,7 ^(b)	...	...	...
Honduras	...	61,3	57,0	56,7 ^(a)	...
México	51,9	48,3	...	47,2	...
Nicaragua	...	52,3 ^(b)	47,8 ^(a)	...	...
Panamá	...	54,9 ^(b)	52,0	51,9	53,1 ^(a)
Paraguay	...	52,1	51,0	52,4	54,6 ^(a)
Perú	50,8	49,0	49,1	48,1	45,2 ^(a)
Portugal	...	38,5 ^(b)	...	34,4 ^(a)	...
R Dominicana	52,0	49,0	48,9	47,2	...
Uruguay	44,4	46,3	46,3	45,3	40,2 ^(a)
Venezuela	...	43,4 ^(b)	...	...	39,7 ^(a)

Fuentes:

Banco Mundial. <http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>

(a) *Miradas 2013*.

(b) *Miradas 2011*.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadorescontextoc1_c9.xls

Tabla Indicador C5.

Índice Desarrollo Humano (IDH)		
País	PNUD 2010	PNUD 2013
Argentina	0,775	0,811
Bolivia	0,643	0,675
Brasil	0,699	0,73
Chile	0,783	0,819
Colombia	0,689	0,719
Costa Rica	0,725	0,773
Cuba	...	0,780
Ecuador	0,695	0,724
El Salvador	0,659	0,68
España	0,863	0,885
Guatemala	0,56	0,581
Honduras	0,604	0,632
México	0,75	0,775
Nicaragua	0,565	0,599
Panamá	0,755	0,780
Paraguay	0,640	0,669
Perú	0,723	0,741
Portugal	0,795	0,816
R Dominicana	0,663	0,702
Uruguay	0,765	0,792
Venezuela	0,696	0,748

Fuentes:

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

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadorescontextoc1_c9.xls

Tabla Indicador C6.

Esperanza de vida escolar (años). De primaria a terciaria				
País	Año			
	2000	2008	2010	2012
Argentina	15	16	16	nd
Bolivia	13	nd	nd	nd
Brasil	nd	nd	nd	nd
Chile	13	15	15	15
Colombia	11	13	14	13
Costa Rica	nd	nd	nd	14
Cuba	12	17	16	14
Ecuador	nd	14	14	14
El Salvador	11	12	12	12
España	16	16	17	nd
Guatemala	nd	nd	nd	nd
Honduras	nd	11	12	11
México	12	12	13	nd
Nicaragua	nd	nd	nd	nd
Panamá	12	13	13	nd
Paraguay	12	12	12	nd
Perú	nd	nd	13	nd
Portugal	16	16	16	nd
R. Dominicana	nd	nd	nd	nd
Uruguay	14	16	16	nd
Venezuela	10	14	nd	nd
Iberoamérica	13	14	14	

Fuentes:

UIS (UNESCO). <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=185>. Consulta 25 marzo 2014.OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadorescontextoc1_c9.xls

Tabla Indicador C7.

Nivel educativo de la población de 25 años o mayor (%)									
País	Año	No escolarizada	Pri- maria incom- pleta	Pri- maria (CINE 1)	Secun- daria baja (CINE 2)	Secun- daria alta (CINE 3)	Post- secun- daria no- terciaria (CINE 4)	Ter- ciaria (CINE 5-6)	Desco- nocido
Argentina	2003	1,1	8,9	33,5	14,2	28,4	na	13,7	0,2
Bolivia	2012	10,4	31,5	4,6	12,6	14,9	na	25,6	0,4
Brasil	2011	15,1	9,5	21,8	14,2	27,9	na	11,4	na
Chile	2010	2,9	12,3	9,6	22,1	34,7	na	18,0	0,4
Colombia	2011	7,9	...	35,7	14,5	22,1	na	19,7	na
Costa Rica	2012	5,0	14,6	29,3	13,4	16,3	na	20,9	0,4
Cuba	2002	0,2	13,8	17,2	28,4	31,0	na	9,4	na
Ecuador	2010	10,6	17,5	32,1	6,8	20,6	0,8	11,6	na
El Salvador	2012	19,3	25,3	15,6	13,2	15,4	na	11,2	na
España	2012	2,3	8,6	19,3	24,3	18,6	na	26,9	na
Guatemala	2012	na	48,4	29,1	9,4	11,0	2,2	na	na
Honduras	2012	18,5	28,3	26,0	8,4	11,4	2,9	4,2	0,3
México	2012	8,4	14,4	19,2	24,2	17,5	na	16,3	na
Nicaragua	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Panamá	2010	7,3	9,9	21,0	9,2	20,1	1,4	21,3	9,7
Paraguay	2008	4,5	28,5	28,2	10,2	18,2	na	10,4	na
Perú	2012	6,0	14,5	18,4	5,1	33,8	na	22,1	0,0
Portugal	2012	11,2	na	40,8	17,5	14,8	0,3	15,4	na
R Dominicana	2012	10,2	25,2	10,2	21,8	21,8	na	10,8	na
Uruguay	2012	1,2	10,5	35,9	24,9	16,7	na	10,9	na
Venezuela	2009	6,6	10,6	28,9	10,8	27,0	na	15,9	0,2

Fuentes:

UIS (UNESCO). <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>. Consulta 24 marzo 2014OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadorescontextoc1_c9.xls

Tabla Indicador C8.

Número de días lectivos al año para alumnos y profesores (2010)						
País	Número de semanas de docencia			Número de días de docencia		
	Educ. primaria	Educ. secundaria inferior	Educ. secundaria alta	Educ. primaria	Educ. secundaria inferior	Educ. secundaria alta
Argentina	38	38	38	180	180	180
Bolivia	...	...	...	...	...	...
Brasil (1)	40	40	40	200	200	200
Chile (1)	38	38	38	181	181	181
Colombia	40	40	40	200	200	200
Costa Rica	...	...	...	...	...	...
Cuba	46	46	46	195	195	205
Ecuador	40	40	40	200	200	200
El Salvador (4)	40	40	40	200	200	200
España	37	37	36	176	176	171
Guatemala	36	36	36	180	180	180
Honduras (5)	40	40	40	200	200	200
México (1)	41	41	36	200	200	173
Nicaragua (6)	38	40	40	189	200	200
Panamá	...	...	...	...	...	...
Paraguay	38	38	38	186	186	186
Perú (2)	40	40	40	193	193	193
Portugal (3)	37	37	37	173	173	173
R. Dominicana	42	42	42	210	210	210
Uruguay	36	36	36	180	180	180
Venezuela	...	...	...	...	...	...
OEI	39	39	39	190	191	190
OECD	38	38	38	187	185	183
EU21	38	38	38	185	182	182

Fuentes:

Miradas 2013. Estadísticas oficiales de los países y Education at a Glance 2012 - © OECD 2012. Indicador D4. doi: 10.1787/eag-2012-32-en
 OEI. Miradas 2014. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadorescontextoc1_c9.xls

Tabla Indicador C9.

País	Ratio estudiantes-profesor por niveles educativos														
	Pre-primaria			Primaria			Sec. baja			Sec. alta			Secundaria		
	2000	2010	2011	2000	2010	2011	2000	2010	2011	2000	2010	2011	2000	2010	2011
Argentina (a)	21	20	...	19	17	...	11	16	...	12	9	...	11	13	...
Bolivia	42	...	...	25	...	...	24	...	...	21	...	...	22	...	...
Brasil (a)	19	18	17	25	23	23	23	20	20	21	17	17	22	19	19
Chile	24	20	22	32	25	23	33	25	24	28	26	25	29	26	25
Colombia	20	27	26	26	28	28	...	30	27	...	22	23	19	27	26
Costa Rica	19	14	14	25	18	17	...	16	15	...	15	14	19	16	15
Cuba	19	14	13	11	9	9	13	10	10	11	9	8	12	9	9
Ecuador	15	15	15	23	23	23	13	14	14	14	12	12	14	13	13
El Salvador	...	...	25	...	...	30	...	...	26	...	...	25	...	...	26
España	16	12	...	15	12	...	...	11	...	...	11	...	11	11	...
Guatemala (2)	23	22	14	33	27	23	15	15	13	12	12	10	14	13	12
Honduras	19	16	15	34	33	35	...	27	27	...	22	20	...	25	24
México	22	25	25	27	28	28	19	19	32	14	16	27	17	18	30
Nicaragua	26	21	22	36	30	30	32	...	31	32	32	33	32	31	32
Panamá	19	17	19	25	23	23	17	17	16	15	13	13	16	15	15
Paraguay	...	16,8	16,2	18,8	15,8	15,8	...	15,9	15,6	21,5	15,6	16,0	21,5	15,8	15,8
Peru (3)	39	20	18	29	20	20	...	...	...	...	...	...	...	17	17
Portugal	16	16	16	13	11	11	11	8	8	9	7	7	10	8	8
R Dominicana	22	24	24	31	26	25	...	30	29	28	27	29	...	28	29
Uruguay (4)	28	26	29	21	14	14	12	19	18	21	14	14	15	17	16
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
OEI	23	19	19	25	21	22	18	18	20	18	15	18	18	18	19
OECD	...	14	...	...	16	...	...	14	...	...	14	...	...	14	...
EU21	...	13	...	...	14	...	...	12	...	...	12	...	...	12	...

Fuentes:

Miradas 2013. Estadísticas oficiales de los países y Educación at a Glance 2012 - © OECD 2012. Indicador D4. doi: 10.1787/eag-2012-32-en
 OEI. Miradas 2014. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadorescontextoc1_c9.xls

Tabla Indicador C10.

Profesorado y personal empleado por 1000 estudiantes Primaria y secundaria (CINE 1, 2, 3 y 4) (2010)				
País	Profesorado		Otros profesionales de apoyo a los estudiantes	TOTAL personal docente y no docente
	Responsable de aula	Apoyo		
Argentina (1)	73	1	...	...
Bolivia	...	...	...	...
Brasil	50	...	...	...
Chile	40	4	49	110
Colombia	32	1	3	35
Costa Rica	...	...	...	...
Cuba	110	32	65	208
Ecuador (5)	57	1	0	45
El Salvador (2)	30	...	...	30
España	89	...	...	...
Guatemala	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...
México	35	0	1	57
Nicaragua (2)	31	2	4	36
Panamá	...	...	...	...
Paraguay	94	9	5	139
Perú (3)	54	4	1	60
Portugal	112	...	...	...
R. Dominicana	...	...	...	...
Uruguay (4)	93	...	...	...
Venezuela	...	...	...	...
OEI	64	6	...	...
OECD	81	7	10	110
EU21	82	6	8	114

Fuentes:

Estadísticas oficiales de los países y Education at a Glance 2012 - © OECD 2012. Indicador D2. doi: 10.1787/eag-2012-32-en
OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: www.oei.es/miradas2014/indicadorescontextoc1_c9





ANEXO 2. INDICADORES 2-34

Tabla Indicador 2.

Porcentaje de familias con dificultades económicas y menores en edad teórica de asistir a educación básica que reciben algún tipo de apoyo a cambio de que sus hijos asistan a la escuela (FdeA). Año 2013		
País	Total	Zonas rurales
Argentina	100	100
Bolivia	...	...
Brasil (1)	73	84
Chile (2)	35	nd
Colombia (3)	63	nd
Costa Rica	nd	nd
Cuba	na	na
Ecuador	62	75
El Salvador	...	...
España (4)	na	na
Guatemala	...	...
Honduras	...	...
México	nd	nd
Nicaragua	...	...
Panamá	...	...
Paraguay	40	46
Perú (5)	82	83
Portugal (6)	na	na
R Dominicana	85	na
Uruguay (7)	86	85
Venezuela	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls

Tabla Indicador 3A.

País	Tasa Bruta de asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes. Año 2013					
	En zonas urbanas y rurales			Solo en zonas rurales		
	P. originarias	Afrodescend.	Total	P. originarias	Afrodescend.	Total
Argentina (1)	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Bolivia	...	...	...	...	...	...
Brasil	100,4	102,3	102,2	102,2	104,7	104,6
Chile (2)	91,0		91,0	85,9		85,9
Colombia (3)	90,7	42,2	55,3	...	...	nd
Costa Rica	...	...	nd	...	...	nd
Cuba	...	...	na	...	...	na
Ecuador	...	...	105,0	...	...	104,5
El Salvador (4)	...	...	nd	...	...	nd
España (5)	...	...	98,3	...	...	nd
Guatemala	...	...	128,3	...	...	119,6
Honduras	57,6	170,6	71,3	55,1	295,3	72,1
México	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Nicaragua	...	...	...	...	...	...
Panamá	na	na	na	132,7	na	132,7
Paraguay (6)	...	...	58,1	...	...
Perú (7)	nd	nd	104,9	nd	nd	96,8
Portugal (8)	...	...	na	...	...	na
R Dominicana	...	...	na	...	...	na
Uruguay (9)	nd	109,3	109,3	nd	103,7	103,7
Venezuela	...	...	...	...	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls

Tabla Indicador 3B.

Asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) de la población no perteneciente a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes. Año 2013		
País	Tasa bruta	
Argentina (1)	nd	nd
Bolivia	...	...
Brasil	97	98
Chile (2)	92	90
Colombia (3)	104	nd
Costa Rica	nd	nd
Cuba	na	na
Ecuador	93	nd
El Salvador (4)	93	nd
España (5)	101	...
Guatemala	129	127
Honduras	66	63
México (6)	91	nd
Nicaragua	...	...
Panamá	78	69
Paraguay (7)	78	69
Peru (8)	100	95
Portugal (9)	na	na
R Dominicana	na	na
Uruguay (10)	107	98
Venezuela	...	...
Iberoamérica	94	89

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls

Tabla Indicador 4A.

País	Tasa bruta de asistencia a educación de nivel CINE 5 o superior, académica o técnico profesional, de alumnos pertenecientes a minorías étnicas, poblaciones originarias y afro descendientes. Año 2013															
	En zonas urbanas y rurales				Solo en zonas rurales				En zonas urbanas y rurales				Solo en zonas rurales			
	P. origina- ria	Afrodes- cendientes	Total	P. origina- ria	Afrodes- cendientes	Zonas rurales	P. origina- ria	Afrodes- cendientes	Total	P. origina- ria	Afrodes- cendientes	Total	P. origina- ria	Afrodes- cendientes	Zonas rurales	
Argentina	...	...	...	...	...	nd	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	13.043	2.652.337	2.665.380	3.872	133.463	137.335	81.146	12.660.577	12.741.723	35.249	2.175.720	2.210.969	...	...	...
Brasil	52.943	nv	52.943	5.890	nv	5.890	191.917	nv	191.917	42.133	nv	42.133	...	...	...
Chile (1)	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	...	...	...
Colombia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Costa Rica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cuba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador (2)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
España (3)	...	...	92.702	...	...	...	...	...	463.658	...	...	...	...	...	...
Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
México	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	n.a.	n.a.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	34.033	n.a.	34.033	...	...	34.033
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Perú (4)	nd	nd	89.004	nd	nd	40.435	nd	nd	308.571	nd	nd	197.182	...	...	...
Portugal (5)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R Dominicana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. Miradas 2014. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls

Tabla Indicador 4B.

Porcentaje de alumnos y alumnas que no pertenece a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, residentes en zonas urbanas y zonas rurales, escolarizados en educación postobligatoria, académica o técnico profesional y universitaria (CINE 5B o 5A o 6). Año 2013		
País	Total	Zonas rurales
Argentina	nd	nd
Bolivia	...	...
Brasil	42	14
Chile (1)	38	23
Colombia	42	
Costa Rica	nd	nd
Cuba	nd	nd
Ecuador	...	...
El Salvador (2)		nd
España	59	
Guatemala	...	...
Honduras	...	...
México (3)	22	nd
Nicaragua	...	...
Panamá	32	nd
Paraguay	39	12
Peru (4)	49	22
Portugal (5)	na	na
R Dominicana	na	na
Uruguay (6)	54	30
Venezuela	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls

Tabla Indicador 5.

Porcentaje de alumnos y de alumnas pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios, escolarizados en CINE 1 y 2, que cuenta con libros y material educativo en su lengua materna				
País	CINE 1		CINE 2	
	Total	Alumnas	Total	Alumnas
Argentina	nd	nd	nd	nd
Bolivia	...	...	...	...
Brasil (1)	57,1	57,3	54,6	55,0
Chile (2)	37,3	37,0	na	na
Colombia	nd	nd	nd	nd
Costa Rica	nd	nd	nd	nd
Cuba	nd	nd	nd	nd
Ecuador	...	...	...	...
El Salvador (3)	nd	nd	nd	nd
España	na	na	na	na
Guatemala	89,3	89,3	na	...
Honduras	...	...	na	na
México(4)	100,0	100,0	vn	vn
Nicaragua	nd	nd	nd	nd
Panamá	10,8	nd	na	na
Paraguay	28,6	nd	124,3	nd
Peru	nd	nd	nd	nd
Portugal (5)	na	na	na	na
R Dominicana	na	na	na	na
Uruguay	na	na	na	na
Venezuela	...	...	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls

Tabla Indicador 6.

Porcentaje de maestros bilingües que imparten clase en los niveles educativos CINE 1 y 2 y que hablan en el idioma originario de sus alumnos, en el conjunto de profesores que imparten clase en aulas bilingües con alumnado cuya lengua materna no es la oficial. Año 2013		
País	Educación Primaria (CINE 1)	Educación secundaria baja (CINE 2)
Argentina	nd	nd
Bolivia	...	...
Brasil	67,2	60,9
Chile (1)	18,0	na
Colombia	nd	nd
Costa Rica	nd	nd
Cuba	nd	nd
Ecuador	...	...
El Salvador	na	na
España	na	na
Guatemala	42,4	nd
Honduras	...	...
México (2)	100,0	vn
Nicaragua	nd	nd
Panamá	na	na
Paraguay	72,3	48,0
Perú	nd	nd
Portugal	na	na
R Dominicana	vn	vn
Uruguay	na	na
Venezuela	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls

Tabla Indicador 7.

Porcentaje de alumnos y alumnas diagnosticados por sus discapacidades como alumnos con necesidades educativas especiales matriculados en educación primaria o secundaria (CINE 1,2 y 3) integrados en escuelas ordinarias, en aulas ordinarias. Año 2013						
País	CINE 1		CINE 2		CINE 3	
	Total	Alumnas	Total	Alumnas	Total	Alumnas
Argentina (1)	...	...	59,0	...	63,6	...
Bolivia	...	...	...	...	...	...
Brasil (2)	72,6	70,9	97,0	96,8	96,0	96,4
Chile (3)	62,6	66,7	99,8	99,8	100,0	100,0
Colombia (4)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Costa Rica	98,7	98,9	92,8	93,2	87,1	89,0
Cuba (5)	26,0	nd	5,7	nd	...	...
Ecuador * ** ***	60,4	59,7	57,5	56,6	84,8	86,3
El Salvador (6)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
España	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Guatemala(7)	90,0	90,5	100,0	100,0	100,0	100,0
Honduras	85,5	100,0	nd	nd	nd	nd
México (8)	94,7	71,9	74,4	31,1	nd	nd
Nicaragua	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Panamá	74,4	49,4	111,2	115,1	128,4	145,4
Paraguay	14,0	14,0	34,9	31,9	nd	nd
Perú (9)	74,5	nd	96,0	nd	94,6	nd
Portugal	97,9	98,0	98,9	99,0	93,8	94,0
R Dominicana	98,5		100,0	100,0	100,0	100,0
Uruguay	na	na	100,0	100,0	100,0	100,0
Venezuela	...	...	...	...	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls.

Tabla Indicador 8.

País	Tasas de matrícula en la educación de la primera infancia (CINE 0)															
	2008*				2010				2012				2013			
	0 a 2 años		3 años al inicio de la educación primaria		0 a 2 años		3 años al inicio de la educación primaria		0 a 2 años		3 años al inicio de la educación primaria		0 a 2 años		3 años al inicio de la educación primaria	
Total	ni-ñas	Total	ni-ñas	Total	ni-ñas	Total	ni-ñas	Total	ni-ñas	Total	ni-ñas	Total	ni-ñas	Total	ni-ñas	
Argentina (1)	13 (a)	...	72 (b)	...	4	4	74	75	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	8 (a)	...	33 (b)	...	...	...	41 (b)	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	10 (a)	...	...	...	nd	nd	nd	nd	13	13	44	45	nd	nd	nd
Chile (2)	10 (a)	nd	66 (b)	nd	nd	nd	65	64	18	18	74	73	nd	nd	nd	
Colombia (3)	8 (a)	...	43 (b)	...	nd	nd	51	51	nd	nd	67	67	nd	nd	nd	
Costa Rica	12 (a)	...	54 (a)	...	2	3	51	52	3	3	50	51	3	3	51	
Cuba	19 (a)	...	97 (b)	...	86	94	100	100	87	91	99	99	...	...	...
Ecuador	15 (a)	...	50 (a)	...	...	...	73	...	...	...	81 (b)	...	...	...	...
El Salvador	9 (a)	...	50 (b)	...	1	1	55	56	1	1	54	55	1	1	56	
España (4)	20 (a)	...	99 (b)	...	26	26	97	98	31	30	97	97	31	nd	97	
Guatemala (5)	5 (a)	...	...	...	1	1	33	34	1	1	30	30	1	1	30
Honduras	6 (a)	...	35 (b)	...	na	na	60	60	na	na	65	65	na	na	64	
México (6)	18 (a)	...	...	...	11	nd	77	78	10	nd	78	79	11	nd	...
Nicaragua	11 (a)	...	56 (b)	...	...	...	56	57	...	...	62	62	...	...	59
Panamá	13 (a)	...	...	...	2	2	41	41	2	2	46	46	1	1	46
Paraguay	6 (a)	...	33 (b)	...	0	0	33	33	1	1	32	32	1	1	32	
Perú	14 (a)	...	69 (b)	...	...	...	77	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	16 (a)	nd	79 (a)	79 (a)	...	...	87	85	32	...	91	89	nd	nd	nd
R. Dominicana (7)	6 (a)	...	31 (b)	...	1	1	37	37	1	1	37	37	1	1	39	
Uruguay (8)	15 (a)	...	77 (a)	78	nd	nd	82	83	27	28	84	85	nd	nd	nd	
Venezuela	11 (a)	...	65 (b)	...	...	...	70 (b)	...	...	...	70 (b)	...	...	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

(a) Datos procedentes de UIS.

(b) Datos procedentes de Miradas 2011.

OEI. Miradas 2014. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls.

Tabla Indicador 9.

Porcentaje de educadores en CINE 0 titulados		
País	Porcentaje educadores titulados 2010 (a)	Porcentaje de educadores titulados 2013 (b)
Argentina	96	nd
Bolivia	...	...
Brasil	87	nd
Chile	81	91
Colombia	45	91
Costa Rica	73	99
Cuba	100	69
Ecuador	62	67
El Salvador	93	62
España	100	100
Guatemala	...	...
Honduras	...	100
México	3	13
Nicaragua	na	na
Panamá	43	26
Paraguay	44	50
Perú	...	80
Portugal	100	100
R Dominicana	51	94
Uruguay	90	71
Venezuela	...	...

Fuentes:

^(a) Datos suministrados por los países.^(b) Datos procedentes de *Miradas 2011*.OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls

tabla Indicador 10A.

Tasa neta de matriculación en educación primaria (CINE 1)								
País	2008 (*)		2010 (**)		2012		2013	
	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas
Argentina	...	...	99	...	...	...	...	...
Bolivia	...	...	89	...	...	...	...	...
Brasil	...	...	nd	nd	88	88	nd	nd
Chile	...	...	94	94	92	92	92	92
Colombia	...	...	90	89	87	87	nd	nd
Costa Rica	...	...	90	92	90	91	91	92
Cuba	99	99	99	99	99	100	...	...
Ecuador	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	94	95	95	95	93	93	91	91
España	...	...	98	98	97	97	...	...
Guatemala	...	...	96	95	89	89	85	85
Honduras	96	97	91	91	99	99	96	97
México	95	95	100	100	100	100	100	100
Nicaragua	94	94	93	94	92	93	91	91
Panamá	...	...	93	93	92	92	92	92
Paraguay	...	...	83	83	80	80	nd	nd
Perú	...	...	...	...	93	93	nd	nd
Portugal	100	100	100	100	100	100	nd	nd
R Dominicana	85	85	91	88	91	89	89	88
Uruguay (9)	95	95	95	96	95	95	nd	nd
Venezuela	92	92	95	95	94	93	...	...
Iberoamérica	94	95	94	94	93	93		

Fuentes:

Datos suministrados por los países. Excepto (*) 2008: UIS Table 5: Enrolment ratios by ISCED level. Net enrolment rate. Primary. Total. Consulta 12 enero 2014 <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>. (**) 2010, para Bolivia, Ecuador, Panamá, Perú y Venezuela: UIS <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>. OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls.

Tabla Indicador 10B.

Tasa bruta de finalización de educación primaria (CINE 1)								
País	2008		2010		2012		2013	
	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas
Argentina (1)	...	...	95	...	97	...	...	...
Bolivia	88	...	90	...	...	...	...	...
Brasil (2)	...	...	82	84	84	86	nd	nd
Chile (3)	...	...	93	95	94	96	nd	nd
Colombia (4)	105	...	96	96	95	96	nd	nd
Costa Rica	88	...	93	93	94	95	nd	nd
Cuba	92	...	99	99	100	98	...	...
Ecuador	98	...	93	93	91	91	nd	nd
El Salvador (5)	86	...	93	94	91	93	nd	nd
España *(6)	100	...	95	95	...	...	...	...
Guatemala	78	...	93	93	93	94	95	95
Honduras	85	...	98	98	98	98	95	96
México	...	...	99	99	99	99	100	nd
Nicaragua	70	...	93	92	94	95	nd	nd
Panamá	97	...	97	98	97	97	99	99
Paraguay	93	95	94	95	93	94	nd	nd
Perú	95	94	96	95	97	96	nd	nd
Portugal	92	94	92	94	87	91	nd	nd
R. Dominicana	86	...	91	94	91	94	91	95
Uruguay (7)	98	...	98	99	99	99	nd	nd
Venezuela	94	...	92	...	96	...	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países..

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls.

Tabla Indicador 11A.

Tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2)								
País	2008		2010		2012		2013	
	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas
Argentina	...	...	84,0	88,0	...	...	...	...
Bolivia	67,0	67,0	68,0	69,0	...	...	...	...
Brasil (1)	...	...	nd	nd	73,5	76,6	nd	nd
Chile (2)	84,0	85,0	80,5	83,2	78,4	81,6	nd	nd
Colombia (3)	71,0	74,0	70,8	73,6	71,5	74,4	nd	nd
Costa Rica	...	...	64,4	67,9	66,2	69,7	70,0	72,9
Cuba	84,0	84,0	99,1	98,4	100,0	...	...	...
Ecuador	...	...	84,6	83,4	92,5	91,9	nd	nd
El Salvador (4)	53,0	54,0	59,8	62,2	65,3	67,6	67,3	69,8
España (5) (***)	95,0	95,0	93,8	94,7	104,0	104,2	nd	nd
Guatemala	40,0	39,0	42,9	41,4	43,2	41,7	44,0	42,5
Honduras	...	...	41,5	44,4	43,4	46,4	42,7	45,9
México	84,0	86,0	85,0	87,0	81,0	83,0	84,0	57,0
Nicaragua	...	...	41,0	44,5	46,4	49,8	50,4	53,9
Panamá	63,0	66,0	65,0	68,0	76,0	79,0	72,6	75,0
Paraguay	59,0	62,0	60,1	63,0	58,9	61,6	nd	nd
Perú	76,0	76,0	79,2	79,4	80,8	81,4	nd	nd
Portugal	86,2	90,1	89,5	92,5	89,9	92,4	nd	nd
R Dominicana (**)	59,0	64,0	58,9	63,6	60,8	65,4	60,8	65,4
Uruguay (*)	68,0	71,8	73,4	77,0	73,8	76,9	nd	nd
Venezuela	70,0	74,0	72,0	75,0	74,0	78,0	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países, excepto 2008: UIS Table 5: Enrolment ratios by ISCED level. Net enrolment rate. Secondary. Total. <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>. Consulta 5 febrero 2014. Los datos 2008 de Portugal y Uruguay han sido suministrados por los países. 2010: Los datos de Panamá, Venezuela, Argentina y Bolivia proceden de UIS. En las tasas netas UIS no distingue los ISCED 2 Y 3. OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls.

Tabla Indicador 11B.

Tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2)								
País	2008		2010		2012		2013	
	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas	Total	niñas
Argentina	67,0	74,0	69,3	86,0	73,0	...	...	...
Bolivia	77,0	78,0	78,0	80,0	...	...	...	...
Brasil (1)	...	...	75,8	79,8	77,1	80,8	nd	nd
Chile (2)	94,0	95,0	94,1	95,3	94,2	95,1	nd	nd
Colombia (3)	77,0	82,0	93,5	94,4	92,3	93,4	nd	nd
Costa Rica	50,0	56,0	76,5	78,7	78,9	81,4	...	...
Cuba	94,0	92,0	98,5	99,1	99,4	99,8	...	...
Ecuador	59,0	62,0	80,9	83,4	81,9	83,8	...	...
El Salvador (4)	60,0	66,0	93,7	94,4	93,0	93,8	...	...
España (5)	...	...	81,2	83,9	nd	nd	nd	nd
Guatemala	36,0	36,0	66,7	70,5	74,1	77,6	78,0	81,4
Honduras	...	...	89,4	95,1	89,6	95,0	89,6	95,0
México	nd	nd	93	94	94	95	94	91
Nicaragua	42,0	49,0	79,9	83,5	80,9	84,0	...	...
Panamá	59,0	65,0	58,0	63,0	83,0	85,4	80,3	82,3
Paraguay	89,8	91,5	90,7	92,5	90,0	91,5	nd	nd
Perú (6)	93,1	91,1	97,0	88,1	95,1	97,4	nd	nd
Portugal	86,6	88,3	86,4	88,6	83,1	85,4	nd	nd
R Dominicana (**)	...	...	85,9	88,7	90,4	92,5	84,5	88,0
Uruguay (7)	73,1	nd	72,9	nd	72,1	nd	nd	nd
Venezuela	69,0	75,0	71,0	76,0	74,0	80,0	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países, excepto 2008: UIS Table 13A: Measures of access to, progression and completion of lower secondary education Gross lower secondary graduation ratio, all programmes <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>. Consulta 5 febrero 2014. Los datos 2008 de Perú, Paraguay, Portugal y Uruguay han sido suministrados por los países. 2010: Los datos de Panamá, Venezuela, Bolivia y Guatemala proceden de UIS.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls.

Tabla Indicador 12A

País	Tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3)																					
	Tasa total						Tasa programas generales 3A						Tasa programas profesionales 3B									
	2010		2012		2013		2008		2010		2012		2013		2008		2010		2012		2013	
T	a	T	a	T	a	T	a	T	a	T	a	T	a	T	a	T	a	T	a	T	a	
Argentina	36	43	...	...	...	...	43	49	34	41	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	...	...	...	...	...	...	57	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	nd	nd	72	75	nd	nd	...	...	nd	nd	68	71	...	...	...	...	...	4	4	...	...
Chile	83	86	84	88	nd	nd	51	54	52	55	55	58	nd	nd	31	32	30	31	30	30	nd	nd
Colombia	55	62	54	61	nd	nd	64	55	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Costa Rica	...	49	45	51	nd	nd	32	28	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Cuba	93	93	97	96	...	...	...	...	43	49	45	58	...	...	...	...	51	44	51	39	...	...
Ecuador	58	61	59	63	61	64	48	45	27	29	29	32	30	33	...	...	31	32	30	31	31	31
El Salvador	45	48	49	51	...	...	...	...	25	26	28	29	...	...	...	...	20	22	21	22	...	...
España	66	74	nd	nd	nd	nd	44	52	47	55	nd	nd	nd	nd	nd	nd	18	20	nd	nd	nd	nd
Guatemala	29	30	35	36	38	37	39	40	14	11	18	13	19	14	...	...	14	19	17	23	19	23
Honduras	39	46	38	46	37	31	...	...	10	8	11	9	11	9	...	...	28	37	28	36	26	22
México	47	50	47	50	49	nd	41	45	43	46	43	46	nd	nd	na	na	na	na	na	na	na	na
Nicaragua	42	49	46	52	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Panamá	39	43	43	48	31	34	37	29	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Paraguay	50	55	54	56	nd	nd	...	...	39	43	41	44	nd	nd	...	...	11	12	12	13	nd	nd
Perú	61	63	65	68	nd	nd	70	70	61	63	65	68	nd	nd	na	na	na	na	na	na	na	na
Portugal	99	113	105	115	nd	nd	33	40	35	42	37	45	nd	nd	...	...	64	71	68	70	nd	nd
R Dominicana	43	51	49	57	49	58	...	...	37	43	40	46	40	46	...	...	7	9	9	11	10	12
Uruguay	nd	nd	28	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	15	nd	nd	nd	nd	nd	12	11	13	13	nd	nd
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iberoamérica	55	60	57	63	...	...	...	...	34	37	36	41	...	...	...	...	26	27	25	26	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. Miradas 2014. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadores/miradas2_34.xls

Tabla Indicador 12B.

Porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años graduados en educación media alta (CINE 3)						
País	2010		2012		2013	
	Total	alumnas	Total	alumnas	Total	alumnas
Argentina	53,1	58,9	...	...	...	...
Bolivia	...	...	...	...	...	...
Brasil	nd	nd	58,8	64,2	nd	
Chile	81,6	84,9	83,6	85,9	nd	nd
Colombia	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Costa Rica	43,7	47,4	46,2	50,0	nd	nd
Cuba	...	...	...	...	...	...
Ecuador	...	...	66,4	68,7	...	...
El Salvador	41,6	44,0	43,3	43,1	...	...
España	61,2	67,9	61,7	69,2	62,8	
Guatemala	nd	nd	...	...	...	...
Honduras	nd	nd	0,3	0,3		
México	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Nicaragua	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Panamá	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Paraguay	52,6	55,3	59,9	63,3	nd	nd
Perú	77,1	76,5	81,4	80,7	nd	nd
Portugal	52,7	62,6	67,5	75,7	69,9	76,5
R Dominicana	37,2	42,4	53,7	58,0	47,5	
Uruguay	33,7	38,4	37,5	43,6	nd	nd
Venezuela	...	...	...	...	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls.

Tabla Indicador 17A.

País	Cantidad de horas semanales educación artística en la modalidad normal, en educación						Cantidad de horas semanales de clase en la modalidad normal, en educación					
	Primaria (CINE 1)			Secundaria baja (CINE 2)			Primaria (CINE 1)			Secundaria baja (CINE 2)		
	2010	2012	2013	2010	2012	2013	2010	2012	2013	2010	2012	2013
Argentina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Chile (1)	3,3	3,3	3,7	4,0	4,0	4,0	38,0	38,0	38,0	38,0	38,0	38,0
Colombia	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Costa Rica	2,7	2,7	2,7	2,7	2,7	2,7	28,7	28,7	30,0	28,0	28,0	28,0
Cuba	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	35,0	35,0	35,0	40,0	40,0	40,0
Ecuador	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	30,0	35,0	35,0	35,0	35,0	35,0
El Salvador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
España (2)	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	25,0	25,0	25,0	30,0	30,0	30,0
Guatemala	1,0	1,0	1,0	4,0	4,0	4,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0
Honduras	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	40,0	40,0	40,0	36,0	36,0	36,0
México	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	22,5	22,5	22,5	35,0	35,0	35,0
Nicaragua	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	30,0	30,0	30,0	30,0	30,0	30,0
Panamá	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	36,0	36,0	36,0	40,0	40,0	40,0
Paraguay (3)	2,0	2,0	2,0	4,0	4,0	4,0	30,0	30,0	30,0	38,0	38,0	38,0
Perú	3,5	3,5	3,5	2,2	2,2	1,5	25,0	25,0	25,0	24,5	24,5	24,5
Portugal (4) *	3,5	3,5	3,5	2,2	2,2	1,5	25,0	25,0	25,0	24,5	24,5	24,5
R. Dominicana (5)	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0
Uruguay (6)	nd	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0	20,0	20,0	20,0	39,0	39,0	39,0
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. Miradas 2014. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls

Tabla Indicador 17B.

País	Cantidad de horas semanales educación física en la modalidad normal, en educación						Cantidad de horas semanales de clase en la modalidad normal, en educación					
	Primaria			Secundaria baja (CINE 2)			Primaria			Secundaria baja (CINE 2)		
	(CINE 1)	(CINE 1)	(CINE 2)	(CINE 1)	(CINE 1)	(CINE 2)	(CINE 1)	(CINE 1)	(CINE 2)	(CINE 1)	(CINE 1)	(CINE 2)
Argentina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Chile (1)	3	3	2	2	2	2	38	38	38	38	38	38
Colombia	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Costa Rica	1	1	1	1	1	1	29	29	29	30	28	28
Cuba	3	3	2	2	2	2	35	35	35	35	40	40
Ecuador	2	2	2	2	2	2	30	35	35	35	35	35
El Salvador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
España (2)	2	2	2	2	2	2	25	25	25	25	30	30
Guatemala	2	2	2	2	2	2	40	40	40	40	40	40
Honduras	2	2	2	2	2	2	40	40	40	40	36	36
México	1	1	2	2	2	2	23	23	23	23	35	35
Nicaragua	2	2	2	2	2	2	30	30	30	30	30	30
Panamá	2	2	2	2	2	2	36	36	36	36	40	40
Paraguay (3)	1	1	2	2	2	2	30	30	30	30	38	38
Perú	nd	nd	2	2	2	2	30	30	30	30	35	35
Portugal (4) *	2	1	2	2	2	1	25	25	25	25	24	24
R. Dominicana (5)	3	3	2	2	2	2	25	25	25	25	25	25
Uruguay (6)	nd	1	3	3	3	3	20	20	20	20	39	39
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. Miradas 2014. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadores/miradas2_34.xls

Tabla Indicador 18.

Número de alumnos matriculados en programas científicos o técnicos de educación terciaria expresado como porcentaje de la población total matriculada en educación terciaria						
País	Número de alumnos matriculados en programas terciarios considerados científicos o técnicos			Número de alumnos matriculados en programas terciarios		
	CINE 5+6			CINE 5+6		
	2010	2012	2013	2010	2012	2013
Argentina (1)	1.042.051	...	...	2.427.762	...	...
Bolivia	...	...	...	...	...	...
Brasil (2)	1.942.587	2.278.910	nd	6.552.707	7.241.405	nd
Chile (3)	442.088	506.470	nd	987.643	1.118.773	nd
Colombia	592.360	733.233	nd	1.674.420	1.958.429	nd
Costa Rica	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Cuba	308.513	205.013	165.271	606.863	351.116	261.468
Ecuador	187.055	207.183	189.854	565.716	590.205	494.628
El Salvador	...	...	...	...	...	...
España (4)	638.874	764.179	nd	1.950.482	1.965.829	nd
Guatemala (5)	...	...	...	...	...	...
Honduras	nd	nd	nd	nd	nd	nd
México (6)	909.704	1.025.035	nd	2.833.097	3.144.860	nd
Nicaragua	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Panamá	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Paraguay	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Perú	nd	nd	nd	nd	1.743.318	nd
Portugal	112.608	113.940	110.845	383.627	390.273	371.574
R. Dominicana (7)	147.662	146.012	nd	435.006	428.634	nd
Uruguay (8)	nd	39.542	nd	nd	193.817	nd
Venezuela	...	...	...	...	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls.

Tabla Indicador 19.

País	Cantidad de establecimientos educativos que cuentan con biblioteca Año 2013		Número de establecimientos educativos Año 2013	
	Educación Primaria (CINE 1)	Educación secundaria básica (CINE 2)	Educación Primaria (CINE 1)	Educación secundaria básica (CINE 2)
Argentina	nd	nd	nd	nd
Bolivia	...	...	...	...
Brasil (1)	45584,0	38338,0	134514,0	68416,0
Chile (2)	8405,0	...	8836,0	...
Colombia	nd	nd	53591,0	...
Costa Rica	nd	nd	nd	nd
Cuba	3597,0	980,0	6921,0	989,0
Ecuador(3)	4414,0	3118,0	20181,0	5875,0
El Salvador **	1528,0	1296,0	5356,0	3243,0
España (4)	13867,0	7338,0	13867,0	7338,0
Guatemala	16051,0	2981,0	16113,0	3012,0
Honduras	953,0	417,0	12485,0	2438,0
México (5)	99228,0	37222,0	99228,0	37222,0
Nicaragua	nd	nd	nd	nd
Panamá	475,0	345,0	2952,0	1026,0
Paraguay	1431,6	1411,0	7555,0	4665,0
Peru (6)	14550,0	7763,0	38001,0	13643,0
Portugal (7)	738,0	784,0	738,0	784,0
R Dominicana (8)	2021,0	2021,0	8921,0	5058,0
Uruguay (9)	2337,0	134,0	2337,0	134,0
Venezuela	...	...	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls

Tabla Indicador 20.

Razón de alumnos por computador						
País	Instituciones públicas			Instituciones privadas		
	CINE 1	CINE 2	CINE 3	CINE 1	CINE 2	CINE 3
Argentina (1)	58	18	8	23	8	5
Bolivia	...	...	...	...	...	...
Brasil (2)	19	20	21	11	8	6
Chile (3)	...	6	6	...	12	12
Colombia (4)	8	9	4	nd	nd	nd
Costa Rica	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Cuba (5)	36	29	22	na	na	na
Ecuador (6)	22	11	13	8	4	4
El Salvador* **	30	14	6	6	3	5
España (7)	3	3	...	...	5	...
Guatemala	167	22	12	5	5	3
Honduras	60	27	9	nd	nd	nd
México	25	10	6	7	3	3
Nicaragua	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Panamá	20	20	63	18	4	...
Paraguay	50	21	19	16	7	8
Perú (8)	5	6	6	8	7	...
Portugal	3	3	3	2	6	3
R Dominicana (9)	...	30	nd	nd	nd	nd
Uruguay (10)	1	1	nd	7	84	nd
Venezuela	...	...	...	...	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls.

Tabla Indicador 21.

Número de alumnos que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es el establecido oficialmente con carácter general y a escuelas públicas de primaria con horario ampliado. Año 2013			
País	Alumnos en escuelas con horario general	Alumnos en escuelas con horario ampliado	Número de alumnos en escuelas de primaria
Argentina	3.105.590	308.883	3.414.473
Bolivia	...	...	...
Brasil	13.831.878	1.933.048	15.764.926
Chile	430.973	101.383	581.062
Colombia	3.424.873	434.118	3.858.991
Costa Rica	...	...	...
Cuba	...	729.230	729.230
Ecuador	nd	nd	nd
El Salvador	...	...	...
España	nd	nd	...
Guatemala	2.207.981	429	2.208.410
Honduras	...	....	....
México	nd	nd	14.789.406
Nicaragua	na	na	na
Panamá	375.158	1.450	375.883
Paraguay	796.425	15.061	811.486
Peru	na	na	2.622.017
Portugal	...	...	...
R Dominicana	...	...	...
Uruguay (xx)	217.526	48.823	266.349
Venezuela	...	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls.

Tabla Indicador 22.

Porcentaje de establecimientos educativos evaluados		
País	CINE 1	CINE 2
Argentina (1)	13	17
Bolivia	...	...
Brasil	...	...
Chile (6)	100	100
Colombia	nd	nd
Costa Rica	na	na
Cuba (3)	100	...
Ecuador	nd	nd
El Salvador (5)	3	6
España	100	100
Guatemala	nd	nd
Honduras	100	100
México (7)	100	100
Nicaragua	na	na
Panamá	100	100
Paraguay	na	na
Peru (2) (*) (**)	62	...
Portugal (8)	...	16
R Dominicana (4)	na	na
Uruguay	nd	nd
Venezuela	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls.

Tabla Indicador 23A.

Porcentaje de carreras técnico-profesionales de nivel educativo medio superior y terciario cuyos currículos son diseñados por competencias diseñados por competencias. Año 2013		
País	CINE 3	CINE 5
Argentina	nd	nd
Bolivia	...	...
Brasil	nd	nd
Chile (1)	100	nd
Colombia	nd	nd
Costa Rica	nd	nd
Cuba (2)	100	100
Ecuador	100	nd
El Salvador	78	nd
España	100	100
Guatemala	38	nd
Honduras	50	nd
México (3)	100	nd
Nicaragua	na	na
Panamá	nd	nd
Paraguay	100	nd
Peru (4)	na	14
Portugal (5)	nd	nd
R Dominicana	100	68
Uruguay	nd	nd
Venezuela	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls.

Tabla Indicador 23B.

Porcentaje de carreras técnico-profesionales de educación secundaria alta y de educación superior cuyos currículos son diseñados teniendo en cuenta la demanda laboral Año 2013		
País	CINE 3	CINE 5
Argentina	nd	nd
Bolivia	...	...
Brasil	nd	nd
Chile	nd	nd
Colombia	nd	nd
Costa Rica	nd	nd
Cuba	100	100
Ecuador	100	nd
El Salvador (1)	78	50
España (2)	100	100
Guatemala	...	...
Honduras	100	nd
México (3)	100	nd
Nicaragua	na	na
Panamá	100	100
Paraguay	nd	nd
Peru (4)	na	14
Portugal	100	nd
R Dominicana (5)	100	100
Uruguay (6)	100	100
Venezuela	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls.

Tabla Indicador 24.

Porcentaje de alumnos de CINE 3 y 5 que realizan prácticas formativas en empresas. Año 2013		
País	CINE 3	CINE 5
Argentina	nd	nd
Bolivia	...	...
Brasil	nd	nd
Chile (2)	nd	nd
Colombia	nd	nd
Costa Rica	nd	nd
Cuba	100	62
Ecuador	100	nd
El Salvador	5	3
España	100	100
Guatemala	100	...
Honduras	100	nd
México	100	nd
Nicaragua	na	na
Panamá	26	nd
Paraguay	47	nd
Peru (7)	na	nd
Portugal	100	100
R Dominicana	48	nd
Uruguay	nd	nd
Venezuela	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls.

Tabla Indicador 25.

Jóvenes procedentes de la ETP que acceden al empleo al finalizar sus estudios en puestos afines con su capacitación. Año 2013		
País	Cantidad de jóvenes de 18 a 21 años que realizaron y completaron carreras técnico-profesionales, que acceden a un puesto de trabajo acorde , en educación media superior	Cantidad total de jóvenes de 18 a 21 años que realizaron y completaron carreras técnico-profesionales en educación media superior
Argentina (1)	48,80%	
Bolivia	...	...
Brasil	nd	nd
Chile	nd	nd
Colombia	nd	nd
Costa Rica	nd	nd
Cuba (2)	53.657	53.657
Ecuador	nd	nd
El Salvador	2.357	112.253
España (3)	54,94%	
Guatemala	...	...
Honduras	nd	nd
México (4)	n.d.	74.989
Nicaragua	na	na
Panamá	nd	nd
Paraguay	nd	nd
Perú	na	na
Portugal	nd	nd
R Dominicana	(*)	36.441
Uruguay	nd	nd
Venezuela	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls.

Tabla Indicador 26.

Tasa de alfabetización					
País	2007	2009	2010	2012	2013
Argentina	98	98	98	...	...
Bolivia	91	91	...	...	...
Brasil (1)	90	90	90	91	nd
Chile (2)	97	99	nd	97	97
Colombia (3)	93	83	93	93	94
Costa Rica	96	96	nd	100	nd
Cuba	100	100	100	100	100
Ecuador	84	84	93	93	94
El Salvador (4)	82	84	84	86	nd
España (5)	98	98	98	98	98
Guatemala	73	74	82	83	85
Honduras	84	84	84	85	85
México	92	93	93	94	94
Nicaragua	78	78	84	97	95
Panamá	93	94	94	95	94
Paraguay	95	95	94	95	94
Perú	90	90	...	...	...
Portugal (6)	95	95	nd	95	nd
R. Dominicana (7)	89	88	87		
Uruguay	98	98	nd	98	nd
Venezuela	95	95	...	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls

Tabla Indicador 27.

Razón de personas con 15 y más años de edad, que siguen estudios en programas dirigidos a personas de alfabetización reciente en el año de referencia, en relación con las personas alfabetizadas en el año anterior.	
País	Año escolar 2013 (2012-13)
Argentina	nd
Bolivia	...
Brasil	47
Chile	nd
Colombia (1)	77
Costa Rica	nd
Cuba (2)	88
Ecuador	nd
El Salvador	nd
España (3)	160
Guatemala	nd
Honduras	nd
México (4)	1.895
Nicaragua	...
Panamá	na
Paraguay (5)	33
Perú (6)	776
Portugal (7)	9
R Dominicana (8)	4
Uruguay	nd
Venezuela	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls

Tabla Indicador 28.

Porcentaje de personas de 25 a 64 años que recibieron educación o formación en las n semanas que preceden a la Encuesta de Hogares	
País	Año escolar 2013 (2012-13)
Argentina	6,8
Bolivia	...
Brasil	nd
Chile	nd
Colombia	nd
Costa Rica	nd
Cuba	nd
Ecuador	nd
El Salvador	nd
España	10,9
Guatemala	...
Honduras	nd
México	nd
Nicaragua	na
Panamá	nd
Paraguay	nd
Perú	3,9
Portugal	9,9
R Dominicana	4,4
Uruguay	nd
Venezuela	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls

Tabla Indicador 32A.

Porcentaje de estudiantes de educación terciaria con becas de movilidad			
País	2010	2011	2012
Argentina	...	...	...
Bolivia	...	...	...
Brasil	...	...	...
Chile	nd	nd	nd
Colombia	0,2	0,2	
Costa Rica	...	...	...
Cuba	...	...	...
Ecuador	0,0	0,1	0,0
El Salvador	...	...	...
España (1)	nd	nd	nd
Guatemala	nd	nd	nd
Honduras	nd	nd	nd
México (2)	0,1	0,1	0,1
Nicaragua	na	na	na
Panamá	nd	nd	nd
Paraguay	7,7	5,9	
Perú	nd	nd	nd
Portugal (3)	0,1	1,1	0,2
R Dominicana (4)	0,4	0,5	
Uruguay	nd	nd	nd
Venezuela	...	...	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls

Tabla Indicador 33.

Porcentaje de investigadores en jornada completa													
Investigadores EJC por cada mil integrantes de la PEA													
País		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Argentina	EJC	1,8	1,7	1,8	1,8	1,9	2,1	2,2	2,4	2,6	2,7	2,9	3,0
Bolivia	EJC	0,2	0,3	0,3	...	...	...	...	...	...	0,4	0,3	...
Brasil	EJC	...	0,9	0,9	1,0	1,1	1,1	1,2	1,2	1,2	1,3	1,4	...
Canadá	EJC	6,8	7,1	7,0	7,3	7,6	7,9	8,0	8,5	8,6	7,9	8,0	...
Chile	EJC	...	...	...	...	...	...	...	0,8	0,8	0,7	0,7	...
Colombia	EJC	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,4
Costa Rica	EJC	...	...	...	0,3	0,3	0,3	...	...	0,6	2,1	2,8	2,9
Ecuador	EJC	...	0,1	0,1	0,1	...	...	0,2	0,2	0,2	0,3	0,4	0,4
España	EJC	4,3	4,4	4,4	4,7	5,0	5,2	5,4	5,5	5,7	5,8	5,8	5,6
Guatemala	EJC	...	...	...	...	...	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
México	EJC	0,6	0,6	0,8	0,8	0,9	1,0	0,8	0,8	0,8	0,9	1,0	0,9
Panamá	EJC	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3	...
Portugal	EJC	3,2	3,3	3,5	3,7	3,8	3,8	4,4	5,0	7,2	7,9	8,3	9,1
Paraguay	EJC	...	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	...	...	0,2	...	...	0,1
Uruguay	EJC	0,6	...	0,8	...	...	...	...	...	0,6	1,0	1,1	1,0
Venezuela	EJC	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4	0,5
América Latina y el Caribe	EJC	0,7	0,7	0,8	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1	1,1	1,1
Iberoamérica	EJC	1,1	1,1	1,2	1,2	1,4	1,4	1,4	1,5	1,6	1,6	2,2	2,1
Estados Unidos	EJC	9,1	9,2	9,3	9,8	9,4	9,2	9,3	9,2	...	...	...	...

Fuentes:

www.ricyt.org.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls.

Tabla Indicador 34.

Porcentaje de inversión en I+D en la región con respecto al PIB												
País	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Argentina	0,0044	0,0042	0,0039	0,0041	0,0044	0,0046	0,0049	0,0051	0,0052	0,0060	0,0062	0,0065
Bolivia	0,0028	0,0027	0,0026	...	...	...	...	...	...	0,0016	...	...
Brasil	0,0102	0,0104	0,0098	0,0096	0,0090	0,0097	0,0101	0,0110	0,0111	0,0117	0,0116	0,0121
Chile	...	...	...	...	...	...	...	0,0033	0,0039	0,0044	0,0045	...
Colombia	0,0011	0,0011	0,0012	0,0014	0,0014	0,0014	0,0014	0,0017	0,0018	0,0018	0,0018	0,0018
Costa Rica	0,0039	...	...	0,0036	0,0037	...	0,0043	0,0036	0,0040	0,0054	0,0048	0,0048
Cuba	0,0045	0,0053	0,0053	0,0054	0,0056	0,0051	0,0041	0,0044	0,0050	0,0061	0,0061	0,0027
Ecuador	...	0,0006	0,0006	0,0007	...	...	0,0015	0,0015	0,0025	...	...	...
España	0,0091	0,0092	0,0099	0,0105	0,0106	0,0112	0,0120	0,0127	0,0135	0,0139	0,0139	0,0133
Guatemala	...	...	...	...	...	0,0003	0,0005	0,0007	0,0006	0,0006	0,0004	0,0005
Honduras	0,0004	0,0004	0,0004	0,0004	0,0004	...	...	...	...	...	...	...
México	0,0037	0,0039	0,0039	0,0041	0,0040	0,0041	0,0038	0,0037	0,0041	0,0044	0,0048	0,0046
Nicaragua	...	...	0,0005	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	0,0040	0,0040	0,0036	0,0034	0,0024	0,0025	0,0025	0,0020	0,0021	0,0021	0,0019	...
Perú	0,0011	0,0011	0,0010	0,0010	0,0015	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	0,0073	0,0077	0,0073	0,0071	0,0074	0,0078	0,0099	0,0117	0,0150	0,0164	0,0159	0,0152
Paraguay	...	0,0009	0,0011	0,0008	0,0008	0,0009	...	...	0,0006	...	...	0,0006
El Salvador	...	...	...	...	...	...	...	0,0009	0,0011	0,0008	0,0007	0,0003
Uruguay	0,0024	...	0,0024	...	...	...	0,0036	0,0040	0,0036	0,0044	0,0041	0,0043
América L y C	0,0057	0,0056	0,0053	0,0054	0,0053	0,0058	0,0058	0,0063	0,0067	0,0072	0,0075	0,0078
Iberoamérica	0,0066	0,0066	0,0067	0,0071	0,0072	0,0075	0,0078	0,0084	0,0090	0,0095	0,0093	0,0093
Estados Unidos	0,0274	0,0276	0,0263	0,0263	0,0257	0,0259	0,0264	0,0271	0,0285	0,0290	0,0281	0,0284

Fuentes:

www.ricyt.org.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresmiradas2_34.xls.



ANEXO 3. INDICADORES DE FINANCIAMIENTO F1-F4

Tabla Indicador F1.

Gasto en educación como porcentaje del PIB. Total regional		
Año	Gasto público en educación como porcentaje del PIB	Índice de evolución de los recursos totales (200=100)
2000	3,9	100
2001	3,9	101
2002	4,1	110
2003	4,1	117
2004	4,1	126
2005	4,2	136
2006	4,2	145
2007	4,4	161
2008	4,7	174
2009	5,2	191
2010	5,2	202
2011	5,1	210
2012	5,2	220

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresfinanciamientof1_f4.xls

Tabla Indicador F1A.

Gasto público en educación en porcentaje del PIB			
País	2005	2008	2012
Argentina	3,78	5,44	6,55
Bolivia (Est. Plur. de)	6,38	7,04	6,89
Brasil	4,53	5,40	6,40
Chile	3,23	3,99	4,52
Colombia	4,00	4,42	4,38
Costa Rica	4,89	5,07	...
Cuba	10,56	14,06	12,84
R. Dominicana	1,88	1,74	...
Ecuador	2,28	2,97	4,60
España	4,23	4,45	4,79
Guatemala	...	3,20	2,97
México	4,89	4,96	5,30
Nicaragua	2,42	5,30	4,57
Panamá	3,79	3,80	3,50
Perú	2,72	2,67	2,76
Portugal	5,21	4,73	5,62
Paraguay	3,44	4,00	5,23
El Salvador	2,73	3,28	3,42
Uruguay	2,71	2,88	4,50
Venezuela (Rep. Bol. de)	...	3,69	...

Fuentes:

Datos suministrados por los países.

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresfinanciamientof1_f4.xls

Tabla Indicador F1B.

Gasto privado en educación como % del PIB				
País	2008	2012	2008	2012
Argentina	0,8	0,9	13,0	11,7
Bolivia	0,8	...	10,2	...
Brasil	...	...	...	...
Chile	2,6	2,8	42,3	40,1
Colombia	...	2,2	...	34,2
Costa Rica	...	...	...	...
Cuba a/	0,1	0,1	0,9	0,9
Ecuador	...	...	...	...
El Salvador a/	0,2	1,1	3,9	24,9
España a/	0,7	0,8	12,9	14,6
Guatemala	2,4	...	44,2	...
Honduras	...	...	...	...
México a/	1,1	1,2	19,2	19,5
Nicaragua	...	...	...	...
Panamá	...	...	...	...
Paraguay a/	1,3	1,2	21,3	17,4
Perú	2,4	2,8	47,3	50,4
Portugal a/	0,5	0,4	9,5	7,4
Rep Dominicana	...	1,7	...	43,8
Uruguay	...	...	...	...
Venezuela	...	...	...	...
Iberoamérica a/	1,16	1,34	19,4	21,0

Fuentes:

UIS, <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/education-finance.aspx>OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresfinanciamientof1_f4.xls

Tabla Indicador F2.

Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total				
País	2005	2008	2012	Var. 2008-2012
Argentina	11,9	14,1	15,3	1,2
Bolivia	19,9	19,9	19,5	-0,4
Brasil	12,0	14,1	19,7	5,6
Chile	16,1	17,5	19,4	1,9
Colombia	15,5	14,7	15,8	1,1
Costa Rica	...	22,8	...	...
Cuba	...	18,5	...	...
Ecuador	12,0	13,0	14,0	1,0
El Salvador	14,7	19,4	15,9	-3,6
España	11,0	11,2	10,9	-0,3
Guatemala	...	23,3	21,1	-2,2
México	22,7	21,2	19,6	-1,6
Nicaragua	...	25,0	25,0	0,0
Panamá	14,6	14,9	12,9	-2,0
Paraguay	...	11,9	12,8	0,9
Perú	14,3	14,3	13,5	-0,8
Portugal	11,2	11,2	11,0	-0,2
Rep. Dominicana	10,8	9,1	10,8	1,7
Uruguay	8,7	9,0	13,7	4,7
Venezuela	...	10,1	...	...
Iberoamérica	13,8	16,9	17,7	0,8

Fuentes:

Datos suministrados por los países

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresfinanciamientof1_f4.xls

Tabla Indicador F3A.

Distribución del gasto público en educación por niveles educativos en porcentajes. Alrededor de 2012				
País	Preprimaria	Primaria	Secundaria	Postsecundaria y terciaria
Argentina	7,8	31,6	40,3	20,3
Bolivia (2011)	4,2	36,9	29,6	29,3
Brasil	10,0	28,6	44,1	17,3
Chile	14,0	32,1	32,8	21,1
Colombia	6,0	35,5	36,2	22,3
Cuba (2010)	6,8	29,0	29,1	35,0
Ecuador	5,0	25,4	41,5	28,1
El Salvador (2011)	8,4	48,3	34,0	9,3
España (2010)	14,4	26,1	37,5	22,1
Guatemala	11,9	60,1	14,1	13,9
México (2011)	11,0	37,5	32,4	19,1
Nicaragua (2010)	3,8	42,4	14,1	39,8
Panamá (2011)	4,3	33,0	31,5	31,3
Paraguay	4,9	30,3	31,3	33,5
Perú	13,4	36,6	31,9	18,1
Portugal (2010)	7,4	27,4	44,7	20,5
Rep. Dominicana	5,9	57,1	37,0	...
Uruguay (2011)	10,4	28,4	33,8	27,4
Iberoamérica	8,3	35,9	33,1	24,0

Fuentes:

Datos suministrados por los países

OEI. *Miradas 2014*. Para ver información completa y notas consultar: http://www.oei.es/miradas2014/indicadoresfinanciamientof1_f4.xls

Nota:

Las tablas de indicadores F3B y F4 se encuentran en el texto del capítulo 10 del informe *Miradas 2014*.



ANEXO 4. COORDINADORES, REDACTORES Y PARTICIPANTES

Ha coordinado la elaboración del presente informe *Miradas 2014* Enrique Roca, consultor de la OEI. Los distintos capítulos han sido redactados por Enrique Roca, Elena Martín y Tamara Díaz. El capítulo diez ha sido elaborado por CEPAL.

Relación de participantes y colaboradores en el Informe:

País	Nombre	Cargo-Institución
Argentina	Liliana Pascual	Directora Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación
	María Laura Alonso	Jefe del Departamento de Metodología de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación
Brasil	Luiz Claudio Costa	Presidente del INEP Pesquisadora-tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais
	Cinthyá Costa Santos	Assessoria Internacional do Gabinete da Presidência
Chile	Gabriel Alonso Ugarte	Jefe de la Unidad de Estudios del Ministerio de Educación.
	María Paz Donoso	Coordinadora del Gabinete de la Unidad de Estudios del Ministerio de Educación
Colombia	Juan Carlos Bolívar	Jefe de la Oficina de Planeación y Finanzas
	Javier Andrés Rubio Saenz	Oficina asesora de planeación y finanzas
Costa Rica	Marvin Solano	Director de Planificación Institucional
Cuba	María Nelsa Padrón	Metodóloga de la Dirección de Planeamiento y Estadística. Ministerio de Educación
Ecuador	Marcelo Torres Paz	Coordinador General del planificación del ministerio de educación
	Galo M. López Lindao	Director nacional de análisis e información educativa del ministerio de educación
	Sara Narváez	Analista de la Dirección nacional de análisis e información educativa del ministerio de educación
	Jimena Nieto Jara	Analista de la Dirección nacional de análisis e información educativa del ministerio de educación
	Mary Terán Pérez	Analista de la Dirección nacional de análisis e información educativa del ministerio de educación
El Salvador	Nelly G. Rodríguez Ortíz	Gerente de Monitoreo, Evaluación y Estadística. Ministerio de Educación
	Fernando Guerro	Director de Planificación del Ministerio de Educación
España	Alfonso González Hermoso de Mendoza	Director General de Evaluación y Cooperación Territorial
	Ismael Sanz Labrador	Director del Instituto Nacional de Evaluación educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
	Joaquín Martín Muñoz	Consejero técnico. Instituto Nacional de Evaluación educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
	Noelia Valle Benito	Colaboradora Externa del INEE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Guatemala	Rodrigo Hernández Boche	Representante de la Asamblea Nacional de Magisterio ante el Consejo Nacional de Educación
	Julio César Orellana	Subdirector de estadísticas educativas
	Jeannette Bran de Cacacho	Directora general de educación especial
	Mónica Flores	Directora general de currículo
	Luisa Muller	Directora general de evaluación e investigación educativa.
	Edgar Estuardo Ramos Florián	Coordinador de Informática y estadística del comité nacional de alfabetización CONALFA
	Nidia Orellana de Vega	Asesora
Honduras	Elia del Cid Andrade	Viceministra Técnico Pedagógica
México	Héctor V. Robles Vásquez	Dirección General de Integración y análisis de la información del INEE
	Antonio Ávila	Director General de Planeación y estadística educativa.
Nicaragua	David Efrén Otero Mendieta	Director. Dirección de Proyectos. Ministerio de Educación
Panamá	Isis X. Núñez	Directora Nacional del Currículo y Tecnología Educativa
Paraguay	Dalia Zarza Paredes	Directora General de Planificación Educativa. Ministerio de Educación y cultura
	Alice Escobar	Directora de Estadística Educativa. Ministerio de Educación y cultura
	Mariela Mendieta	Jefa del departamento de estadística. Ministerio de Educación y Cultura
Perú	Juan Pablo Silva	Secretario de Planificación Estratégica
	Daniel Alberto Anavitarte Santillana	Oficina de Planeación estratégica y medición de la calidad educativa. Ministerio de Educación
Portugal	Nuno Rodrigues	Director de Serviços de Estatísticas da Educação e Ciência
R. Dominicana	Luisa Canto e Castro Loura	Diretora-Geral
	Ancell Scheker Mendoza	Directora de la Dirección de Evaluación de la Calidad
Uruguay	Gabriel Errandonea Lennon	Responsable del Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura
	Carla Orós	Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura
OEI	Enrique Roca Cobo	Asesor del IESME y coordinador del Informe
	Elena Martín	Asesora del IESME
	Tamara Díaz Fouz	Coordinadora del IESME
	Begoña Pérez Tabares	Gestora del IESME