



**RE-413**

***Documento de Enfoque:  
Examen del Apoyo del BID a la  
Calidad de la Educación  
Secundaria y el Aprendizaje en  
América Latina y el Caribe,  
1995-2011***

---

***Oficina de Evaluación y Supervisión (OVE)***

Banco Interamericano de Desarrollo  
Washington, D.C.  
Mayo de 2012



## ÍNDICE

I.	CONTEXTO .....	1
A.	Introducción y motivación .....	1
II.	DISEÑO DE LA EVALUACIÓN .....	11
A.	Objetivos y preguntas de la evaluación .....	11
B.	Metodología y fundamentos .....	13
III.	EQUIPO Y CRONOGRAMA .....	17

[APÉNDICE A:](#) Estrategias y objetivos del Banco para el sector de la educación en 2010

[APÉNDICE B:](#) Préstamos potenciales para el análisis del estudio de casos

[APÉNDICE C:](#) Distribución de la cartera de préstamos para realizar una evaluación por país y por división en el período comprendido entre 1995-2011; y Distribución de las operaciones de cooperación técnica para efectuar una evaluación por país y por división en el período comprendido entre 2001-2011

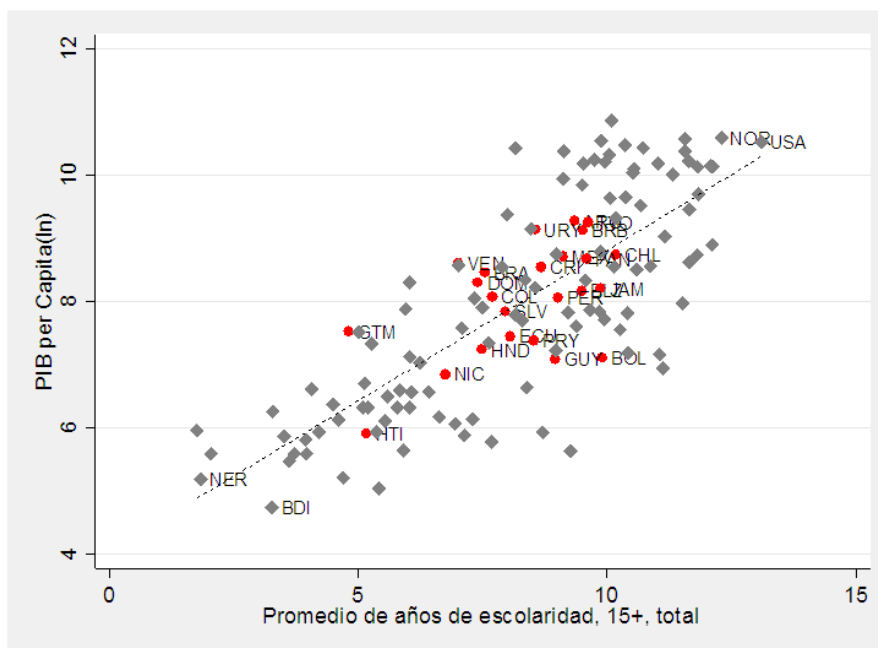
[REFERENCIAS](#)

## I. CONTEXTO

### A. Introducción y motivación

- 1.1 **Educación y desarrollo.** Una característica distintiva de los países desarrollados es que poseen un elevado nivel de educación (Gráfico 1)<sup>1</sup>. El nivel alcanzado en educación no solo se asocia con altos niveles de productividad e ingresos, sino que también se relaciona inextricablemente con mejores resultados en materia de salud, mayor bienestar e índices de fertilidad más bajos. En consecuencia, la educación es inherente al proceso de desarrollo (Sen, 1999)<sup>2</sup>.

**Gráfico 1. Nivel de educación alcanzado y PIB, 2010**



**Nota:** El PIB de Barbados corresponde a 2009 y no a 2010. El gráfico muestra el PIB per cápita del año 2010, medido en dólares estadounidenses constantes del año 2000, y la cantidad de años promedio de escolaridad total. Los países de América Latina y el Caribe se destacan en rojo.

**Fuente:** Indicadores del Desarrollo Mundial (WDI) y Barro-Lee (2011).

<sup>1</sup> Esta correlación positiva se cumple en el caso de América Latina y el Caribe y del resto del mundo.

<sup>2</sup> “Si la educación hace que la persona sea más eficiente en la producción de bienes, es claro que hay un mejoramiento del capital humano. Este mejoramiento puede agregar valor a la producción de la economía y aumentar el ingreso de la persona que ha sido educada. Pero aún con el mismo nivel de ingreso, esa persona puede beneficiarse de la educación por la posibilidad de leer, argumentar, comunicar, elegir con mayor información, ser tenida en cuenta más seriamente por otros y así sucesivamente. De modo que los beneficios de la educación son mayores que su función de capital humano en la producción de bienes”. Sen (1999). Págs. 294-295

- 1.2 También se ha demostrado que la fuerte correlación entre la educación y los ingresos es causal, tanto a escala individual como a escala acumulada. Se han realizado cientos de estudios donde se ha investigado la relación individual que existe entre los años de escolaridad y los ingresos, y se ha concluido que existe un rendimiento constante del orden del 10% por año de escolaridad<sup>3</sup>. Asimismo, este rendimiento tiende a aumentar con la escasez de aptitudes: la educación genera un rendimiento superior en las regiones que tienen un menor promedio de escolaridad. A nivel macroeconómico, las pruebas provenientes de los diferentes países también están en consonancia con los resultados a escala microeconómica, y se estima que el rendimiento por cada año adicional escolaridad está en el orden del 5% al 12%<sup>4</sup>. Por otra parte, se han encontrado patrones similares con respecto al aprendizaje: el rendimiento de un incremento unitario de la desviación estándar de los puntajes obtenidos en las pruebas realizadas en las economías en desarrollo tiende a ser mayor que el de los países desarrollados, y se encuentra en el orden del 20% a 30% (Hanushek, 2009)<sup>5</sup>.
- 1.3 **Apoyo del Banco a la educación.** El Banco ha apoyado en forma permanente los proyectos de educación desde sus inicios. La primera estrategia de educación del Banco data de 1979 (documento GP-86-2), y se requirió de una serie de actualizaciones individuales de la estrategia para cada nivel de educación en el Octavo Aumento General de los Recursos (1994). En ese ejercicio (documento GN-2067), el objetivo del Banco para la educación primaria y secundaria era “mejorar la calidad y la equidad”. A efectos de lograr estas metas, en la estrategia se planteó una serie de iniciativas, como la descentralización escolar, la capacitación de los docentes y el uso de tecnología<sup>6</sup>. Un análisis preliminar de la cartera de préstamos del Banco destinados a la educación entre 1995 y 2011 permite constatar que el énfasis de la labor del Banco ha estado concentrado en la educación primaria/básica/secundaria y la reforma educativa en general, con mucho menos hincapié en la instrucción postsecundaria (superior) (Gráfico 2).

---

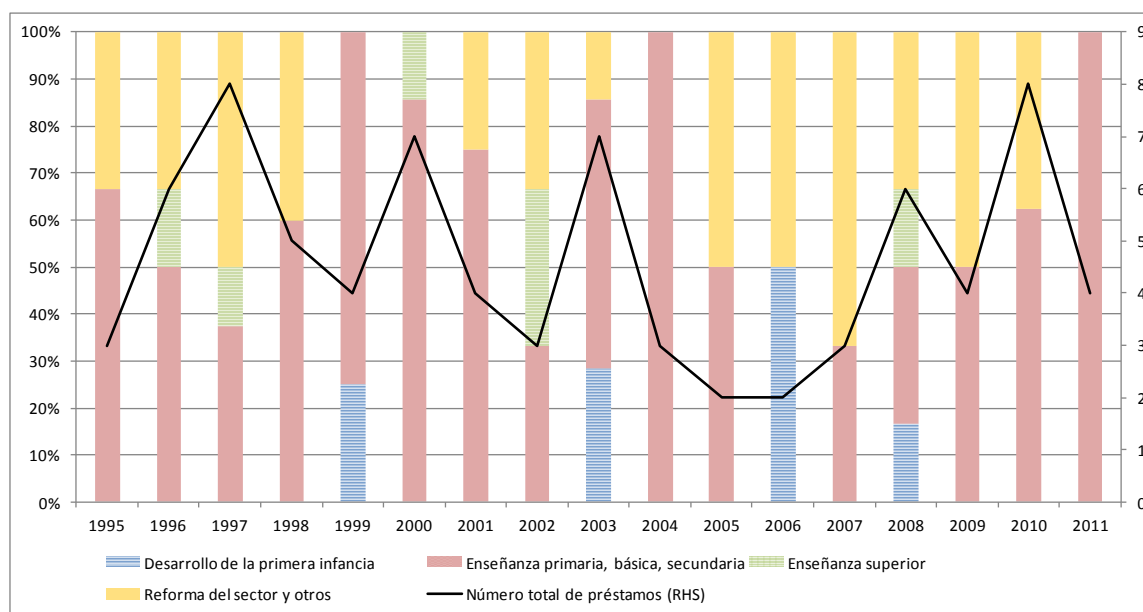
<sup>3</sup> Un buen estudio de la bibliografía sobre educación e ingresos es el de Card (1999) y Heckman, Lochner, y Todd (2006). En Psachoropoulos (1994) y Psachoropoulos y Patrinos (2004) se analizan los patrones regionales.

<sup>4</sup> A través del uso de datos de macropanel del nivel de educación alcanzado, Barro y Lee (2010) llegan a la conclusión de que la tasa de rendimiento estimada por año adicional de escolaridad es del 5% al 12%.

<sup>5</sup> Si bien los puntajes de las pruebas de aprendizaje miden resultados, en el aprendizaje repercuten otros elementos, además de la calidad de la educación por sí misma. La definición de la calidad de la educación será parte de la evaluación.

<sup>6</sup> Véase BID (2000). Esta estrategia fue propuesta por la Administración en 2000, pero no fue aprobada por el Directorio Ejecutivo.

**Gráfico 2. Cantidad de préstamos destinados a educación por subsector (1995-2011)**



**Notas:** El gráfico muestra la cantidad total de préstamos en la división EDU y LMK (línea negra) por subsector (la participación por categoría figura en el eje de la izquierda): desarrollo de la primera infancia (preescolar); enseñanza primaria, básica, secundaria (posprimaria, excluida la terciaria); superior (postsecundaria); reforma del sector (reformas de la educación en los diferentes niveles escolares); otros (intervenciones específicas como la educación rural y tecnologías de la información y comunicación). Los préstamos para educación técnica se reclasificaron en las categorías de educación secundaria y superior, según el grupo etario específico. Los préstamos para reformas sectoriales son préstamos de inversión (fundamentalmente en la categoría ESP) y no incluyen los préstamos SPH que posean un componente de educación.

**Fuente:** OPS y OVEDA.

- 1.4 En el reciente Noveno Aumento General de Recursos, los Gobernadores renovaron su compromiso con la educación, uno de los pilares de la primera prioridad sectorial, la política social favorable a la igualdad y la productividad, al concentrarse en aumentar la calidad e importancia de la educación. En el contexto del Noveno Aumento, el principal objetivo de la estrategia del Departamento del Sector Social es aumentar la repercusión de la labor del Banco en la formación del capital humano. La División de Educación formuló sus propias directrices (aprobadas en 2010), que tienen el objetivo de profundizar el desarrollo de los aspectos educacionales de la Estrategia del Sector Social y contribuir al cumplimiento de las metas de educación que se establecen en el Marco de Resultados del mencionado Aumento (Anexo, Cuadro A1). Las directrices establecen que el principal desafío que debe afrontar la región en materia de educación es *el escaso aprendizaje del alumnado*. En este contexto, se propone una combinación de inversiones en insumos para la educación y la mejora de la calidad docente. Las áreas de participación constante incluyen la ampliación de la cobertura en los niveles de preescolar y secundaria, y las áreas de desarrollo comercial

procuran hacer hincapié en que la escuela trabaje en la transición y calidad de la educación primaria y secundaria.

- 1.5 En 2003, OVE evaluó el respaldo que el Banco otorga a la educación básica (enseñanza primaria y ciclo básico de secundaria) para el período comprendido entre 1991 y 2000. Los datos de la evaluación ampliamente confirmaron que se habían puesto en práctica las políticas recomendadas por la estrategia de educación, si bien en grados diferentes, en los países que habían integrado el estudio. Para estimar la repercusión de los diversos insumos sobre el aprendizaje, el estudio validó la importancia de contar con los elementos básicos, que van desde la infraestructura a los textos y materiales de aprendizaje adecuados. Por otra parte, se determinó que hay otras reformas, quizás de más alto nivel, que también desempeñaban una función clave, como las capacidades de gestión a nivel de la escuela y la participación de los padres.
- 1.6 **Mejora de la calidad de la educación.** El énfasis sobre la “calidad” de la educación primaria y secundaria en las estrategias del Banco refleja en parte el hecho de que América Latina y el Caribe han logrado un avance significativo en el aumento del acceso a la educación. La región de América Latina y el Caribe es ahora una de las zonas que posee las tasas de matriculación más elevadas, tanto a nivel de educación preescolar como primaria. A pesar de la persistente inequidad en la prestación de los servicios de educación, la mayoría de los países de América Latina y el Caribe actualmente posee tasas de matriculación para la escuela secundaria que son similares a las de otros países con el mismo nivel de ingresos<sup>7</sup>. Las tasas de culminación de la escuela secundaria, aunque distan mucho de los guarismos universales, también han aumentado en forma significativa; en 2008, menos de un tercio de la generación nacida en 1950 en América Latina y el Caribe había completado la educación secundaria, mientras que dicha cifra era superior al 50% en el caso de la generación nacida en 1985 (BID, 2010a).
- 1.7 La demanda para lograr mejoras en la calidad de la educación ha aumentado drásticamente, a medida que la región de América Latina y el Caribe se acerca a la educación primaria universal. Algunos autores han sugerido que la calidad de la educación es fundamentalmente más importante que el acceso a la escuela o los años de escolaridad, en virtud de que es precisamente la calidad de la educación que reciben los estudiantes —y no la escolaridad— la que les permite a algunos individuos llegar a niveles de educación más altos que otros (Hanushek, 1995). El hecho de que las personas que hayan alcanzado un nivel de educación mayor tiendan a percibir ingresos que en promedio son superiores a los de las personas que hayan alcanzado un nivel de instrucción menor refleja no sólo una menor escolaridad, sino también el hecho de que, a efectos de completar los años de estudio, las personas que pasaron a niveles de instrucción superiores probablemente

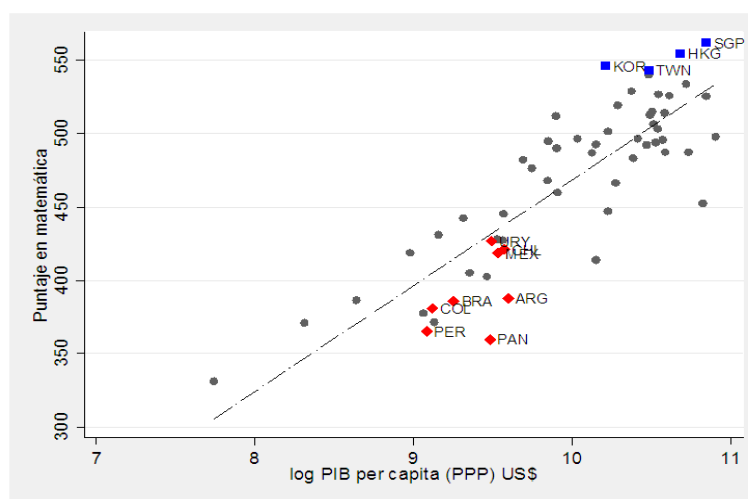
---

<sup>7</sup> Véase BID (2010a). Si bien es cierto que hay una elevada tasa de matriculación en promedio, los países más pobres de América Latina y el Caribe aún tienen margen para mejorar sus tasas de matriculación, especialmente a nivel de enseñanza secundaria (por ejemplo, Guatemala posee una tasa de matriculación neta en la escuela secundaria del 40%, mientras que el promedio para América Latina y el Caribe está cercano al 75%, según datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (2009)).

hayan recibido una educación de calidad superior en los niveles inferiores (UNESCO, 2005).

- 1.8 Los datos comparativos internacionales ponen de relieve el hecho de que el aumento en el acceso a la educación no se ha traducido plenamente en el logro de niveles de aprendizaje superiores. En 2009, Chile, México, Argentina, Brasil, Colombia, Panamá, Perú, Trinidad y Tobago y Uruguay participaron en los exámenes del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), que evalúa las competencias en lenguaje, matemáticas y ciencias de jóvenes de 15 años. Los puntajes que obtienen los estudiantes de casi todos estos países se colocan en el cuartil inferior en la distribución de las tres pruebas y generalmente están por debajo del nivel que se proyectó para los respectivos guarismos del producto interno bruto (PIB) per cápita (Gráfico 3). De hecho, en las pruebas PISA, menos del 5% de los estudiantes de la región obtiene puntajes iguales o superiores al puntaje promedio de los estudiantes de los países de Asia Sudoriental (BID, 2010a). Ello posee graves costos en materia de productividad y crecimiento. En un documento de trabajo (cuyo contenido ha resultado polémico) de la Oficina Nacional de Investigaciones Económicas (NBER) de los Estados Unidos (Hanushek y Woessmann, 2009) se estima que *la totalidad* del déficit de crecimiento de los países latinoamericanos en comparación con los países de Asia Sudoriental se puede explicar por las diferencias en las aptitudes cognitivas (BID, 2010a).

**Gráfico 3. Puntajes de la prueba de matemáticas PISA y PIB, 2009**



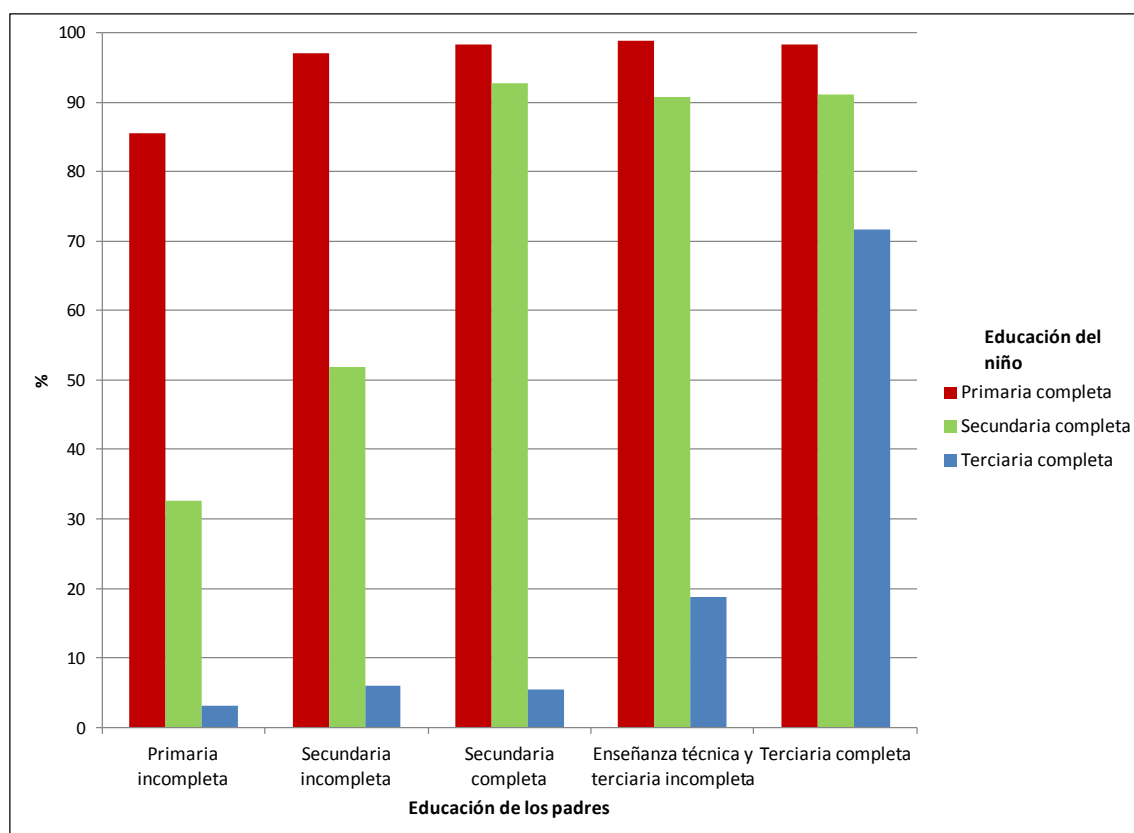
**Nota:** El gráfico muestra los puntajes promedio de la escala para matemáticas, correspondiente a la edad de 15 años y registra el PIB per cápita (PPP) en dólares estadounidenses nominales, ambos guarismos aplicables al año 2009. Los puntos rojos representan a los países latinoamericanos y los puntos azules representan a los “tigres” del Asia Sudoriental.

**Fuente:** PISA e Instituto de Estadísticas de la UNESCO.

- 1.9 Asimismo, en algunos casos los estudiantes parecen no estar adquiriendo otras aptitudes importantes, necesarias para la obtención de empleo, aun en los puestos de baja productividad (BID, 2010a; Gasparini et al., 2011; Bassi et al., 2012). Estudios llevados a cabo en Argentina, Brasil y Chile demuestran que muchos empleadores declaran tener dificultades para encontrar personal que posea aptitudes en materia de lenguaje y comunicación, capacidad de pensamiento crítico, buena actitud, responsabilidad y compromiso. Las pruebas empíricas recientemente obtenidas en Chile sugieren que la educación secundaria en especial desempeña un papel clave en el desarrollo de estas aptitudes (Bassi et al., 2012).
- 1.10 **¿Por qué hacer hincapié en la educación secundaria?** En América Latina y el Caribe persiste la transmisión intergeneracional de educación (Gráfico 4) y es especialmente pronunciada en la etapa posterior a la primaria. Es *mucho* más probable que un estudiante complete la escuela secundaria si su madre o padre también lo han hecho. Se requiere de la culminación universal de la educación secundaria (12 años de escolaridad) para romper este círculo de desigualdad en la educación.



**Gráfico 4. Transmisión intergeneracional de oportunidades en la educación – Jóvenes entre 25 y 29 años, años de escolaridad según el nivel de educación del hogar, 2006**

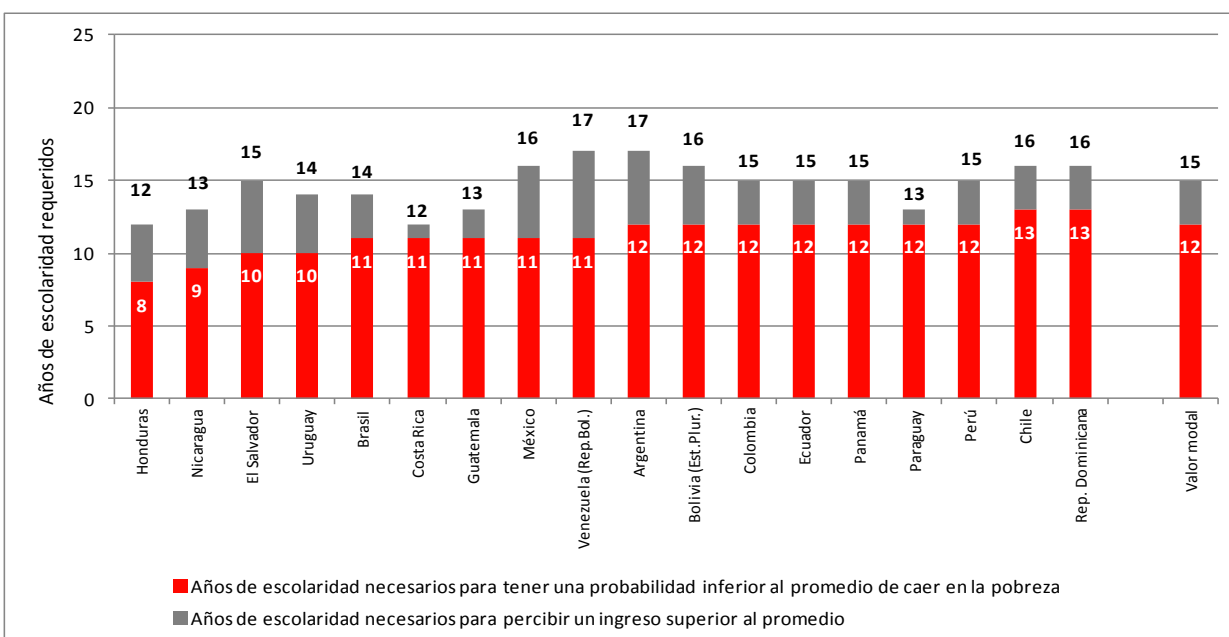


**Notas:** Años promedio de escolaridad por jefe de familia. En este caso, se refiere a su propio nivel de educación alcanzado.

**Fuente:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), (2010), sobre la base de encuestas de hogares.

- 1.11 Asimismo, la culminación del ciclo superior de educación secundaria se ha convertido en el umbral mínimo de educación que se asocia con una probabilidad menor al promedio de no ser pobre en América Latina, y se necesitan niveles de educación aún superiores para lograr un ingreso laboral superior al promedio (Gráfico 5). No obstante, los jóvenes que ingresan al mercado laboral deben afrontar índices de desempleo elevados y en aumento, además de tasas bajas y en descenso de retorno a la educación secundaria, lo cual podría reflejar en parte la mala calidad de la educación en términos generales (Gasparini et al., 2011).

**Gráfico 5. Años de escolaridad requeridos para tener una menor probabilidad de vivir en la pobreza o percibir un ingreso laboral superior al promedio en la población de empleados cuyas edades oscilan entre los 20 y 29 años (2008)**



**Notas:** Solamente incluye a la población de empleados; abarca al personal que trabaja más de 20 horas por semana. En el caso de Argentina se incluye solamente a la población empleada en zonas urbanas.

**Fuente:** CEPAL (2010).

- 1.12 Los bajos resultados de aprendizaje y la falta de aptitudes pertinentes son esencialmente una consecuencia del acceso deficiente y desigual al sistema de educación *secundaria de calidad superior*. Junto con la demanda laboral y la dinámica de la oferta de la región (en la cual los resultados de una mala educación constituyen un factor determinante de la oferta), la educación secundaria de baja calidad posee una repercusión directa sobre los jóvenes, al generarles malos resultados en el mercado laboral en América Latina y el Caribe. Para que América Latina y el Caribe aumenten su productividad y se mantengan competitivos, además de mejorar la equidad y movilidad social, deberán subsanar las deficiencias en materia de aptitudes, lo cual requiere no sólo de un aumento en la cobertura, sino también de la mejora de la calidad y pertinencia de la educación secundaria<sup>8</sup>.
- 1.13 Los sistemas de educación secundaria también encaran el reto de brindar simultáneamente a los estudiantes las aptitudes pertinentes para ser exitosos en el mercado de trabajo y la educación superior, que requiere cierto equilibrio entre la preparación general académica y técnica/profesional. Muchos países de la región

<sup>8</sup> Véase Duryea y Pages (2002), que realizan un análisis sobre la repercusión de la educación secundaria en la productividad.

han intentado brindar a estudiantes de nivel de educación secundaria aptitudes laborales pertinentes mediante la creación y la reforma de programas de educación y formación técnica y profesional y de capacitación<sup>9</sup>. La tasa de matriculación en programas de formación técnica de educación secundaria ha aumentado en muchos países de la región, concretamente en 12 de 18. En algunos casos, la tasa se duplicó entre 1998 y 2002 (Banco Mundial, 2006). Aún así, siguen habiendo retos específicos para la educación técnica secundaria<sup>10</sup>. En casi todos los países, la educación técnica goza de un estatus inferior al de la educación académica, principalmente debido a diferencias en los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes en las dos vertientes (Campos et al., 2000). Además, la calidad de la educación técnica secundaria en la región se considera demasiado baja para preparar adecuadamente a los estudiantes con las aptitudes que requiere el mercado laboral del siglo XXI (Banco Mundial, 2012). Aún así, al menos en el caso de Chile, pruebas recientes demuestran que la educación técnica secundaria está vinculada a una mayor probabilidad de empleo y mayores rendimientos en comparación con la educación secundaria académica. Por lo tanto, la educación técnica puede ser un medio importante para mejorar los resultados del mercado laboral de algunos graduandos de educación secundaria.

- 1.14 La demanda de una educación secundaria de calidad superior es evidente en América Latina y el Caribe. La insatisfacción con la situación actual se ha manifestado en fervientes protestas de estudiantes y docentes que exigen una educación secundaria pública de calidad en diversos países, más recientemente en Chile y México<sup>11</sup>. Las autoridades públicas son conscientes de este doble desafío de mejorar la equidad y la calidad. La mayoría de los países ha hecho que sea obligatorio completar nueve años de educación (equivalentes a completar el ciclo básico de educación secundaria), mientras que otros países han ampliado el requisito a 12 años (equivalente a completar los últimos años de educación secundaria)<sup>12</sup>.
- 1.15 Además de la creciente demanda de una educación secundaria de calidad luego de lograr la cobertura universal para la educación primaria, los cambios demográficos (por ejemplo, la existencia de una gran cantidad de jóvenes) también ponen de relieve la importancia de hacer hincapié en la escuela secundaria. Tal como se

---

<sup>9</sup> El término educación y formación técnica y profesional se refiere a aquellos aspectos del proceso de educación que comprenden, además de la educación general, el estudio de tecnologías y ciencias conexas, así como la adquisición de aptitudes prácticas, actitudes, comprensión y conocimiento relacionado con ocupaciones en diversos sectores de la vida económica y social (UNESCO, 2001).

<sup>10</sup> En Chile, la probabilidad de empleo para aquellos que terminan la educación secundaria técnica o educación terciaria es similar. El rendimiento correspondiente a la educación secundaria técnica es de alrededor del 26% mientras que el rendimiento correspondiente a la educación secundaria académica ronda el 10% (véase Bassi et al. (2012) para mayores detalles).

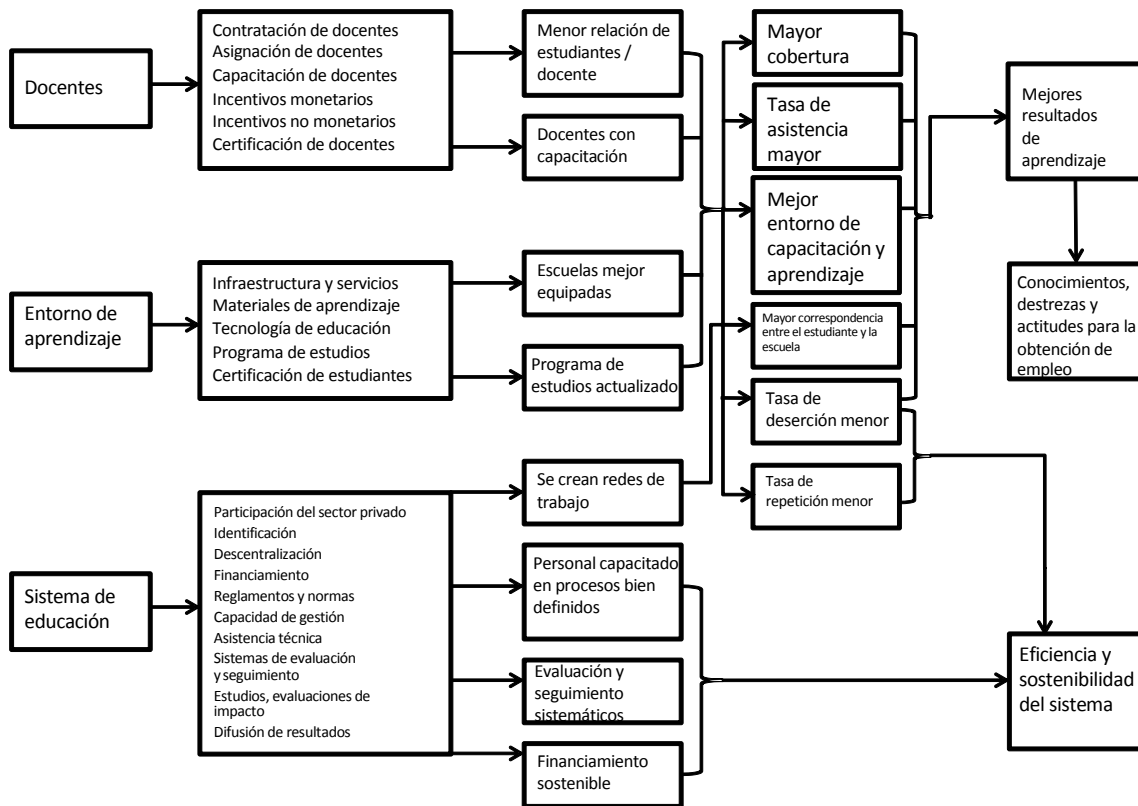
<sup>11</sup> Por más información, véase Sepúlveda (2011).

<sup>12</sup> Se han asumido compromisos regionales principalmente a través de los Objetivos de Desarrollo del Milenio para 2021 fijados por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Véase OEI (2010), donde podrá encontrar información sobre la educación obligatoria.

pronosticó, desde la década de los años noventa los índices de dependencia económica han tenido un declive histórico, con la aceleración de la tasa de crecimiento del grupo de 15 a 24 años de edad en comparación con los que tienen menos de 15 años y más de 65 años de edad. La porción de la población en edad de trabajar (y el potencial de aumentar la productividad) está cercana a los niveles máximos y esta situación prevalecerá por alrededor de 20 años, momento en que el grupo de más de 65 años de edad comenzará a crecer con mayor rapidez, lo cual colocará a la región ante nuevos desafíos. Si la región no es capaz de generar suficientes oportunidades educacionales y laborales para el grupo de 15 a 24 años de edad que va en rápido crecimiento, no se configurará plenamente la “ventana de oportunidad demográfica”, y se obstaculizarán considerablemente las posibilidades de producir recursos suficientes para mantener a las personas de más de 65 años de edad en el futuro (Cárdenas et al., 2011).

- 1.16 **Calidad del proceso educativo.** La calidad de la educación es un concepto algo ambiguo. En general, la bibliografía define calidad en términos de variables cognitivas y socioemocionales. La primera se compone habitualmente de cierto contenido académico y se mide mediante insumos (por ejemplo, contratación/asignación/capacitación/incentivos para los docentes, reformas de los planes de estudios, gasto por estudiante) o productos (por ejemplo, desempeño de los estudiantes en los puntajes de las pruebas normalizadas). La segunda variable se refiere a la amplia caracterización de los factores de la personalidad, como la atención, la motivación, el autocontrol, la perseverancia, entre otras aptitudes intrapersonales e interpersonales, y es más difícil de determinar en forma empírica. Si bien la evaluación se concentrará en el aprendizaje medido a través de los puntajes de las pruebas y la calidad medida por los resultados a corto plazo (por ejemplo, cobertura, índices de asistencia, tasas de repetición, tasas de deserción, tasas de culminación, mejores entornos de capacitación y aprendizaje, relación entre docentes y alumnos, entre otros), en lo posible también se tratará de considerar los resultados socioemocionales u otras aptitudes no cognitivas cuando se dispone de los datos.
- 1.17 La bibliografía no ha proporcionado un modelo unificado sobre la forma en que los diferentes insumos se traducen en puntajes más altos en las pruebas. No se ha analizado exactamente de qué forma o por qué motivo algunas intervenciones afectan el desempeño estudiantil, más allá de los canales empíricos. Los principales factores determinantes del desempeño estudiantil que se presentan en la bibliografía pueden agruparse según el insumo al cual afectan: (1) el estudiante, (2) el docente, (3) la escuela, (4) el sistema escolar. Algunos de los diferentes canales, intervenciones y mecanismos conexos se detallan en el Gráfico 6. Los insumos vinculados a los estudiantes y necesarios para que el aprendizaje incluya las intervenciones desde la perspectiva de la demanda (por ejemplo, las transferencias condicionadas de efectivo, cupones, becas) que no se incluyen en el Gráfico 6, mientras que los canales del docente/escuela/sistema escolar se vinculan a las intervenciones desde la perspectiva de la oferta que se incluyen en el gráfico.

**Gráfico 6. Insumos/Productos/Resultados del aprendizaje (perspectiva de la oferta) e intervenciones seleccionadas**



- 1.18 En virtud del apoyo que el Banco dio en el pasado para la educación primaria y secundaria y el renovado compromiso de lograr una educación secundaria de calidad, esta evaluación brinda la oportunidad de compartir las lecciones aprendidas a partir de experiencias pasadas. La evaluación examinará la manera en que el apoyo del Banco contribuyó a los tres principales resultados en materia de educación (mayor acceso, mayor eficiencia interna, mejores niveles de aprendizaje), centrándose en el valor agregado de la institución a la hora de fomentar un programa que permita mejorar la calidad de la educación secundaria de América Latina y el Caribe.

## II. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN

### A. Objetivos y preguntas de la evaluación

- 2.1 El principal objetivo de la evaluación es identificar las lecciones aprendidas a partir del apoyo del Banco a las políticas y sistemas de la educación secundaria en América Latina y el Caribe desde 1995, con especial hincapié en lograr que dicho apoyo mejore la calidad de la educación y los resultados del aprendizaje. La evaluación examinará el diálogo que el Banco mantiene con los países en materia de políticas de educación, el diseño, la ejecución y los resultados de las operaciones destinadas a la educación que cuenten con financiamiento del Banco, y el

fortalecimiento de capacidades y la generación de conocimientos vinculados a la educación. Las conclusiones procurarán identificar los factores que afecten el éxito de las diferentes intervenciones en distintos contextos, y brindarán recomendaciones específicas a la Administración y los países clientes sobre la forma en que el Banco podría abordar dicho sector en el futuro.

- 2.2 La evaluación se centrará en el apoyo a la educación secundaria formal (ciclo básico y superior, que incluyen la educación básica, general y técnica) gestionada por la División de Educación y, en una serie de casos por la Unidad de Mercados Laborales, que constituye el grueso de los compromisos de financiamiento. Los análisis se complementarán con intervenciones importantes centradas en la demanda, que contarán con el apoyo de la División de Protección Social y Salud, con el objetivo de mejorar los resultados de la educación secundaria (en especial, los programas de transferencia condicionada de efectivo con hincapié explícito en la población en edad de asistir a la escuela secundaria). La evaluación asegurará que se contemplen debidamente los asuntos específicos al contexto que pertenezcan a la región geográfica, grado de desarrollo y naturaleza del sector.
- 2.3 Definimos la educación secundaria como los programas de educación formal dirigidos a jóvenes en edades comprendidas entre 12 y 18 años (educación general académica y técnica ofrecida en escuelas o por telecomunicaciones) bajo la supervisión del Ministerio de Educación. No incluye programas de recuperación o programas de capacitación laboral dirigidos a jóvenes fuera del sistema de educación secundaria formal.
- 2.4 La evaluación se organizará en torno a las siguientes cinco preguntas de evaluación:
  1. ¿Cuáles son los desafíos clave que afronta la región en materia de educación secundaria? ¿En qué medida reflejan estos desafíos los lineamientos de la Estrategia del Sector Social y el Sector de Educación del Banco?
  2. ¿En qué medida se enfoca el apoyo del Banco en el acceso equitativo a la educación secundaria? ¿Qué planteamientos ha apoyado para ayudar a cerrar las brechas en progreso escolar y cuáles han sido los resultados?
  3. ¿En qué medida se enfoca el apoyo del Banco en la mejora de la calidad de la educación secundaria? ¿Qué planteamientos ha apoyado y cuáles han sido los resultados? ¿Han mejorados los resultados de aprendizaje de los estudiantes?
  4. ¿En qué medida ha ayudado el apoyo del Banco a mejorar las eficiencias de los sistemas (por ejemplo, internas y uso de recursos)? ¿Qué planteamientos ha apoyado y cuáles han sido los resultados?
  5. ¿En qué medida ha ayudado el Banco a que los países velen por la pertinencia de la educación técnica y profesional a nivel secundario respecto del mercado laboral? ¿Qué planteamientos ha apoyado y cuáles han sido los resultados?

## **B. Metodología y fundamentos**

- 2.5 Las fuentes de datos incluyen un examen de la bibliografía y documentos de respaldo, la cartera de préstamos del Banco destinados a la educación secundaria, estudios de caso por país, evaluaciones de impacto previas sobre asuntos vinculados a la educación secundaria, informes de trabajo sectorial y económicos de EDU y SCL y entrevistas de las partes interesadas con informantes clave, especialistas del BID del sector de la educación y demás personal pertinente del Banco.
- 2.6 **Cartera de préstamos.** El primer elemento será una descripción de la cartera de préstamos del BID para la educación secundaria desde 1995 (Apéndice C, Cuadro 1)<sup>13</sup>. Dentro de la División de Educación (EDU) hemos identificado 52 préstamos con componentes de educación secundaria que ascienden a una suma cercana a los US\$4.500 millones<sup>14</sup>. Dos tercios de estos préstamos se completaron. A continuación se detallan los países donde el Banco ha tenido la mayor presencia en educación secundaria en términos de cantidad de operaciones de préstamo: México (cinco préstamos); República Dominicana, Paraguay, Uruguay (cuatro en cada país); Argentina, Colombia, Ecuador, El Salvador, Haití, Jamaica y Perú (tres en cada país). Los únicos países donde el Banco no ha financiado los préstamos destinados a la educación secundaria formal durante el período de referencia son Belice, Chile, Nicaragua y Guatemala. Por otra parte, dentro del sector de educación (ED) de la Unidad de Mercados Laborales (LMK) hay dos préstamos que ascienden a US\$150 millones que incluyen componentes de educación secundaria (programa Proforhcom en México). Finalmente, dentro de la División de Protección Social y Salud (SPH) tenemos un total de 159 préstamos en el sector de Inversión Social (IS) que equivalen a aproximadamente US\$23.000 millones, de los cuales 37 son préstamos en apoyo de reformas de política (por ejemplo, PBL, PBP, EME) y los restantes son préstamos de inversión. De los 37 préstamos en apoyo de reformas de política, hemos identificado 33 que poseen un componente de educación con hincapié en la educación secundaria. En el caso de los préstamos de

---

<sup>13</sup> El universo de préstamos con garantía soberana se obtuvo utilizando los datos del analizador de OPS para la preparación de operaciones entre el 1° de enero de 1995 y el 31 de diciembre de 2011. La consulta inicial incluyó a las siguientes divisiones de SCL: EDU, SPH, LMK, GDI. Sobre la base de la pertinencia a efectos de nuestro tema (educación secundaria formal), se excluirán las siguientes divisiones de la cartera de préstamos para evaluación: GDI (principalmente proyectos de género y diversidad); EDU-IS (proyectos para la primera infancia); SPH-ED (proyectos para la primera infancia); SPH-RM (proyecto de gestión pública); SPH-SA (principalmente proyectos vinculados a la salud); LMK-RM (reforma del sistema de seguridad social) y LMK-IS (capacitación de jóvenes o adultos fuera del sistema de educación formal); SCL (solamente operaciones de cooperación técnica). En todos los préstamos no cancelados (es decir, aquellos que estén en estado activo o hayan sido culminados) se incluirán las divisiones siguientes en la cartera de préstamos para integrar la evaluación: EDU-ED, LMK-ED y SPH-IS.

<sup>14</sup> Los préstamos de interés son aquellos con componentes de educación secundaria formal administrados por las unidades de EDU y LMK. La educación secundaria formal se define como los programas de educación formal dirigidos a jóvenes en edades comprendidas entre 12 y 18 años (educación general académica y técnica ofrecida en escuelas o por telecomunicaciones) bajo la supervisión del Ministerio de Educación. No incluye programas de recuperación o programas de capacitación laboral dirigidos a jóvenes fuera del sistema de educación secundaria formal.

inversión, esperamos encontrar algunos programas de transferencia condicionada de efectivo pertinentes a efectos de nuestra evaluación.

- 2.7 **Estudios de caso por país.** En virtud de la gran heterogeneidad de las condiciones en la región y la influencia que los contextos institucionales y políticos específicos de cada país puedan tener sobre los resultados en materia de educación, existe la necesidad de efectuar un análisis de país más exhaustivo. La evaluación tomará en cuenta estas diferencias al incluir una muestra de seis a ocho estudios de caso realizados en el terreno. En los países seleccionados se examinarán todos los préstamos y operaciones de cooperación técnica y ESW pertinentes, con el fin de proporcionar material ilustrativo relativo a las preguntas específicas de la evaluación.
- 2.8 **Metodología de selección.** Seleccionamos con determinación ocho países para el análisis de los estudios de caso. La selección final de países toma en cuenta la heterogeneidad que existe entre los diferentes países en la calidad de la educación, además de la participación sustancial del Banco en la educación secundaria en cada subregión. En primer lugar, a fin de contemplar las diferencias entre países en la calidad de la educación, clasificamos a los países de acuerdo con los puntajes obtenidos en las pruebas del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)<sup>15</sup>, que evalúa los logros de aprendizaje en los campos de lenguaje (lectura y escritura) y matemáticas, en una muestra representativa de estudiantes de tercero y sexto grado en 16 países latinoamericanos (SERCE, 2006)<sup>16</sup>. Nos concentraremos en los puntajes que se obtuvieron en las pruebas de los estudiantes de sexto grado y clasificaremos a los países por grupos de calificación baja (inferior a la media) y alta (en la media o superior) en función de la distribución de muestra correspondiente a los puntajes promedio obtenidos en las pruebas en lenguaje y matemáticas (véase el Cuadro 1)<sup>17</sup>. Entre los países con puntajes de las pruebas del

---

<sup>15</sup> SERCE fue coordinado y puesto en práctica por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en 2006, bajo la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), con sede en Santiago de Chile. Los países que participan en los exámenes de matemáticas y lenguaje comprenden Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Los países que participan en los exámenes de ciencias de sexto grado abarcan a Argentina, Colombia, Cuba, El Salvador, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

<sup>16</sup> Se escogieron los puntajes de las pruebas SERCE porque cubren la mayor cantidad de países en América Latina y el Caribe (15 en total). Los puntajes de las pruebas PISA en matemáticas y lectura de los alumnos de 15 años de edad abarcaban únicamente a nueve países en 2009. Como verificación de regularidad, clasificamos a los países que participan en dichas pruebas PISA en cuartiles de puntajes para matemáticas y lenguaje, y se concluye que quedan comprendidos dentro los cuartiles de resultados similares a los de su clasificación para las pruebas SERCE.

<sup>17</sup> El Cuadro 1 presenta un indicador aproximado de la calidad del sistema de educación, que es la media promedio del puntaje de las pruebas SERCE (2006) de matemáticas y lenguaje en sexto grado. Si bien no está disponible en todos los países, ofrece una comparación entre numerosos países (con la excepción de CCB) que permite clasificar a grandes rasgos los diferentes niveles de calidad y los respectivos problemas que tiene cada sistema de educación (por ejemplo, sistemas de baja calidad encaran todavía problemas importantes relacionados con el acceso y los sistemas de alta calidad no).



SERCE, limitamos la muestra a países con al menos tres préstamos<sup>18</sup>. Seleccionamos tres países con el mayor número de préstamos de cada uno de los grupos de calificación baja y alta. En el caso de un empate, resueltamente escogimos uno a fin de incluir dos países por subregión participante (CID, CAN, CSC)<sup>19</sup>. Como resultado se incluyeron los siguientes países: (calificación baja) República Dominicana, Paraguay y Ecuador; (calificación alta) México, Perú y Uruguay.

**Cuadro 1. Clasificación de países por puntaje de la prueba del SERCE y número de préstamos de educación**

Grupo 1 (bajo)	Grupo 2 (alto)	Sin puntaje
<u>República Dominicana (4)</u>	<u>Perú (3)</u>	Belice (0)
Panamá (2)	<u>Colombia (3)</u>	Barbados (1)
Guatemala (0)	Brasil (2)	Bahamas (1)
<u>Ecuador (3)</u>	<u>Argentina (3)</u>	Guyana (1)
<u>Paraguay (4)</u>	Chile (0)	Suriname (1)
Nicaragua (0)	<u>México (5)</u>	Trinidad y Tobago (1)
<u>El Salvador (3)</u>	Costa Rica (1)	Venezuela (1)
	<u>Uruguay (4)</u>	Bolivia (1)
		Haití (3)
		Jamaica (2)
		Honduras (4)

**Notas:** El cuadro contiene el promedio de la media del puntaje de la prueba del SERCE de 6° grado de matemáticas y lenguaje (2006) en cada país. El Grupo 1 corresponde al grupo de países por debajo de la media del puntaje de la prueba (Perú) y el Grupo 2 corresponde al grupo de países superiores o en la media del puntaje de la prueba. Dentro de cada grupo, los países se enumeran en orden ascendente (desde el puntaje más bajo al más alto). Sin puntaje indica que el país no participó en la prueba del SERCE. La cantidad total de préstamos para educación con componentes de educación secundaria (divisiones EDU y LMK) figura entre paréntesis para cada país durante el período de evaluación de referencia (1995-2011). No incluye los préstamos de la división SPH.

**Fuente:** SERCE (2006) y OPS (2012).

- 2.9 Asimismo, seleccionamos con determinación un país de la región del Caribe (CCB) habida cuenta de la presencia más pequeña en general del Banco en esa región en términos de número de préstamos. Escogimos Trinidad y Tobago porque recientemente finalizó una operación de préstamo integral (US\$105 millones) en

<sup>18</sup> El número de préstamos es tres porque corresponde a la media.

<sup>19</sup> Por ejemplo, entre el grupo de países con baja calificación, escogimos a Ecuador en vez de El Salvador (ambos con tres préstamos) porque la región CID ya incluye a República Dominicana y México, cada uno con al menos cuatro préstamos. Entre el grupo de países con alta calificación, escogimos Perú en vez de Colombia y Argentina (todos con tres préstamos) porque la región CSC ya incluye a Uruguay y Paraguay, cada uno con cuatro préstamos, y Perú, en contraste con Colombia, ha finalizado operaciones de préstamos sectoriales de gran envergadura en educación secundaria y calidad de la educación (las operaciones PE-0170 y PE-0116, con inversiones de casi US\$100 millones cada una).

educación secundaria<sup>20</sup>. Por últimos escogimos resueltamente una operación de préstamo (US\$100 millones) en el Estado de Paraná de Brasil por tratarse de una operación de apoyo a una reforma integral del sistema de educación secundaria a nivel local, regional y estatal.

- 2.10 En total, la selección de países por subregión fue la siguiente:
1. Región de Centroamérica (CID): República Dominicana y México.
  2. Región Andina (CAN): Ecuador y Perú.
  3. Región del Caribe (CCB): Trinidad y Tobago.
  4. Región del Cono Sur (CSC): Paraguay, Uruguay y Brasil (Paraná).
- 2.11 En el Apéndice B figura el posible universo de préstamos para el análisis de estudios de caso.
- 2.12 **Operaciones de cooperación técnica.** Además de la cartera de préstamos, las divisiones EDU y SPH han realizado una creciente cantidad de operaciones de cooperación técnica. Nos concentraremos en una muestra de operaciones de cooperación técnica por un valor de US\$153 millones que se aprobaron después de 2001. De las 546 operaciones de cooperación técnica que se aprobaron después de 2001, 117 se clasificaron como productos de conocimiento (ESW), 238 fueron insumos operacionales (OI) y el resto no se clasificó (Apéndice C, Cuadro 2)<sup>21</sup>. Las operaciones de cooperación técnica aplicables a los países seleccionados para realizar estudios de caso se evaluarán en cuanto a su pertinencia y los resultados obtenidos.
- 2.13 **Documentos de antecedentes.** A efectos de proporcionar contexto y contribuir a responder las preguntas de la evaluación, se elaborarán una serie de documentos sobre los temas que se detallan a continuación: (i) asuntos políticos y económicos esenciales vinculados a la reforma de la educación secundaria en América Latina y el Caribe y la manera en que el BID los ha tomado en cuenta; (ii) experiencia del BID en la mejora de la enseñanza en América Latina y el Caribe; (iii) función e importancia de la educación secundaria técnica en América Latina y el Caribe y la

---

<sup>20</sup> Se excluye a Haití del análisis de estudios de caso por las circunstancias extremas que enfrenta hoy en día en materia de reforma de educación. El informe final, empero, cubrirá someramente las operaciones de Haití.

<sup>21</sup> El universo de operaciones de cooperación técnica se obtuvo utilizando los datos del analizador de OPS para la preparación de operaciones entre el 1 de enero de 2001 y el 31 de diciembre de 2011. La consulta inicial incluyó a las siguientes divisiones: EDU, SPH, LMK, GDI, SCL. A efectos del tema que nos compete (educación secundaria formal con base en la escuela), se excluirán las siguientes divisiones de la cartera de préstamos, por considerarse que no son pertinentes: GDI (principalmente proyectos de género y diversidad); LMK-CM (proyecto de seguridad ciudadana); LMK-ME (proyecto de microempresas); LMK-RM (sistemas de pensiones). En el caso de la división LMK, encontramos 35 operaciones de cooperación técnica en los sectores de IS, por un valor de aproximadamente US\$14,4 millones. De las mismas, 9 fueron completadas y 22 se clasifican como ESW, mientras que 8 se consideran OI. En todos los préstamos no cancelados para cooperación técnica (es decir, aquellos que aún estén en estado activo o hayan sido culminados) se incluirán las divisiones siguientes en la cartera de préstamos para integrar la evaluación: EDU (sectores IS, ED, RM), división SPH en los casos donde corresponda (sectores IS, ED, RM).

experiencia del BID; y un posible cuarto documento sobre los retos en materia de educación terciaria en América Latina y el Caribe.

- 2.14 **Entrevistas con informantes clave.** Se realizarán entrevistas de importancia clave con representantes del gobierno de los países beneficiarios y representantes de otras organizaciones de desarrollo durante las visitas de campo o entrevistas en audio/video, y con los gerentes, directores, representantes de países y jefes de los equipos de proyectos y especialistas del BID. El objetivo será extraer información sobre las iniciativas del BID vinculadas a la educación secundaria; efectividad del apoyo del BID en el desarrollo; colaboración con el gobierno, sector privado y otros asociados; desafíos planteados durante la implementación; métodos para afrontar esos desafíos; y medidas para apuntalar la eficacia de las políticas vigentes en los contextos de los diferentes países. Las entrevistas con informantes clave que se realizarán con los representantes del BID contribuyen a comprender mejor e interpretar las conclusiones del análisis del desempeño de la cartera.
- 2.15 **Informe final.** El informe final integrará los productos anteriormente mencionados y los plasmará en un único documento que se elevará al Directorio a fines de 2012.

### III. EQUIPO Y CRONOGRAMA

- 3.1 El equipo de evaluación está integrado por Leslie Stone (jefa de equipo), Monika Huppi, Michelle Fryer, Anna Crespo, Grace Noboa-Hidalgo, Virginia Poggio, Ursula Quijano y Viviana Vélez-Grajales. En la medida de lo necesario, se contratarán consultores especializados. Los productos intermedios serán sometidos a una revisión de homólogos y se compartirán con la Administración, para comentarios.
- 3.2 A continuación se detalla el cronograma de la evaluación:

Actividad	Fecha límite
<b>1. Documento de enfoque</b>	Febrero - abril de 2012
a. Presentación ante el Directorio	Abril de 2012
<b>2. Implementación</b>	30 de marzo de 2012 – 15 de septiembre de 2012
<b>3. Resultados</b>	15 de septiembre de 2012 – enero de 2013
a. Presentación del borrador a la Administración	30 de octubre de 2012
b. Presentación del informe final al Directorio	15 de diciembre de 2012

### ESTRATEGIAS Y OBJETIVOS DEL BANCO PARA EL SECTOR DE LA EDUCACIÓN EN 2010

Objetivo	Estrategia
1. Mejora de los servicios de educación para el desarrollo de la primera infancia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar la inclusión del desarrollo de la primera infancia en la política pública mediante el apoyo de las estrategias territoriales y sectoriales</li> <li>• Fomentar el acceso a programas de calidad para el desarrollo de la primera infancia mejorando la focalización de dichos programas, a efectos de llegar a los estudiantes más desfavorecidos</li> <li>• Poner en práctica y evaluar programas innovadores para estimular la demanda del desarrollo de la primera infancia<sup>i</sup></li> <li>• Fomentar la creación de normas de calidad en la prestación del servicio<sup>ii</sup></li> <li>• Aumentar y fortalecer la cantidad de programas de capacitación docente para el desarrollo de la primera infancia, tanto iniciales, como en el servicio</li> <li>• Fortalecer el vínculo entre la enseñanza preescolar y la escuela primaria<sup>iii</sup></li> <li>• Incorporar indicadores específicos y fácilmente cuantificables para efectuar el seguimiento y evaluación de los resultados en materia de desarrollo de la primera infancia<sup>iv</sup></li> <li>• Comprender la función de los sectores público y privado en la prestación de los servicios para el desarrollo de la primera infancia</li> </ul>
2. Mejora de la calidad de los docentes y los entornos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer los mecanismos para ingresar a la profesión docente, a efectos de atraer a los mejores egresados de la escuela secundaria</li> <li>• Diseñar y ejecutar programas destinados a mejorar la calidad de los docentes a lo largo de la capacitación inicial y durante el servicio<sup>v</sup></li> <li>• Definir e incorporar indicadores de desempeño docente que puedan vincularse al desempeño del estudiante y de esa forma contribuyan a evaluar la repercusión de los programas</li> <li>• Incorporar el seguimiento y evaluación del vínculo entre los docentes y otros insumos de la educación</li> <li>• Ajustar los sistemas de educación de forma tal de que estén en consonancia con la enseñanza de las aptitudes cognitivas y no cognitivas que resulten pertinentes para satisfacer las exigencias de los mercados laborales y sociales<sup>vi</sup></li> </ul>

Objetivo	Estrategia
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar la realización de intervenciones eficaces para enseñar lenguaje, matemáticas y ciencias en la primera etapa de la escuela primaria</li> <li>• Mejorar la infraestructura de las escuelas para apuntalar el aprendizaje del estudiante junto con el acceso a los servicios básicos<sup>vii</sup></li> <li>• Fomentar las políticas de asignación de docentes, de forma tal que se pueda destinar a los mejores maestros a las escuelas que presten servicios a las poblaciones más vulnerables</li> </ul>
3. Facilitación de la transición de la escuela al trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar la medición de las aptitudes cognitivas y no cognitivas, con el objetivo de ajustarlas a las demandas del mercado laboral</li> <li>• Fomentar la inclusión de aptitudes no cognitivas en los programas nacionales de estudio</li> <li>• Facilitar el vínculo de la educación secundaria con la educación postsecundaria, especialmente la educación técnica<sup>viii</sup></li> <li>• Fomentar las asociaciones público-privadas para facilitar que los jóvenes se conecten con el mercado laboral a través de becas y mentorías</li> <li>• Fomentar la generación de información sobre las repercusiones de la inversión en educación en la trayectoria de la gente joven desde la escuela al trabajo<sup>ix</sup></li> <li>• Generar y difundir las pruebas sobre los programas y políticas exitosas para el desarrollo positivo de los jóvenes en riesgo<sup>x</sup></li> <li>• Fomentar la función de la escuela como el lugar natural para generar cohesión social, como forma de evitar la deserción escolar y la participación en actividades de riesgo</li> </ul>
4. Apoyo del desarrollo de programas de compensación en la educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar las intervenciones con base en la escuela, en los casos donde se tengan pruebas de su repercusión sobre los resultados en materia de aprendizaje de los estudiantes más vulnerables</li> <li>• Complementar los programas de transferencia condicionada de efectivo con programas destinados a mejorar la disponibilidad de los servicios de educación en las escuelas que presten servicios a los beneficiarios de dichos programas<sup>xi</sup></li> <li>• Aumentar el conocimiento de los programas de compensación eficaces mediante la evaluación de las políticas de educación existentes e innovadoras</li> </ul>

Objetivo	Estrategia
5. Fomento de la cuantificación de los resultados de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y definir los conocimientos, competencias y aptitudes cognitivas y no cognitivas que se incluyan en la definición amplia del aprendizaje</li> <li>• Incorporar la medición de las competencias y de las aptitudes cognitivas y no cognitivas en los sistemas de evaluación nacional</li> <li>• Fomentar las estrategias de medición longitudinal (incluidas las estrategias de valor agregado) que contribuyan a examinar y analizar las repercusiones a lo largo del ciclo de vida</li> <li>• Diseñar e instaurar sistemas para evaluar el desempeño docente</li> <li>• Fomentar el uso de información obtenida en las evaluaciones para mejorar la toma de decisiones sobre políticas de educación<sup>xii</sup></li> <li>• Continuar con el Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI)<sup>xiii</sup></li> <li>• Apoyar la realización del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de Aprendizaje (TERCE)<sup>xiv</sup></li> <li>• Fomentar el aumento de la participación de los países de la región en los exámenes PISA<sup>xv</sup> y otros exámenes internacionales (por ejemplo, TIMMS y PIRLS) para brindar apoyo a los estudios regionales y comparativos en materia de educación</li> </ul>

Fuente: BID (2010b).

**PRÉSTAMOS POTENCIALES PARA EL ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CASOS**

<b>País</b>	<b>Subregión</b>	<b>División</b>	<b>Número de la operación</b>	<b>Nombre de la operación</b>	<b>Subtipo de operación</b>	<b>Monto actual aprobado (US\$)</b>	<b>Fecha de aprobación</b>	<b>Situación</b>
BR	CSC	EDU	BR-0167	Mejoramiento Enseñanza Media - Paraná	ESP	100.000.000	18/9/1996	CULMINADO
DR	CID	EDU	DR-L1032	Apoyo al Plan Decenal de Educación	CLP	50.000.000	3/2/2010	ACTIVO
DR	CID	EDU	DR-0112	Educación Media	PFM	52.000.000	6/12/2000	CULMINADO
DR	CID	EDU	DR-0125	Programa de Equidad en la Educación Básica	PFM	80.000.000	6/11/2002	ACTIVO
DR	CID	EDU	DR-0101	Mejoramiento de la Educación Básica, II	ESP	52.000.000	25/10/1995	CULMINADO
DR	CID	SPH	DR-0140	Reforma Institucional del Sector Social	PBL	200.000.000	1/8/2001	CULMINADO
DR	CID	SPH	DR-0150	Programa de Reforma de la Gestión Social	PBL	150.000.000	21/11/2006	CULMINADO
DR	CID	SPH	DR-0159	Protección y sostenibilidad de Reformas Sociales	EME	200.000.000	23/1/2004	CULMINADO
EC	CAN	EDU	EC-L1075	Programa Nacional Infraestructura Universalización de la Educación con Calidad	ESP	75.000.000	30/6/2010	ACTIVO
EC	CAN	EDU	EC-0125	Mejoramiento de la Calidad de la Educación	ESP	40.591.872	11/11/1998	CULMINADO
EC	CAN	EDU	EC-L1018	Apoyo a la Universalización de la Educación Básica	ESP	294.000.000	28/11/2007	CULMINADO
EC	CAN	SPH	EC-0216	Programa Sectorial Social	PBL	198.000.000	25/6/2003	CULMINADO
ME	CID	EDU	ME-L1033	Programa de Educación Comunitaria-Fase II: Constructores de Equidad	PFM	100.000.000	13/1/2010	ACTIVO
ME	CID	EDU	ME-0052	Programa de Educación a Distancia	ESP	8.980.818	3/12/1997	CULMINADO
ME	CID	EDU	ME-0238	Educación Comunitaria	PFM	210.000.000	17/3/2003	CULMINADO
ME	CID	LMK	ME-L1039	Programa de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias (PROFORHCOM) II	PFM	100.000.000	29/7/2009	ACTIVO
ME	CID	LMK	ME-0250	Programa Multifase Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias	PFM	50.400.000	29/9/2004	CULMINADO
PE	CAN	EDU	PE-0170	Mejoramiento Calidad de Educación Secundaria	ESP	84.888.499	19/1/2000	CULMINADO
PE	CAN	EDU	PE-0116	Programa de Mejoramiento Calidad Educación	ESP	94.487.082	16/10/1996	CULMINADO
PE	CAN	EDU	PE-0129	FPP: PE-0116 Prog. Inversión Reforma Sector Educación	PPF	357.660	5/9/1996	CULMINADO
PE	CAN	SPH	PE-L1072	Programa de Reformas de los Sectores Sociales I	PBP	50.000.000	18/11/2009	CULMINADO

País	Subregión	División	Número de la operación	Nombre de la operación	Subtipo de operación	Monto actual aprobado (US\$)	Fecha de aprobación	Situación
PE	CAN	SPH	PE-L1078	Programa de Reformas de los Sectores Sociales II	PBP	100.000.000	3/11/2010	CULMINADO
PE	CAN	SPH	PE-0247	Reforma de Programas de Superación de la Pobreza y Desarrollo del Capital Humano	PBL	300.000.000	8/12/2004	CULMINADO
PR	CSC	EDU	PR-L1017	Programa Escuela Viva II	PDL	45.000.000	11/7/2007	ACTIVO
PR	CSC	EDU	PR-L1028	PEF: PR-L1017 Escuela Viva Programa II	PEF	2.380.339	6/7/2007	CULMINADO
PR	CSC	EDU	PR-0117	Fortalecimiento de la Reforma Educativa	ESP	39.764.509	5/7/2000	CULMINADO
PR	CSC	EDU	PR-0133	FEP: PR-0117 Fortalecimiento Reforma Educativa Básica	PEF	494.124	20/3/2000	CULMINADO
PR	CSC	SPH	PR-0147	Programa de Protección Social de Paraguay	EME	20.000.000	17/12/2003	CULMINADO
TT	CCB	EDU	TT-0023	Programa de Educación Secundaria	ESP	105.000.000	26/5/1999	CULMINADO
UR	CSC	EDU	UR-L1050	Programa de Apoyo a la Educación Media y Técnica y a la Formación en Educación	ESP	48.000.000	8/12/2010	ACTIVO
UR	CSC	EDU	UR-L1058	Programa de Apoyo a la Consolidación y Expansión del Plan CEIBAL	ESP	6.000.000	7/12/2009	ACTIVO
UR	CSC	EDU	UR-0107	Modernización Educación Secundaria	ESP	40.000.000	13/3/1996	CULMINADO
UR	CSC	EDU	UR-0132	Educación Media y Formación Docente	ESP	74.956.606	14/11/2001	CULMINADO
UR	CSC	SPH	UR-L1003	Programa Sectorial Social	PBL	250.000.000	3/8/2005	CULMINADO
UR	CSC	SPH	UR-0151	Programa de Protección y Sustentabilidad Social	EME	500.000.000	7/8/2002	CULMINADO
PE	CAN	SPH	PE-L1009	Apoyo a reformas en el sector social	TCR	5.230.973	8/12/2004	CULMINADO

*Notas: El cuadro incluye los préstamos con garantía soberana que posean componentes de educación secundaria que fueron aprobados entre enero de 1995 y diciembre de 2011 y aún estén activos, o que fueron culminados por la división EDU (sector ED), y la división LMK (sector ED), y los préstamos en apoyo de reformas de política de la división SPH (préstamos PBL, PBP, EME dentro del sector IS con componentes de educación) en los siguientes países: Ecuador, Perú, México, República Dominicana, Trinidad y Tobago, Uruguay, Brasil (Paraná) y Paraguay.*

*Fuente: OPS y OVEDA.*



**CUADRO 1: DISTRIBUCIÓN DE LA CARTERA DE PRÉSTAMOS PARA REALIZAR UNA  
EVALUACIÓN POR PAÍS Y POR DIVISIÓN EN EL PERÍODO COMPRENDIDO ENTRE  
1995-2011**

	DIVISIONES EDU y LMK			DIVISIÓN SPH		
	Cantidad aprobada	Cantidad completada	Monto actual aprobado (en millones de US\$ nominales)	Cantidad aprobada	Cantidad completada	Monto actual aprobado (en millones de US\$ nominales)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
País						
AR	3	1	\$1.710	13	10	\$5.153
BA	1	1	\$60	0	0	\$0
BH	1	0	\$13	0	0	\$0
BL	0	0	\$0	1	1	\$15
BO	1	1	\$4	8	5	\$200
BR	2	2	\$210	8	5	\$3.841
CH	0	0	\$0	4	4	\$41
CO	3	2	\$87	12	11	\$3.224
CR	1	1	\$27	0	0	\$0
DR	4	3	\$234	7	4	\$809
EC	3	2	\$410	8	8	\$442
ES	3	3	\$178	9	7	\$726
GU	0	0	\$0	7	7	\$487
GY	1	1	\$30	3	3	\$35
HA	3	0	\$124	4	4	\$208
HO	4	3	\$58	15	13	\$454
JA	3	2	\$108	5	5	\$170
ME	5	3	\$469	9	8	\$5.047
NI	0	0	\$0	14	12	\$273
PE	3	3	\$180	11	10	\$867
PN	2	1	\$88	3	2	\$55
PR	4	3	\$88	5	4	\$69
SU	1	0	\$13	2	1	\$25
TT	1	1	\$105	1	0	\$50
UR	4	2	\$169	6	5	\$844
VE	1	1	\$1	4	3	\$159
Total del país	54	36	\$4.365	159	132	\$23.195

**Notas:** El cuadro incluye los préstamos con garantía soberana que poseen componentes de educación secundaria que fueron aprobados entre enero de 1995 y diciembre de 2011 y aún están activos o fueron culminados por la división EDU (sector ED) y la división LMK (sector ED). También incluye todos los préstamos con garantía soberana que se aprobaron entre enero de 1995 y diciembre de 2011 y aún están activos o fueron culminados por la división SPH (sector IS).

**Fuente:** Analizador de OPS y OVEDA.

**CUADRO 2: DISTRIBUCIÓN DE LAS OPERACIONES DE COOPERACIÓN TÉCNICA PARA EFECTUAR UNA EVALUACIÓN POR PAÍS Y POR DIVISIÓN EN EL PERÍODO COMPRENDIDO ENTRE 2001-2011**

País	Cantidad aprobada	Cantidad completada	Monto actual aprobado (en miles de US\$ nominales)	Cantidad de ESW	Cantidad de OI
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
AR	9	6	\$3.831	6	2
BA	3	1	\$1.011	2	1
BH	2	1	\$559	1	1
BL	6	4	\$3.318	2	1
BO	15	12	\$3.710	1	11
BR	14	7	\$5.295	6	5
CH	14	11	\$3.700	7	2
CO	30	25	\$10.116	8	9
CR	8	4	\$3.963	4	2
DR	20	15	\$5.953	1	17
EC	40	34	\$10.286	11	12
ES	17	14	\$4.523	4	8
GU	17	15	\$5.004	2	11
GY	11	11	\$1.938	1	5
HA	21	14	\$6.288	2	15
HO	31	26	\$7.549	2	23
JA	17	11	\$7.237	4	10
ME	15	8	\$6.667	4	8
NI	23	19	\$5.239	3	15
PE	15	8	\$5.302	5	7
PN	11	9	\$1.736	1	6
PR	18	12	\$6.612	5	7
SU	6	5	\$1.274	1	2
TT	5	3	\$2.059	1	3
UR	11	7	\$5.101	2	7
VE	5	3	\$2.323	3	2
<i>Total del país</i>	384	285	\$120.594	89	192
<b>Regional</b>					
RG	50	31	\$21.842	22	8
RS	112	112	\$10.975	6	38
<i>Total regional</i>	162	143	\$32.817	28	46
<b>División</b>					
EDU	164	103	\$62.032	56	75
SPH	375	321	\$88.406	57	161
SCL	7	4	\$2.973	4	2
<i>Total de la División</i>	546	428	\$153.411	117	238

**Notas:** El cuadro incluye todas las operaciones de cooperación técnica que se aprobaron entre enero de 2001 y diciembre de 2011 y aún están activas o fueron culminadas por la división EDU (sectores IS, ED, RM), la división SPH (sectores IS, ED, RM), y la división general SCL.

**Fuente:** Analizador de OPS y OVEDA.

## REFERENCIAS

- Bassi, M., Busso, M., Urzua, S., Vargas, J. 2012. *Desconectados: Habilidades, Educación, y Empleo en América Latina*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Barro-Lee. 2011. Barro-Lee Educational Attainment Dataset.
- BID. 2000. *Reforming Primary and Secondary Education in Latin America and the Caribbean: An IDB Strategy*. Departamento de Desarrollo Sostenible. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- BID. 2010a. *Strategy on Social Policy for Equity and Productivity. Sector Social*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- BID. 2010b. *Sector Guidelines for Education*. Sector de Educación. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Card, David. 2009. *The Causal Effect of Education on Earnings*. Handbook of Labor Economics, en: O. Ashenfelter & D. Card (ed.), Handbook of Labor Economics, edición 1, volumen 3, capítulo 30, páginas 1801-1863, Elsevier.
- Cárdenas, M., de Hoyos, R., Szekely, M. 2011. *Idle Youth in Latin America: A Persistent Problem in a Decade of Prosperity*. Washington DC: Brookings Institution.
- CEPAL. 2010. *Panorama social de América Latina*. Santiago: Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe.
- Duryea, S. and Pages, C. 2002. *Human Capital Policies: What they Can and Cannot Do for Productivity and Poverty Reduction in Latin America*. Research Department Working Papers 4297, Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Gasparini, L., Galiani, S., Cruces, G., Acosta, P. 2011. *Educational Upgrading and Returns to Skills in Latin America: Evidence from a Supply-Demand Framework, 1990–2010*. Policy Research Working Paper 5921. Washington, DC: Banco Mundial.
- Hanushek, Eric A. 2009. *The Economic Value of Education and Cognitive Skills*. En Gary Sykes, Barbara Schneider y David N. Plank (eds.), Handbook of Education Policy Research, Nueva York: Routledge, 2009, páginas 39-56.
- Hanushek, Eric A., y Ludger Woessmann. 2009. *Do Better Schools Lead to More Growth?* Working paper 14633, Boston: Oficina Nacional de Investigaciones Económicas (NBER).
- Heckman, J., Lochner, L., Todd, P. (2006). *Earnings Functions, Rates of Return and Treatment Effects: The Mincer Equation and Beyond*. In: E. Hanushek y F. Welch (ed.), Handbook of the Economics of Education, volumen 1, capítulo 7, páginas 3307-458, Elsevier.
- Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS). 2009. Centro de Datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO. Montreal: Instituto de Estadísticas de la UNESCO.

- OEI. 2010. *Metas Educativas 2021 – Desafíos y Oportunidades: Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2010*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- OPS. 2012. Portal de Operaciones. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- OVEDA. 2012. Analizador de datos de la Oficina de Evaluación y Supervisión. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- PISA. 2009. *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Psacharopoulos, George, 1994. *Returns to Investment in Education: A Global Update*. World Development, vol. 22(9), páginas 1325-1343.
- Psacharopoulos, George y Patrinos, Harry. 2004. *Returns to Investment in Education: a Further Update*. Education Economics, Taylor and Francis Journals, vol. 12(2), páginas 111-134.
- Sen, Amartya. 1999. *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sepúlveda, P. 2011. *La protesta camina por América Latina*. Santiago: Inter-Press Service.
- UNESCO. 2006. *Where is the “Education” in Conditional Cash Transfers in Education?* UIS Working Paper No. 4. Montreal: Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS).
- WDI. 2010. Indicadores del Desarrollo Mundial. Washington, DC: Banco Mundial.

## NOTAS:

---

i Por ejemplo, a través de la incorporación de los servicios destinados al desarrollo de la primera infancia en los programas de transferencia condicionada de efectivo.

ii Por ejemplo, a través de la creación de un programa de estudios adecuado a la edad y del suministro de materiales de aprendizaje estimulantes.

iii Por ejemplo, mediante el fomento del desarrollo secuencial de aptitudes desde la enseñanza preescolar hasta la escuela primaria, además de mediante una labor conjunta entre los maestros de la educación preescolar y la escuela primaria.

iv Preferiblemente, sobre la base de los indicadores del Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI).

v Por ejemplo, mediante la implementación de programas de capacitación que estén dirigidos por docentes con más experiencia, posean una intensa experiencia práctica en las escuelas con diferentes perfiles, programas de residencia y exámenes de certificación.

vi Los sistemas de educación podrían incluir programas de estudio, organización de escuelas, gestión de la educación, capacidades institucionales, tecnologías de la información y la comunicación. Las aptitudes cognitivas podrían comprender las habilidades de comunicación, lectura, y pensamiento crítico. Las aptitudes no cognitivas podrían comprender la actitud hacia el trabajo, la responsabilidad y el compromiso, capacidad de trabajo en equipo, comportamiento social, autoestima y eficacia personal.

vii La infraestructura debería ser flexible, de forma tal que se puedan adaptar los espacios a las diversas formas de la enseñanza, y contar con el apoyo de instalaciones como laboratorios de ciencias, bibliotecas, auditorios, cantinas y gimnasios. Los servicios básicos como agua, electricidad, telecomunicaciones y alcantarillado son deficientes en muchas escuelas, especialmente las que se encuentran en zonas rurales.

viii Por ejemplo, mediante la definición, normalización y certificación de las competencias laborales, a través del uso de módulos flexibles en el sistema de educación, incorporación de cronogramas de capacitación y a través del vínculo de las escuelas con su entorno, especialmente el entorno productivo.

ix Esta información orientará la decisión que deberán tomar los jóvenes y sus familias con respecto a la permanencia dentro del sistema de educación o el ingreso al mercado laboral.

x Podrían ser intervenciones alternativas, correctivas y compensatorias destinadas a impedir la deserción o a allanar el camino para que quienes hayan desertado retornen al sistema de educación.

xi Estas medidas incluyen extender la jornada escolar, asignar a los docentes mejor preparados a las escuelas que presten servicios a los más pobres, adaptar la educación primaria y secundaria a las características étnicas y culturales de la población; combatir el ausentismo, tanto en el caso de docentes y estudiantes, realizar intervenciones correctivas destinadas a impedir la deserción estudiantil y fomentar el reingreso al sistema escolar; ofrecer programas de becas para asegurar que en la enseñanza secundaria se promueva a los estudiantes que pertenezcan a familias con recursos socioeconómicos limitados; y mejora de las condiciones físicas de las escuelas y disponibilidad del material pedagógico.

xii Por ejemplo, a efectos de mejorar los programas de capacitación y la gestión de las escuelas, cerciorarse de que la materia que se enseñe sea pertinente y asignar los insumos destinados a la educación en forma eficaz.

xiii El PRIDI proporciona datos e indicadores del desarrollo de los niños que tienen entre 24 a 59 meses de edad, medidos en cuatro áreas (capacidad cognitiva, capacidad social/emocional, lenguaje y aptitudes académicas emergentes, a saber: conceptos iniciales en áreas como lectura, escritura y matemáticas) en América Latina y el Caribe mediante la recopilación de datos de hogares.

xiv TERCE evalúa los logros en materia de aprendizaje en lenguaje, matemáticas y ciencias a nivel de escuela primaria en los países latinoamericanos.

xv El examen PISA lo administra la OCDE a estudiantes de 15 años de edad de la región.