

NOTA TÉCNICA N° IDB-TN-02708

El estado de la Educación en América Latina y el Caribe 2023

Elena Arias
Cecilia Giambruno
Alejandro Morduchowicz
Bismarck Pineda

Banco Interamericano de Desarrollo
División de Educación

Diciembre 2023



El estado de la Educación en América Latina y el Caribe 2023

Elena Arias
Cecilia Giambruno
Alejandro Morduchowicz
Bismarck Pineda

Banco Interamericano de Desarrollo
División de Educación

Diciembre 2023



Catalogación en la fuente proporcionada por la
Biblioteca Felipe Herrera del
Banco Interamericano de Desarrollo
El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023 / Elena Arias,
Cecilia Giambruno, Alejandro Morduchowicz, Bismarck Pineda.
p. cm. — (Nota técnica del BID ; 2708)
Incluye referencias bibliográficas.
1. Education-Evaluation-Latin America. 2. Education-Evaluation-Caribbean
Area. 3. Education-Research-Latin America. 4. Education-Research-
Caribbean Area. 5. Education and state-Latin America. 6. Education and
state-Caribbean Area. I. Arias Ortiz, Elena. II. Giambruno, Cecilia. III.
Morduchowicz, Alejandro. IV. Pineda, Bismarck. V. Banco Interamericano de
Desarrollo. División de Educación. VI. Título. VII. Serie.
IDB-TN-2708

Palabras clave: Desarrollo educativo, Aprendizajes, Cobertura, Recursos,
América Latina y El Caribe; Indicadores.

Códigos JEL: I21 ; I24 ; I29, YI.

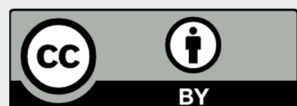
<http://www.iadb.org>

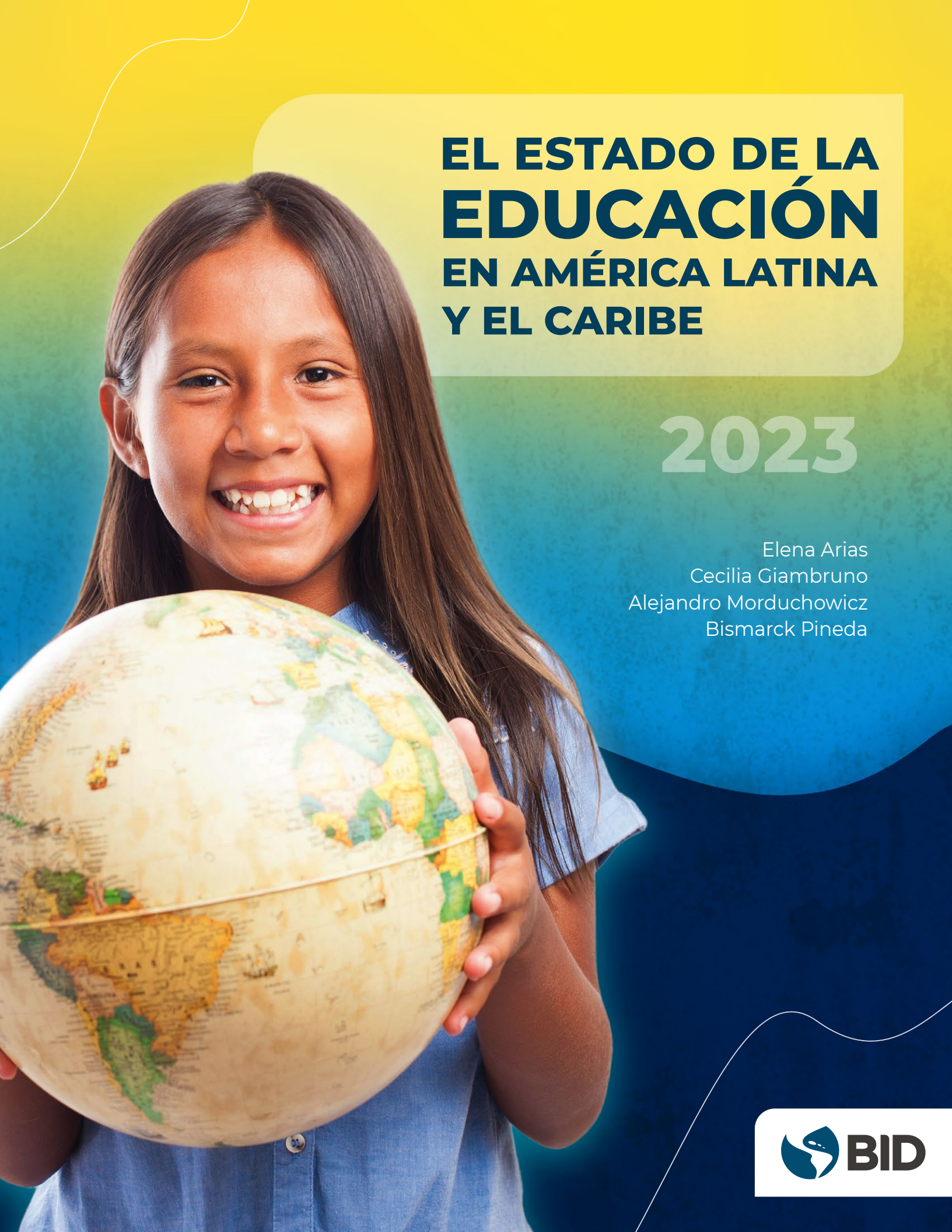
Copyright © 2023 Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta obra se encuentra sujeta a una
licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>).
Se deberá cumplir los términos y condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo
reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que
surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la
OMPI. Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse
amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la Comisión de las Naciones
Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al
reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia y
requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan
el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.





EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

2023

Elena Arias
Cecilia Giambruno
Alejandro Morduchowicz
Bismarck Pineda

Códigos JEL: I21 ; I24 ; I29, YI.

Palabras clave: Desarrollo educativo, Aprendizajes, Cobertura, Recursos, América Latina y El Caribe; Indicadores.

El Estado de la Educación en América Latina y el Caribe es una publicación de la División de Educación del Sector Social del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Este proyecto fue concebido con el objetivo de generar más y mejores datos que ayuden a los países a visualizar los problemas, encontrar soluciones y utilizar los recursos de una manera inteligente. Esta publicación no habría sido posible sin el trabajo ni el respaldo de numerosas personas.

Primero, queremos agradecer al equipo del Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes (CIMA) de la División de Educación del BID y, en particular, a Sergio Mancilla, por el apoyo técnico brindado para la sistematización de las bases de datos. El equipo agradece además las excelentes contribuciones de Valentina Giménez y su apoyo en la revisión, diseño, publicación y difusión de este informe.

Agradecemos los comentarios y observaciones del Comité Editorial de la División de Educación, formado por María Fernanda Prada y Gregory Elacqua, así como a la revisora interna, Tamara Vín-cur, por sus valiosas aportaciones. También ha sido fundamental el apoyo técnico y financiero de las autoridades del BID y, en concreto, de Mercedes Mateo, jefa de la División de Educación.

Colaboradores externos:

Revisión editorial: Rocío Benavente y Mikel A. Alcázar (Cristaliza Global).

Diagramación: Jesús Rivero y Lorena Acosta (Cristaliza Global).

Banco Interamericano de Desarrollo
1300 New York Avenue, N.W.
Washington, D.C. 20577
www.iadb.org

Copyright © 2023 Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Se deberá cumplir los términos y condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la OMPI. Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.





Contenido

Prólogo	iv
1 Introducción	1
2 Desarrollo Educativo en ALC: una comparación a escala global	4
2.1 Dimensiones del Desarrollo Educativo	4
2.2 Recursos financieros	5
2.3 Cobertura y eficiencia	10
2.4 Aprendizajes	17
2.5 Análisis agregado de las dimensiones de desarrollo educativo	23
3 Panorama de la educación en América Latina y el Caribe	26
3.1 Cobertura	27
3.2 Eficiencia	33
3.3 Aprendizajes	38
3.4 Recursos financieros	55
3.5 Recursos físicos	64
3.6 Docentes	71
4 Conclusión	75
5 Bibliografía	79



Prólogo

Por **Mercedes Mateo**, Jefa de la División de Educación del BID.

El Banco Interamericano de Desarrollo tiene un compromiso histórico de promover políticas educativas basadas en evidencia. Hoy más que nunca el uso de datos y estadísticas educativas va a permitir diagnósticos sólidos, y el diseño de intervenciones más efectivas y mejor focalizadas, optimizando así las inversiones. La evidencia muestra que la toma de decisiones estratégicas, la asignación óptima de recursos y los sistemas sólidos de rendición de cuentas están fundamentalmente vinculados a la disponibilidad y uso de datos adecuados (Burns et al., 2007; Slavin, 2002).

Para contribuir a este objetivo, se creó CIMA (Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes), un portal de estadísticas educativas que mejora la disponibilidad de datos e indicadores comparables en educación para los países de América Latina y el Caribe. Hoy, para profundizar nuestra oferta de información de calidad, presentamos *El Estado de La Educación en América Latina y el Caribe*, una nueva serie de informes estadísticos que, en un único documento y de forma resumida, incluye los principales indicadores educativos por país, brindando un panorama regional. Se incluye además un análisis comparativo de América Latina y el Caribe con respecto a otras regiones del mundo, que profundiza sobre las tres principales dimensiones que dan cuenta del nivel de desarrollo de los sistemas educativos: recursos financieros, cobertura y eficiencia, y aprendizajes.

¿Qué muestran los datos? Los resultados del análisis indican que la inversión en educación en América Latina y el Caribe sigue estando por debajo del promedio de la OCDE. En términos de acceso, progresión oportuna y culminación, el análisis revela que las tasas de finalización de la educación secundaria y de transición a la educación terciaria en la región continúan significativamente por debajo de los comparadores internacionales. Desde el punto de vista de la calidad, tal como se constata en base a los resultados de las pruebas PISA 2022, los aprendizajes en competencias fundamentales (lectura, matemáticas, ciencia) son muy bajos, y con la tarea pendiente de incorporar las habilidades del siglo XXI para dar respuesta a la desconexión existente entre lo que ofrecen los sistemas educativos y lo que demanda el mercado laboral. Finalmente, el panorama educativo en América Latina y el Caribe está marcado por la desigualdad. Las brechas por nivel socioeconómico, género, área de residencia y etnia están presentes en prácticamente todos los indicadores educativos de la región.

Los indicadores homogeneizados que describen el estado de la educación en la región presentados en el informe se pueden también visualizar en la plataforma en línea de CIMA (www.cima.iadb.org/es), y en el sitio [América Latina y el Caribe en PISA](#), que incluye una serie de publicaciones del BID con análisis para la región de los resultados de PISA 2022.

Esperamos que esta primera entrega de *El Estado de la Educación en América Latina y el Caribe*, así como las próximas ediciones, sean de utilidad para crear espacios de discusión no sólo sobre los desafíos, sino sobre potenciales soluciones basadas en datos y evidencia.



1

Introducción

La acumulación de habilidades es esencial para superar las desigualdades estructurales, mejorar la movilidad social e impulsar el crecimiento de la productividad. Sin embargo, los sistemas educativos de América Latina y el Caribe enfrentan grandes retos. Por un lado, existen altas tasas de abandono y bajos niveles de finalización de la educación secundaria: en promedio, el 35% de los jóvenes de entre 21 y 23 años no ha finalizado la secundaria. Por otro, los jóvenes de la región cuentan con bajos niveles de aprendizaje en habilidades fundacionales: en lectura y ciencia más de la mitad de los estudiantes de 15 años de la región no alcanzan el nivel mínimo de competencias, mientras que para matemáticas el porcentaje asciende al 75% (PISA 2022). En tercer lugar, hay poca relevancia o conexión con lo que demanda el mercado de trabajo, ya que la mayoría de los estudiantes no desarrollan las habilidades cognitivas y socioemocionales básicas para tener éxito en la vida, incluso cuando egresan de secundaria. Por último, la región enfrenta una alta desigualdad, tanto en términos de acceso, calidad de los aprendizajes y finalización, que perjudica especialmente a alumnos de nivel socioeconómico bajo, de zonas rurales, así como a las minorías raciales y étnicas.

El cierre de las escuelas y las instituciones educativas como consecuencia del COVID-19 agudizó las deficiencias estructurales y amplió las brechas. Esa interrupción en la acumulación de habilidades no solo se traducirá en pérdidas de oportunidades, crecimiento e ingresos futuros para los niños, niñas y jóvenes, sino que tendrá consecuencias para el crecimiento sostenible de los países de la región.

En este escenario, es necesario orientar la política educativa a aquellas acciones en las que existe evidencia de su efectividad. Para esto, es clave tener más y mejores datos que ayuden a los países a visualizar los problemas, identificar posibles soluciones y elegir como invertir los recursos hacia aquellas que cuenten con mayor evidencia y potencial de generar impactos significativos en los desafíos educativos identificados. *El Estado de la Educación en América Latina y el Caribe* busca contribuir a este objetivo a través de un análisis comparado a escala global sobre las tres principales dimensiones que dan cuenta del nivel de desarrollo de los sistemas educativos: i) recursos financieros; ii) cobertura y eficiencia; y iii) aprendizajes.

Los resultados del análisis muestran que la inversión promedio por estudiante en primaria y secundaria (USD, PPP) es tres veces menor en América Latina y el Caribe que en la OCDE. En cuanto a cobertura y eficiencia, el resultado del análisis nos muestra que, en promedio, la población de la región tiene dos años menos de escolaridad que la de los países de la OCDE. La escolaridad es de 9,07 años, es decir, correspondiente al primer ciclo de secundaria. Finalmente, los desafíos más fuertes aparecen a nivel de los aprendizajes: más de la mitad de los jóvenes de 15 años de



América Latina no alcanza el nivel mínimo de competencias en lectura y ciencia, el doble que lo reportado para los países de OECD. En matemáticas, 3 de cada 4 estudiantes de la región no alcanza el nivel mínimo de competencias, mientras en para el promedio de la OCDE este valor se reduce a 3 de cada 10.

Este informe cuenta, además, con una selección de indicadores provenientes del portal de estadísticas educativas CIMA (Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes) del Banco Interamericano de Desarrollo, que permiten analizar a nivel país –y con desagregaciones según quintil de ingresos y sexo– las dimensiones de cobertura, eficiencia, aprendizajes, recursos financieros, recursos físicos y docentes. El análisis de indicadores a nivel país da cuenta de la existencia de patrones comunes, pero también de la gran heterogeneidad de la región.

En términos de cobertura, existen importantes brechas a nivel secundaria según el quintil de ingreso: la tasa neta de cobertura en secundaria presenta una brecha de 20,3 puntos porcentuales a favor del quintil con mayores ingresos. En cuanto a los aprendizajes, para el sexto grado de educación primaria, el 82% no alcanza el mínimo desempeño en matemática, el 79% no llega al mínimo en ciencia y el 69% no lo logra en lectura (ERCE, 2019). Más aún, la comparación de datos entre 2013 y 2019 indica que los aprendizajes en la región se han estancado y, en algunos casos, reducido.

Los retos existentes evidencian la necesidad de que los países de la región aumenten y sean más eficientes en la inversión en educación. Existe aproximadamente un 17% de sobregasto en las adquisiciones educativas, un 14% en el gasto salarial y un 0,27% del PIB de los países de América Latina y el Caribe que se pierde por implementaciones erróneas o filtraciones de recursos (Izquierdo et al., 2018).

A pesar de que el gasto público en la región aumentó en promedio siete puntos porcentuales en los últimos 20 años, esto no se vio reflejado en un incremento de capital físico y humano o de beneficios sociales importantes. Así, estas estimaciones subrayan la necesidad de priorizar el gasto en los elementos y acciones que han demostrado mejorar la calidad educativa, como contar con docentes bien formados, disponer de recursos educativos y reducir las barreras de acceso a la educación.

El documento se divide en cuatro secciones. Esta primera sección contiene la introducción. La segunda presenta un análisis del desarrollo educativo en América Latina y el Caribe a través de una comparación a escala global. La tercera sección pone el foco en el panorama de la educación en América Latina y el Caribe, y presenta indicadores a nivel de país en las dimensiones de cobertura, eficiencia interna, aprendizajes, recursos financieros, recursos físicos y docentes. Por último, la cuarta sección sintetiza los principales hallazgos y conclusiones del informe





2

Desarrollo Educativo en ALC: una comparación a escala global

2.1 Dimensiones del Desarrollo Educativo

La presente sección muestra un análisis comparado a escala global que profundiza sobre las tres principales dimensiones del desarrollo educativo: recursos financieros, cobertura y eficiencia, y aprendizajes.

La relevancia de estas tres dimensiones como centrales para el desarrollo educativo se enmarcan en una lógica vertical de resultados. Esta parte de los insumos (en este caso, los recursos financieros invertidos en educación) necesarios para lograr el resultado intermedio de que todos los estudiantes tengan acceso y completen la educación (cobertura y eficiencia), y así llegar al resultado final: que adquieran las competencias y habilidades necesarias (aprendizajes).

Si bien es innegable que han existido avances en los últimos años (principalmente en la dimensión de acceso), el desarrollo educativo presenta una alta heterogeneidad entre los países de la región y, en términos generales, un alto rezago con respecto a los países más desarrollados. Los principales desafíos educativos se concentran en las tasas de terminación de los niveles educativos, así como en el nivel de logro y relevancia de los aprendizajes. Todo lo anterior contribuye al doble y paradójico fenómeno del desempleo y, al mismo tiempo, a los problemas de las empresas para cubrir sus vacantes, así como a los problemas que afectan el desarrollo integral de los estudiantes a nivel personal y a su capacidad para desenvolverse como ciudadanos.

Sumado a lo anterior, se constata una alta inequidad en los resultados educativos, tanto en términos de nivel socioeconómico, como también según su ubicación geográfica y origen étnico. Desde un enfoque de género vale destacar que, si bien, en promedio, las mujeres presentan mayores tasas de finalización en educación secundaria y terciaria –así como mejores resultados de aprendizaje en lectura–, los varones presentan un mayor nivel de desempeño en matemáticas y en ciencias.

A continuación, se presenta un análisis comparativo de América Latina y el Caribe respecto a otras regiones del mundo en las tres dimensiones ya mencionadas: recursos financieros, cobertura y



eficiencia, y aprendizajes.¹ Cada una de las subsecciones presenta un conjunto de indicadores en los que se compara el promedio de América Latina y el Caribe frente a países miembros de OCDE y otras regiones del mundo, con desagregaciones por género y nivel socioeconómico. Cada una de las subsecciones finaliza con el análisis comparativo a nivel nacional de un indicador seleccionado, para un total de 56 países, 10 de los cuales pertenecen a América Latina y el Caribe.² Por último, la sección finaliza con la presentación de un análisis agregado de las dimensiones del desarrollo educativo para 10 países de América Latina y el Caribe.

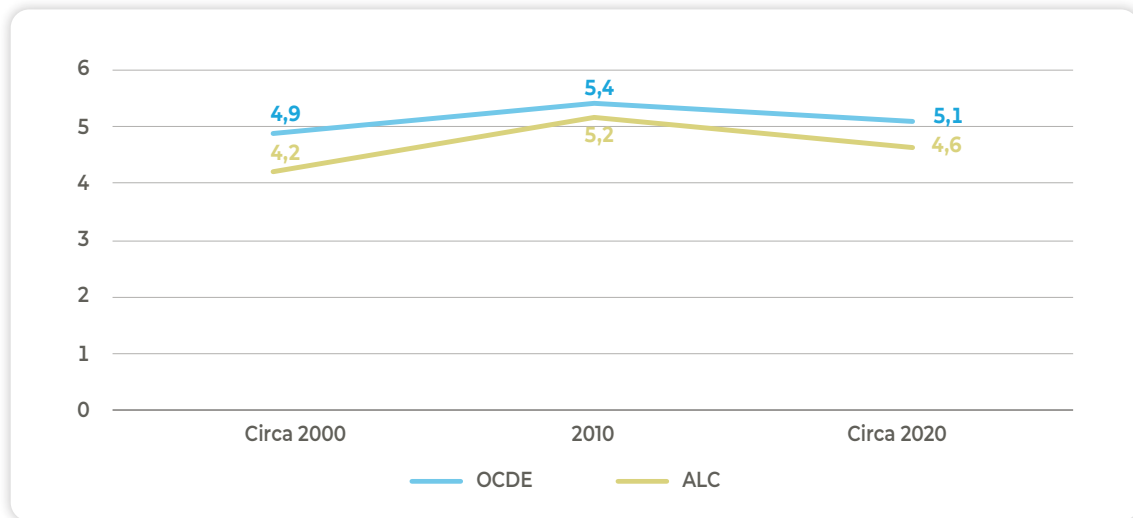
2.2 Recursos financieros

En general, el gasto público en educación como porcentaje del PIB para los países de América Latina y el Caribe ha aumentado en comparación con el año 2000, aunque ese aumento ha sido mayor durante la primera década del siglo XXI. Vale destacar que esta tendencia de crecimiento se ha revertido en los últimos años. Hacia el 2000, el gasto en educación representaba el 4,2% del Producto Interno Bruto (PIB). Diez años después alcanzó 5,2% del PIB. Sin embargo, hacia el 2020, el gasto volvió a descender al 4,6% del PIB.³ En los países de la OCDE se constata una tendencia similar: se ha experimentado una reducción en los últimos años en el gasto promedio, aunque con mayor nivel de gasto (gráfico 2.9).

1. Para la elaboración de este informe se utilizaron diferentes tipos de información que permitieron la comparación internacional. Las fuentes utilizadas fueron las generadas por el Instituto de Estadísticas (UIS) de la Unesco, indicadores del Banco Mundial, estadísticas de encuestas de hogares obtenidas del proyecto de armonización Base de Datos Socioeconómicos para América Latina y el Caribe (SEDLAC) del Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales (CEDLAS) del Banco Mundial, el Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes (CIMA) del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de 2019. Adicionalmente, se realizó una revisión bibliográfica de estudios que presentan evidencias sobre los temas presentados en este informe.
2. Tomando como base los 81 países y economías participantes de PISA 2022, el análisis de los recuadros 2.1, 2.2 y 2.3, así como el análisis presentado en la sección 2.5 considera un total de 56 países, que son los que cuentan con información actualizada para los otros dos indicadores analizados (gasto promedio por estudiante en primaria y secundaria –USD, ppp– y esperanza de escolarización, ambos provenientes de UIS Unesco). De estos, 10 países pertenecen a la región: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Guatemala, México, Perú y Uruguay.
3. Si bien se podría pensar que esa disminución se debe a la pandemia COVID-19, la disminución ocurrió en años anteriores (por ejemplo, en 2015 el gasto fue 4.4% del PIB).



GRÁFICO 2.1 PROMEDIO GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN
COMO PORCENTAJE DEL PIB (CIRCA 2010-2020)

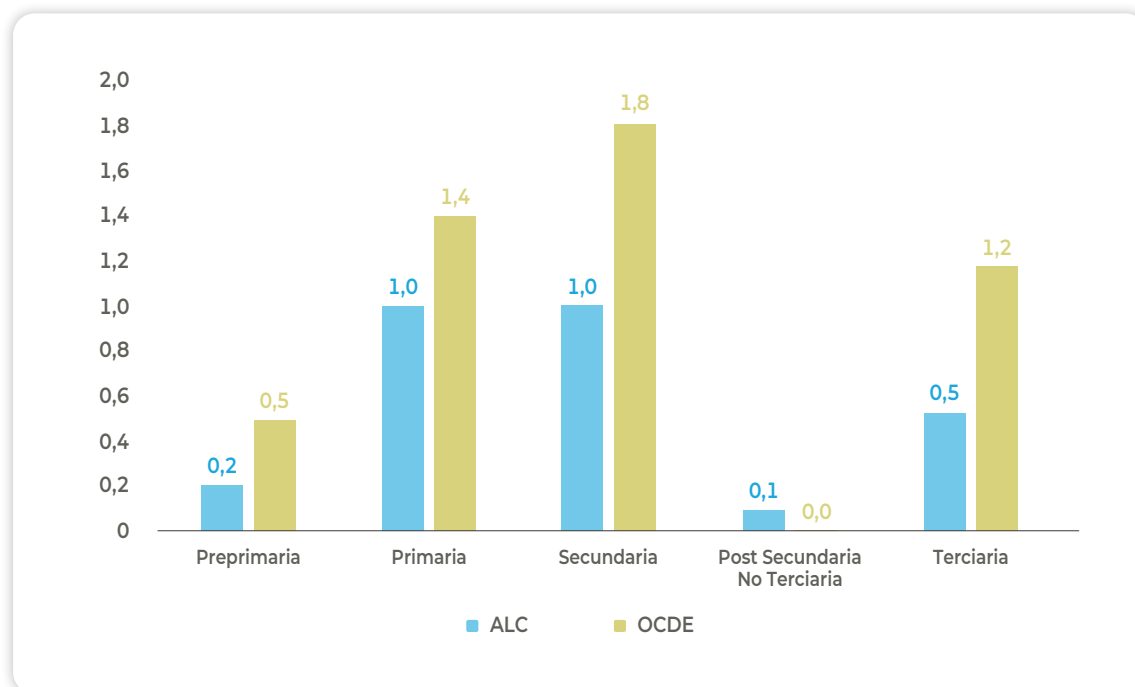


Fuente: Elaboración propia con base en los datos de UIS Unesco.

Al comparar el gasto en educación como porcentaje del PIB por nivel educativo, la inversión en educación en América Latina y el Caribe es menor a la OCDE en todos los niveles. En promedio, los países de la región destinan un 0,2% para preprimaria, un 1% para primaria, un 1% para secundaria, un 0,1% para educación postsecundaria no terciaria y un 0,5% para la educación terciaria.



GRÁFICO 2.2 PROMEDIO GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN POR NIVEL EDUCATIVO, COMO PORCENTAJE DEL PIB

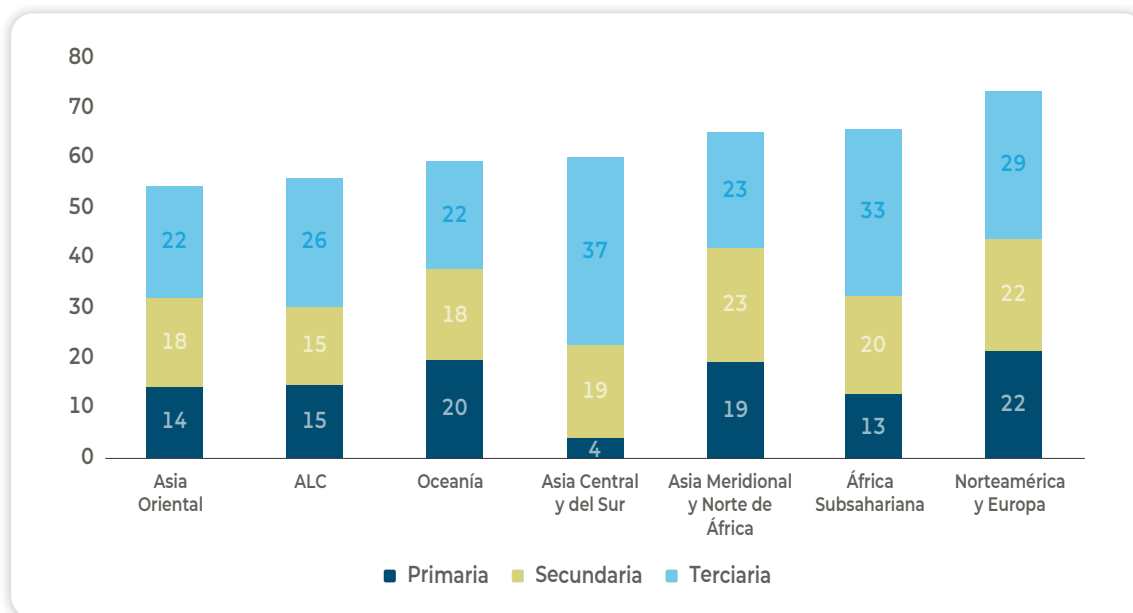


Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 2.3 presenta el gasto inicial del Gobierno por estudiante como porcentaje del PIB per cápita para los niveles de primaria, secundaria y terciaria. En él se constata que, en la suma de los tres niveles, América Latina y el Caribe se posiciona como la región con el segundo nivel más bajo, luego de Asia Oriental y Sudoriental, con una inversión del 15% para primaria y secundaria, y del 26% para el nivel terciario. Norteamérica y Europa aparecen como las regiones con mayor nivel de gasto inicial del Gobierno en el agregado de los tres niveles.



**GRÁFICO 2.3 GASTO INICIAL DEL GOBIERNO POR ESTUDIANTE
COMO PORCENTAJE DEL PIB PER CAPITA**



Fuente: Elaboración propia.

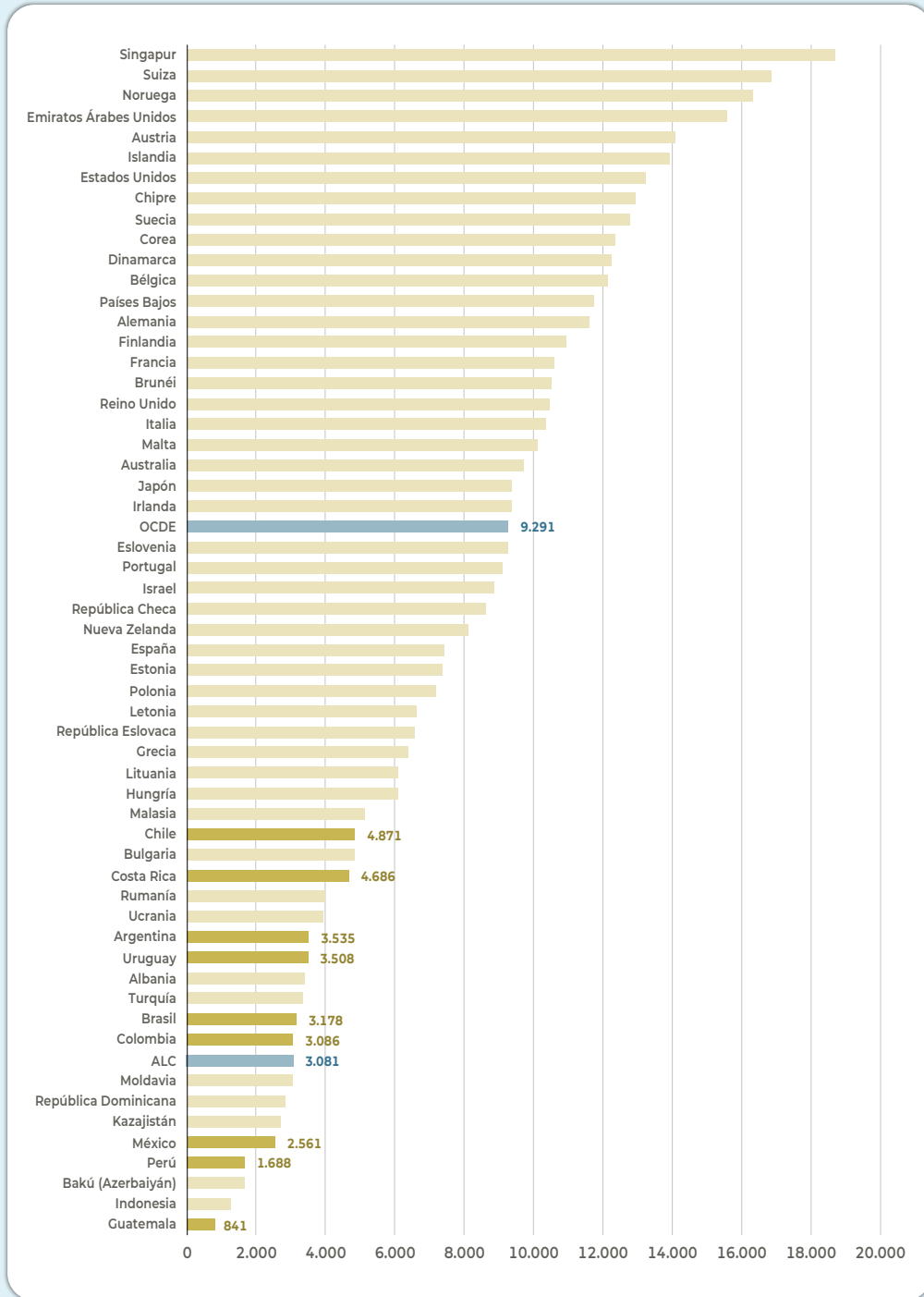
**RECUADRO 2.1 GASTO ANUAL POR ESTUDIANTE
EN PRIMARIA Y SECUNDARIA, USD PPP.**

Este indicador mide el gasto promedio anual por estudiante en primaria y secundaria, expresado en dólares americanos a paridad de poder adquisitivo (PPP). Se realiza mediante el promedio del gasto anual por estudiante expresado en USD PPP, para los niveles de primaria y secundaria según reporta UIS Unesco.

De los 10 países de América Latina y el Caribe analizados, todos se ubican en la segunda mitad de la distribución, siendo el promedio por estudiante de países de América Latina y el Caribe (US\$ 3081) tres veces menor al de los países de la OECD (US\$ 9291). Chile y Costa Rica destacan dentro de la región como los países con mayor inversión superando US\$ 4500 anuales por estudiante. Guatemala, por el contrario, es el país con menor inversión de los 56 analizados, con menos de US\$ 1000 anuales por estudiante.



GASTO ANUAL POR ESTUDIANTE EN PRIMARIA Y SECUNDARIA, USD PPP.



Fuente: Elaboración propia.



2.3 Cobertura y eficiencia

El promedio de años de escolaridad de la población de 25 años y más en América Latina y el Caribe es de 9,07 años,⁴ es decir, una escolaridad promedio equivalente al primer ciclo de secundaria.⁵ Esto supone un rezago de 2 años de escolaridad respecto al promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE),⁶ que alcanzan un promedio de 11,6 años.

Cabe destacar que el promedio de años de educación de la región es muy similar a la media mundial (9,13) y a la de Asia Occidental y el Norte de África⁷ (9,34). Asia Oriental⁸, Asia Central⁹ y África Subsahariana¹⁰ son las regiones con menor promedio de años de escolaridad (gráfico 2.3).

4. UIS Unesco no calculó promedios regionales para este indicador. Por ello, para este informe se hizo un cálculo para las regiones que se presentan. Se realizó en función de un promedio ponderado por la población en edad escolar de cada país, de la misma forma que lo hace UIS Unesco para otros indicadores. Solo se toma en cuenta para ese promedio a los países que han reportado información de este indicador en al menos los últimos 7 años, siempre dando prioridad al año más reciente, los datos son circa 2019. No todos los países cuentan con información sobre los años promedio de escolaridad, por lo que no se toman en cuenta en este indicador. Los países que se incluyen en este promedio son: Argentina, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, San Vicente y las Granadinas, Uruguay y Venezuela.

5. El primer ciclo de educación secundaria (Nivel CINE 2 de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011 de la UNESCO) incluye los grados 7, 8 y 9, con una edad teórica media de 13 a 15 años de edad. También denominado usualmente como secundaria baja.

6. Incluye a Chile, Colombia, Costa Rica, México, Turquía, Australia, Nueva Zelanda, Austria, Bélgica, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Eslovaquia, Eslovenia, España, Suecia, Suiza, Reino Unido, Canadá y Estados Unidos.

7. Incluye a Armenia, Azerbaiyán, Baréin, Chipre, Egipto, Georgia, Jordania, Kuwait, Omán, Palestina, Qatar, Arabia Saudí, Túnez, Turquía y Emiratos Árabes Unidos.

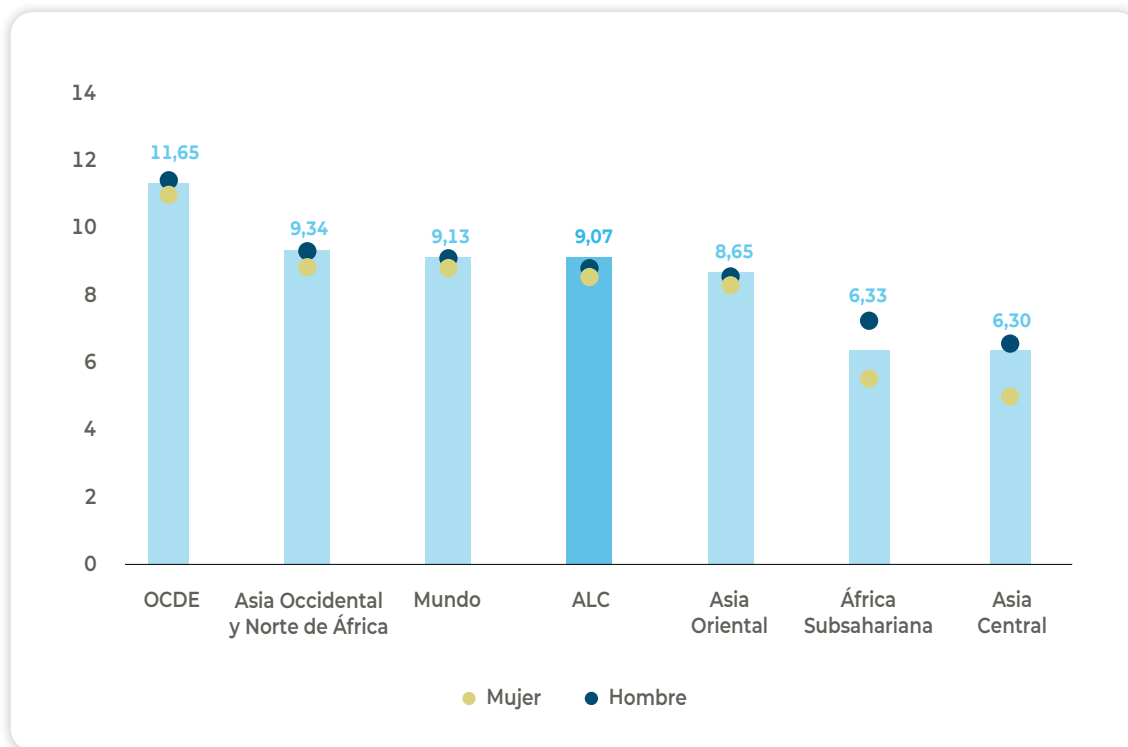
8. Incluye a China, Hong Kong, Macao, Indonesia, Malasia, Mongolia, Myanmar, Filipinas, Singapur, Tailandia y Vietnam.

9. Se incluyen dentro del promedio a Afganistán, Bangladés, Irán, Kazajistán, Pakistán, Sri Lanka, Tayikistán y Uzbekistán.

10. Se incluyen dentro del promedio a los países: República Democrática del Congo, Guinea, Madagascar, Malí, Ruanda, Senegal y Sudáfrica.



GRÁFICO 2.4 AÑOS DE ESCOLARIDAD PROMEDIO POR REGIÓN, CIRCA 2019



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de UIS Unesco.

La escolaridad promedio de las mujeres de América Latina y el Caribe es de 8,88, mientras que la de los hombres es de 9,02, es decir, existe una brecha de 0,14 años a favor de los hombres, algo que ocurre, en mayor o menor medida, en todas las regiones analizadas (gráfico 2.4).¹¹

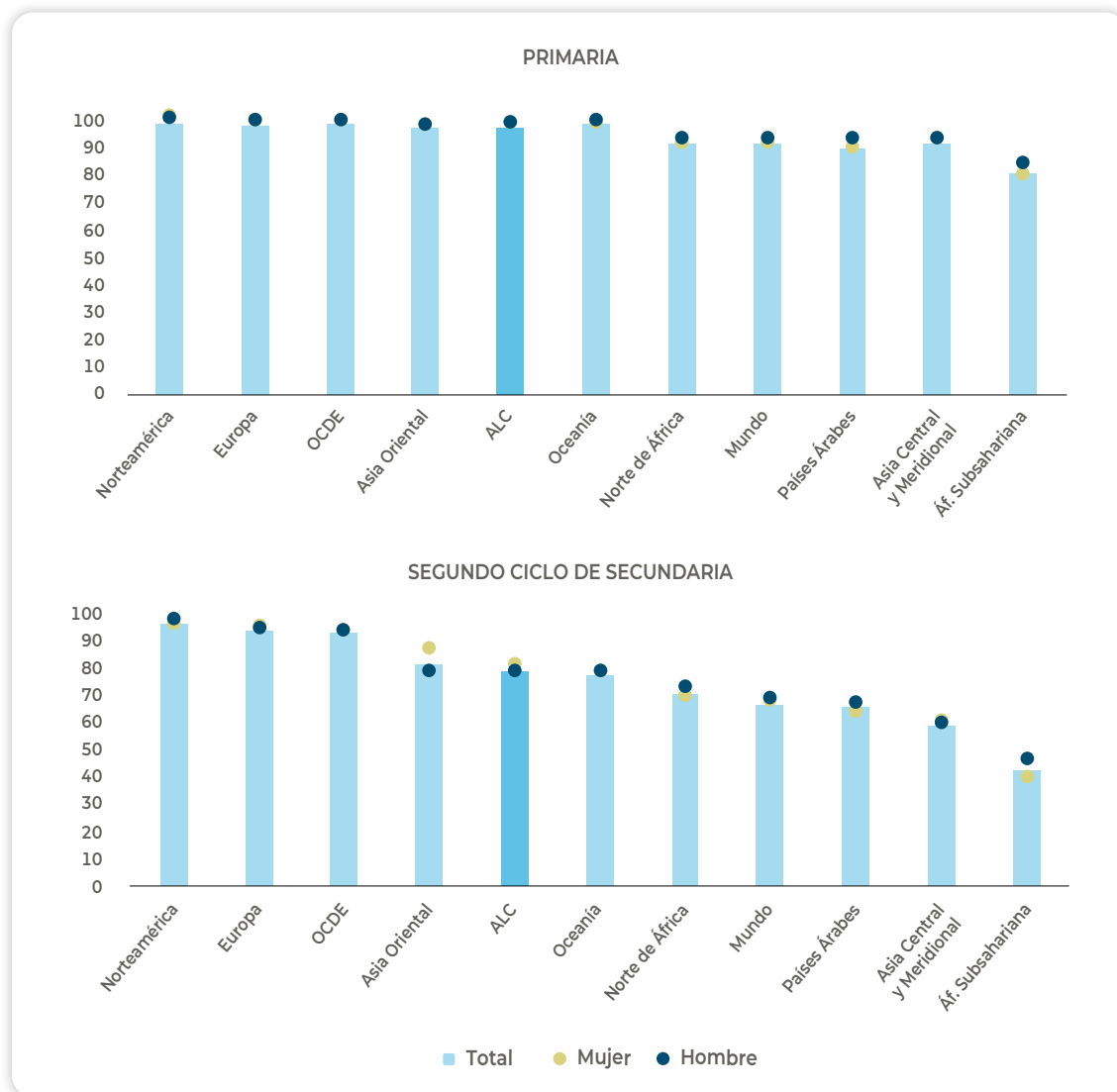
Al revisar las tasas de cobertura neta para los niveles de primaria y secundaria, se constatan diferencias sustantivas. En el caso de primaria, América Latina y el Caribe presenta una cobertura casi universal (97,1%), similar a la de los países miembros de la OCDE¹² (98,9%). Sin embargo, para el segundo ciclo de secundaria aún persisten importantes desafíos en el acceso: la cobertura neta para América Latina y el Caribe es del 78,7%, 14 puntos porcentuales (p. p.) por debajo del promedio de los países de la OCDE (92,8%). Cabe destacar que la tasa de cobertura para este ciclo supera a la media global y a las restantes regiones del mundo analizadas, excepto a Europa, Norteamérica y Asia Central (gráfico 2.4).

11. Cabe destacar que, en las cohortes más jóvenes, las mujeres presentan mayores tasas de terminación de educación secundaria y terciaria, y en consecuencia, una mayor cantidad de años de educación acumulados.

12. Incluye todos los países miembros de la OCDE.



GRÁFICO 2.5 TASA NETA DE COBERTURA, CIRCA 2019 (PORCENTAJE)



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de UIS Unesco.



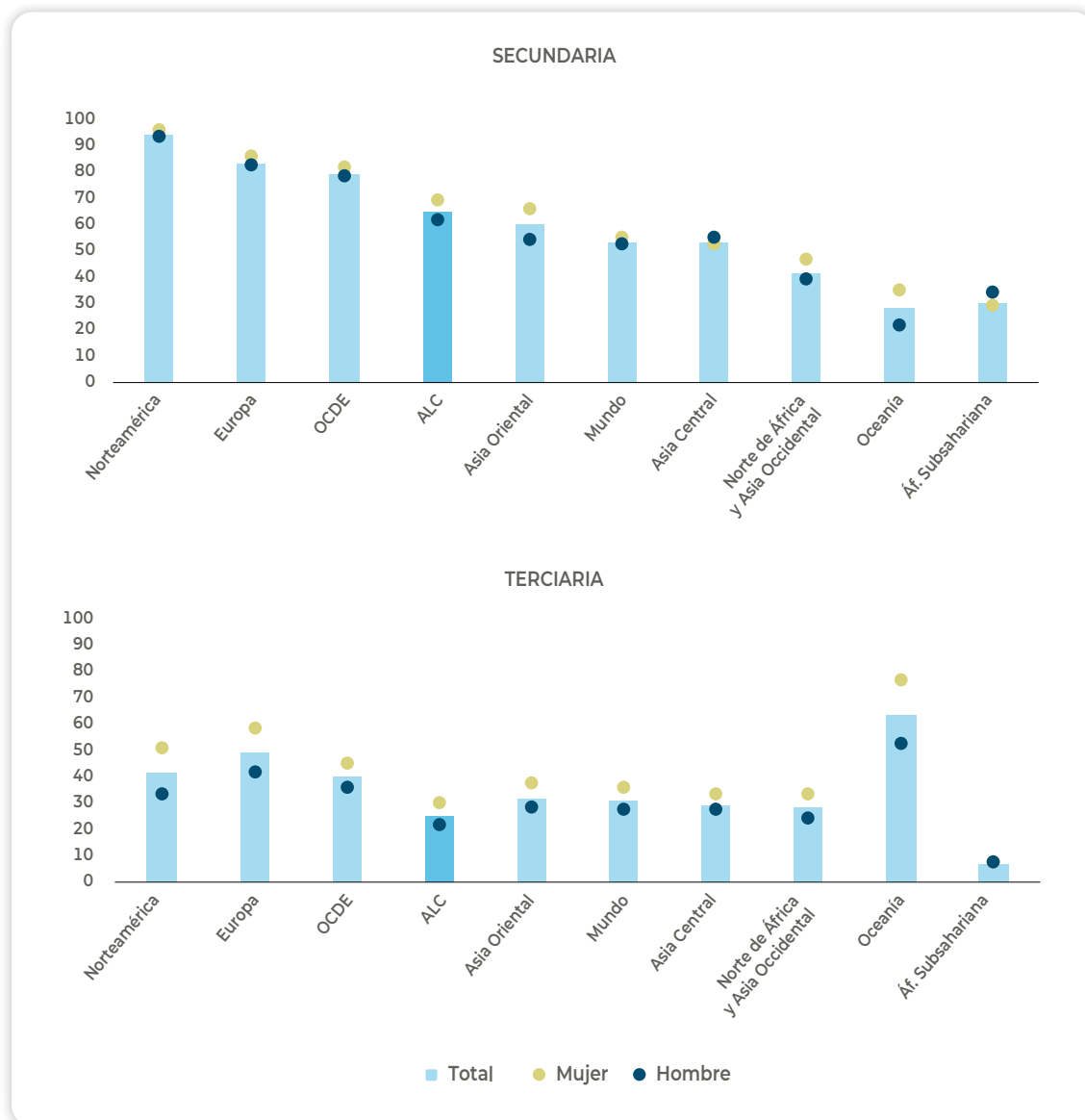
Las brechas de género en las tasas netas de cobertura para América Latina y el Caribe son menores en primaria (0,4 p. p.), que en el segundo ciclo de la secundaria (2,6 p. p.), en ambos casos de poca magnitud y a favor de las mujeres. En las restantes regiones del mundo analizadas (gráfico 2.4), también se observan pequeñas brechas de cobertura a favor de las mujeres, con la excepción de los países árabes y en África Subsahariana.

Las deficiencias en la tasa neta de cobertura de educación secundaria de América Latina y el Caribe se traducen en un bajo porcentaje de terminación para ese nivel, una tasa aún menor para la cobertura en el ciclo de educación terciaria (gráfico 2.5). En promedio, el 65% de los jóvenes de la región termina la educación secundaria.¹³ En otras palabras, más de un tercio de la población de la región no logra finalizar ese nivel. Si bien la tasa de finalización de América Latina y el Caribe es superior al promedio mundial (equivalente a 53,2%), presenta un rezago de 15 p. p. respecto al promedio de los países de la OCDE (80%), con Norteamérica destacando a nivel global por su tasa de finalización del 94%. Las mujeres en América Latina y el Caribe tienen una tasa de terminación de la secundaria superior a la de los varones (68,7% frente a 61,5%). Esta tendencia a favor de las mujeres se observa en las restantes regiones analizadas, con la excepción de África Subsahariana y Asia Central (gráfico 2.5).

13. Los países incluidos son Argentina, Barbados, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Santa Lucía, Surinam, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela. El indicador refiere al porcentaje de una cohorte de jóvenes de 3 a 5 años por encima de la edad prevista para el último grado de educación secundaria que han completado ese grado. Para más información, véase: <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/completion-rate-primary-education-lower-secondary-education-upper-secondary-education>.



GRÁFICO 2.6 TASA DE TERMINACIÓN, CIRCA 2019 (PORCENTAJE)



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de UIS Unesco.



Las tasas de terminación de educación terciaria se encuentran por debajo del 65% en todas las regiones analizadas.¹⁴ En América Latina y el Caribe, la tasa bruta de terminación terciaria es tan solo del 25,1%,¹⁵ lo que coloca a la región 15 p. p. por debajo del promedio de la OCDE¹⁶ (40%), y por debajo del promedio global (30,8%). Para el caso del ciclo terciario, también se constata una brecha de género a favor de las mujeres alcanzando, en promedio, 8 p. p. (29% frente a 21%). Esta tendencia a favor de las mujeres, también se observa en las restantes regiones analizadas –con la excepción de África Subsahariana–, destacándose brechas mayores a 15 p. p. en Norteamérica, Europa y Oceanía (gráfico 2.5).

RECUADRO 2.2 ESPERANZA DE ESCOLARIZACIÓN

La esperanza de escolarización se mide a través de la variable de esperanza de escolarización para primaria, secundaria y terciaria que determina UIS Unesco. Esta variable se calcula como la suma de las tasas de matriculación específicas por edad para cada uno de los tres niveles de educación.¹⁷ Este indicador refleja el número total de años de escolaridad que una persona de cierta edad puede esperar recibir en el futuro, suponiendo que la probabilidad de que esté matriculado en la escuela a una edad determinada es igual a la tasa de matriculación actual para esa edad. A mayor valor del indicador, mayor probabilidad de que los estudiantes pasen más años dentro del sistema educativo.¹⁸

Considerando los 10 países de América Latina y el Caribe analizados, el promedio de la región es de 15,3 años de esperanza de escolarización, siendo el promedio de países de la OCDE de 17 años. Destacan Argentina y Uruguay, con una esperanza de escolarización superior a 17 años, superando así el promedio de los países de la OCDE. Guatemala se sitúa en la cola inferior de la distribución, con una esperanza de escolarización inferior a 11 años.

14. Se refiere al número de graduados de programas de primer grado (en CINE 6 y 7) expresado como porcentaje de la población de la edad teórica de graduación del programa de primer grado más común. Para más información, véase: http://data.uis.unesco.org/OECDStat_Metadata/ShowMetadata.ashx?Dataset=NATMON_DS&Coords=%5bNATMON_IND%5d.%5bGGR_6T7%5d&ShowOnWeb=true&Lang=en.

15. Este indicador incluye Argentina, Aruba, Belice, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Honduras, Islas Turcas y Caicos, México, Panamá, República Dominicana y San Martín (parte holandesa).

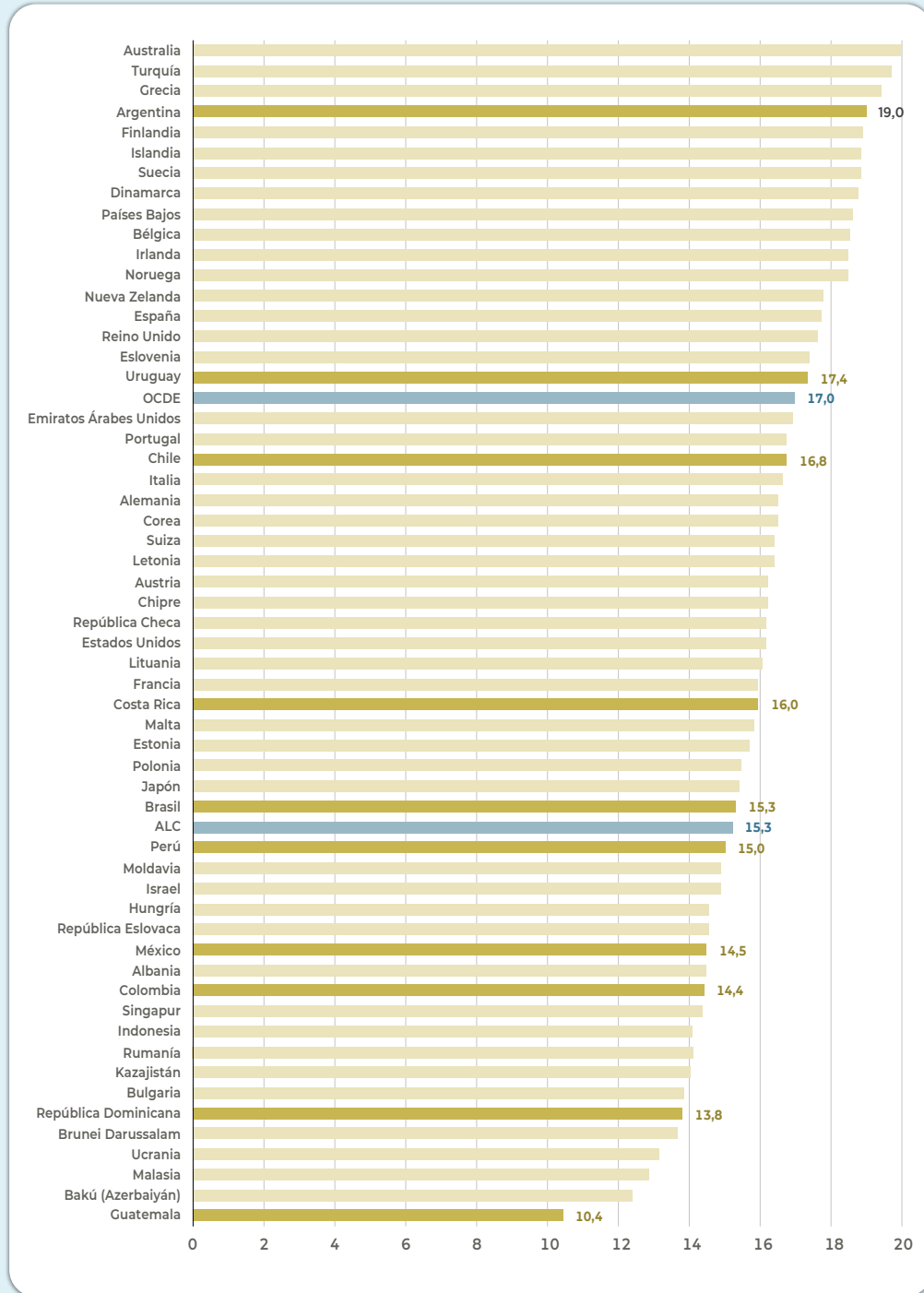
16. Reportan los países de Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, Colombia, Corea, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Islandia, Italia, Japón, Letonia, Lituania, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Suecia, Suiza, Reino Unido y Turquía.

17. La matrícula que no se distribuye por edad se divide por la población en edad escolar del nivel educativo en el que se encuentra matriculada y se multiplica por la duración de dicho nivel educativo. El resultado se suma al total de las tasas de matriculación específicas por edad.

18. Para más información sobre el indicador esperanza de escolarización, véase: http://data.uis.unesco.org/OECDStat_Metadata/ShowMetadata.ashx?Dataset=NATMON_DS&Coords=%5bNATMON_IND%5d.%5bSLE_1%5d&ShowOnWeb=true&Lang=en.



ESPERANZA DE ESCOLARIZACIÓN PARA PRIMARIA, SECUNDARIA Y TERCIARIA



Fuente: Elaboración propia.



2.4 Aprendizajes

El análisis comparativo para la dimensión de aprendizajes se basa en los resultados de las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) para lectura, matemáticas y ciencia. Cabe destacar que en la ronda de PISA 2022 participaron 14 países de América Latina y el Caribe, por lo que el promedio regional que se presenta en esta sección solo incluye a ese subconjunto de países.¹⁹ El análisis comparativo del porcentaje de estudiantes por debajo del nivel mínimo de desempeño²⁰, definidos por PISA como aquellos estudiantes que no alcanzan el nivel 2 de competencias, permite constatar que la región no solo presenta desventajas en relación con acceso y finalización, sino que, además, existen profundas brechas en relación con los aprendizajes de los estudiantes.

2.4.1 Lectura

En América Latina, el 55% de los estudiantes presenta un bajo desempeño en lectura, más del doble de lo reportado por los países de la OCDE (26%), y más de tres veces del porcentaje de estudiantes del *top 10* de países con mejores resultados (15%). Estos datos reflejan que existe un nivel de competencia muy diferente a favor de los estudiantes de la OCDE. Arias Ortiz et. al (2023) señalan que, solo tres de doce países de la región han logrado disminuir de forma significativa el porcentaje de estudiantes con bajo desempeño en lectura entre 2018 y 2022.

El porcentaje de estudiantes con bajo desempeño presenta una brecha promedio de 6,2 p.p. a favor de las mujeres (57,9% en varones frente a 51,6% en mujeres), tendencia que se observa aún más pronunciada para los países de la OCDE (30,7% frente a 21,7%). Al analizar los resultados según el nivel socioeconómico²¹ de los estudiantes, se observan inequidades sustantivas: mientras el 72% de los estudiantes desfavorecidos de América Latina y el Caribe muestran un bajo rendimiento en lectura, este porcentaje desciende a 34% para los estudiantes favorecidos (brecha de 38 p. p.). Las diferencias por nivel socioeconómico en los países de la OCDE son significativamente menores: 28 p. p. (40% frente a 12%) (gráfico 2.6). Cabe destacar que menos de un 1% de los jóvenes de la región alcanzan un alto rendimiento en lectura, 7 veces menos que el porcentaje de estudiantes de la OCDE (7%).

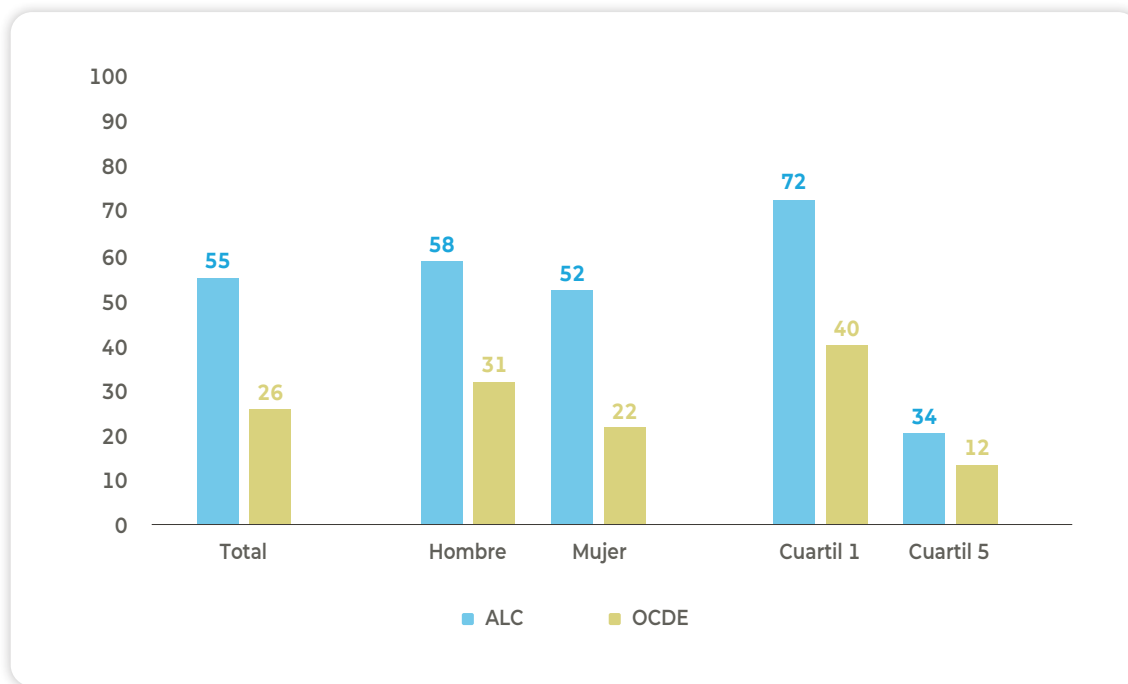
19. Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Jamaica, México, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay.

20. PISA define como estudiantes con bajo desempeño aquellos por debajo del nivel 2 de competencias. Para más datos sobre América Latina y el Caribe en PISA, véase: <https://www.iadb.org/es/quienes-somos/tematicas/educacion/iniciativas-de-educacion/america-latina-y-el-caribe-en-pisa>.

21. Para el análisis por nivel socioeconómico se refiere al Índice PISA de estatus económico, social y cultural (ESCs, por sus siglas en inglés). Un estudiante socioeconómicamente favorecido (desfavorecido) es un estudiante que se encuentra en el cuarto superior (inferior) de ESCS en su propio país o economía.



GRÁFICO 2.7 BAJO DESEMPEÑO EN LECTURA POR GÉNERO Y NSE, PISA 2022 (PORCENTAJE)



Fuente: CIMA con base en PISA (2022).

2.4.2 Matemáticas

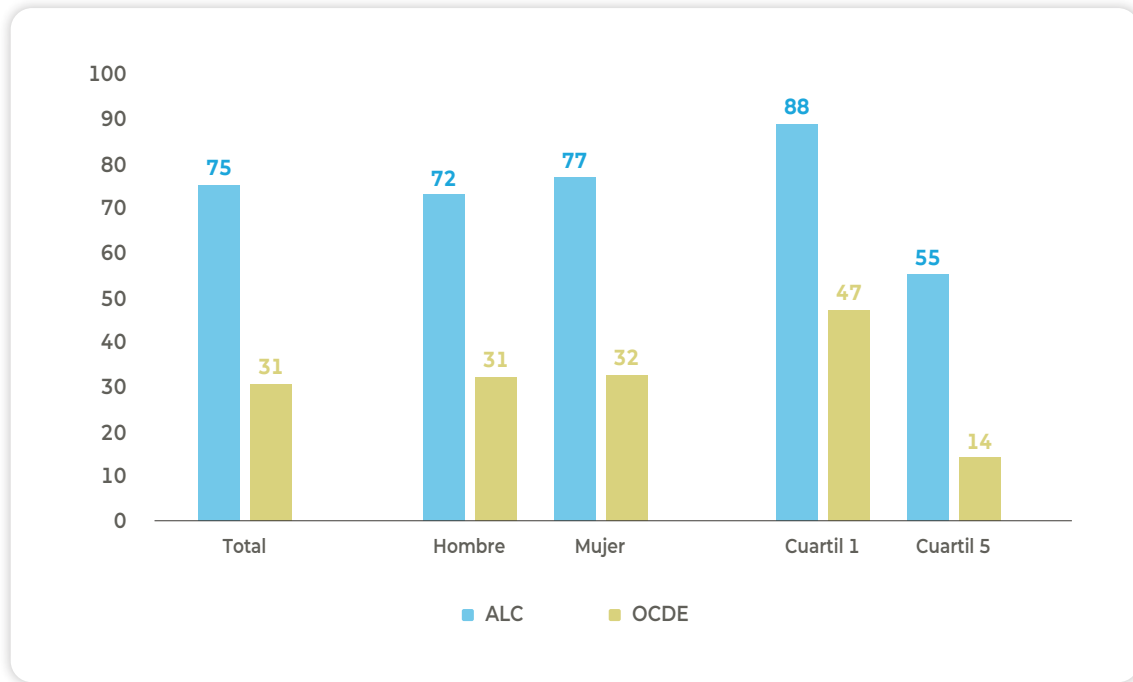
En matemáticas, tres de cada cuatro estudiantes de la región tienen bajo desempeño (75%), dos veces y media más que el promedio de países de la OCDE (31%).

En la región, el porcentaje de estudiantes con bajo desempeño presenta una brecha promedio de 5 p. p. a favor de los varones (72% en varones frente a 77% en mujeres), tendencia que no se observa en igual magnitud para el promedio de países de la OCDE (brecha de 0,9 a favor de los varones). Al igual que en lectura, los resultados según el nivel socioeconómico presentan altas inequidades: el 88% de los estudiantes desfavorecidos (cuartil 1) de América Latina y el Caribe muestran un bajo rendimiento en matemáticas, cifra que desciende a 55% para los estudiantes favorecidos (cuartil 4), con una brecha de 33 p. p. En los países de la OCDE se constata la misma brecha: 33 p. p. (47% frente a 14%) (gráfico 2.7). El porcentaje de estudiantes con alto desempeño en matemáticas en América Latina es de 0,3%, 30 veces menos que el porcentaje de estudiantes de la OCDE (8,7%)²².

22. Para consultar los datos de tasas de alto rendimiento, véase: <https://cima.iadb.org/index.php/es>.



GRÁFICO 2.8 BAJO DESEMPEÑO EN MATEMÁTICA POR GÉNERO Y NSE, PISA 2022 (PORCENTAJE)



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de CIMA.

2.4.3 Ciencias

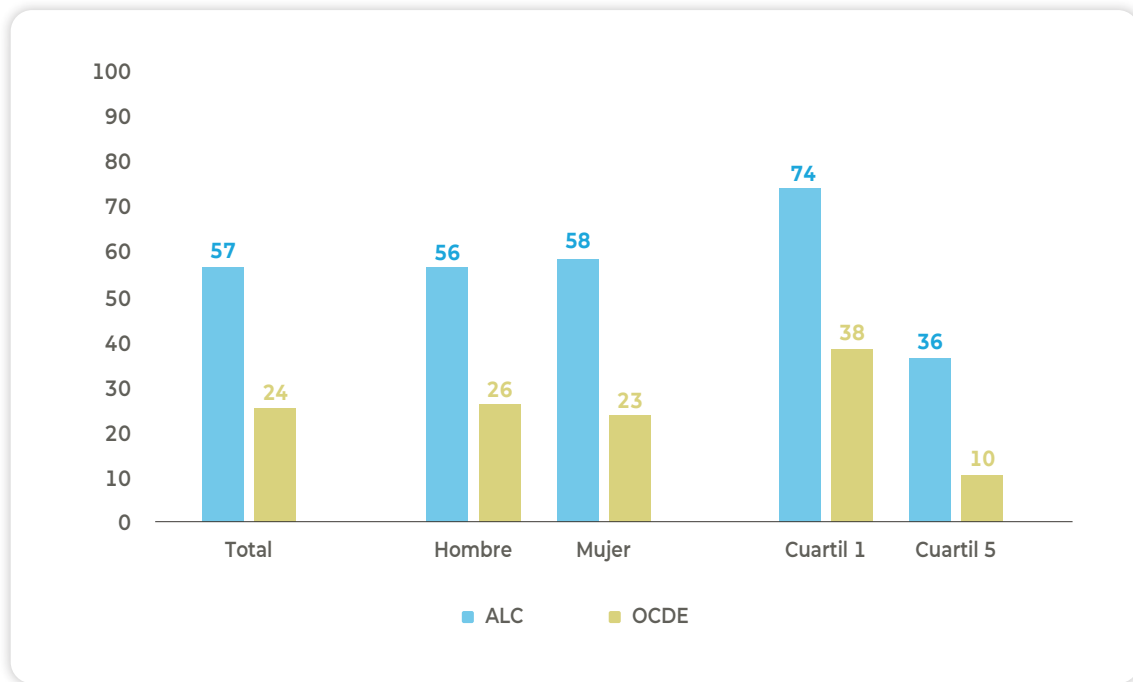
Para el caso de los aprendizajes en ciencias, el porcentaje de estudiantes con bajo desempeño es de 57% en América Latina y el Caribe, y del 24% para la OCDE, lo que refleja un rezago desfavorable para la región equivalente a más de 30 puntos porcentuales (gráfico 2.8).

Para el promedio de la región, de la misma forma que en el caso de matemáticas, el análisis por género presenta diferencias favorables a los varones, aunque de menor magnitud (56% en varones frente a 58% en mujeres). Cabe destacar que la OCDE presenta la tendencia inversa: una brecha de 2 p. p. en favor de las mujeres. En el caso de ciencias, se constatan nuevamente brechas según el nivel socioeconómico: 74% de los estudiantes desfavorecidos presentan bajo desempeño, frente a 36% entre los estudiantes favorecidos. En los países de la OCDE se observa una brecha de 28 p. p. (38% frente a 10%) (gráfico 2.8). El porcentaje de estudiantes con alto desempeño en ciencias en América Latina es de 0,4%, 6 p. p. por debajo del valor para países OCDE (7,5%).²³

23. Para consultar los datos de tasas de alto rendimiento, véase: <https://cima.iadb.org/index.php/es>.



GRÁFICO 2.9 BAJO DESEMPEÑO EN CIENCIA POR GÉNERO Y NSE, PISA 2022 (PORCENTAJE)



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de CIMA.



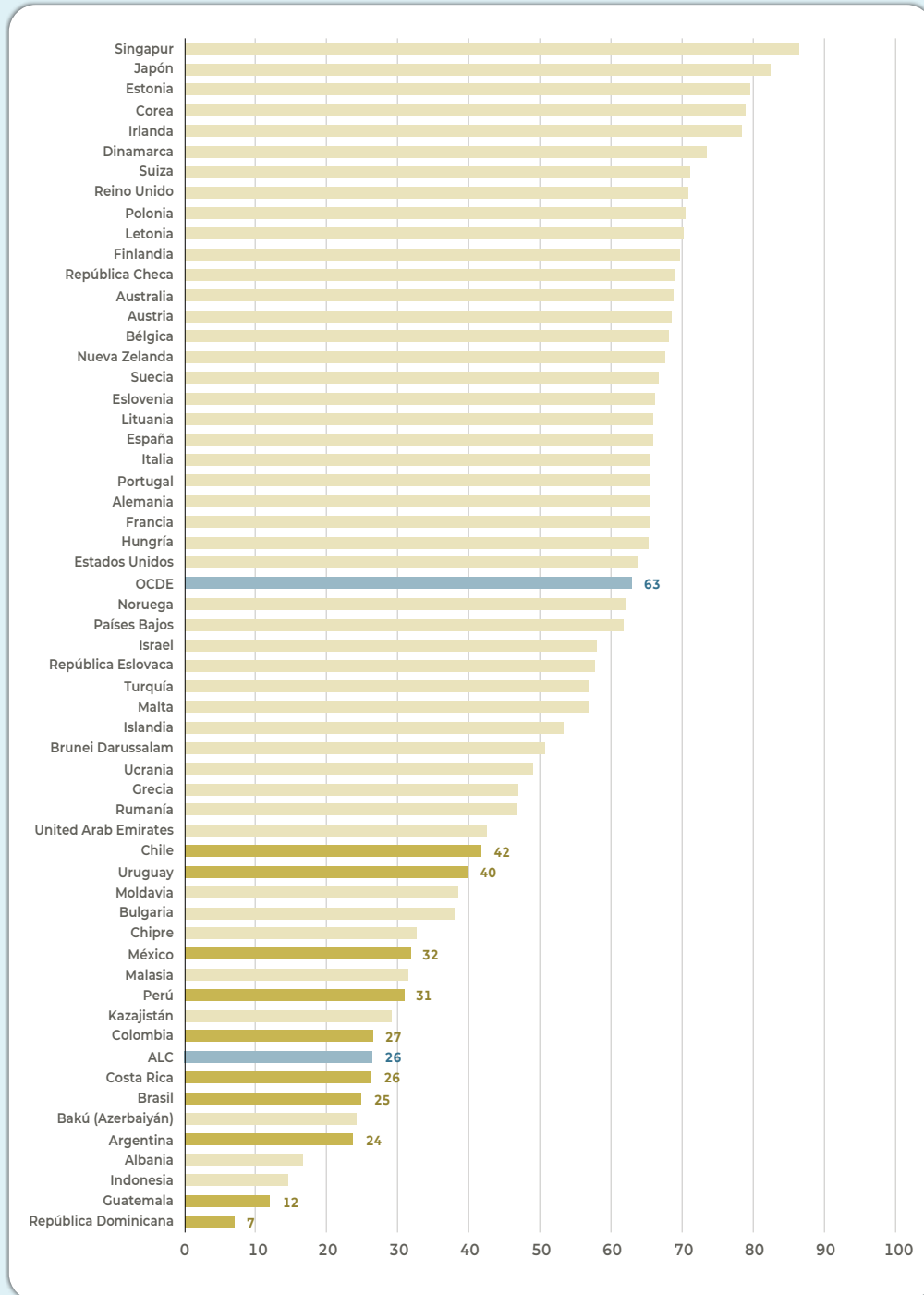
RECUADRO 2.3 ESTUDIANTES QUE ALCANZAN LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LECTURA Y MATEMÁTICAS

Este indicador se mide en función de la proporción de estudiantes que alcanzan el nivel básico de competencias en lectura y matemáticas. La selección de este indicador para la medición de la dimensión de aprendizaje tiene su base en el indicador 4.1.1 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que se refiere a la “proporción de niños y jóvenes al final del primer ciclo de secundaria que alcanzan al menos un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas”. Los datos se calculan en base a los resultados de las pruebas PISA 2022, presentando el porcentaje de jóvenes de 15 años que alcanzan el nivel básico de competencias (definido como nivel 2 en PISA) en ambas asignaturas.

Cabe destacar que los 10 países de América Latina y el Caribe analizados se ubican por debajo de la mediana, es decir, en la mitad inferior de la distribución, y ampliamente por debajo del promedio de la OCDE (62%). En promedio, el 26% de los estudiantes de 15 años de la región alcanzan las competencias básicas en lectura y matemática. Chile y Uruguay presentan los mayores valores dentro de los países de la región, pero se posicionan 20 p. p. por debajo del promedio OCDE. República Dominicana y Guatemala presentan los valores más bajos de los 56 países analizados: solo el 7% y 12% de los estudiantes alcanzan el nivel mínimo de competencias en lectura y matemáticas, respectivamente.



**PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE ALCANZAN AL MENOS EL NIVEL
MÍNIMO DE COMPETENCIA EN LECTURA Y MATEMÁTICAS**



Fuente: Elaboración propia.



2.5 Análisis agregado de las dimensiones de desarrollo educativo

El análisis comparativo de indicadores en las tres dimensiones permite dar cuenta del rezago de América Latina y el Caribe en términos de desarrollo educativo. A continuación, se presenta un ejercicio exploratorio que permite la agregación de las tres dimensiones analizadas, utilizando los tres indicadores presentados en los recuadros 2.1, 2.2 y 2.3.

La relevancia de este ejercicio analítico radica en que, además de ilustrar el nivel de avance en cada una de las dimensiones, permite visualizar el grado de equilibrio entre las tres dimensiones analizadas para cada sistema educativo. Cabe recordar que las dimensiones presentadas se enmarcan en una lógica vertical del desarrollo educativo, partiendo desde los insumos (que se miden como gasto promedio por estudiante en primaria y secundaria, USD PPP), para lograr el resultado intermedio de acceso y terminación (operacionalizado a través del indicador de años de escolarización), llegando así al resultado final de aprendizajes (medido como porcentaje de estudiantes que alcanzan las competencias básicas en lectura y matemáticas).

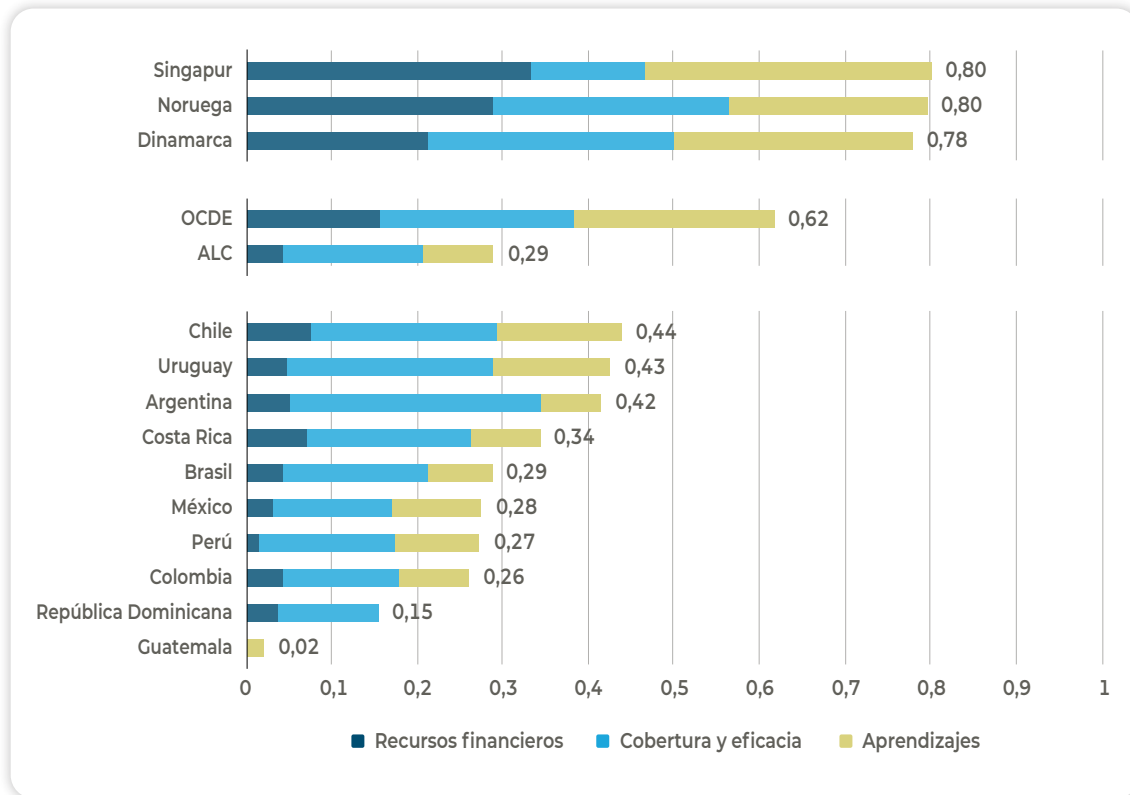
En este sentido, no solo es de relevancia el nivel agregado alcanzado, sino la existencia de cierto grado de balance entre las dimensiones analizadas. A modo de ejemplo, si un país destaca con altos niveles de inversión en educación, pero presenta bajos niveles en términos de cobertura y eficiencia, y/o en aprendizajes, tiene indefectiblemente un espacio amplio de mejora para promover un gasto más eficiente y equitativo, para que esos insumos se traduzcan en la consecución de los resultados intermedios (cobertura y eficiencia), y en el resultado final (aprendizajes).

Para el análisis de agregación, se aplicó la normalización mínimo-máximo para cada uno de los indicadores, lo que garantiza una variación de entre 0 y 1 y que, por tanto, al agregar las variables, una no domine sobre la otra tan solo por diferencias de escala. La agregación se realizó por medio de un promedio simple de los tres indicadores estandarizados, lo que implica que el valor agregado varía entre 0 y 1.

Cabe destacar que fueron considerados 56 países a nivel global que presentaban información para las tres dimensiones analizadas en las fuentes. De estos, 10 pertenecen América Latina y el Caribe. El gráfico 2.2 presenta el análisis de agregación para cada uno de los países de América Latina y el Caribe, el promedio de la región y el de los países de la OCDE, así como los tres países con mayor nivel agregado alcanzado.



GRÁFICO 2.10 ANÁLISIS AGREGADO DE LAS DIMENSIONES DEL DESARROLLO EDUCATIVO



Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los resultados para el promedio de los 10 países de América Latina y el Caribe, se constata que las dimensiones que presentan menor aporte en el análisis agregado son recursos financieros y aprendizajes. En el promedio de los países de la OCDE, el aporte de la dimensión de recursos financieros cuatriplica a la constatada en América Latina y el Caribe. Para el caso de aprendizajes, es tres veces más en el promedio OCDE que en el promedio ALC. En la dimensión de cobertura, la región también muestra un rezago con respecto al promedio de la OCDE, aunque de mucha menor magnitud.

El análisis agregado a nivel nacional permite constatar cierta heterogeneidad en los países de América Latina y el Caribe, tanto en el aporte relativo de cada dimensión, como en el grado de equilibrio existente entre estas. Cabe destacar que recursos financieros es la dimensión con menor aporte relativo en 9 de los 10 los países de la región analizados.

Chile y Uruguay destacan como los países de la región con mayor aporte relativo de la dimensión de aprendizajes, obteniendo los valores agregados más altos de la región. Argentina se sitúa en tercer lugar, principalmente por el alto aporte de la dimensión de cobertura y eficiencia. En el



caso de Guatemala, el aporte relativo de las dimensiones de recursos financieros y cobertura y eficiencia es 0, dado que se ubica como el país con más bajos valores de los 56 analizados. Por su parte, en República Dominicana, el aporte relativo de aprendizajes es 0 al posicionarse como el peor país de los 56 analizados.

Singapur, Noruega y Dinamarca son los que presentan mayor nivel agregado de las 3 dimensiones. Cabe destacar el alto grado de desarrollo en recursos financieros y aprendizajes para Singapur, presentando un menor aporte relativo en las dimensiones de cobertura y eficiencia. Por su parte, Noruega alcanza altos valores a través de un mayor grado de equilibrio en las tres dimensiones. Dinamarca, presenta altos valores de cobertura y eficiencia y aprendizajes, con un menor aporte relativo de la dimensión de recursos financieros.

En términos generales, el análisis agregado de las dimensiones de desarrollo educativo permite destacar que la dimensión de recursos financieros es la que explica la mayor proporción del rezago de la región en términos de desarrollo educativo y es, por tanto, el principal desafío pendiente de la región.

3

El panorama de la educación en América Latina y el Caribe

Esta sección brinda un panorama comparativo entre los países de América Latina y el Caribe en diversas temáticas educativas. En primer lugar, se presenta la situación de cobertura para la educación primaria, secundaria y terciaria, haciendo hincapié en las brechas existentes entre niveles socioeconómicos y de género²⁴. Seguido a esto, se examina la eficiencia educativa en la región, reflejada por las tasas de finalización, repetición y abandono escolar. En la tercera subsección se desarrollan las tasas de bajo rendimiento para primaria –con datos del Estudio Regional Comparativo y Educativo (ERCE 2019)– y secundaria –basado en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA 2022)–, además de presentar un panorama de los retornos educativos en los países de la región. Por último, en las siguientes subsecciones se desarrolla el estado de los recursos financieros, físicos y la situación del plantel docente en términos de la ratio de alumnos por docente y el gasto destinado al pago de sus salarios.



24. Esta sección presenta información a partir de las encuestas de hogares disponibles. Por ello, existirán diferencias con respecto a la información basada en datos administrativos de país.



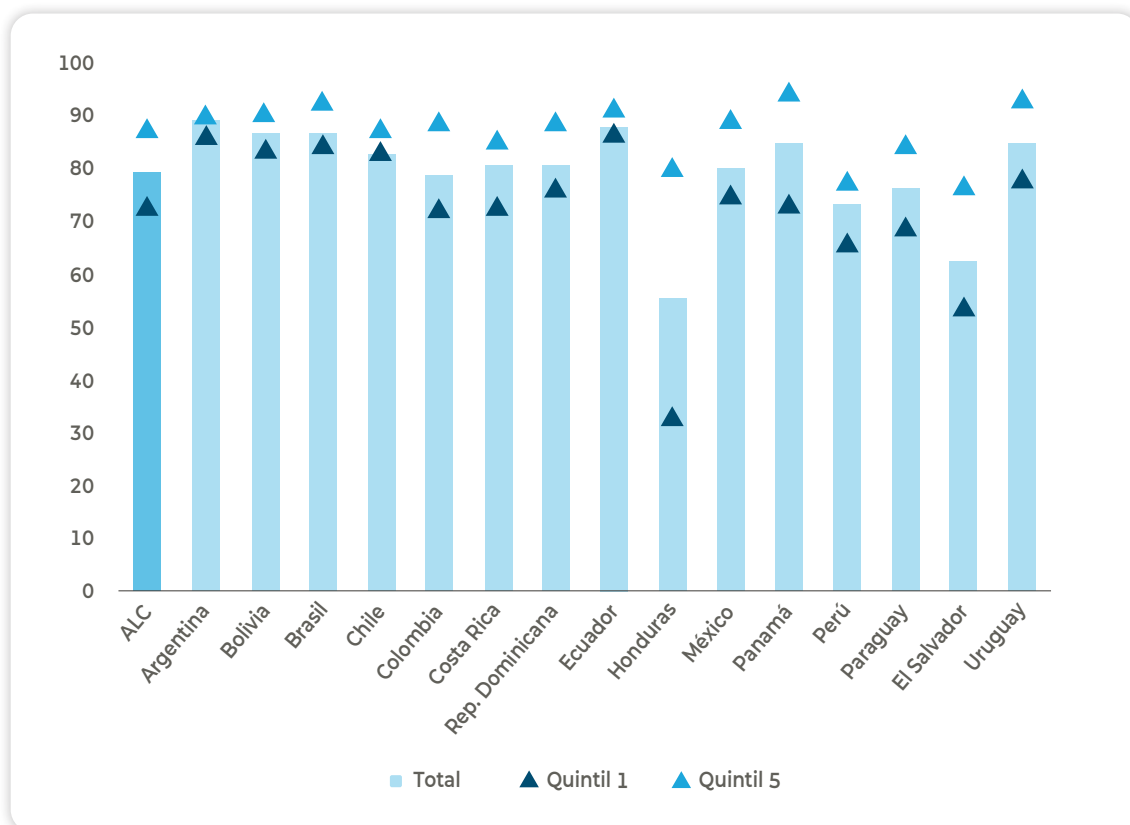
3.1 Cobertura

UN RETO PENDIENTE PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y Terciaria

Los países de América Latina y el Caribe han incrementado la cobertura en todos los niveles educativos. En el primario, la mayoría de los países de la región ha logrado la cobertura universal. Sin embargo, el acceso a educación secundaria y terciaria persiste como un gran desafío para la mayor parte de los países.

En promedio, casi 8 de cada 10 jóvenes en edad teórica de asistir a secundaria participan en dicho nivel. Se observa una brecha de acceso de 14 puntos porcentuales entre los jóvenes de bajos y los de altos ingresos (gráfico 3.1).

GRÁFICO 3.1 BRECHA EN LA COBERTURA NETA DE SECUNDARIA POR QUINTILES DE INGRESO 1 Y 5, CIRCA 2021 (PORCENTAJE)

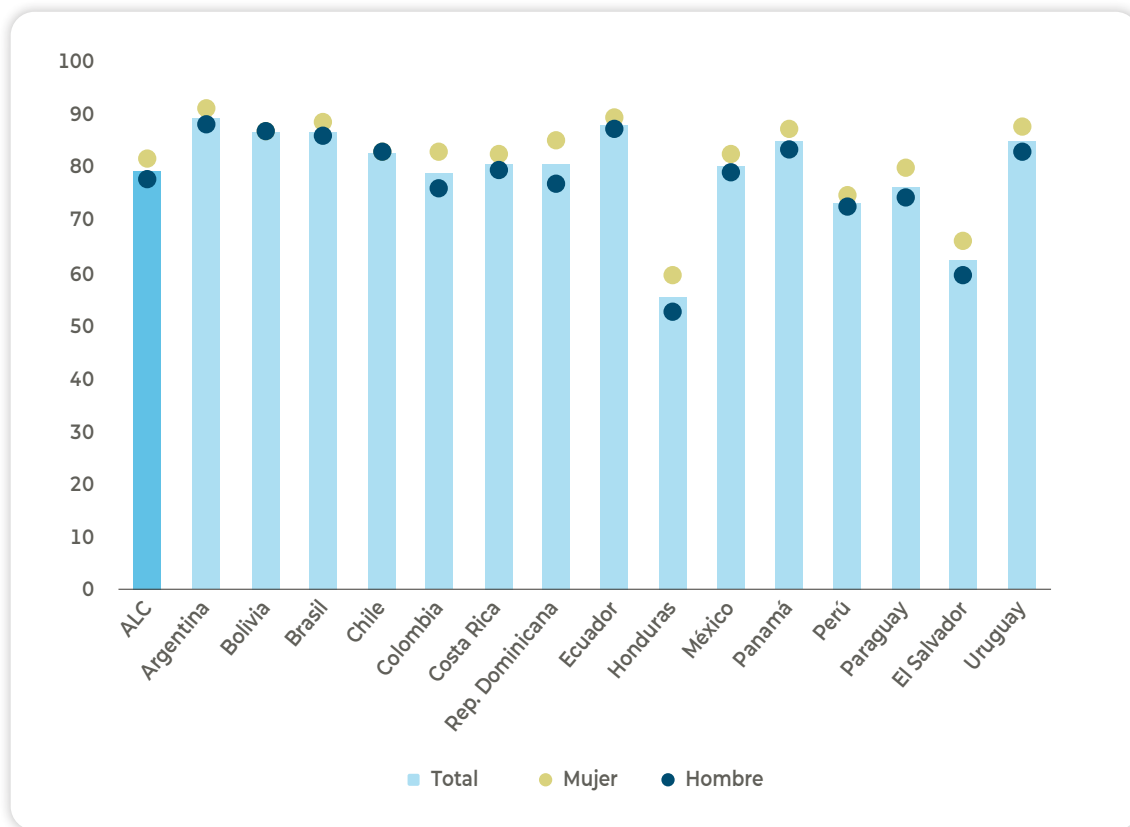


Fuente: CIMA con base en encuestas de hogares.
 Nota: Para Chile y México, los datos corresponden a 2020. Para Honduras y Panamá, a 2019.



En promedio, la brecha de género es equivalente a 4 puntos porcentuales a favor de las mujeres. Los países que presentan una mayor brecha de género (siempre a favor de las mujeres) son República Dominicana (8 puntos), Colombia, Honduras y El Salvador (7), como muestra el gráfico 3.2.

GRÁFICO 3.2 BRECHA EN LA COBERTURA NETA DE SECUNDARIA POR GÉNERO, CIRCA 2021 (PORCENTAJE)



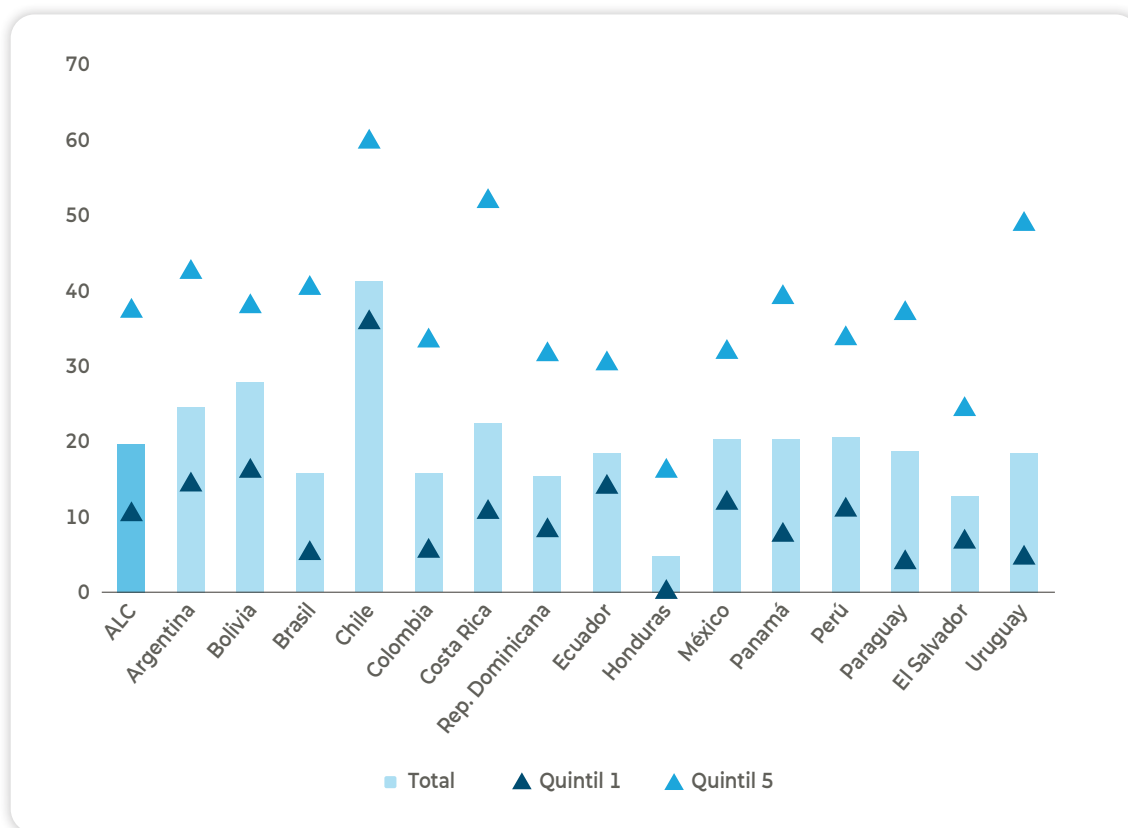
Fuente: CIMA con base en encuestas de hogares.
Nota: Para Chile y México, los datos corresponden a 2020. Para Honduras y Panamá, a 2019.

En lo que refiere a la cobertura de la educación terciaria, esta continúa siendo baja: es, en promedio, del 20% y ninguno de los países presenta tasas mayores al 50%. Los que tienen una cobertura mayor son Chile, Bolivia, Argentina, Costa Rica y Perú. En el extremo contrario se encuentran Honduras y El Salvador.



Para el caso de la educación terciaria, se observan brechas tanto por sexo como por quintil de ingreso, que alcanza los 27 puntos porcentuales entre jóvenes de quintil 1 y quintil 5 (gráfico 3.3).

GRÁFICO 3.3 BRECHA EN LA COBERTURA NETA DE TERCIARIA QUINTILES DE INGRESO 1 Y 5, CIRCA 2021 (PORCENTAJE)



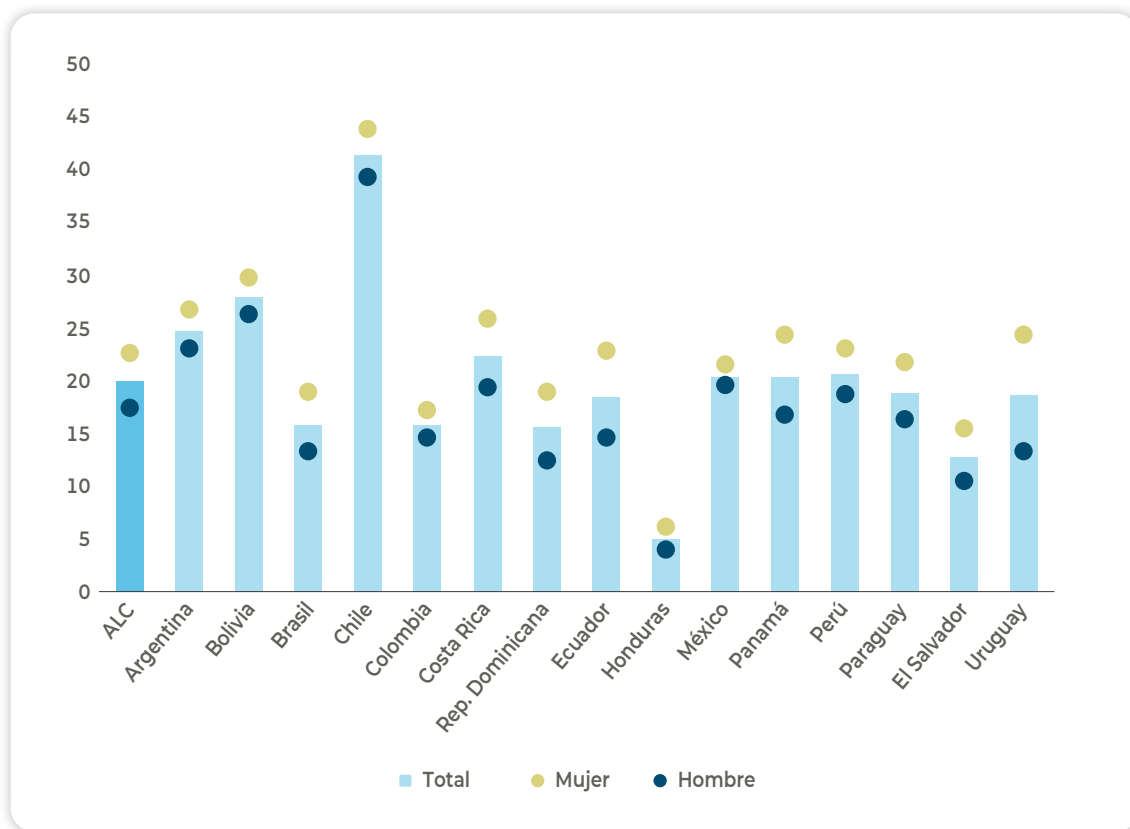
Fuente: CIMA con base en encuestas de hogares.

Nota: Para Chile y México, los datos corresponden a 2020. Para Honduras y Panamá, a 2019.

Por su parte, en promedio, la brecha de género es de 5 puntos porcentuales a favor de las mujeres. Los países con una mayor brecha de género (siempre a favor de las mujeres) son Uruguay, Ecuador y Panamá (gráfico 3.4).



GRÁFICO 3.4 BRECHA EN LA COBERTURA NETA DE LA EDUCACIÓN TERCIARIA POR SEXO, CIRCA 2021 (PORCENTAJE)



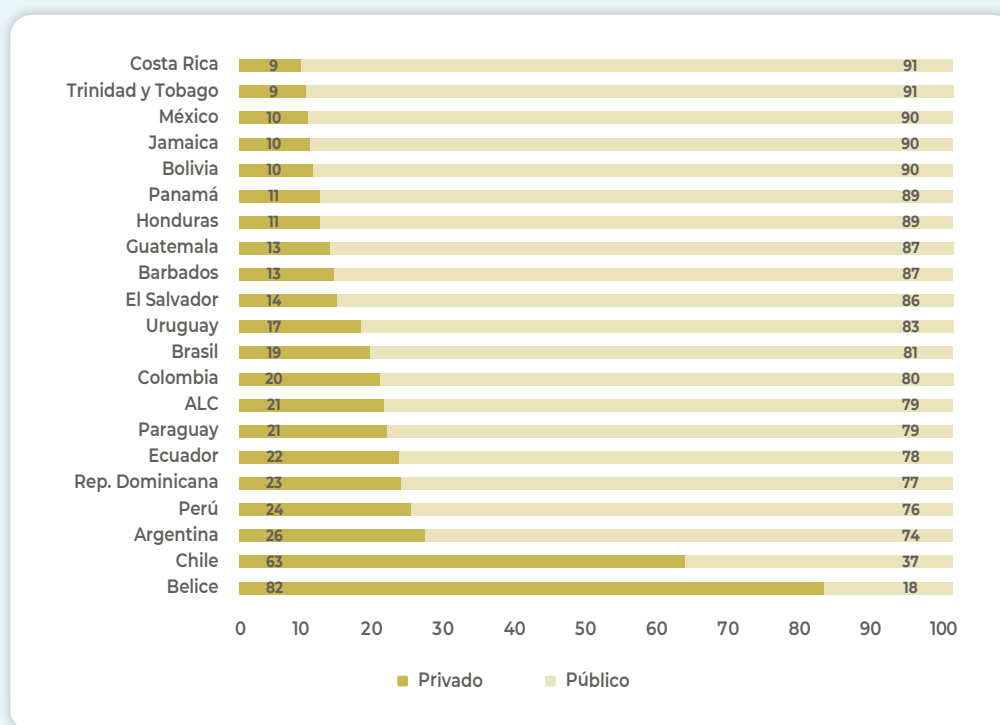
Fuente: CIMA con base en encuestas de hogares.
Nota: Para Chile y México, los datos corresponden a 2020. Para Honduras y Panamá, a 2019.



RECUADRO 2 MATRICULACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE POR TIPO DE GESTIÓN

Según Elacqua (2018), en América Latina y el Caribe la educación privada en los niveles de primaria y secundaria ha ido en constante aumento durante los últimos 14 años. En los países de la OCDE, la proporción de educación primaria privada se mantuvo alrededor del 10% de las matrículas totales. Para el caso de la educación primaria en la región, el 21% del alumnado está inscrito en el sector privado. Los países con un mayor porcentaje de estudiantes en la educación privada son Belice, Chile y Argentina, mientras que los que menos son México, Trinidad y Tobago y Costa Rica (gráfico 3.5).

GRÁFICO 3.5 MATRÍCULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA SEGÚN TIPO DE GESTIÓN, CIRCA 2020 (PORCENTAJE)

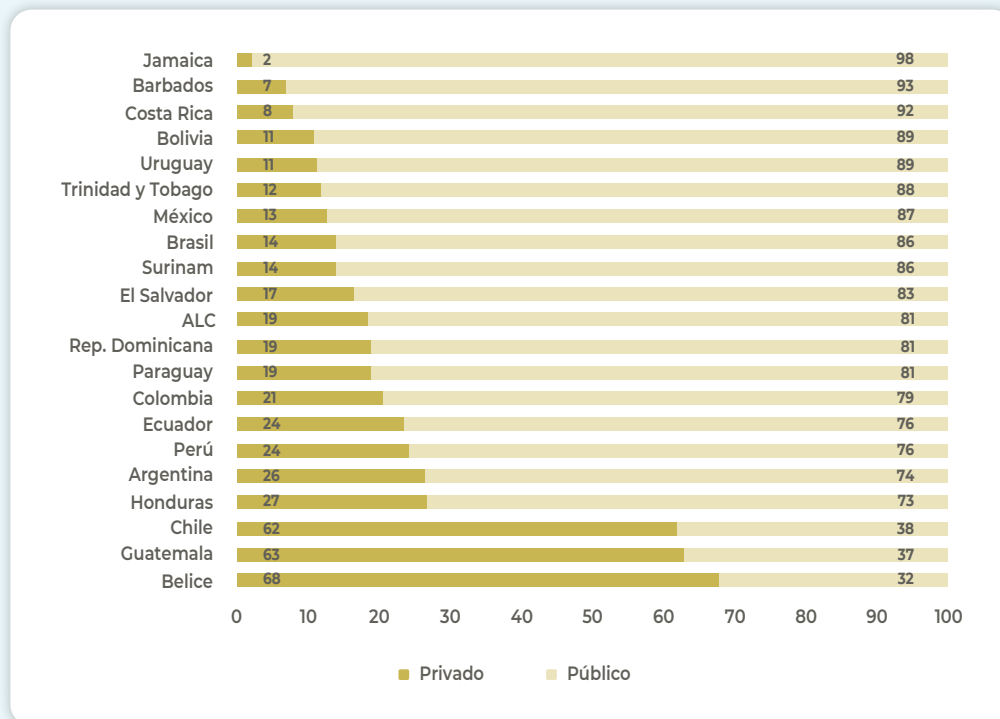


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Banco Mundial.

Para el caso de la educación secundaria, el 19% de los estudiantes en América Latina y el Caribe están matriculados en el sector privado, siendo Belice, Guatemala y Chile los que tienen una mayor proporción de estudiantes de secundaria inscritos en el sector privado, mientras que Costa Rica, Barbados y Jamaica son los que menos (gráfico 3.6).



GRÁFICO 3.6 MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SEGÚN TIPO DE GESTIÓN, CIRCA 2020 (PORCENTAJE)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Banco Mundial.

En los casos de los países que aún tienen desafíos para ampliar la cobertura, especialmente en secundaria, la falta de oferta educativa pública puede ser una barrera de acceso, sobre todo para las familias que no cuentan con los recursos para pagar la educación privada.

Con la crisis provocada por la pandemia, además, es posible que exista una reversión en el crecimiento de la educación privada en los países de la región, ya que las pérdidas económicas en los hogares pueden ocasionar que familias que antes de la pandemia enviaban a sus hijos a una escuela privada, no puedan sufragar ese gasto y acudan a la educación pública o abandonen el sistema educativo. Según Elacqua et al. (2022), en un estudio realizado en Brasil, Chile, Ecuador, México, Panamá y Perú, se encuentra que la COVID-19 ocasionó que en la mayoría de países estudiados se reduzca la participación en el sector privado. Ante esto, el sector público debe proveer de oferta educativa para que estos estudiantes tengan la oportunidad de seguir estudiando y evitar así caídas importantes en la cobertura educativa.



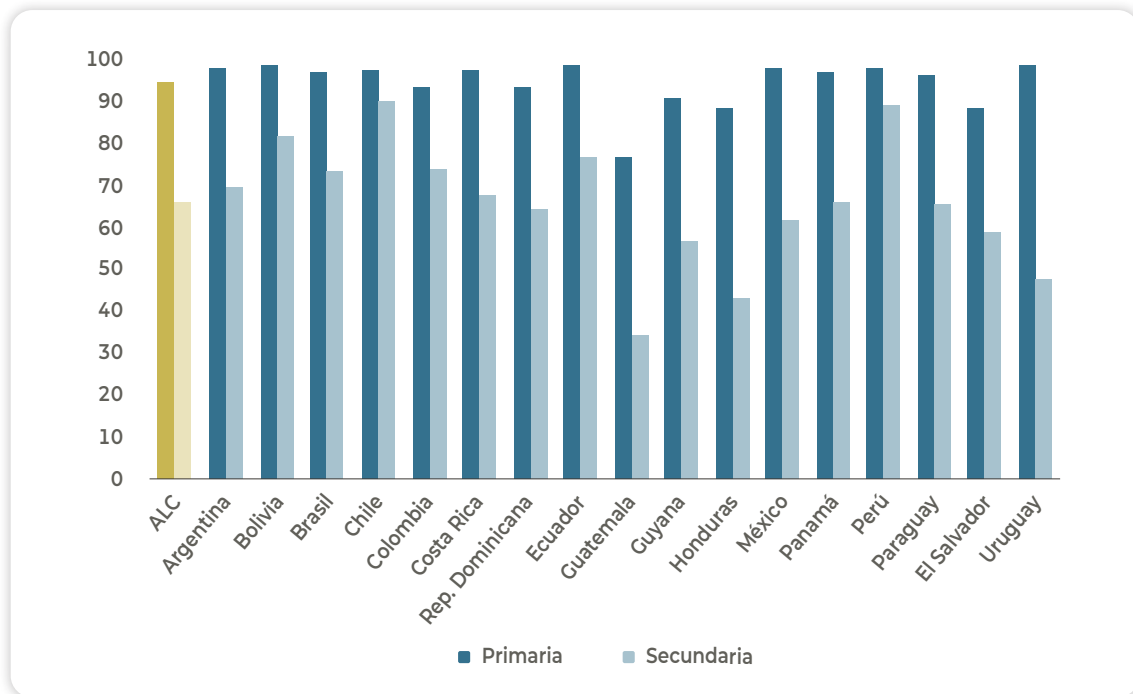
3.2 Eficiencia

CASI 4 DE CADA 10 JÓVENES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE NO FINALIZA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Un sistema educativo eficiente logra que la mayoría de los estudiantes que ingresan finalicen la educación, idealmente en los tiempos teóricos o previstos. En cuanto a la finalización de ciclos educativos,²⁵ la mayoría de los países de la región que disponen de esta información tienen una tasa de terminación del nivel primario por encima del 90%, excepto Guatemala, El Salvador y Honduras.

La tasa de terminación de secundaria es notablemente inferior en comparación con la de primaria. El promedio para la región es del 65,7%, siendo Chile, Perú y Bolivia los países con un porcentaje mayor, y Guatemala, Honduras y Uruguay son los que tienen la tasa más baja (gráfico 3.7).

GRÁFICO 3.7 TASAS DE TERMINACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA PARA LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, CIRCA 2021 (PORCENTAJE)



Fuente: CIMA con base en encuestas de hogares.

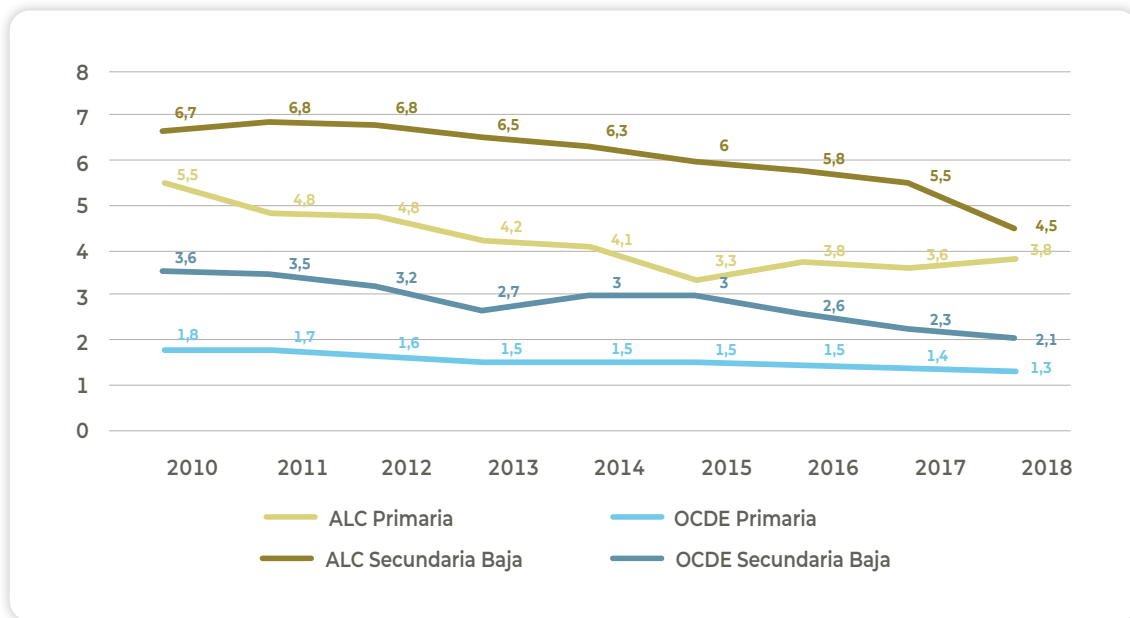
Nota: Para Chile y México, los datos corresponden a 2020. Para Honduras y Panamá, a 2019.

25. Porcentaje de una cohorte de jóvenes con edades entre 3 y 5 años mayores que la edad teórica para el último grado de educación de cada nivel educativo.



En la última década, la tasa de repitencia en los países de América Latina y el Caribe ha disminuido, lo cual permite mejoras en las tasas de terminación. Por ejemplo, en el caso de la primaria, la tasa de repitencia se redujo en 1,7 puntos porcentuales en promedio, aunque aún está en niveles superiores a los países de la OCDE. Además, la tendencia de decrecimiento se detuvo en el año 2016 (gráfico 3.8). Las tasas de repitencia de primaria más altas se encuentran en Surinam (16,1%), Guatemala (8,8%) y Belice (6,8%). Las mismas tendencias se repiten respecto de la tasa de repitencia de la secundaria baja, aunque, tanto para los países de América Latina y el Caribe como para los de la OCDE estas tasas son mayores que en la primaria (gráfico 3.8).

GRÁFICO 3.8 TASAS DE REPITENCIA DE PRIMARIA Y SECUNDARIA BAJA PARA LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE ENTRE 2010 Y 2018 (PORCENTAJE)

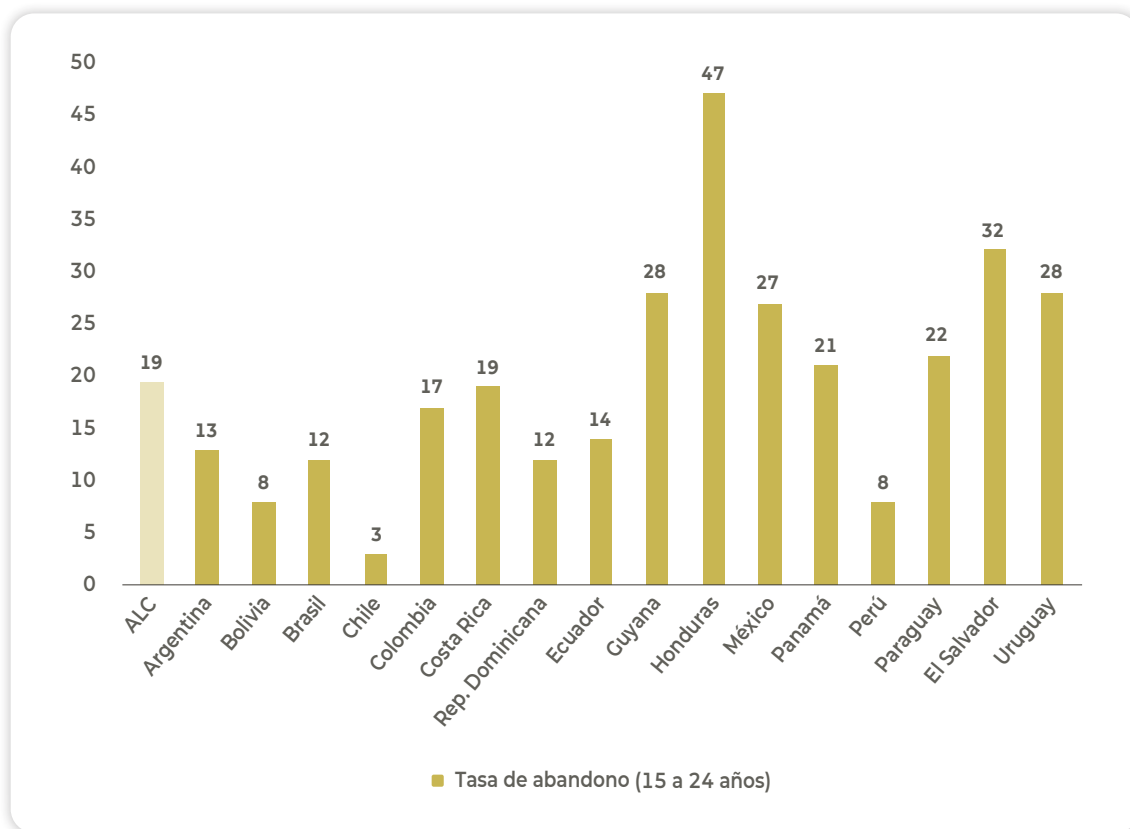


Fuente: Elaboración propia con base en los datos de UIS Unesco.

En América Latina y el Caribe existe una elevada tasa de abandono escolar temprano: el 19% de los jóvenes de 18 a 24 años no asiste a ningún nivel de educación y no ha culminado la secundaria. Los países que tienen mayores tasas de abandono escolar son México, Guyana, Uruguay, El Salvador y Honduras (gráfico 3.9). Aunque han mejorado las tasas de eficiencia en la región, aún se debe trabajar en brindar oportunidades educativas a los jóvenes para que finalicen la educación secundaria y terciaria.



GRÁFICO 3.9 TASA DE ABANDONO ESCOLAR DE JÓVENES DE 18 A 24 AÑOS, CIRCA 2021 (PORCENTAJE)



Fuente: CIMA con base en encuestas de hogares.
Nota: Para Chile y México, los datos corresponden a 2020. Para Honduras y Panamá, a 2019.



RECUADRO 3 LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Los niños, niñas y jóvenes indígenas tienen menor probabilidad que sus pares no indígenas de asistir a la escuela, graduarse de cualquier nivel educativo, y de alcanzar los estándares nacionales y regionales de aprendizaje.

Las brechas en acceso a la educación son profundas y se inician en el nivel preescolar con tasas de asistencia de niños y niñas indígenas (4 a 5 años) por debajo de sus pares que no son indígenas en 10 de 13 países de América Latina con datos recientes. Al nivel de la educación primaria, en 10 de 17 países de América Latina, los niños y niñas indígenas de 6 a 11 años tienen tasas de asistencia a la escuela más bajas que sus pares que no son indígenas, incluyendo Brasil (una brecha de 14 puntos porcentuales), Venezuela (13,4), Colombia (7,8), Panamá (6,9) y Costa Rica (6,2). Las brechas están aún más marcadas en la educación secundaria donde jóvenes (12 a 18 años) indígenas tienen tasas de asistencia más bajas que sus pares no indígenas en 11 de 17 países, incluyendo Guatemala (18), Panamá (13), Honduras (13), Venezuela (12,5) y Brasil (10).

Entre la población indígena en edad de asistir a la escuela primaria y secundaria, los niveles de asistencia en las zonas rurales son notablemente inferiores a los de las zonas urbanas. En Honduras, la tasa de asistencia de jóvenes indígenas (12-18 años) en zonas rurales es 28 puntos porcentuales más baja que entre sus pares indígenas en zonas urbanas. En El Salvador y Nicaragua la brecha de asistencia entre jóvenes indígenas en zonas rurales y urbanas es de 18 puntos, y en Belice de 15 puntos (Näslund-Hadley y Santos, 2022). Una vez matriculados, las tasas de finalización de los estudiantes indígenas son más bajas que entre estudiantes no indígenas. Las diferencias van de 1 a 6 puntos porcentuales en Trinidad y Tobago, Ecuador, México, Jamaica y Surinam, hasta 10 puntos porcentuales en Guatemala (Cortina 2017; CEPAL 2014).

El acceso a la educación superior es aún más desigual. Las brechas entre la población indígena y no indígena con alguna educación terciaria supera el 500% en Panamá, 250% en Bolivia y más que el 100% en Colombia, Guatemala, Honduras y Venezuela. En Belice, Costa Rica, México y Nicaragua, la brecha en acceso a la educación terciaria supera el 50% (Näslund-Hadley y Santos, 2022).

Las niñas indígenas tienen menos probabilidades de hablar español o asistir a la escuela que sus pares. Entre las que están matriculadas, las estudiantes indígenas tienen menos probabilidades de asistir y completar la educación primaria, secundaria y terciaria que los varones indígenas y sus pares no indígenas en varios países. En Guatemala existe una brecha de 15 puntos entre niñas indígenas y niñas no indígenas en completar la educación primaria (69,1% frente al 84,3%) y una brecha de casi 6 puntos las separan de los niños indígenas (74,6%) (Näslund-Hadley y Santos, 2023). Las brechas de género persisten en la educación secundaria. Por ejemplo, la zona rural de Bolivia tiene una brecha de 13 puntos porcentuales en la finalización



de la educación secundaria entre los niños no indígenas y las niñas indígenas (22,9% frente a 9,8%). En las zonas urbanas la brecha es de 28 puntos porcentuales (56,3 frente a 28,7%). En las zonas urbanas en México, el 70,3% de las mujeres indígenas completó la escuela primaria en comparación con el 76,7 % de los hombres no indígenas. En las zonas rurales, estos porcentajes fueron de 54,1 y 61,2, respectivamente. En Guatemala, solo el 14,7% de las mujeres indígenas completan la escuela secundaria, frente al 33,2% de mujeres no indígenas y el 17,5% de hombres indígenas (Näslund-Hadley y Santos, 2023).

Los estudiantes indígenas están a la zaga de sus compañeros en cuanto a rendimiento educativo. Se han detectado disparidades en el desarrollo entre los niños indígenas y no indígenas desde la primera infancia en algunos países. En Panamá, los preescolares indígenas tienen habilidades matemáticas un 25 por ciento por debajo de sus pares no indígenas (Näslund-Hadley et al., 2020). En Perú, se encontró que los preescolares de habla quechua estaban 0,61 desviaciones estándar por debajo de sus pares de habla español en aprendizaje cognitivo (Gallego, Näslund-Hadley y Alfonso, 2019). Las brechas se amplían en la educación primaria con grandes proporciones de estudiantes indígenas que no logran alcanzar los niveles de competencia. En el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), un 37% de los estudiantes que no hablan español en el hogar (un indicador indirecto de ser indígena) no alcanzan los estándares de competencia en lectura, comparado con el 17% de sus pares no indígenas. En matemáticas, las proporciones son 58% versus 42%, respectivamente. Las brechas persisten a nivel de la educación secundaria. Los estudiantes no indígenas superan a los estudiantes indígenas en lenguaje y comunicación por 0,6 desviaciones estándar y en matemáticas por 0,42 desviaciones estándar en la prueba “Planea” de México, que se administra al finalizar la educación secundaria. Al final de secundaria en Guatemala, los estudiantes no indígenas superan a los estudiantes indígenas en la Evaluación de Graduados en lectura y matemáticas por 0,26 y 0,44 desviaciones estándar, respectivamente (Näslund-Hadley y Santos, 2022).

Las diferencias en acceso a la educación y en el aprendizaje persisten incluso cuando se toman en cuenta las desigualdades socioeconómicas entre los estudiantes indígenas y no indígenas. Entre las barreras más importantes, identificadas en la literatura, está la distancia geográfica a la escuela. Cuanto más alejado se encuentra la escuela, más baja es la inscripción y la asistencia de los niños, niñas y jóvenes indígenas. En el nivel primario, la falta de una instrucción bilingüe y culturalmente relevante también afecta los niveles de inscripción y finalización de los estudiantes indígenas (Näslund-Hadley y Santos, 2022). En la educación secundaria, el factor económico es el que más limita la educación de los varones indígenas. Para las mujeres jóvenes las barreras incluyen las normas patriarcales y los valores familiares, uniones y matrimonios tempranos, embarazo adolescente, así como el trabajo doméstico no remunerado (Cristia y Näslund-Hadley, 2023).



3.3 Aprendizajes

HAY UNA ELEVADA PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE QUE NO ALCANZA EL NIVEL MÍNIMO DE COMPETENCIAS NI EN PRIMARIA NI EN SECUNDARIA

Para brindar un panorama completo sobre el estado del desempeño de aprendizajes de los países de América Latina y el Caribe, se presentan los porcentajes de estudiantes según el nivel de desempeño. Para esto se utilizan datos de la prueba ERCE 2019 para brindar el contexto de aprendizajes en el nivel primario y datos de PISA 2022 para analizar el nivel secundario. Además, se presenta la situación de los retornos educativos en los países de la región.

3.3.1 Aprendizajes en la educación primaria (ERCE 2019)

Según el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) 2019,²⁶ a nivel de la educación primaria existen desafíos para lograr que los estudiantes de América Latina y el Caribe logren alcanzar el nivel de aprendizajes esperados. Para el tercer grado de primaria, el 44% de los estudiantes no alcanza el nivel mínimo de desempeño en lectura, mientras el porcentaje asciende al 48% para matemáticas. Perú y Brasil se destacan por tener el mayor porcentaje de estudiantes por encima del nivel mínimo de desempeño en ambas asignaturas.

En 6° grado, la proporción de estudiantes a nivel regional que no alcanza el mínimo nivel de desempeño esperado asciende al 69% en lectura y al 82% en matemáticas. Los tres países que presentan mejor desempeño en 6° grado y un mayor porcentaje de estudiantes por encima del nivel mínimo de desempeño son Perú (38,9%), México (38%) y Uruguay (38%). Para el caso de ciencias, el 79% de los estudiantes de la región se encuentra por debajo del nivel mínimo de desempeño establecido.

Además, la comparación de datos de 2013 y 2019 indica que los aprendizajes en la región se han estancado, y hasta en algunos casos se han reducido. Argentina, Costa Rica, Guatemala, México y Panamá mostraron un incremento en la proporción de estudiantes que no cumplen con el nivel de desempeño mínimo esperado en matemáticas de sexto grado (ver gráfico 3.10).

Para el caso de la lectura, en sexto primaria la gran mayoría de países²⁷ tuvieron un incremento en la proporción de estudiantes que no cumplen con el nivel de desempeño mínimo esperado (gráfico 3.10) y, para el caso de ciencias, esos países fueron Argentina, Colombia y Guatemala (gráfico 3.10).

26. Es una evaluación de matemáticas, lenguaje y ciencias realizada a nivel regional a estudiantes de tercero y sexto primaria y adicionalmente incorporó un módulo de habilidades socioemocionales para los estudiantes de sexto primaria. A diferencia de la prueba PISA, la evaluación de ERCE fue desarrollada tomando en cuenta lo que se espera que los estudiantes aprendan acorde al currículo de cada país.

27. Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay.



GRÁFICO 3.10 TASA DE BAJO DESEMPEÑO EN LAS PRUEBAS DE MATEMÁTICAS, LECTURA Y CIENCIAS DE SEXTO GRADO TERCE 2013-ERCE 2019 (PORCENTAJE)





Fuente: Unesco.



En el caso de ERCE 2019, la evaluación encuentra diferencias estadísticamente significativas a favor de las niñas en lectura de tercer grado en Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay. Para el caso de lectura de sexto primaria encontró diferencias significativas a favor de las niñas en todos los países incluidos en el estudio excepto en Guatemala. En ningún país se encontró una brecha estadísticamente significativa a favor de los niños en lectura.

En el caso de matemáticas de tercero primaria se encontró una brecha estadísticamente significativa favorable a los niños en Costa Rica, Nicaragua y Perú, y favorable a las niñas en República Dominicana. Para el caso de matemáticas de sexto de primaria se encontró una brecha estadísticamente significativa a favor de los niños en Argentina, Brasil, Costa Rica, Guatemala y Nicaragua, y a favor de las niñas en República Dominicana.

Por último, para el caso de ciencias naturales de sexto primaria, se encontró una brecha estadísticamente significativa a favor de las niñas en Cuba, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

RECUADRO 4 HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA REGIÓN²⁸

Para conocer las habilidades socioemocionales en la región, es necesario acudir a otro instrumento, en este caso el ERCE, en el cual se incluyó una evaluación a estudiantes de sexto año de primaria en tres habilidades socioemocionales:

- a) **Empatía:** habilidad para comprender la perspectiva de otros; experimentar emociones congruentes con la situación del otro; y, responder considerando la situación del otro.
- b) **Apertura a la diversidad:** disposición a aceptar y establecer vínculos con estudiantes que pertenecen a otros grupos sociales.
- c) **Autorregulación escolar:** seguimiento de reglas y normas de la clase, capacidad para pedir orientación cuando se necesita, perseverancia y postergación de gratificaciones.

28. Las habilidades socioemocionales se refieren a las conductas, actitudes y rasgos de personalidad relacionadas con el manejo de las emociones, planificar y alcanzar metas, empatía por los demás, tener y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables. Las habilidades socioemocionales se asocian con mejores niveles de logro académico, escolaridad, empleo, ingresos y menores probabilidades de incurrir en conductas de riesgo (Villaseñor, 2017).



Según la Unesco,²⁹ un 85% de los estudiantes de América Latina y el Caribe considera tener una actitud positiva ante personas de origen y cultura diferente a la propia; el 74% declaró que persevera y se autorregula para cumplir con sus obligaciones escolares y el 55% expresó que siempre o casi siempre se pone en el lugar del otro o valora puntos de vista diferentes al propio. De igual modo, señalan que las escuelas contribuyen al desarrollo de las habilidades socioemocionales, aunque en menor medida que al logro de aprendizajes.

El puntaje de la evaluación se encuentra en una escala estandarizada, donde la media de la región es de 50 puntos, con una desviación estándar de 10 puntos. Se puede observar que los países por encima del promedio³⁰ en empatía son Argentina, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras, Paraguay, República Dominicana y Uruguay. En cuanto a su apertura a la diversidad los que están por encima de la media³¹ son Argentina, Costa Rica, Cuba y Uruguay. Por último, para el caso de autorregulación quienes están por encima de la media³² son Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras, Nicaragua y República Dominicana.

Entre las conclusiones del estudio se encuentra que las escuelas tienen un rol importante que jugar para la promoción de las habilidades socioemocionales y que las prácticas y actitudes de los docentes en torno al apoyo de las habilidades de los estudiantes y el interés que prestan a sus estudiantes se asocia al fomento de las habilidades socioemocionales. La investigación también señala que los docentes de la región casi no han recibido preparación específica para la promoción de las habilidades socioemocionales, por lo que hay un margen para la mejora.

29. Véase: <https://www.unesco.org/es/articulos/resultados-del-modulo-de-habilidades-socioemocionales-del-estudio-regional-comparativo-y>.

30. Incluyendo su intervalo de confianza.

31. Ídem.

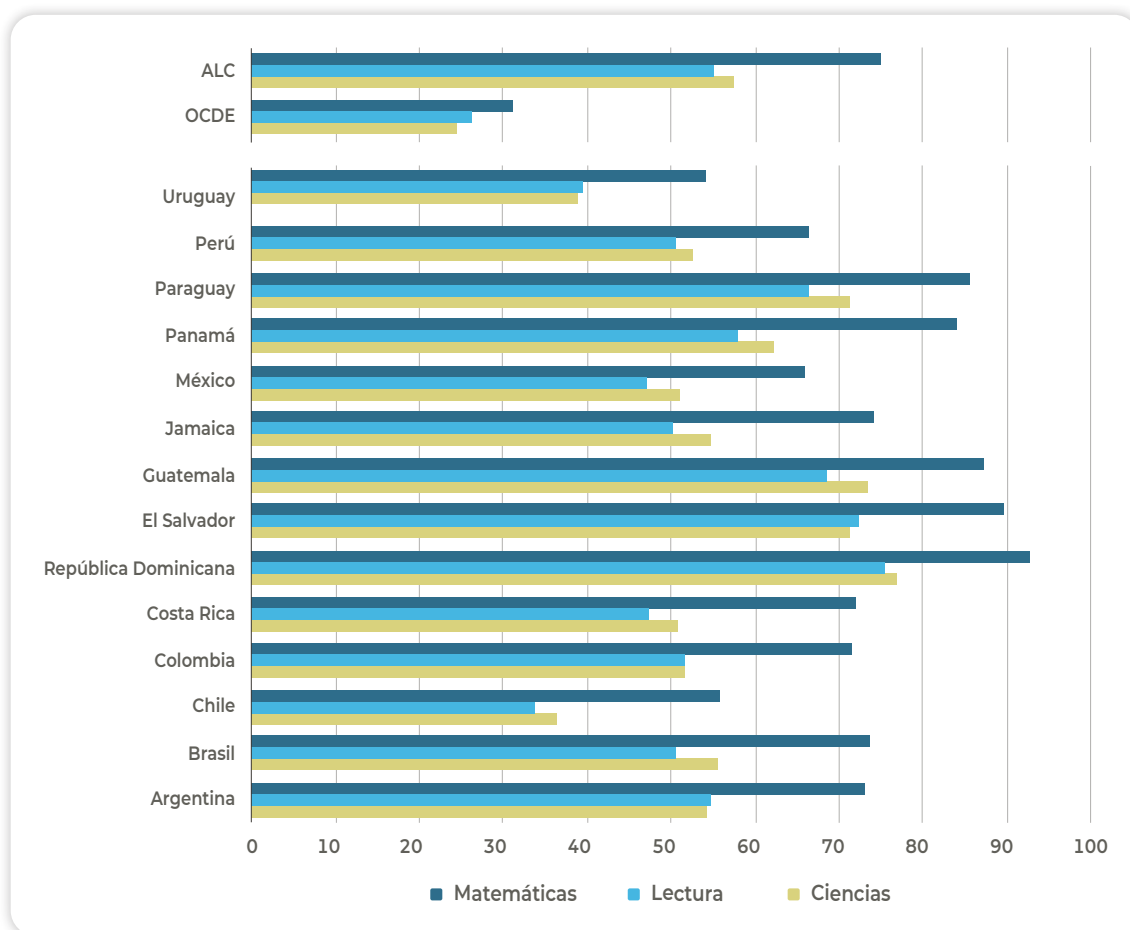
32. Ídem.



3.3.2 Aprendizajes en secundaria: PISA 2022

En el caso de la secundaria, de acuerdo con los resultados de PISA 2022, la tasa promedio de bajo desempeño en América Latina y el Caribe fue del 75% en matemáticas, del 55% en lectura y del 57 % en ciencia. Chile es el país de la región con menores tasas de bajo desempeño en las tres materias, seguido por Uruguay. Por otro lado, de los 14 países de la región participantes, República Dominicana es el que presenta las tasas de bajo desempeño más altas de la región para las tres materias: 92% para matemáticas, 75% para lectura y 77% para ciencia (gráfico 3.11). Cabe destacar que, en todos los países de la región, matemáticas es la asignatura con mayores tasas de bajo desempeño.

GRÁFICO 3.11 TASA DE BAJO DESEMPEÑO EN MATEMÁTICAS, LECTURA Y CIENCIAS, POR PAÍS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE 2018 (PORCENTAJE)



Fuente: Elaboración propia con base en datos de CIMA.



3.3.3 Brechas aprendizaje por género (PISA 2022)

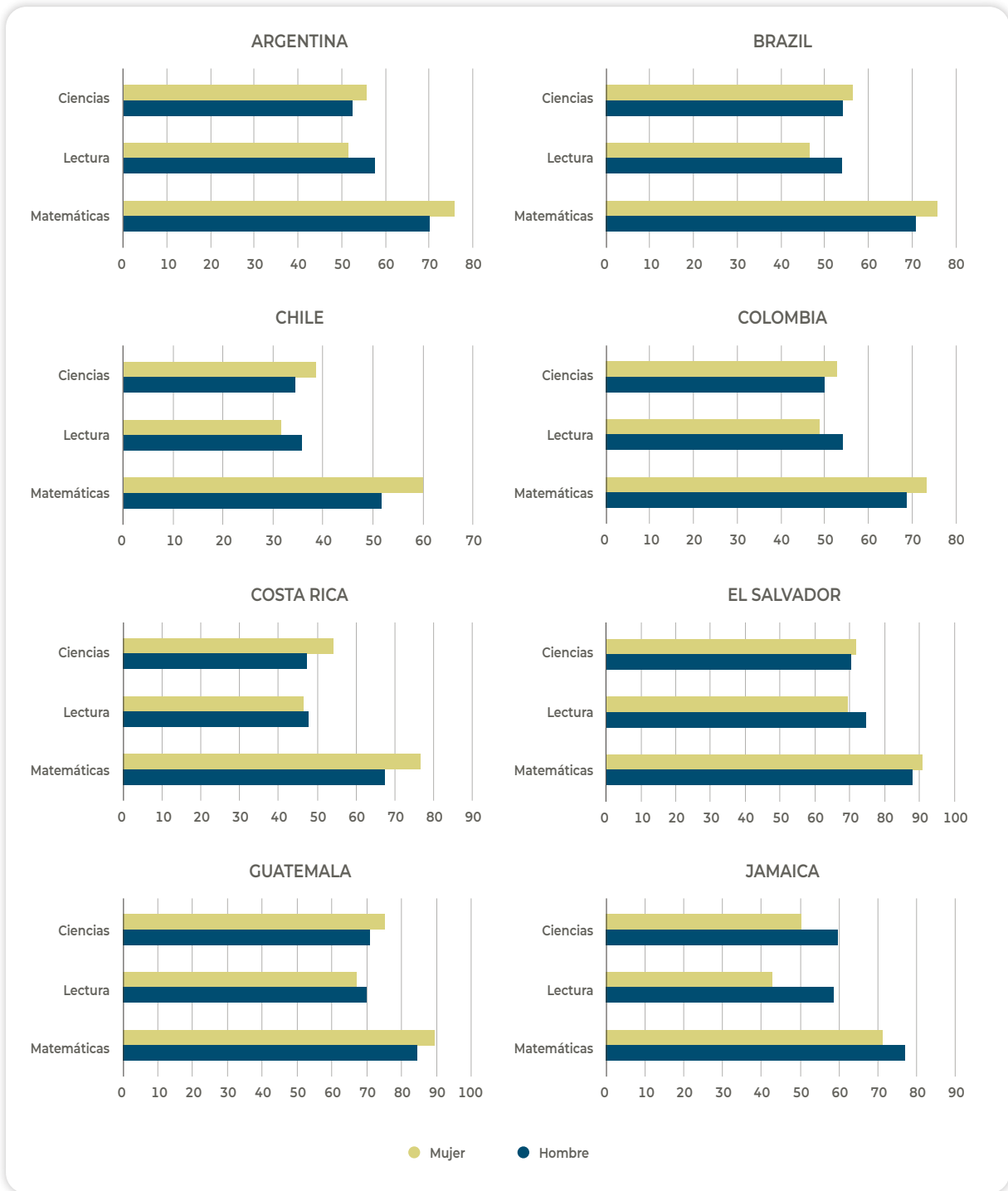
Las tasas de bajo desempeño en matemáticas presentan diferencias significativas por género a favor de los varones en 12 de los 14 de los países de la región participantes en PISA 2022. República Dominicana y Jamaica no presentan diferencias significativas. Costa Rica, Chile y Perú son los países con mayores brechas en la tasa de bajo desempeño según género, superando los 8 p. p.

Por el contrario, casi todos los países presentan diferencias significativas a favor de las mujeres en la tasa de bajo desempeño en lectura. Colombia y El Salvador son los únicos países sin diferencias significativas, y en ningún país de la región se constatan diferencias a favor de los varones para lectura. Brasil y Panamá son los países con mayores brechas en lectura, superado los 7 p. p. en la tasa de bajo desempeño a favor de las mujeres.

Las diferencias según género en ciencia son las más heterogéneas. México, Costa Rica, Perú, Guatemala, Chile y Argentina presentan diferencias significativas en las tasas de bajo desempeño a favor de los varones. Por su parte, República Dominicana y Jamaica presentan diferencias significativas a favor de las mujeres. Los restantes 6 países de la región participantes no presentan diferencias significativas por género.



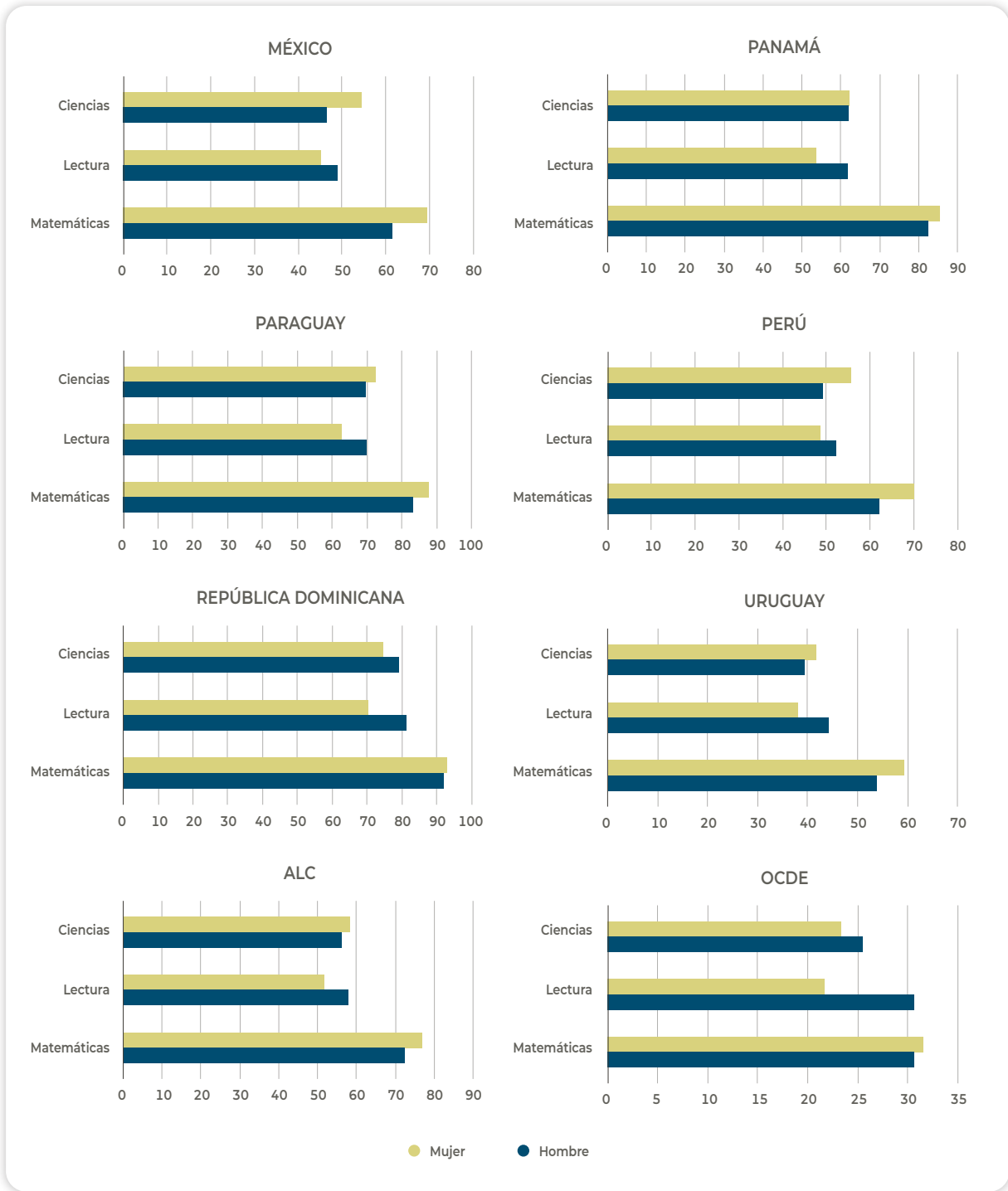
GRÁFICO 3.12 BAJO DESEMPEÑO SEGÚN GÉNERO, PISA 2022 (EN PORCENTAJE)





3. El panorama de la educación en América Latina y el Caribe

2023



Fuente: Elaboración propia con base en datos de CIMA.



3.3.4 Brechas de aprendizaje por nivel socioeconómico (PISA 2022)

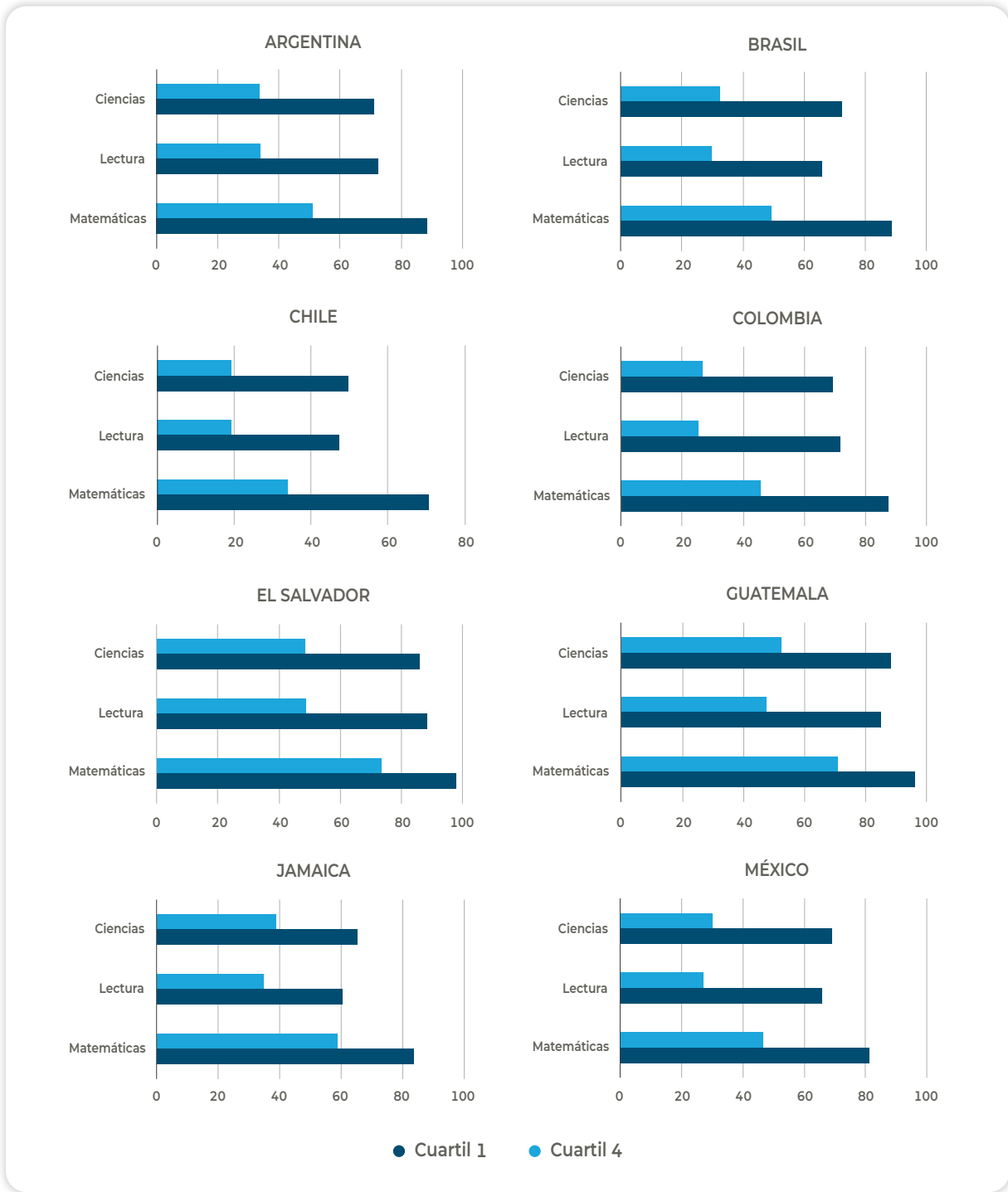
En todos los países de la región, para las tres asignaturas analizadas, se constatan diferencias significativas en las tasas de bajo desempeño entre estudiantes desfavorecidos (cuartil 1) y estudiantes favorecidos (cuartil 4). En el promedio de la región, la brecha por nivel socioeconómico supera los 30 p. p. en las tres asignaturas analizadas.

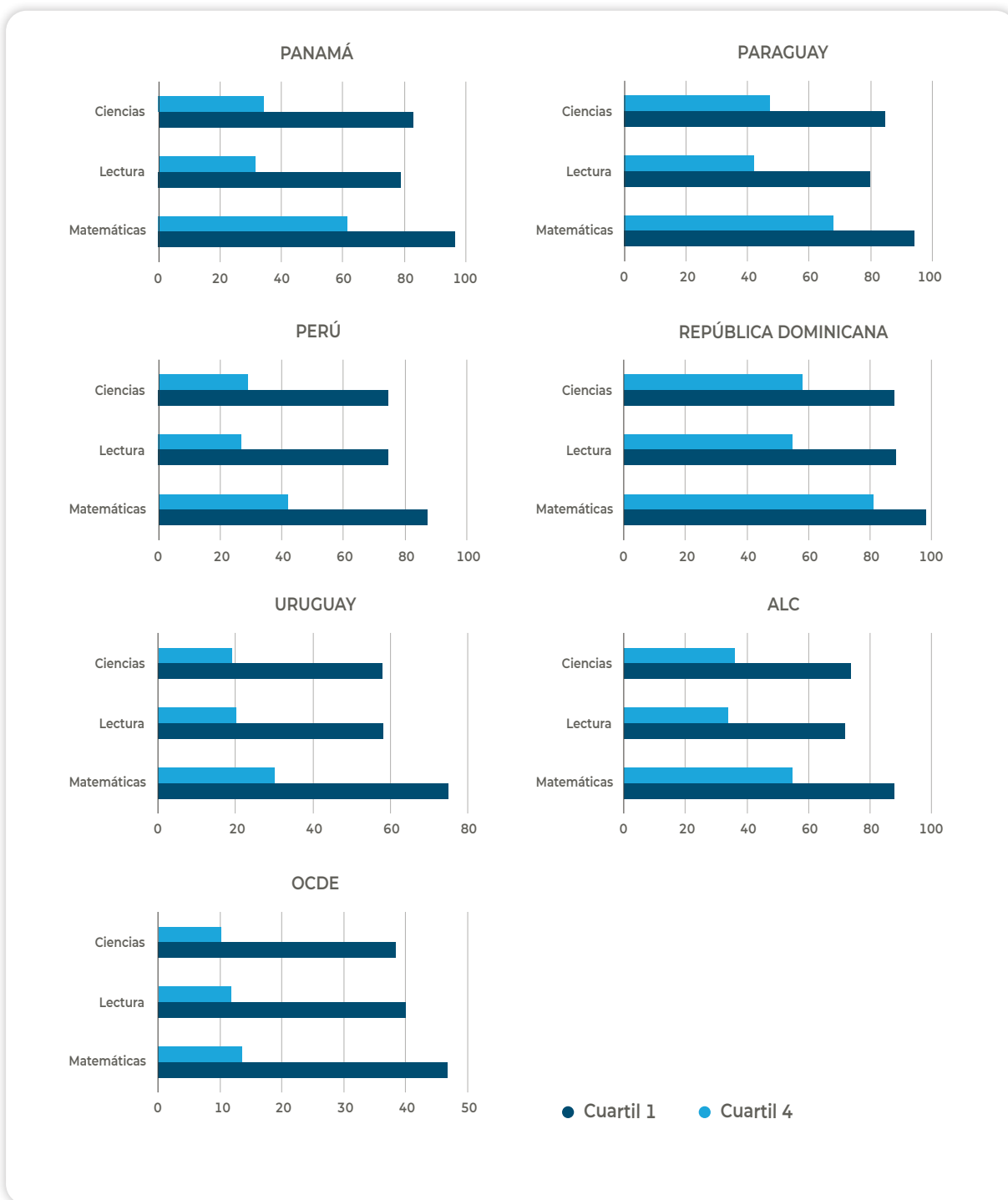
En 4 países de la región, Panamá, Guatemala, El Salvador y República Dominicana, más del 95% de los estudiantes desfavorecidos no alcanzan las competencias básicas en matemáticas (Arias Ortiz et al., 2023). Mientras en los países de la OCDE solo el 14% de los estudiantes favorecidos tiene bajo desempeño en matemática, en Chile y Uruguay –los países mejor posicionados en la región– este valor asciende a 30% y 34%, respectivamente (Arias Ortiz et al., 2023). Perú, Uruguay y Colombia son los países de la región con mayores brechas según nivel socioeconómico en matemáticas, superando los 40 p. p.

En lectura, Perú, Panamá y Colombia presentan las mayores brechas según nivel socioeconómico, superando los 45 p. p. Para el caso de ciencia, destaca Panamá como el país de la región con mayor brecha, así como nuevamente Colombia y Perú.



GRÁFICO 3.13 BAJO DESEMPEÑO SEGÚN NIVEL SOCIOECONÓMICO, PISA 2022 (EN PORCENTAJE)





Fuente: Elaboración propia con base en datos de CIMA.³³

33. Consulta realizada el 5 de agosto de 2022.



RECUADRO 5 HABILIDADES PARA FACILITAR EL INGRESO AL MERCADO DE TRABAJO

La calidad educativa, en esencia, significa que un joven, en su trayecto por el sistema educativo, adquirió las competencias que necesitará después para poder desempeñarse con éxito en el mercado laboral. Sin embargo, ese es un desafío para los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, ya que, como se ha visto, los estudiantes no están alcanzando las competencias esperadas, lo cual se traduce en que las empresas de la región consideren que la preparación de las personas no cubre sus necesidades reales. Según Fiszbein y Stanton (2018), citando una encuesta realizada por ManpowerGroup en 2017, más del 35% de los empleadores en Brasil, Costa Rica, Guatemala, México y Panamá reportaron dificultades a la hora de encontrar personal para llenar sus vacantes laborales. En Argentina, Colombia y Perú, más del 45% de los empleadores señalaron que existe una escasez de mano de obra calificada.

La Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) es una prueba con tres dimensiones: comprensión lectora, capacidad de cálculo y capacidad para resolver problemas en contextos informatizados. Se realiza en adultos de 16 a 65 años en sus hogares y en más de 40 países. Según datos de PIAAC (2018), en promedio, en todos los países de la OCDE que participaron, el 10% de los adultos obtuvo una puntuación de nivel 4 o superior y un 34,6% obtuvo una puntuación de nivel 3³⁴. El 44,6 % puntuó en los tres niveles más altos (niveles 3, 4 o 5), mientras que el 34,3% se desempeñó en el nivel 2, el 15% en el nivel 1 y el 4,8% por debajo del nivel 1.

Para el caso específico de los países de la región participantes, Ecuador, Perú, México y Chile son los que muestran una proporción mayor de adultos en el nivel más bajo de desempeño, en comparación con el promedio de los países de la OCDE, lo cual también demuestra la necesidad de mejorar las competencias de los estudiantes en el sistema educativo para poder desempeñarse adecuadamente en la vida adulta. Los porcentajes en cada nivel de desempeño se muestran en el cuadro 3.2.

34. Para cada una de las dimensiones, la competencia se considera como un continuo de la habilidad. Los resultados se presentan en una escala de 0 a 500. Se crean niveles de competencias definidos por el rango del puntaje. Se definen seis niveles de competencia para lectura y matemáticas (desde el nivel 1 hasta el nivel 5) y cuatro para la resolución de problemas en entornos ricos en tecnología (menor a nivel 1, nivel 1, nivel 2 y nivel 3)

CUADRO 3.2 RESULTADOS PIAAC PARA PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y PROMEDIO OCDE, POR NIVELES DE DESEMPEÑO (2018)

PAÍS	MENOS DE NIVEL 1	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4/5	SIN INFORMACIÓN
Ecuador	33,5%	37,6%	23,1%	4,9%	0,3%	0,5%
Perú	35,1%	35,0%	23,0%	5,6%	0,5%	0,8%
México	16,3%	34,3%	37,1%	10,9%	0,8%	0,5%
Chile	20,3%	33,1%	31,8%	12,9%	1,6%	0,3%
Promedio OCDE	4,8%	15,0%	34,3%	34,6%	10,1%	1,5%

Fuente: OCDE (2019), citando a Survey of Adult Skills (PIAAC, 2018), cuadros A2.2, A2.4 y A2.7.

Hampf et al. (2017) realizan una estimación de los rendimientos de incrementar los niveles de desempeño en los PIAAC. **Según el estudio, subir uno (de cinco) niveles de competencia de PIAAC en habilidades numéricas está asociado con un aumento promedio en los salarios por hora de alrededor del 20% y un aumento en la probabilidad de estar empleado de aproximadamente un 8%.** Según el Banco Mundial (2019), el 28,6% de las empresas encuestadas en América Latina y el Caribe considera que la inadecuada educación de la fuerza laboral es una restricción importante. El porcentaje no dista demasiado del promedio de los países de la OCDE, equivalente al 25,7%. Los países de la región que consideran en mayor proporción que la inadecuada educación de la fuerza laboral es una importante restricción son Brasil (74,9%), Guyana (50,5%), Trinidad y Tobago (40,9%), Chile (40,7%) y Argentina (39,7%).

3.3.5 Retornos a la educación

Aun tomando en cuenta los desafíos señalados anteriormente sobre la baja calidad educativa, la educación tiene rendimientos positivos a medida que se incrementa la escolaridad. Según la OCDE (2021), los adultos con un título de secundaria ganan un 22% más que aquellos que no tienen ese título. Por otro lado, los que poseen un título técnico de educación terciaria ganan un 20% más que los adultos con un título de secundaria. Ese incremento es del 43% en los adultos que tienen un título equivalente a una licenciatura y del 87% respecto de los que tienen un título de maestría o doctorado. Los campos de estudio de educación terciaria que se asocian con ingresos más altos son ingeniería, construcción y tecnologías de la información y la comunicación (TIC).



En cuanto a los países de América Latina y el Caribe que pertenecen a la OCDE, en Chile las personas que tienen un título de secundaria ganan un 40,8% más de los que no alcanzaron a finalizar la secundaria; mientras que los que tienen un título de técnico universitario ganan un 38% más que los que tienen un título de secundaria, los que tienen título de licenciatura o equivalente ganan un 179% más y los que tienen un título de maestría o doctorado un 357% más. Para el caso de México esos números son 25%, 17%, 53% Y 208% y para Costa Rica 33,3%, 19%, 103% y 223% respectivamente (cuadro 3.3).

CUADRO 3.3 INGRESOS RELATIVOS DE LOS TRABAJADORES (SECUNDARIA = 100) EN 2021

PAÍS	MENOS DE SECUNDARIA	SECUNDARIA	TÉCNICO UNIVERSITARIO	LICENCIATURA O EQUIVALENTE	MAESTRÍA Y DOCTORADO
Chile	71	100	138	279	457
México	80	100	117	153	308
Costa Rica	75	100	119	203	323
OCDE	82	100	120	143	187

Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (2021).

En el cuadro 3.4 se muestran los retornos a la educación terciaria relativos a la educación secundaria según Ferreyra et al. (2017). En ese estudio se muestra que los retornos a la educación terciaria, en la mayoría de los países (excepto para los de Centroamérica) han disminuido desde el 2000. Entre las explicaciones se encuentra que la cantidad de personas con título universitario ha aumentado en mayor medida que la demanda de trabajo. En otras palabras, la oferta de profesionales es mayor que la que requiere el mercado de trabajo. Otra explicación podría deberse a la devaluación de las credenciales. Así, la mayor cantidad de personas con título universitario tiende a valorarse en menor medida que antes del mayor acceso a niveles educativos más altos (lo cual también explicaría la mayor inscripción en estudios posuniversitarios).



CUADRO 3.4 RETORNOS A LA EDUCACIÓN TERCIARIA RELATIVOS A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (2017)

PAÍS	PRINCIPIO DÉCADA 2000	PRINCIPIO DÉCADA 2010	MITAD DÉCADA 2010
Colombia	156%	207%	180%
Costa Rica	93%	126%	165%
Paraguay	110%	103%	141%
Brasil	152%	141%	131%
Honduras	102%	129%	130%
Chile	174%	147%	122%
El Salvador	111%	124%	115%
Nicaragua	89%	104%	110%
Panamá	127%	104%	103%
R. Dominicana	129%	115%	99%
Guatemala	85%	103%	90%
México	112%	78%	85%
Ecuador	95%	96%	84%
Bolivia	217%	93%	75%
Perú	85%	61%	71%
Uruguay	89%	87%	66%
Venezuela	53%	43%	51%
Argentina	99%	59%	49%

Fuente: Elaboración propia a partir de Ferreyra et al. (2017).

Por otro lado, en promedio en los países de la OCDE (2021), una persona puede esperar recibir alrededor de 7 dólares estadounidenses por cada uno que invirtió en la educación terciaria. El estudio señala que para los hombres en países de la OCDE los retornos privados de la educación terciaria son de 287.200 dólares estadounidenses de media, y para las mujeres es de US\$ 226.800. Además, la tasa interna de retorno de la educación terciaria es del 15% para hombres y del 19% para las mujeres. Estos retornos son menores que los de la educación secundaria, que son del 25% para ellos y del 36% para ellas. Los retornos menores se explican porque los costos de la educación terciaria son mayores que los de educación secundaria. Por otro lado, la inversión pública en educación también es socialmente rentable: en promedio en los países de la OCDE, los retornos públicos netos de la educación terciaria son de US\$ 127.000 para hombres y US\$ 60.600 para las mujeres (OCDE, 2021).



Más allá de la tasa de retorno, diversos estudios han identificado una relación entre la educación y el crecimiento económico. Por ejemplo, en Hanushek (2008) se concluye que los años de escolaridad promedio dan un impulso a la tasa de crecimiento de más del 10% de lo que hubiera ocurrido en caso contrario. Y, si se analizan los aprendizajes, el estudio encontró que los países con resultados elevados en las pruebas de aprendizajes experimentan altas tasas de crecimiento. Hanushek (2021) menciona que, en promedio, los países de ingresos medios y bajos verían ganancias del 13% en el PIB durante los próximos 80 años, pero incluso los países de altos ingresos de la OCDE aumentarían, en promedio, un 3% su PIB al equipar a todos sus estudiantes con las habilidades básicas. Además, incluso sin aumento en la calidad educativa, el estudio señala que para los países de ingresos medios bajos que promedian alrededor del 80% de finalización de la educación secundaria baja, las ganancias de aumentar la proporción de población que culmina la secundaria baja incrementarían, en promedio, un 4,4% los niveles futuros del PIB. Ello debe ser un incentivo para que los países de la región inviertan más recursos para la mejora de calidad educativa, y ese es un tema que se tratará en el siguiente capítulo.



3.4 Recursos financieros

Con la crisis provocada por la pandemia de la COVID-19, los países debieron haber destinado una mayor cantidad de recursos, sobre todo orientados a proveer de educación virtual e híbrida y a adecuar los espacios e infraestructuras, así como a implementar protocolos para tener mejores condiciones para prevenir contagios. Los datos de UIS Unesco disponibles hasta la fecha aún no permiten conocer cómo se comportó el gasto educativo posterior al año 2020 y no todos los países reportan información para ese año. Para el caso de los países que sí han publicado datos al respecto, no todos aumentaron el gasto público en educación de forma significativa de 2019 a 2020. De igual modo, se debe tomar en cuenta que la pandemia también causó una contracción en el PIB de cada país, si bien esta no fue uniforme, por lo que un aumento en el gasto público en educación pudo estar limitado a posibles contracciones en la recaudación fiscal y a la necesidad de dirigir recursos al sistema sanitario para atender la pandemia. Teniendo en cuenta esa salvedad, los países que más incrementaron el gasto público de 2019 a 2020 fueron Barbados, Colombia y Guatemala, aunque, en los casos de Colombia y Guatemala, el aumento fue menor al observado en años anteriores (cuadro 3.5).

CUADRO 3.5 TASA DE CRECIMIENTO INTERANUAL DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN (2017-2020)³⁵

PAÍS	2017	2018	2019	2020
Argentina	15%	-11%	-3%	-3%
Barbados	-4%	-	-	4%
Colombia	6%	6%	7%	5%
Costa Rica	11%	1%	7%	-2%
Ecuador	-	-	-	-9%
Guatemala	3%	12%	8%	3%
Perú	9%	1%	7%	0%
Uruguay	5%	7%	3%	-8%

Fuente: Elaboración propia a partir de UIS Unesco.

Existe bastante disparidad entre los países de la región. Los que destinan más gasto público a la educación como porcentaje del PIB son Bolivia (8,9%), Belice (8,7%), Costa Rica (6,7%) y Barbados (6,5%), mientras que los que destinan menos presupuesto a educación son Venezuela (1,3%), Haití (1,6%), Bahamas (2,8%), Guatemala (3,3%) y Paraguay (3,3%), como se muestra en el cuadro 3.6.

³⁵. Los valores negativos representan tasas de decrecimiento, es decir que existió una disminución del gasto público en educación respecto del año anterior.



CUADRO 3.6 GASTO EN EDUCACIÓN COMO PORCENTAJE DEL PIB, POR NIVEL EDUCATIVO Y TOTAL (CIRCA 2019)

PAÍS	PREPRIMARIA	PRIMARIA	SECUNDARIA	POSTSECUNDARIA	TERCIARIA	TOTAL
Argentina	0,5	1,5	1,7	-	1,0	4,7
Bahamas	-	-	-	-	-	2,8
Barbados	-	1,5	1,4	0,1	0,2	6,5
Belice	0,3	2,3	2,7	-	0,7	8,7
Bolivia	-	-	-	-	-	8,9
Brasil	0,5	1,5	2,4	-	1,4	6,1
Chile	0,7	1,5	1,5	-	1,4	5,4
Colombia	0,3	1,8	2,0	-	0,8	4,9
Costa Rica	0,3	2,1	2,3	-	1,4	6,7
Ecuador	1,1	1,2	0,7	-	1,1	4,1
El Salvador	0,4	1,6	1,1	-	0,3	3,4
Guatemala	0,5	1,9	0,4	-	0,4	3,3
Guyana	0,3	0,7	0,7	0,1	0,1	4,5
Haití	-	-	-	-	-	1,6
Honduras	0,4	2,9	1,5	-	0,9	6,4
Jamaica	0,2	1,8	2,0	0,2	0,9	6,0
México	0,5	1,4	1,4	-	0,9	4,3
Nicaragua	-	-	-	-	-	4,6
Panamá	0,1	0,7	0,7	-	0,7	3,9
Paraguay	0,4	1,4	1,3	-	0,8	3,3
Perú	0,7	1,4	1,4	-	0,7	4,3
Puerto Rico	0,4	1,3	1,5	0,1	2,2	6,1
República Dominicana	0,1	2,5	1,4	-	-	4,6
Surinam	-	-	-	-	-	5,0
Trinidad y Tobago	0,1	1,3	1,2	0,3	1,3	4,1
Uruguay	0,5	1,2	1,6	-	1,1	4,7
Venezuela	-	-	-	-	-	1,3

Fuente: Elaboración propia a partir de UIS Unesco.



3.4.1 Gasto por estudiante

Analizar el gasto por estudiante brinda una luz diferente y complementaria a los datos presentados, ya que, por ejemplo, un país puede destinar una mayor cantidad de su presupuesto en el nivel primario debido a la composición de su población, pero puede ser otro nivel donde se destine una mayor cantidad de recursos por cada alumno atendido. En general, el promedio del gasto público por estudiante para los países de América Latina y el Caribe es mayor en la educación terciaria que el resto de los niveles. Los países en los que la diferencia es mayor entre lo que gastan per cápita en terciaria y el resto de los niveles son Ecuador, Honduras y Costa Rica, mientras que los países donde las diferencias son menos pronunciadas son El Salvador, Perú Argentina y Chile (cuadro 3.7):

CUADRO 3.7 GASTO POR ESTUDIANTE, POR NIVEL EDUCATIVO, COMO PORCENTAJE DEL PIB PER CÁPITA (CIRCA 2019)

PAÍS	PRIMARIA	SECUNDARIA	TERCIARIA
Argentina	15	21	17
Barbados	21	28	–
Belice	17	27	27
Brasil	20	22	33
Chile	18	19	20
Colombia	17	18	22
Costa Rica	21	21	38
Ecuador	10	5	53
El Salvador	16	15	11
Guatemala	12	5	18
Guyana	8	9	14
Honduras	21	20	41
Jamaica	22	30	37
México	14	14	30
Panamá	6	9	19
Paraguay	12	12	–
Perú	11	15	11
Puerto Rico	19	20	33
R. Dominicana	16	15	–
Uruguay	13	16	25

Fuente: Elaboración propia a partir de indicadores del Banco Mundial.



De forma complementaria, debido a las propias características de los sistemas educativos (se requiere de una importante cantidad de docentes para atender a la población escolar),³⁶ no sorprende que el gasto docente sea el más importante entre el gasto educativo. En promedio, los países de América Latina y el Caribe³⁷ destinan el 62,1% del gasto público sectorial en docentes. En comparación, los países de la OCDE destinan el 53,7%.³⁸ Los países de la región que más porcentaje de su presupuesto educativo destinan a docentes son Ecuador (80,7%), Colombia (76,6%) y México (72,6%). En el extremo opuesto se encuentran Chile (31,2%), Trinidad y Tobago (40%) y Perú (50,4%), como se observa en el cuadro 3.8).

CUADRO 3.8 PORCENTAJE DEL GASTO EN DOCENTES SOBRE EL GASTO TOTAL EN EDUCACIÓN (CIRCA 2019)

PAÍS	% GASTO EN DOCENTES SOBRE GASTO TOTAL EDUCACIÓN
Ecuador	80,7
Colombia	76,6
México	72,6
Guatemala	68,9
Jamaica	66,9
Paraguay	60,6
Costa Rica	56,7
Barbados	55,8
Argentina	54,7
Perú	50,4
Trinidad y Tobago	40,0
Chile	31,2

Fuente: Elaboración propia a partir de UIS Unesco.³⁹

36. Sobre todo, si se desea cumplir con las normativas que los sistemas establecen con relación a la ratio alumno docente.

37. No reportan información los siguientes países: Antigua y Barbuda, Bahamas, Belice, Bolivia, Brasil, Islas Vírgenes Británicas, Islas Caimán, Cuba, Dominica, República Dominicana, El Salvador, Guyana Francesa, Granada, Guadalupe, Guyana, Haití, Honduras, Martinica, Nicaragua, Panamá, Puerto Rico, San Vicente y las Granadinas, San Bartolomé, Surinam, Uruguay y Venezuela.

38. Los siguientes países no reportan esa información: Alemania, Canadá, Dinamarca, Eslovenia, Hungría, Japón, Letonia, Nueva Zelanda, Noruega, Países Bajos, Polonia, Suecia y Turquía.

39. Consulta realizada el 1 agosto de 2022.



3.4.2 Eficiencia del gasto educativo en América Latina y el Caribe

En las primeras décadas del siglo XXI, los países de América Latina y el Caribe pusieron el foco en ampliar la cobertura educativa en todos los niveles, lo que se tradujo en la consecución de la cobertura universal en primaria, así como en avances en la cobertura de secundaria y terciaria, si bien todavía se enfrentan grandes desafíos (explicados en la sección 2). No se han observado mejoras sostenidas en los logros de aprendizaje, ya que prácticamente se han mantenido estables los mismos bajos niveles de desempeño que la región padecía hace dos décadas, aunque se ha conseguido reducir levemente las brechas, como se subraya en la sección 3 de este informe). Los resultados limitados no implican que no se hayan incrementado los recursos para atender la educación (sección 4), pero sí permite cuestionar la eficiencia de ese gasto.

Según Izquierdo et al. (2018), a pesar de que el gasto público en América Latina y el Caribe aumentó en promedio siete puntos porcentuales en los últimos 20 años, esto no se vio reflejado en un incremento de capital físico y humano o de beneficios sociales importantes. Señalan que la mayoría de los países de la región gastan de forma ineficiente, algo derivado de la falta de profesionalización, la negligencia, la corrupción o todo lo anterior, lo cual aumenta el costo de los insumos utilizados para producir los servicios. En este sentido, cabe recordar que existen varios tipos de eficiencia, si bien este documento se refiere a la técnica y a la asignativa.

La **ineficiencia técnica** se deriva de un aumento del costo de personal (se paga más de lo que se debería), del gasto de las adquisiciones (pagar más por bienes y servicios) y del costo de los subsidios y transferencias, que están sujetos a filtraciones. En cuanto a las adquisiciones, el estudio realiza una estimación que sitúa el sobregasto del 17% en las adquisiciones de ALC, lo que supone alrededor del 1.4 del PIB de la región.

En relación con el costo de personal, el estudio señala que, en América Latina y el Caribe, el gasto salarial como porcentaje del gasto público total supera al promedio de la OCDE (un 29% frente a un 24,2%). Ello se puede deber a que los salarios promedio de los docentes del sector público son más elevados que los del privado. Señala, además, que esa prima salarial a favor de los docentes del sector público de la región es de las más altas a nivel mundial. Además, los docentes del sector público podrían recibir mayores beneficios no salariales que los del sector privado. Por ejemplo, mejores planes de retiro, estabilidad laboral o bonos, entre otros. El estudio señala que los mayores costos debido a estos motivos rondan el 1,2% del PIB.

En cuanto a las filtraciones de las transferencias, se deben a errores, fraude o corrupción. El error de focalización implica que los fondos no se destinan a quienes más lo necesitan. Esto se puede deber a errores de diseño o a la mala implementación, que incluyen, también, cuestiones de corrupción. El mismo estudio señala que, por ejemplo, para los programas de transferencias monetarias condicionadas, en los países de Centroamérica se observó una filtración del 0,27% del PIB



y en Sudamérica, del 0,86%. En el cuadro 3.9 se muestra la estimación que realiza Izquierdo et al. (2018) sobre la ineficiencia técnica del gasto público para los países de América Latina y el Caribe.

CUADRO 3.9 ESTIMACIÓN DE LA INEFICIENCIA TÉCNICA COMO PORCENTAJE DEL PIB, CIRCA 2016

PAÍS	%
Argentina	7,2
El Salvador	6,5
Bolivia	6,3
Nicaragua	5
Colombia	4,8
México	4,7
Costa Rica	4,7
Honduras	4,6
Promedio LAC	4,4
Paraguay	3,9
Brasil	3,9
R. Dominicana	3,8
Panamá	3,8
Uruguay	3,7
Guatemala	2,7
Perú	2,5
Chile	1,8

Fuente: Izquierdo et al. (2018).

La **ineficiencia asignativa**, es decir, cuando se gasta en lo que no se debería, puede ser una ineficiencia incluso más dañina que la técnica. La eficiencia depende de que se inviertan los recursos en las intervenciones que se consideran costoefectivas para incrementar la cobertura y mejorar los aprendizajes. Los datos de las evaluaciones de aprendizajes señalan desafíos que deben ser superados para mejorar la educación. Entre ellos se encuentra la falta de estrategias de apoyo y acompañamiento a los estudiantes, la falta de recursos como infraestructura educativa básica,



recursos educativos, alimentación escolar y conectividad⁴⁰ (el 31% de los estudiantes latinoamericanos incluidos de PISA 2022 reportaron haber faltado al menos un día de clase completo en las dos semanas anteriores a haber realizado la encuesta), entre otros.

Para identificar los elementos que son más costoefectivos se debe explorar la literatura, que se encarga de determinar aquellos elementos que deben incorporar las escuelas para mejorar. Según Hopkins (2013), los sistemas educativos muy efectivos realizan al menos las siguientes acciones:

- a) desarrollan y promueven metas y estándares claros sobre la práctica profesional;
- b) procuran que los logros escolares sean el foco central de las vidas profesionales de los sistemas, las escuelas y los docentes;
- c) como consecuencia de lo anterior, ubican la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje como temas centrales en las estrategias de mejora de los sistemas;
- d) logran en parte su éxito a través de políticas de selección que aseguren que solo personas muy calificadas se transformen en docentes y en líderes educacionales;
- e) crean oportunidades permanentes y sostenidas de formación docente que desarrollen una “práctica” común del currículo, de la enseñanza y del aprendizaje;
- f) ponen el acento en un liderazgo escolar con altas expectativas, un foco incesante en la calidad de los procesos de aprendizaje-enseñanza y en la creación de protocolos que aseguren que sus estudiantes emprendan de forma consistente tareas desafiantes para aprender;
- g) establecen procedimientos para lograr este objetivo, entregando datos de forma oportuna, permanente y transparente a fin de brindarle a los docentes más capacidades para realizar mejoras en su desempeño profesional y en los aprendizajes de los estudiantes;
- h) intervienen prontamente en el aula para mejorar el desempeño escolar;
- i) atienden los problemas de inequidad en el desempeño estudiantil a través de una buena educación temprana y de apoyo directo en el aula para aquellos estudiantes que van quedando rezagados;
- j) establecen estructuras a nivel del sistema que vinculan los diferentes niveles del sistema y promueven una innovación disciplinada como resultado de una meticulosa aplicación profesional de la investigación y de las “mejores prácticas”, facilitada por el trabajo en redes, la autorreflexión, el refinamiento y el aprendizaje permanente.

En general, la literatura concuerda con que los elementos más importantes en los que deben invertir los gobiernos en educación se relacionan con la disponibilidad y el desarrollo profesional de los docentes, como una adecuada formación previa, procesos de reclutamiento y selección de docentes en base a méritos, capacitación en servicio, evaluaciones de desempeño, evaluación de las intervenciones y apoyo administrativo adecuado (Fixsen et al., 2005, citado por Bashir et al., 2018).

40. Véase: <https://www.thedialogue.org/blogs/2019/04/latin-americas-lowest-performing-education-systems/>



Snilstveit et al. (2015) realiza una revisión sistemática de las intervenciones para mejorar el acceso y los aprendizajes en países de ingresos bajos y medios. El estudio incluyó 59 estudios de África Subsahariana, 38 estudios de Asia Oriental y el Pacífico, 87 de América Latina y el Caribe; 51 de Asia Meridional, dos de Oriente Medio y del Norte de África, así como uno de de Europa. En el Programa Mundial de Alimentos (2020), citando a Bashir et al. (2018), se presenta la estimación de la eficacia media de las intervenciones para la mejora del aprendizaje para los países con ingresos bajos y medios (que, a su vez, se basó en el estudio de Snilstveit et al., 2015). Entre las intervenciones más efectivas se encuentran:⁴¹

- a) Una pedagogía estructurada⁴² (,18).
- b) El aumento del tiempo de clases (0,14).
- c) La participación de la comunidad educativa⁴³ (0,11).
- d) La construcción de escuelas nuevas (0,11).
- e) Los programas de alimentación escolares (0,10).
- f) El desarrollo de políticas integrales⁴⁴(0,10).
- g) La contratación de profesores (0,08).
- h) Las becas al mérito (0,08).
- i) Las alianzas público-privadas⁴⁵ (0,05)
- j) La transferencia de efectivo (0,04).
- k) Los incentivos para los maestros⁴⁶ (0,04).

En ese sentido, el sistema educativo debe orientarse a implementar las acciones costoefectivas, y la gestión del sistema educativo puede ser un impulsor o el talón de Aquiles para hacerlo. Independientemente de las diferencias que se puedan encontrar en la gestión de la educación en los diferentes países de América Latina y el Caribe, como se vio anteriormente existen profundos desafíos que se deben abordar en cuanto a incrementar el acceso y la calidad de la educación de la región en su conjunto.

41. Los autores presentan los efectos de forma estandarizada. Para más información, véase Snilstveit et al. (2015).

42. Se define como un paquete que cuenta con formación docente, acompañamiento pedagógico y acceso a recursos educativos para estudiantes y docentes.

43. Acciones para el involucramiento de la comunidad para monitoreo de la educación pública, el uso de recursos y la auditoría social.

44. Intervenciones que incluyen diferentes acciones con el objetivo de disminuir diferentes barreras para la mejora de la calidad educativa.

45. Iniciativas en las que se contratan operadores privados para gestionar las escuelas públicas, programas de cupones y asociaciones de infraestructura escolar (Snilstveit et al., 2015)

46. Incentivos relacionados al desempeño de los docentes.



Existen factores que dificultan el logro de objetivos, dando por hecho que son los objetivos adecuados. Para superarlos, se debe contar con una adecuada gestión que permita llevar los servicios educativos a toda la población estudiantil con la calidad adecuada. Según Fiszbein y Stanton (2018), en muchos de los países de la región la capacidad para implementar reformas, políticas y proyectos es un desafío en sí misma. Los autores analizan esos desafíos en función de tres aristas:

a) Carencia de una visión estratégica y planes que orienten el sistema educativo en torno al logro de las metas.

La existencia de una visión estratégica necesariamente implica estabilidad a largo plazo de las políticas educativas, algo que no sucede en una buena parte de los países de la región donde las decisiones educativas tienen un componente político que contribuye a la inestabilidad del sector. También implica que las instituciones de gobierno encargadas de la educación tengan la capacidad de diseñar acciones para alcanzar la visión, definiendo estrategias y metas en base a evidencia y apropiadas al contexto. Según Fiszbein y Stanton (2018), al momento de elaboración del estudio solamente Brasil, Colombia, Ecuador, Jamaica, Paraguay y República Dominicana contaban con planes nacionales educativos con una duración superior a la del período de gobierno de una administración. En general, los planes de la región carecen de un componente de largo plazo o de estrategias e indicadores adecuados.

b) Capacidad de gestión para la implementación de los planes.

Ante la ausencia de un plan robusto a largo plazo, es difícil poner en marcha estrategias coherentes para la mejora de la educación. Sin embargo, contar con una adecuada capacidad de implementación va más allá de la planificación, pues incluye todos los elementos del ciclo de proyecto para poder ejecutar las acciones. Dentro de ese ciclo se incluye la planificación (explicada en el punto anterior), la cual debe basarse en evidencia, y la capacidad para ejecutar las acciones, incluyendo recursos humanos suficientes y con las competencias adecuadas, los recursos físicos y financieros necesarios, buenos sistemas de adquisiciones y contratación de servicios, así como la capacidad política de llevar a la práctica aquello que se ha planificado. También se incluye el monitoreo, evaluación y aprendizaje, que incluye la capacidad de diseñar instrumentos adecuados y recolectar información (por ejemplo, las evaluaciones de aprendizaje) y utilizar esa información para corregir lo que sea necesario e implementar nuevas acciones y rendir cuentas a la sociedad. Todo lo anterior debe funcionar con el objetivo de llevar los recursos humanos, físicos y financieros que requieren las escuelas.

c) Suficientes recursos financieros para implementar las acciones planificadas.

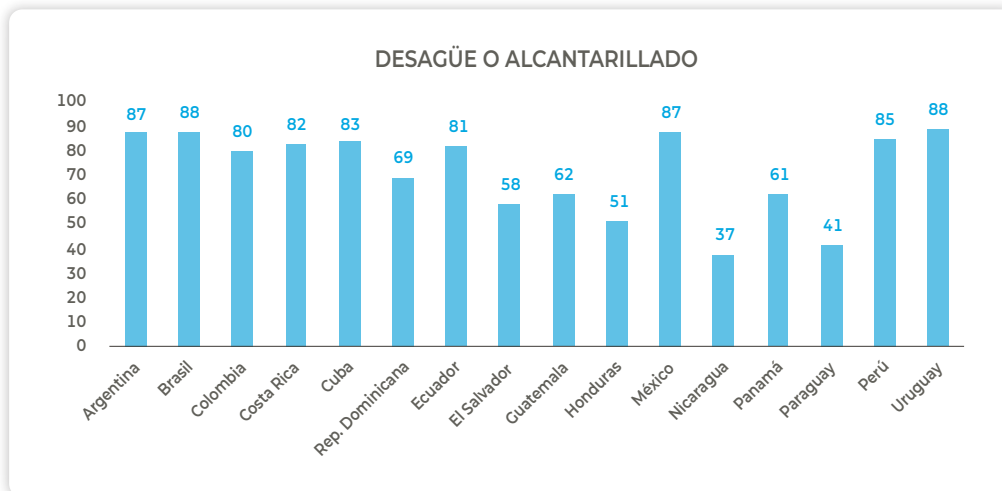
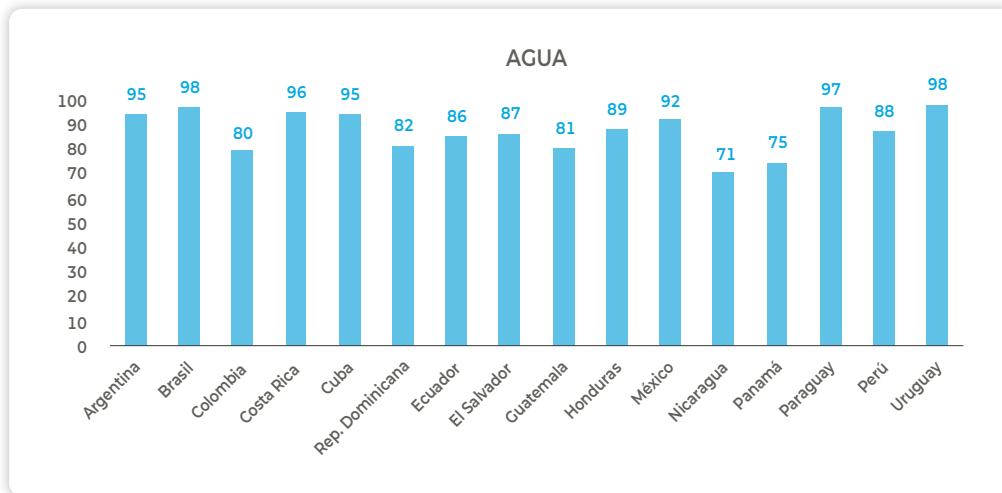
Existe la necesidad de que algunos países de América Latina y el Caribe incrementen su gasto educativo, pero también la de incrementar su eficiencia. Si bien el gasto educativo ha aumentado en comparación con 2000, el aumento no se refleja necesariamente en mejores resultados. Fiszbein y Stanton (2018) señalan que se estima que los países de América Latina logran únicamente el 87,6% de la cobertura y no alcanzan los resultados de aprendizaje que serían posibles si se incrementara la eficiencia del gasto en comparación con los países más eficientes. Esa ineficiencia es una consecuencia en parte de invertir en programas y proyectos que no tienen un respaldo de su contribución a la mejora de la efectividad escolar.

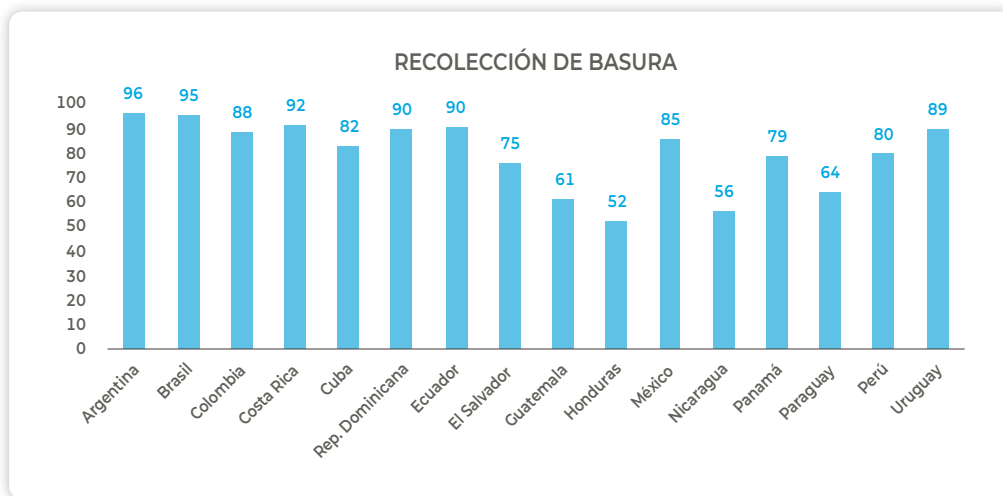
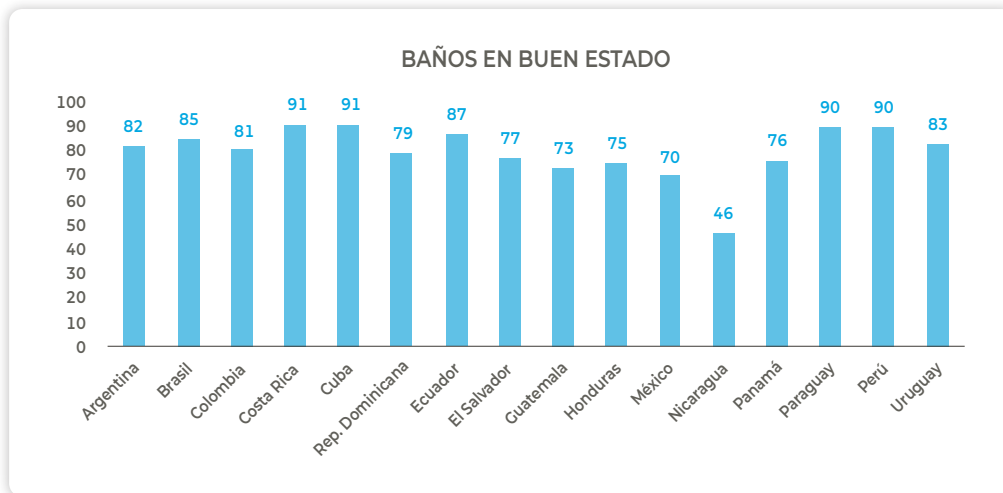


3.5 Recursos físicos

Lamentablemente, la información sobre la calidad de la infraestructura educativa en América Latina y el Caribe es limitada. Con base en el ERCE se puede obtener información del cuestionario que se realiza a los directores de las escuelas participantes en cuanto al acceso a servicios básicos (agua, desagüe, baños y recolección de basura). Existen países donde un 25% o más de los directores mencionaron que no tienen acceso a al menos uno de los servicios básicos (El Salvador, Paraguay, Panamá, Guatemala, Honduras y Nicaragua). Brasil, Costa Rica, Argentina y Uruguay son los países en los que una mayor proporción de directores mencionaron tener acceso a servicios básicos, como se observa en el gráfico 3.14.

GRÁFICO 3.14 PORCENTAJE DE DIRECTORES QUE MENCIONARON QUE SUS ESCUELAS CUENTAN CON ACCESO A SERVICIOS BÁSICOS, SEGÚN ERCE (2019)





Fuente: Unesco (2019).

Otro tema importante relacionado con la infraestructura es la accesibilidad para la población en situación de discapacidad. Según datos de UIS Unesco, en América Latina y el Caribe el 45,8% de las escuelas primarias y el 50,1% de las de secundaria tienen acceso a infraestructura y materiales adaptados a estudiantes con alguna discapacidad. Sin embargo, una baja cantidad de países reportó esa información (cuadro 3.10).⁴⁷ Los porcentajes más bajos se encuentran en Honduras, Jamaica y Brasil. Los más altos, por su parte, se dan en Uruguay y Costa Rica.

⁴⁷. Para el caso de la OCDE, únicamente 4 países reportan información. Por ello, no se hace un cálculo del promedio de este indicador para los países de la OCDE.



CUADRO 3.10 PORCENTAJE DE ESCUELAS CON ACCESO A INFRAESTRUCTURA Y MATERIALES ADAPTADOS A ESTUDIANTES CON ALGUNA DISCAPACIDAD (CIRCA 2019)

PAÍS	PRIMARIA	SECUNDARIA
Brasil	27,9	43,3
Costa Rica	71,7	75,6
El Salvador	30,4	49,6
Honduras	5,4	–
Jamaica	11,7	10,0
Perú	36,8	52,7
Uruguay	100	100

Fuente: Elaboración propia a partir de UIS Unesco.

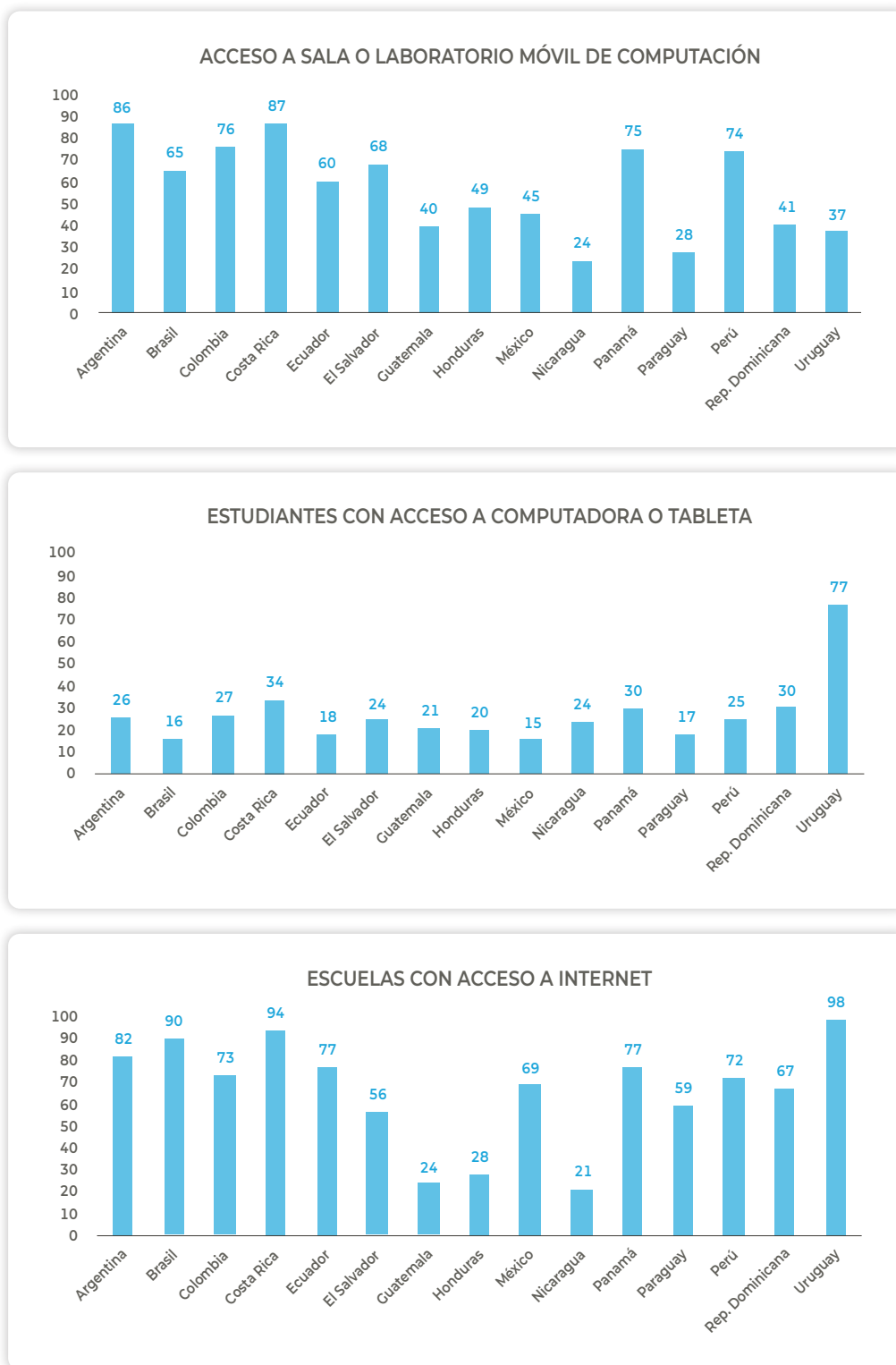
3.5.1 Acceso a tecnología en las escuelas

Existen desafíos en cuanto al acceso a tecnología en las escuelas de América Latina y el Caribe. De acuerdo con la información de ERCE 2019, el 57,1% de los directores que respondieron el cuestionario manifestaron que su escuela posee una sala de computación o un laboratorio de computación móvil disponible para estudiantes de sexto grado de primaria. Los países donde mayor proporción de directores mencionó tener una sala o laboratorio de computación son Costa Rica, Argentina y Colombia, mientras que los países donde el porcentaje de respuestas en este sentido fue más bajo son Uruguay, Paraguay y Nicaragua. Sin embargo, si se analiza la proporción de estudiantes de sexto grado que manifestaron tener acceso a computadora o tablet para usar en clase, es Uruguay el país con un mayor porcentaje, lo cual se debe a que la estrategia de ese país no es crear salas ni laboratorios móviles en las escuelas sino la entrega de computadoras para cada estudiante, con el debido recambio y sistema de soporte, por medio del Plan Ceibal.

Por otra parte, el 65,7% de los directores respondieron que su escuela tenía acceso a internet. Los países en los que una mayor proporción de los directores mencionaron tener acceso a internet fueron Uruguay, Costa Rica y Brasil, mientras que los que menos fueron Honduras, Guatemala y Nicaragua (gráfico 3.15).



GRÁFICO 3.15 PORCENTAJES DE ACCESO A COMPUTADORAS E INTERNET (2019)



Fuente: Elaboración propia a partir de Unesco (2019).



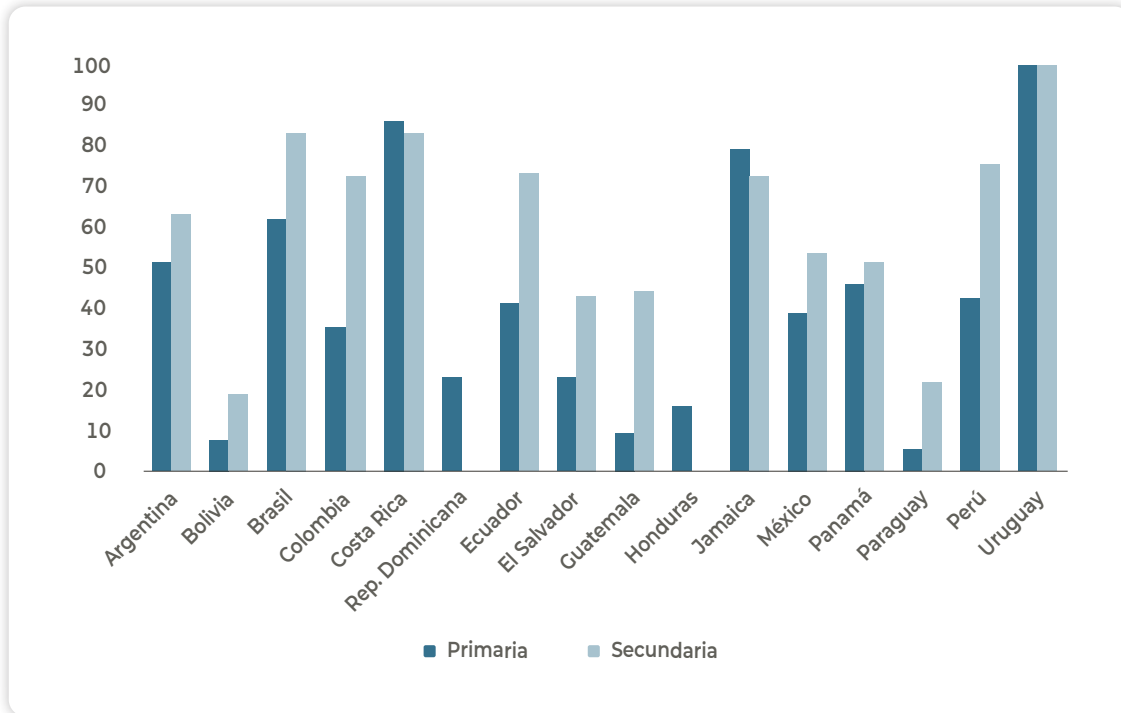
Según datos de UIS Unesco, el 62% de las escuelas primarias y el 78,2% de las escuelas secundarias de América Latina y el Caribe tienen acceso a internet para uso pedagógico. Para el caso de la OCDE, esos porcentajes son del 91,5% y 94,5%, respectivamente. El indicador de la Unesco no precisa qué características están consideradas para clasificar el acceso a internet (por ejemplo, si es por medio de celular, o si la conexión está disponible para todos, entre otras). Ese dato contrasta con cálculos de Diálogo Interamericano (2021), que señala que únicamente el 33% de las escuelas de la región tiene acceso a internet de banda ancha, aunque en esa publicación sí definen las características para considerar que una escuela tiene acceso a banda ancha: la conectividad debe tener una velocidad de como mínimo de 10 Mb/s o conexión móvil 4G; debe ser regular y accesible para el uso diario, y debe contar con suficientes datos, es decir, una conexión estable. El hecho de que coexistan diferentes formas de definir qué es acceso a internet pueden explicar estas discrepancias.

Otro tema a tener en cuenta es que, aunque una escuela tenga acceso a internet, eso no significa que todas sus instalaciones cuenten con ese acceso o que esté disponible en cualquier momento del día, por lo que se puede sobreestimar la proporción de escuelas que tienen acceso a internet si toman en cuenta aquellas escuelas que solo tienen conexión en algunos ambientes (por ejemplo, la dirección) pero que no tienen la posibilidad de utilizarlo para la enseñanza.

De acuerdo con Unesco, los países en los que las escuelas tienen menor acceso a internet son Honduras, República Dominicana, Bolivia, Paraguay y Guatemala. En el extremo contrario se encuentran Uruguay, Costa Rica y Jamaica (gráfico 3.16).



GRÁFICO 3.16 PORCENTAJE DE ESCUELAS CON ACCESO A INTERNET (CIRCA 2019)

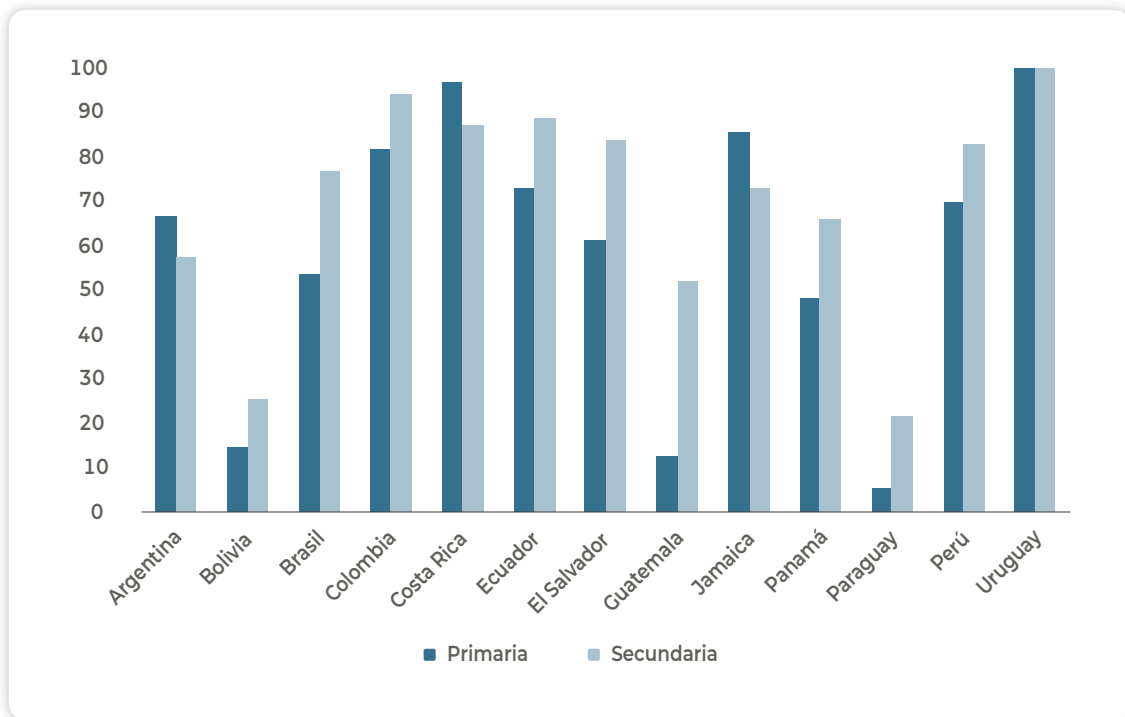


Fuente: Elaboración propia a partir de UIS Unesco.

En cuanto al acceso a computadoras para fines pedagógicos, en América Latina y el Caribe el promedio de escuelas que cuentan con computadoras en primaria es del 76% y en secundaria es del 82,52%. Para los países de la OCDE, los porcentajes son del 98,1% y 98,2%, respectivamente. Al igual que en el caso de internet, Unesco no especifica qué significa que una escuela tenga acceso a computadoras, es decir, si se refieren a la existencia de laboratorios de computación o a una cantidad mínima de computadoras por estudiante. Los países con una menor proporción de escuelas con acceso a computadoras son Paraguay, Bolivia y Guatemala, y los que registran una mayor proporción son Uruguay, Costa Rica y Colombia (gráfico 3.17).



GRÁFICO 3.17 PORCENTAJE DE ESCUELAS CON ACCESO A COMPUTADORAS (CIRCA 2019)



Fuente: Elaboración propia a partir de UIS Unesco.



3.6 Docentes

La literatura internacional señala claramente a los docentes como el factor más relevante para la calidad educativa (Scheerens, 1990; Sammons et al., 1998; McKinsey and Company, 2007; y Hanushek, 2011, entre otros). Dos aspectos son clave para definir a los docentes efectivos: el dominio de los contenidos que van a enseñar y las competencias para poder hacerlo. Ello implica la necesidad de que cuenten con una adecuada formación inicial y más formación y acompañamiento una vez que están en servicio.

La cantidad de estudiantes por docente es un indicador que la literatura relaciona, por lo general, con la calidad educativa. Algunos estudios señalan que a medida que esta ratio disminuye, los aprendizajes aumentan, sobre todo en los grados inferiores. Por ejemplo, un estudio de Rivkin, Hanushek y Kain (2005) encontró efectos positivos en la disminución de la cantidad de estudiantes por docente en cuarto grado, un efecto menor en quinto grado y no encontró diferencias en grados posteriores.

Por otro lado, otra investigación de Jepsen y Rivkin (2009) señala que, si bien existen efectos positivos en la reducción de la cantidad de estudiantes por docente, si para su reducción se contratan docentes sin las competencias necesarias, esos efectos positivos se pierden. En cualquier caso, los países usualmente han colocado estándares máximos de la cantidad de estudiantes que debiera tener cada docente, y basado en la literatura, la recomendación es que ese máximo sea menor en grados inferiores (es decir, que el máximo en preprimaria es menor que en primaria y, a su vez, el de primaria menor que el de secundaria).

La ratio alumno docente promedio para los países de América Latina y el Caribe es de 35,6 en preprimaria, 33,2 para primaria y 23,1 para secundaria. En la OCDE,⁴⁸ el promedio de estudiantes por docente en preprimaria es de 14,9, para primaria es de 14,5 y para secundaria es de 13. En general, se puede notar que la escasez de docentes es mayor en preprimaria. Para el caso de secundaria, el hecho de que la ratio sea menor puede ser explicado también porque hay menos cobertura. En el cuadro 3.11 se muestra la ratio alumno docente para los países de la región.

48. Para más información, véase: <https://stats.oecd.org>.



CUADRO 3.11 RATIO ALUMNO DOCENTE (CIRCA 2019)

PAÍS	PREPRIMARIA	PRIMARIA	SECUNDARIA
Belice	42,02	–	54,47
Paraguay	45,6	27,89	38,58
Colombia	39,57	23,68	26,33
Guyana	17,1	48,88	20,56
El Salvador	28,21	26,89	27,56
Ecuador	21,35	26,62	21,99
República Dominicana	20,92	19,83	26,67
Chile	25,66	17,79	18,37
Bahamas	22,11	21,66	15,03
Surinam	24,32	12,89	20,05
Panamá	15,04	24,37	16,26
Puerto Rico	17,5	13,54	17,16
Jamaica	13,49	19,49	14,94
Barbados	13,6	13,04	16,05
Trinidad y Tobago	11,22	18,13	13,3
Costa Rica	11,17	11,69	12,86
Uruguay	–	11,68	–

Fuente: Elaboración propia a partir de UIS Unesco.

En UIS Unesco se calcula el indicador de “salario medio de los docentes en relación con otras profesiones que requieren un nivel de cualificación comparable”.⁴⁹ Para América Latina y el Caribe,⁵⁰ el promedio de este indicador es de 1,3, lo cual implica que el salario docente es ligeramente superior a los salarios de profesiones comparables. Ello contrasta con el promedio de los países de la OCDE (0,8). Los resultados para los países de la región se pueden observar en el cuadro 3.12.

49. Según UIS Unesco, los datos sobre salarios de los docentes se recopilan en función del salario reglamentario que establece cada país, mientras que los salarios de las ocupaciones profesionales se obtienen de ILOSTAT. En ese sentido, este dato representa a los docentes que obtienen ese salario reglamentario y no aquellos que no están empleados a tiempo completo o trabajan en otros sectores donde el salario reglamentario no aplique.

50. Solo se presenta información de Argentina, Barbados, Belice, Bolivia, Chile, Ecuador, El Salvador, México y República Dominicana.



CUADRO 3.12 SALARIO MEDIO DE LOS DOCENTES EN RELACIÓN CON OTRAS PROFESIONES QUE REQUIEREN UN NIVEL DE CUALIFICACIÓN COMPARABLE PARA LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CIRCA 2019)⁵¹

PAÍS	SALARIO DOCENTE COMPARADO CON OTRAS PROFESIONES
Argentina	1,01
Barbados	0,93
Belice	0,82
Bolivia	1,28
Chile	0,78
República Dominicana	2,91
Ecuador	1,61
El Salvador	1,26
México	1,13

Fuente: Elaboración propia a partir de UIS Unesco.

Al salario docente debe sumarse que los jóvenes siguen escogiendo carreras para la enseñanza. Elacqua et al. (2018) sugieren que los requisitos para el ingreso en carreras para ejercer el profesorado son menores y que los alumnos tienen, en promedio, un menor rendimiento académico. El mismo estudio señala que la formación inicial docente no ha sido el mecanismo que permita nivelar y brindarles competencias a los futuros docentes, señalando que existe evidencia (en Brasil, Chile y Colombia) de que el desempeño académico de los estudiantes al terminar la formación docente es menor al de otros egresados de educación superior. Otra evidencia se puede encontrar en Guatemala, donde los candidatos a un puesto deben realizar una prueba diagnóstica de matemáticas, comunicación y lenguaje. En esa prueba solo el 10% de los evaluados obtienen 60/100 puntos o más, en matemáticas solo 3 de cada 10 respuestas fueron correctas mientras que de comunicación y lenguaje solo 5 de 10.⁵²

51. Es la relación entre la compensación docente anual reglamentaria de un docente con calificaciones típicas (la definición preferida de calificaciones típicas es el nivel de calificaciones y formación que posee la mayor proporción de docentes) y 15 años de experiencia (numerador) y los ingresos anuales de personas con calificaciones similares (denominador).

52. Véase: <https://www.prensalibre.com/guatemala/comunitario/solo-uno-de-cada-10-maestros-logro-60-puntos-o-mas-en-la-evaluacion-diagnostica>.



La distribución de (buenos) docentes es altamente ineficiente e inequitativa. Por un lado, tienden a concentrarse en zonas urbanas y son escasos en áreas rurales. Paralelamente, la ampliación de la cobertura escolar -especialmente en los niveles primario y secundario- ha derivado en estrategias más laxas de reclutamiento que no tienen los mismos estándares que en las zonas urbanas.⁵³ La carencia de incentivos para atraer docentes a áreas desfavorecidas genera escasez del mejor talento docente para las escuelas más carenciadas.



53. Según Elacqua et al. (2018), citando a Tenti Fanfani y Steinberg (2011), la ampliación de cobertura provocó presión para flexibilizar los requisitos de acceso al trabajo docente en los sistemas de educación básica en América Latina.

4

Conclusión

La educación y la acumulación de habilidades son fundamentales para abordar las desigualdades estructurales, mejorar la movilidad social y fomentar el crecimiento de la productividad en América Latina y el Caribe. Sin embargo, los datos presentados dan cuenta de los grandes desafíos educativos que enfrenta la región.

El informe analiza las tres dimensiones clave para el desarrollo educativo: recursos financieros, cobertura y eficiencia, y aprendizajes. A pesar de algunos avances, la región aún enfrenta un alto rezago en comparación con otras regiones del mundo, y en particular frente a los países de la OCDE.

Primero, el gasto público en educación como porcentaje del PIB en América Latina y el Caribe ha experimentado un aumento notable durante la primera década del siglo XXI, seguido de un descenso en los años recientes. Sin embargo, la inversión en educación en la región continúa siendo muy baja: el gasto promedio por estudiantes en primaria y secundaria (USD, PPP) es tres veces menor en América Latina y el Caribe que en la OCDE. Estos datos destacan la necesidad de aumentar la inversión y mejorar la eficiencia.

Segundo, a pesar de avances en la cobertura de la educación primaria en América Latina y el Caribe, persisten desafíos en el acceso a la educación secundaria. La tasa de terminación de la educación secundaria es baja y se traduce en una insuficiente cantidad de estudiantes que continúan en la educación terciaria. Además, se observan desigualdades en la cobertura según el nivel socioeconómico y de género, con brechas más notables en la educación secundaria.

Tercero, los países de la región siguen teniendo un bajo nivel de aprendizaje en comparación con los países de la OCDE en lectura, matemáticas y ciencias con base en PISA 2022. Las brechas de aprendizaje entre quintiles muestran que, en promedio, los estudiantes desfavorecidos reportan una tasa de bajo desempeño de más de 30 puntos porcentuales mayor respecto a los estudiantes favorecidos, un resultado que se repite para las materias de matemáticas, lectura y ciencias (PISA 2022). La región se queda atrás en la proporción de estudiantes que alcanzan al menos el nivel mínimo de competencias.

El análisis agregado de las dimensiones de desarrollo educativo destaca que si bien los países de la región presentan rezagos en las tres dimensiones analizadas, la dimensión de recursos financieros es la que explica en mayor medida el rezago en el desarrollo educativo de la región, en comparación a los países de la OCDE.



El informe también analiza una selección de indicadores educativos que ofrecen un panorama a nivel país –y con desagregaciones según quintil de ingresos y sexo– sobre el estado de la educación en distintas dimensiones: cobertura, eficiencia, aprendizajes, recursos financieros, recursos físicos y docentes. El análisis de estos indicadores da cuenta de la gran heterogeneidad de la región, pero también de la existencia de patrones comunes.

- **Cobertura educativa:** Aunque la mayoría de los países de la región ha logrado la cobertura universal en la educación primaria, el acceso a la educación secundaria y terciaria sigue siendo un desafío significativo para la mayoría de los países. Existen enormes brechas de acceso según nivel de ingresos. Las brechas de género se observan en el acceso a la educación secundaria y terciaria a favor de las mujeres, con algunos países presentando mayores disparidades.
- **Eficiencia educativa:** La tasa de terminación de la educación primaria es prácticamente universal en la mayoría de los países, mientras la tasa de terminación de la educación secundaria continúa siendo una materia pendiente. Un alto porcentaje de jóvenes en la región no asiste a ningún nivel de educación y no ha culminado la secundaria. Se constatan también brechas por nivel de ingresos sustantivas en todos los países.
- **Aprendizajes:** Los datos de ERCE 2019 y PISA 2022 indican que un alto porcentaje de estudiantes en América Latina y el Caribe no alcanza el nivel mínimo de competencias en lectura, matemáticas y ciencias en la educación primaria y secundaria. Las brechas de género en el rendimiento académico varían en los diferentes países, pero en general, se observa que las mujeres tienen un mejor desempeño en lectura, mientras que los hombres tienen un mejor desempeño en matemáticas. Las brechas en el desempeño académico según el quintil de ingresos de los estudiantes reflejan desigualdades significativas en la calidad educativa, con los estudiantes de bajos ingresos en gran desventaja en todos los países.
- **Recursos físicos:** La pandemia de la COVID-19 obligó a los países a destinar recursos adicionales para adaptar la educación a modalidades virtuales e híbridas, así como a garantizar la seguridad sanitaria. El aumento del gasto público en educación no fue uniforme, ya que algunos países enfrentaron limitaciones debido a la contracción económica y la necesidad de recursos para el sistema de salud. Barbados, Colombia y Guatemala fueron los países que más aumentaron el gasto público en educación de 2019 a 2020. En promedio, los países de América Latina y el Caribe destinan el 62,1% de su gasto público sectorial en docentes, superando a la OCDE. Mientras Bolivia, Belice, Costa Rica y Barbados destinan una mayor proporción de su PIB al gasto público en educación; Venezuela, Haití, Bahamas, Guatemala y Paraguay son los países que asignan menos presupuesto a la educación.
- **Recursos físicos:** La calidad de la infraestructura educativa en América Latina y el Caribe es limitada, y en base a datos de ERCE un alto porcentaje de directores mencionan la falta de acceso a servicios básicos en algunas escuelas. El acceso a tecnología en las escuelas es un desafío,



con variaciones significativas entre países y ambientes urbanos y rurales. Uruguay, Costa Rica y Brasil son países con un mayor acceso a internet y tecnología en las escuelas, mientras que Honduras, Guatemala y Nicaragua tienen un acceso más limitado.

- **Docentes:** La cantidad de estudiantes por docente es un factor clave en la calidad educativa, y la escasez de docentes es más pronunciada en el nivel preprimario. La formación y calidad de los docentes es un desafío, ya que los estándares de ingreso son menores, y la distribución de docentes es ineficiente e inequitativa, con una concentración en áreas urbanas y falta de incentivos para trabajar en zonas desfavorecidas.





Los resultados analizados apuntan a la necesidad de que los países de la región aumenten y sean más eficientes en la inversión en educación. Los altos niveles de ineficiencia técnica reportados por Izquierdo et al. (2018) reflejan que existe aproximadamente un 17% de sobregasto en las adquisiciones educativas, un 14% en el gasto salarial y hasta un 0,27% del Producto Interno Bruto (PIB) de los países de América Latina y el Caribe que se pierde por implementaciones erróneas o filtraciones de recursos. A su vez, las estimaciones de la ineficiencia asignativa en la región (Izquierdo et al., 2018) reflejan la necesidad de priorizar aquellos elementos que han demostrado mejorar la calidad educativa, como contar con docentes bien formados, disponer de recursos educativos y reducir las barreras de acceso a la educación.

De forma general, América Latina y el Caribe aún tiene retos pendientes que superar para que existan mejoras en el acceso, la eficiencia interna del sistema educativo y la mejora de los aprendizajes, y principalmente términos de equidad. Confiamos en que los resultados que presenta este documento contribuyan a una asignación más eficiente de los recursos en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe. También, que sirvan para promocionar la ejecución de proyectos y de políticas que fortalezcan los componentes que han demostrado estar relacionados con mejoras, teniendo en cuenta las características específicas de cada país.



5

Bibliografía

- Arias Ortiz, E., M.S. Bos, C. Giambruno y P. Zoido. 2023. PISA en América Latina y el Caribe 2022: ¿Cuántos tienen bajo desempeño?. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/America-Latina-y-el-Caribe-en-PISA-2022-cuantos-tienen-bajo-desempeno.pdf>.
- Bashir, S., L. Marlaine, E. Ninan y T. Jee-Peng. 2018. "Facing forward: Schooling for Learning in Africa". Washington, DC: Banco Mundial. <http://hdl.handle.net/10986/29377>.
- Bos, S., A. Viteri y P. Zoido. 2019. "América Latina en PISA 2018: Datos básicos sobre PISA". Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <http://dx.doi.org/10.18235/0002439>.
- Butenheim, A., H. Alderman y J. Friedman. 2011. "Impact Evaluation of School Feeding Programs in Lao PDR". Documento de trabajo sobre investigaciones relativas a políticas. Washington, DC: Banco Mundial.
- Di Gropello, E. 1999. "Los modelos de descentralización educativa en América Latina". Revista de la CEPAL, n.º 68. Santiago: Oficina de Asuntos Económicos, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://hdl.handle.net/11362/12183>.
- Drake, L., A. Woolnough, C. Burbano y D. Bundy. 2016. "Global School Feeding Sourcebook: Lessons from 14 Countries". Londres: Imperial College Press. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/24418>.
- Duarte, J., F. Jaureguiberry y M. Racimo. 2017. "Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE". Documento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y de la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO. <https://publications.iadb.org/es/suficiencia-equidad-y-efectividad-de-la-infraestructura-escolar-en-america-latina-segun-el-terce>.
- Elacqua, G., D. Hincapie, E. Vegas y M. Alfonso. 2018. "Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?". Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>.
- Elacqua, G., M. L. Iribarren y H. Santos. 2018. "Private Schooling in Latin America: Trends and Public Policies". Nota técnica n.º IDB-TN-01555 del BID. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <http://dx.doi.org/10.18235/0001394>.



- Elacqua, G., C. Méndez y M. Navarro. 2022. “Colegios privados en tiempos de COVID-19 en América Latina y el Caribe”. Nota técnica n.º IDB-TN-02529 del BID. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <http://dx.doi.org/10.18235/0004434>.
- Ferreira, M., C. Avitabile, J. Botero Alvarez, F. Paz y S. Urzúa. 2017. “At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean. Directions in Development—Human Development”. Washington, DC: Banco Mundial. <http://hdl.handle.net/10986/26489>.
- Fiszbein, A. y S. Stanton. 2018. “The Future of Education in Latin America and the Caribbean. Possibilities for United States Investment and Engagement”. Washington, DC: Inter-American Dialogue.
- Hampf, F., S. Wiederhold y L. Woessmann. 2017. “Skills, earnings, and employment: exploring causality in the estimation of returns to skills”. *Large-scale Assess Educ* 5, 12. <https://doi.org/10.1186/s40536-017-0045-7>.
- Hanushek, E. y L. Woessmann. 2021. “Education and Economic Growth”. Oxford Research Encyclopedia of Economics and Finance. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190625979.013.651>.
- Hopkins, D. 2013. “Exploding the myths of school reform”. *School Leadership & Management*, 33: 304-321.
- Jepsen, C. y S. Rivkin. 2009. “Class Size Reduction and Student Achievement: The Potential Tradeoff between Teacher Quality and Class Size”. *Journal of Human Resources*, 44(1): 223-250.
- Jomaa, L., E. McDonnell y C. Probart. 2011. “School feeding programs in developing countries: Impacts on children’s health and educational outcomes”. *Nutrition reviews*, 69: 83-98.
- Kristjansson, E. A., V. Robinson, M. Petticrew, B. MacDonald, J. Krasevec, L. Janzen, T. Greenhalgh, G. Wells, J. MacGowan, A. Farmer, B. Shea, A. Mayhew y P. Tugwell. 2007. “School Feeding for Improving the Physical and Psychosocial Health of Disadvantaged Students”. Cochrane Database of Systematic Reviews. <https://doi.org/10.1002/14651858.cd004676.pub2>.
- Murillo, F. J., E. Castañeda, S. Cueto, J. M. Donoso, E. Fabara, M. Hernández-Rincón, M. L. Herrera, M. Murillo, O. Román y P. Torres. “Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar”. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Sin fecha. “El programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve”. París: Ediciones OCDE.
- . 2019. “Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills”. París: Ediciones OCDE. <https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>.
- . 2021. “Education at a Glance”. París: Ediciones OCDE. <https://doi.org/10.1787/19991487>.



- Programa Mundial de Alimentos. 2020. “El Estado de la Alimentación Escolar a Nivel Mundial 2020”. ISBN 978-92-95050-06-8.
- Rivkin, S., E. Hanushek y J. F. Kain. 2005. “Teachers, Schools, and Academic Achievement”. *Econometrica*, 73(2): 417–458.
- Snilstveit, B., J. Stevenson, D. Phillips, M. Vojtkova, E. Gallagher, T. Schmidt, H. Jobse, M. Geelen, M. Pastorello y J. Evers. 2015. “Interventions For Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low- And Middle-Income Countries: A Systematic Review”.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Sin fecha. “Habilidades socioemocionales. Empatía, Apertura a la diversidad y autorregulación escolar en estudiantes de sexto grado de la región. ERCE 2019”. <https://es.unesco.org/sites/default/files/presentacion-llece-hse-jorge-manzi.pdf>
- Villaseñor, P. 2017. “¿Cómo pueden los maestros fomentar (o impedir) el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes?”. Artículo en el blog Voces. Washington, DC: Banco Mundial. <https://blogs.worldbank.org/es/voices/como-pueden-los-maestros-fomentar-o-impedir-el-desarrollo-de-habilidades-socioemocionales-en-sus-estudiantes>.
- Wang, D., S. Shinde, T. Young y W. Fawzi. 2020. “Impacts of school feeding on educational and health outcomes of school-age children and adolescents in low- and middle-income countries: Protocol for a systematic review and meta-analysis”. *J Glob Health* 2021;11:04051. <https://doi.org/10.7189/jogh.11.04051>.



