

# INNOVACIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS

## PARA MEJORAR LOS APRENDIZAJES EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE.

Marcela Gajardo<sup>1</sup>



1. Este informe fue preparado en el marco de las actividades de Ciasés y el proyecto LACReads. Forma parte de una iniciativa centroamericana de innovación y desarrollo educativo cuyo propósito de identificar y difundir políticas y prácticas innovadoras, que puedan aportar al fortalecimiento de las capacidades lectoras y a la mejora de logros de aprendizaje en los niveles inicial y básico de la enseñanza en algunos países de América Central y del Caribe.

## INDICE

### I. CALIDAD & EQUIDAD. HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES DE LOS ESTUDIOS DEL LLECE

1. Hallazgos y recomendaciones del SERCE: el peso de los factores asociados al rendimiento escolar
2. Hallazgos y recomendaciones del TERCE: opciones de política para mejorar los aprendizajes
3. Hallazgos y recomendaciones del ERCE. Cuarto Estudio Comparativo y Explicativo del LLECE
4. ¿Qué faltó en América Latina y el Caribe para alcanzar los retos de equidad y calidad?
  - 4.1. Más equidad: mayor escolarización y mejores niveles de aprendizaje.
  - 4.2. Mejor calidad: mejores oportunidades de aprendizaje en las escuelas
  - 4.3. Mejor clima escolar, mejor infraestructura, mejores resultados.

### II. OPCIONES DE POLÍTICA PARA MEJORAR LOS APRENDIZAJES

1. Políticas y prácticas para mejorar el desempeño docente y consolidar una profesión de calidad
2. Hacia nuevos modelos de mejora escolar. Programas de mejora de calidad y equidad.
3. Políticas y prácticas para promover equidad y calidad en los resultados del aprendizaje.
4. Políticas y prácticas de mejora escolar, liderazgo directivo e innovación pedagógica
5. Evaluar para mejorar: logros de aprendizaje y desempeño profesional docente
6. Aprendiendo con tecnologías: una tendencia emergente

### III. MAPEO REGIONAL DE BUENAS PRÁCTICAS PARA MEJORAR LOS APRENDIZAJES en la ESCUELA

1. Innovación en políticas educativas: hacia nuevos modelos de mejora escolar
2. Innovación & buenas prácticas en áreas determinantes de calidad y equidad
3. Enlaces

## Resumen

Este informe recoge opciones de política y buenas prácticas conducentes a disminuir las brechas de equidad y calidad en la educación escolar latinoamericana, con un foco especial en los países de Centroamérica y República Dominicana. Enteramente basado en los informes finales de las pruebas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) prioriza tres dominios del cambio educativo:

- la incorporación de la dimensión de equidad en políticas y prácticas de educación inicial y básica,
- el mejoramiento de la calidad por medio de innovaciones que incidan en la efectividad del desempeño docente y los resultados del aprendizaje, y
- la promoción del uso de innovaciones educativas, evaluadas y sistematizadas, a las políticas de mejora escolar.

El documento se ha organizado en tres apartados.

El primero, sobre cuestiones contextuales, está centrado en el análisis de los resultados del aprendizaje a partir de los hallazgos de los estudios, comparativos y explicativos, que coordina el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación- SERCE, TERCE y ERCE- y otras pruebas estandarizadas de medición de la calidad.

El segundo, identifica y describe políticas y prácticas que promueven la equidad, calidad y mejores entornos de aprendizaje para mejorar el desempeño de las escuelas, por una parte. Por otra, políticas que se orientan en la dirección de mejorar el desempeño profesional de maestros y promover un mejor liderazgo pedagógico en los centros escolares para incidir positivamente en los resultados del aprendizaje.

El tercer y último apartado, entrega un mapeo de innovaciones y buenas prácticas- que han sido sistematizadas y evaluadas – y pueden aportar a las mejoras de equidad y calidad en la educación y la enseñanza, retos actuales del desarrollo educativo regional, estancado a partir de los efectos de la pandemia del coronavirus sobre los centros escolares y el sistema escolar.

Palabras clave. Políticas y prácticas de desarrollo educativo; innovación y buenas prácticas; América Latina, Centroamérica y República Dominicana.

## I.

# CALIDAD & EQUIDAD.

## HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES DE LOS ESTUDIOS DEL LLECE

El LLECE – Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación ha coordinado cuatro ciclos de evaluaciones comparativas y explicativas. El primero fue el PERCE, que inauguró la serie el año 1997. Sus primeros resultados, a fines de 1998, aportaron indicios de una clara situación de bajos resultados en materia de rendimiento educativo y evidenciaron la importancia de priorizar políticas destinadas a mejorar el desempeño escolar. El hallazgo más significativo fue la dispersión de los resultados obtenidos entre los países de tal forma que estos se distribuyeron en tres grandes grupos. Del ejercicio participaron 13 países: Argentina, el estado plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y la República Bolivariana de Venezuela. Más allá de las comparaciones entre ellos, las recomendaciones consideraron desde los inicios realizar un análisis exhaustivo de los resultados con el fin de determinar los factores que pudiesen explicar los resultados<sup>2</sup>.

El SERCE (2008), la segunda versión del estudio regional comparativo y explicativo, fue aplicado entre 2004 y 2007 en 16 países de la región. Publicó sus primeros resultados el año 2008 y los organizó y a través de puntuaciones promedio y varianzas de cada uno de los países. Uno de los hallazgos más relevantes del SERCE, fue comprobar, empíricamente, la desigual distribución de las oportunidades educativas entre quintiles de ingreso, por una parte, y niveles de desarrollo educativo, por otra. Constató que la calidad de los aprendizajes variaba ampliamente de un país a otro y seguía distribuyéndose en forma desigual.

El TERCE (2013), Tercer Estudio Regional, Comparativo y Explicativo del LLECE, divulgó sus hallazgos el año 2015 y centró su atención en las prioridades nacionales de las políticas educativas para promover una mayor equidad y calidad de la educación y, muy especialmente, en medidas para: favorecer la integración; mejorar la calidad y destinar recursos financieros a la atención de la primera infancia; fortalecer las capacidades de gestión en todos los niveles del sistema escolar; crear climas o entornos de aprendizajes seguros y saludables, y mejorar los resultados del aprendizaje garantizando tiempo lectivo suficiente, materiales educativos pertinentes y mejoras en la docencia y las formas de impartirla<sup>3</sup>.

El ERCE (2019) es la cuarta versión del Estudio Regional Comparativo y Explicativo de medición de logros aprendizaje en las asignaturas de lectura, escritura, matemáticas y ciencias. Se aplicó en mayo de 2019 y sus resultados aún están siendo procesados. Participaron de este cuarto ejercicio 16 países de América Latina y el Caribe: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá,

2. UNESCO. (1998). Primer Estudio Internacional Comparativo. PERCE 1997. [www.es.unesco.org](http://www.es.unesco.org)

3. UNESCO/LLECE. (2015). TERCE. Informe final. [www.llece.unesco.org/bases de datos](http://www.llece.unesco.org/bases de datos); [www.unescodoc.unesco.org](http://www.unescodoc.unesco.org)

Paraguay, Perú y República Dominicana. En esta oportunidad la mirada estuvo puesta en los currículos nacionales e instrumentos pedagógicos para avanzar hacia las metas de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar para estar bien informados y participar en la sociedad del siglo XXI<sup>4</sup>.

Según el LLECE, el principal objetivo del ERCE es servir como una herramienta de monitoreo de la calidad de la educación en la región y orientar la toma de decisiones. Esto, en el contexto de la promoción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente su objetivo número 4 “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida”. El ERCE utiliza un enfoque curricular y mide logros de aprendizaje comunes en los planes de estudio de los países de la región. En este sentido, junto con el examen de las áreas disciplinarias de lenguaje, matemáticas y ciencias, realizó también un análisis sobre la presencia de conceptos asociados a la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible en determinados documentos curriculares de los países de la región. Ambos son dimensiones clave del componente educativo de la Agenda Educación 2030, a saber, cambio climático, equidad de género y participación ciudadana<sup>5</sup>.

### 1. Hallazgos y recomendaciones del SERCE: el peso de los factores asociados al rendimiento escolar

Entre los hallazgos el SERCE destacan los hallazgos referidos a la calidad, equidad y eficiencia de la educación escolar en América Latina donde se concluye que:

- **Calidad:** el desempeño estudiantil fue notablemente bajo y la mayoría de los países que participaron de la pruebas se distanciaban notoriamente de Cuba—el país de mejor desempeño en la región. En promedio, los estudiantes no alcanzaban expectativas mínimas en matemática, lectura y ciencias, y muchos tenían dificultad para responder incluso las preguntas más elementales de estas pruebas. Muy pocos mostraban un desempeño excelente en las materias evaluadas.
- **Equidad:** en la mayoría de los países latinoamericanos, los estudiantes de zonas urbanas obtenían mejores resultados que sus pares rurales. En algunos países, los niños alcanzaban niveles de desempeño más altos que las niñas en matemática y ciencias, y las niñas se desempeñaban mejor que los varones en lectura. Estas brechas de logro, sin embargo, eran menores que aquéllas entre estudiantes urbanos y rurales.
- **Eficiencia:** los ingresos de un país no determinaban por sí solos su desempeño: mientras los países de mayor desarrollo relativo solían desempeñarse mejor que los más pobres, algunos lograban resultados distintos a los que su nivel de ingresos predeciría. Los niveles de gasto educativo y el PIB de un país sólo predecían parcialmente el logro de sus estudiantes. En el caso particular de los países centroamericanos la distribución se daba según el gráfico siguiente:

4. UNESCO. (2020) ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE (2019) [www.unescodoc.unesco.org](http://www.unescodoc.unesco.org)

5. UNESCO/LLECE. (2020). Documento breve de resultados de la Agenda de Educación 2030 en los currículos de acuerdo al análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019, [www.mineduc.gob.gt](http://www.mineduc.gob.gt)

## Gráfico N° 1

Porcentajes de estudiantes en un nivel I ó menos en el SERCE

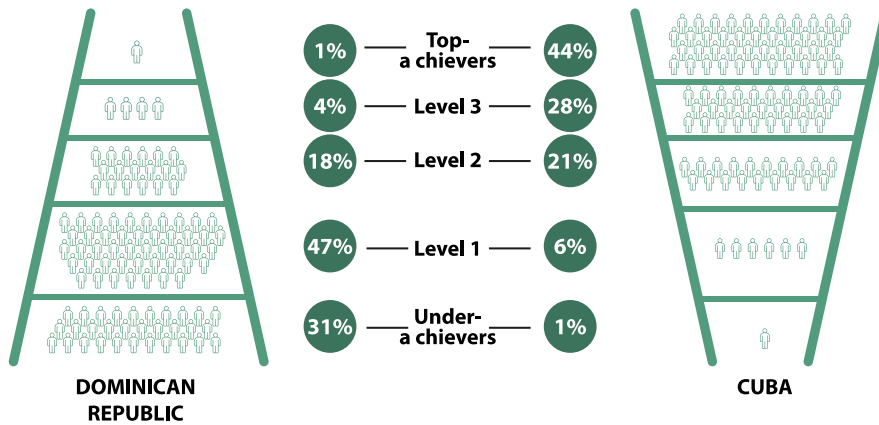
Países	Lectura 3ro.	Matemática 3ro.	Lectura 6to.	Matemática 6to.	Ciencias 6to.
Costa Rica	11.86%	27.06%	5.22%	4.64%	NP
El Salvador	34.39%	55.31%	22.44%	21.13%	48.51%
Guatemala	57.55%	67.40%	35.92%	27.72%	NP
Nicaragua	44.24%	60.05	23.10%	26.13%	NP
Panamá	48.45%	65.57%	30.92%	30.48%	50.94%
R. Dominicana	78.11%	90.55%	51.92%	47.48%	77.11%
Promedio países	36.02%	49.22%	22.28%	19.14%	43.86%
Total A.L. y el C.	32.22%	46.22%	17.44%	15.39%	43.90%

Fuente: Fernando Rubio. 2012. Taller sobre Gestión y Efectividad Escolar del PREAL. Ciudad de Guatemala. PPT sobre la situación educativa en Centroamérica y República Dominicana

Según las puntuaciones, algunos países, como Costa Rica, Chile, Cuba, México y Uruguay obtuvieron mejores resultados. Otros, como República Dominicana, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá y Paraguay obtuvieron peores resultados. Las dos excepciones fueron Cuba y República Dominicana. Cuba obtuvo puntajes muy superiores al resto de América Latina, mientras que los puntajes de República Dominicana fueron consistentemente más bajos. Casi la mitad de los estudiantes cubanos de tercer grado clasificaron en el nivel más alto en las pruebas de lectura en comparación con el 1% en la República Dominicana. En contraste, casi un tercio de los estudiantes de República Dominicana clasificaron bajo el Nivel 1, en comparación con el 1% en Cuba. Cuba fue también la excepción del patrón que exhibe la calidad educativa en América Latina y el Caribe, medida con base en los resultados de logro en pruebas estandarizadas de aprendizaje. En el resto de los países, un número alarmante de los estudiantes no alcanzó un nivel de desempeño adecuado a su edad o nivel educativo.

## Gráfico N° 2

Cuba and the Dom Rep: Third-Grade Performance in SERCE Reading Test, 2006



Fuente: Elaboración a partir de los datos del SERCE. Cfr. en ¿Ganimian, A., Solano, A. 2011. ¿Están al nivel? Cómo se desempeñaron América Latina y el Caribe en el programa para la Evaluación Internacional de Alumnos del 2009 (PISA). PREAL/Diálogo Interamericano, USA. [www.thedialogue.org](http://www.thedialogue.org) y [www.preal.online](http://www.preal.online)

## Gráfico N° 3

Comparación de las Puntuaciones Medias en Lectura de los Estudiantes de cada país con el Promedio de los países participantes en el SERCE



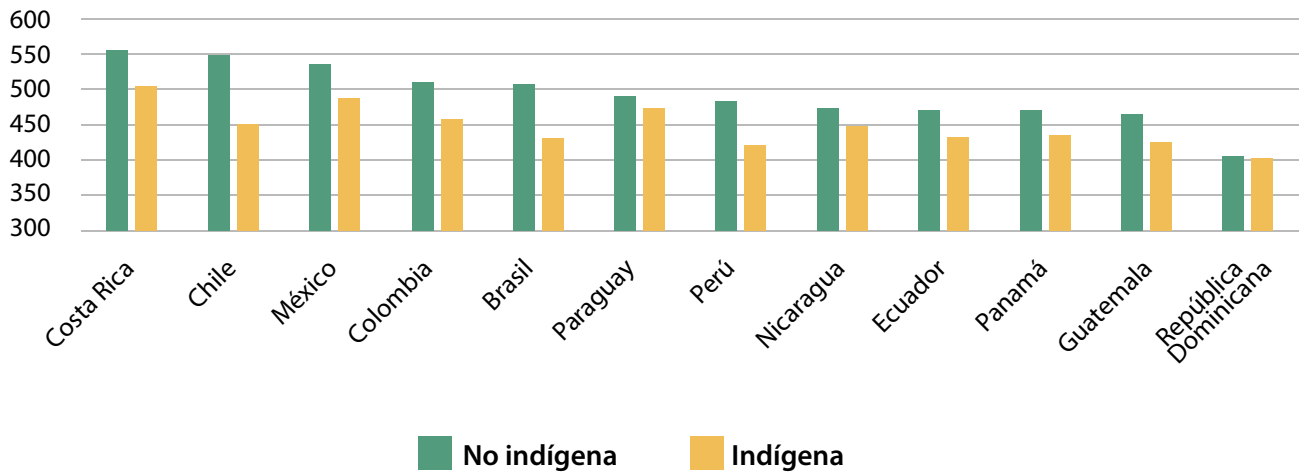
Fuente: UNESCO/LLECE. 2009. SERCE. Informe final. [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

• **Desigualdades sociales y territoriales**

Desagregados por etnia los resultados promedios de los logros arrojaron resultados negativos en aquellos países que incluyeron en su muestra a población indígena dejaron en evidencia serios problemas de equidad en la región afectando principalmente a Chile, Brasil y Perú.

**Gráfico N° 4**

**Promedio de logros por país y etnia del SERCE (Puntaje en escala de 0 a 1000).**



Fuente: UNESCO 2006.

• **Infraestructura y clima escolar**

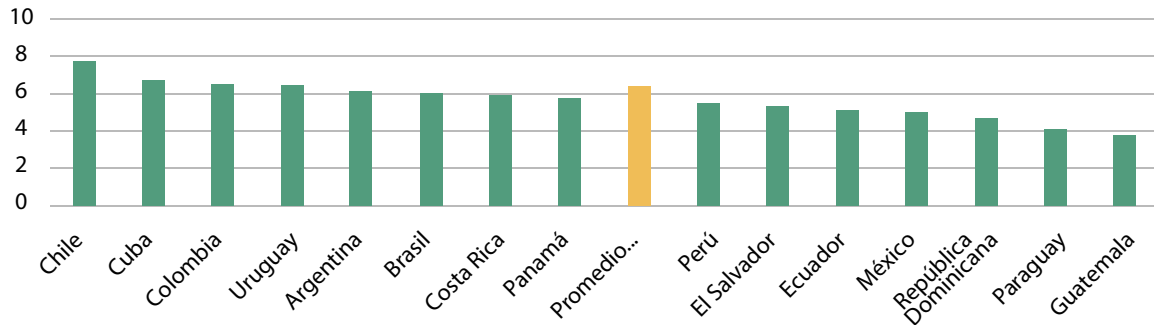
Como un factor asociado e indicador de insumo del sistema, se calculó el índice de infraestructura escolar, una medida de resumen que va de una escala de 0 a 10 dependiendo si la escuela tiene o no lo siguiente: luz, agua, alcantarillado, teléfono, baño, laboratorio de ciencias, centro de cómputo, auditorio, enfermería y biblioteca. Para cada aspecto se asignó un valor de 1 en el caso en que la escuela cuente con el insumo analizado y de 0 si no cuenta. Luego se sumaron todos los componentes del índice.

De esta forma, si una escuela posee todos los 10 componentes analizados tendrá el valor máximo de 10, y si no posee ningún componente tendrá un valor en el índice de 0. También se incluyó como referencia el promedio regional. Los países que están por encima del promedio regional en los logros académicos, a excepción de México, también están por encima del promedio regional en el índice de infraestructura escolar. De igual forma, los países que están por debajo del promedio regional en logros también están por debajo en el índice, a excepción de Panamá.



## Gráfico N° 5

SERCE. Índice de infraestructura escolar por país



Fuente: UNESCO 2006.

Con base en estos resultados, y con el fin de revertir tendencias negativas, los gobiernos formularon un conjunto de recomendaciones de política que incluyeron:

- **Establecer estándares de aprendizaje y asegurar que estos puedan alcanzarse.** Para enfrentar el déficit de calidad, se recomendó a los países establecer altas expectativas de aprendizaje y monitorear regularmente su progreso.
- **Concentrar el esfuerzo en los niños de bajo desempeño y apoyarlos para alcanzar al resto.** Un porcentaje abrumador de estudiantes de bajo desempeño en el SERCE llevó a recomendar que las escuelas de América Latina identificaran tempranamente a los estudiantes rezagados y proporcionarles la atención compensatoria requerida para llevarlos a niveles aceptables de aprendizaje.
- **Además de la equidad de género, priorizar la equidad de ingreso y área de residencia.** Los resultados sugerían que los esfuerzos latinoamericanos por cerrar brechas de género estaban dando frutos. Recomendaba a los países focalizar sus políticas y prácticas en mejorar la calidad de la enseñanza en centros escolares localizados en zonas de pobreza, rural y urbana.
- **Por último, se recomendó invertir más y mejor en estudiantes de los niveles básicos, iniciales y primarios, y hacer más eficiente el gasto,** ya que mayores niveles de ingreso y mejor gasto estaban asociados con mejores aprendizajes, por lo que recomendaron aumentar la inversión por alumno ya que el porcentaje del gasto no determina los resultados de aprendizaje.<sup>6</sup>

6. ACER (2011). PISA 2009 Plus Results: Performance of 15-year-olds in reading mathematics and science for 10 additional participants.

## Gestión pedagógica y efectividad escolar: ¿qué y cuanto se está aprendiendo en las escuelas?

Resultados		Distribución de países en comparación con la media regional		
Áreas	Grados	Por debajo de la media regional	Igual que la media regional	Por sobre la media regional
Lectura	3°	Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador	Chile, Costa Rica, México, Perú, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León
Lectura	6°	Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Argentina y Perú	Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León
Matemática	3°	Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Colombia y Ecuador	Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, México, Perú, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León
Matemática	6°	Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Brasil, Colombia y Ecuador	Argentina, Chile, Costa Rica, México, Perú, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León
Ciencias naturales	6°	Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Argentina, Brasil, Ecuador y Perú	Chile, Colombia, Costa Rica, México, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León
Escritura	3°	Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana	Brasil, Colombia, Ecuador, Panamá y el estado mexicano de Nuevo León	Argentina, Chile, Costa Rica, México, Perú y Uruguay
Escritura	6°	Colombia, Ecuador, Honduras, Paraguay y República Dominicana	Brasil, Nicaragua, Panamá, Perú y Uruguay	Argentina, Chile, Costa Rica, Guatemala, México y el estado mexicano de Nuevo León

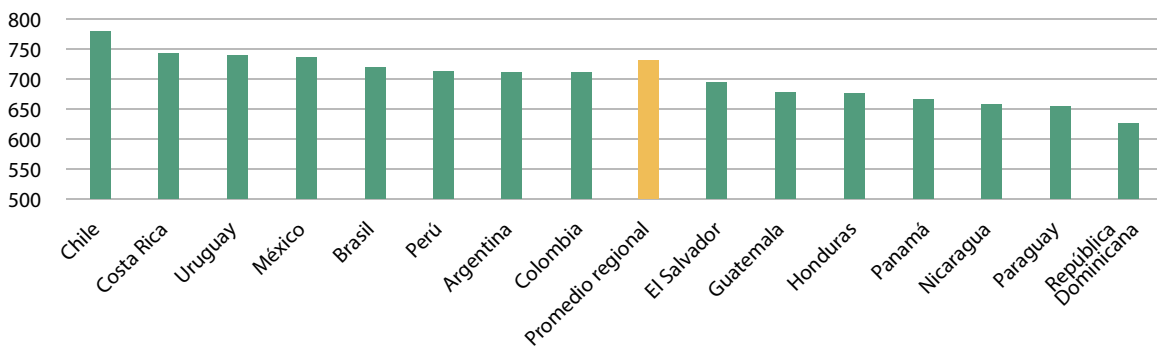
Fuente: UNESCO/LLECE, 2008. SERCE: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe; Factores Asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe, 2010; Efectos escolares en Lectura y Matemáticas. Perfiles escolares El Salvador, Guatemala, Nicaragua, R. Dominicana, Panamá, Costa Rica (pp. 32-55). [www.unesco.org](http://www.unesco.org), [www.incide.site](http://www.incide.site)

## 2. Hallazgos y recomendaciones del TERCE: opciones de política para mejorar los aprendizajes

En este ciclo participaron 15 países y el estado de Nuevo León de México. Cuba y El Salvador no participaron en el TERCE. El promedio de logros para lenguaje y matemáticas para tercer y sexto grado, se calculó con base en los resultados estandarizados, con una media de 500 puntos y una desviación estándar de 100 puntos. Para su cálculo se agregó los cuatro puntajes, en lenguaje y matemáticas y para tercer y sexto grado, y se dividió el resultado por 4. Este indicador es un resumen de todos los campos y grados evaluados. También se incluye el promedio regional.

### Gráfico N° 6

TERCE. Promedio de logros por país de la prueba  
(Puntaje en escala de 0 a 1000)



Fuente: UNESCO/LLECE, 2013. TERCE. Informe final

### • Resultados comparados SERCE/TERCE

Los resultados comparados de las pruebas del SERCE y el TERCE mostraron algunas mejoras en los aprendizajes de los países evaluados. Nueve de los países que participaron en ambos estudios evidenciaron mejoras entre una y otra prueba. Argentina, Chile, Colombia y Uruguay no mostraron diferencias en su rendimiento mientras que Costa Rica, México y el Estado de Nuevo León en México bajaron su rendimiento entre uno y otro estudio.

En general, los resultados del TERCE encontraron fuertes debilidades en el desempeño de los estudiantes. Más de un cuarto de los estudiantes de 3er y 6to grado de primaria se desempeñaron dentro de los niveles bajos en lectura, 26.5% y 17.9% respectivamente. Lo que equivale a decir que estos estudiantes no podían localizar información de un solo significado si no estaba destacada en el texto, repetida literalmente y aislada de otras informaciones. Tampoco podían reconocer formulaciones de frases que debiera manejar a esa edad. Algo similar a lo ocurrido con los logros de aprendizaje en las asignaturas de matemáticas y ciencias. En matemáticas, más de un tercio de los alumnos en los niveles evaluados tuvieron un desempeño bajo mientras en ciencias casi la mitad (46%) de quienes rindieron la prueba en 6to grado del nivel primario tuvo un desempeño bajo<sup>7</sup>.

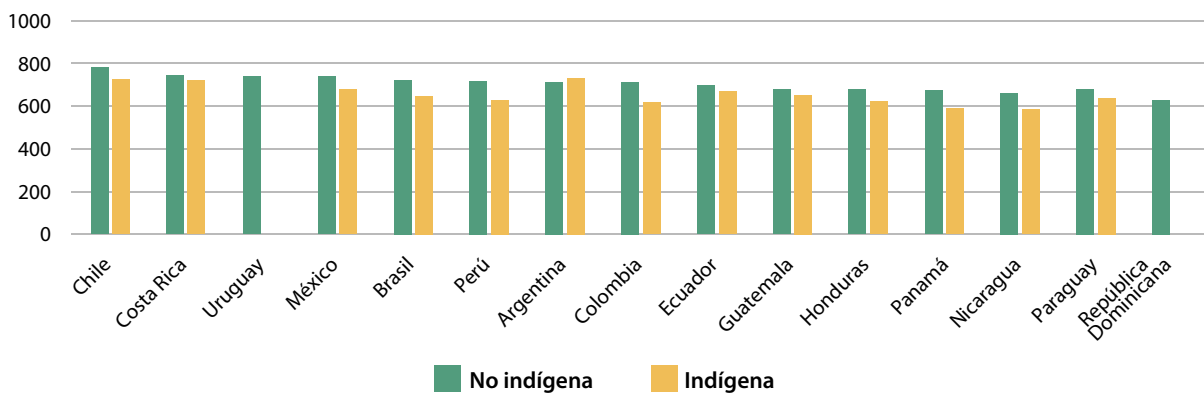
7. Unesco/LLECE. TERCE 2013. (2015). Informe de resultados TERCE: logros de aprendizaje; TERCE /2015. Informe de resultados TERCE. Resumen Ejecutivo; TERCE. 2016. Recomendaciones (políticas educativas); TERCE. 2016. Factores Asociados.

En el TERCE, Chile ocupó el primer puesto, seguido de Costa Rica y Uruguay. Los otros países que rindieron por encima del promedio regional fueron: México, Brasil, Perú, Argentina y Colombia. Por otro lado, República Dominicana continuó siendo el país con peores logros académicos en la región. Además, se encontraban por debajo del promedio regional, los siguientes países: Paraguay, Panamá, Honduras, Guatemala y Ecuador. Chile y Ecuador fueron los países que mejoraron más entre las dos pruebas, seguidos de Perú, Guatemala y República Dominicana. Por otro lado, los países que menos mejoras evidenciaron entre las dos pruebas fueron: Paraguay, Costa Rica y Nicaragua.

En todos los casos en los que se cuenta con información desagregada por etnia, se encontró que los grupos de población indígena obtenían resultados más bajos que los no indígenas. Los países con las mayores diferencias al desagregar por etnia fueron: Colombia, Perú y Panamá. A nivel regional, la diferencia entre los resultados de niños y niñas indígenas y no indígenas aumentó entre la prueba Serce y Terce. Lo cual representó, según las evidencias, una acentuación de la desigualdad educativa. En promedio la brecha aumentó en 8 puntos, pasó de 45,8 a 53,9). Los países que tuvieron un mayor incremento en la brecha fueron: Nicaragua (51 puntos), Panamá (46 puntos), Colombia (44 puntos), Paraguay (27 puntos), Perú (25 puntos) y México (14 puntos). Entre los países en donde la brecha disminuye se ubicaron Guatemala (-14 puntos), Ecuador (-8 puntos) y Brasil (-2 puntos).

### Gráfico N° 7

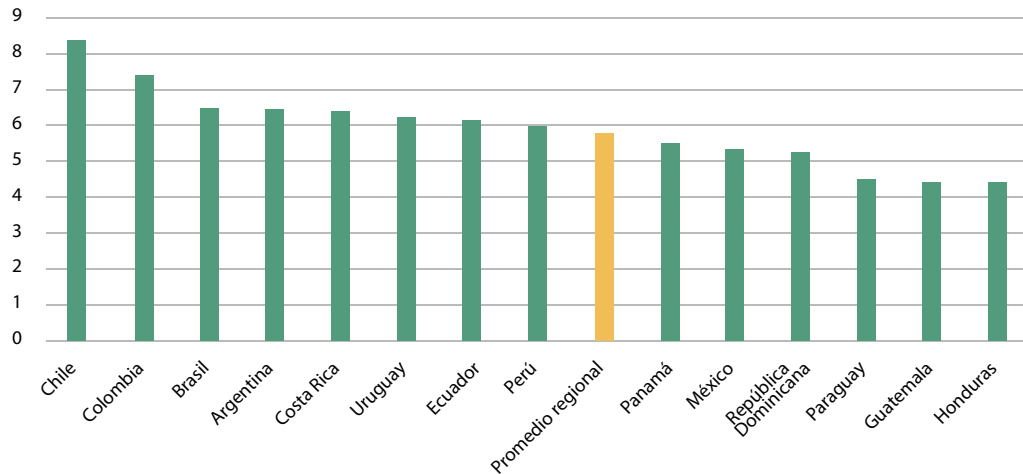
Promedio de logros por país y etnia de la prueba Terce. (Puntaje en escala de 0 a 1000)



Fuente: UNESCO 2013.

## Gráfico N° 8

Índice de infraestructura escolar por país de la prueba Terce.



Fuente: UNESCO 2013.

Los resultados fueron similares al compararlos con algunos de pruebas internacionales como la prueba PISA administrada por la OECD que, en su versión del año 2009, también tuvo por objetivo evaluar el desempeño estudiantil en lectura, matemática y ciencias. En ella participaron 75 países de los cuales sólo 9 pertenecían a América Latina. Dos, eran centroamericanos: Costa Rica y Panamá. Publicados sus resultados, los países latinoamericanos participantes quedaron muy por debajo del promedio. Chile, que obtuvo el mayor puntaje, ocupó el puesto 43 seguido inmediatamente por Costa Rica.

Desagregados por dominios de aprendizaje más del 40% de estudiantes de los países latinoamericanos no alcanzó el nivel mínimo de competencias exigidos por la prueba PISA. Lo que dejó en evidencia una brecha significativa entre los distintos grupos de países corroborado por un análisis de logros derivados de la participación de los países latinoamericanos donde se comprobó que:

- Entre los países latinoamericanos, Perú y Chile mejoraron en lectura. México y Brasil lo hicieron en matemática. Brasil y Colombia mejoraron en ciencias.
- Brasil y México redujeron el porcentaje de estudiantes de bajo desempeño en las tres materias. Chile y Perú lograron lo mismo en la asignatura de lectura. Chile y Colombia lo hicieron en ciencias.
- Chile y Brasil subieron el porcentaje de estudiantes de buen desempeño en lectura. México lo hizo en matemática. Chile disminuyó la proporción de estudiantes con desempeño sobresaliente.
- Todos los países de la región se ubicaron en el tercio inferior en todas las materias.
- Entre 30% y 80% de los estudiantes que rindieron la prueba no logró alcanzar los niveles mínimos en las habilidades evaluadas.
- Los estudiantes de zonas rurales se ubicaron detrás de sus pares urbanos, incluso después de hacer ajustes por niveles de ingreso.
- Las brechas según ingreso fueron mayores que las brechas de género y las diferencias territoriales. Los hijos de familias pobres se ubicaron más de dos grados escolares por debajo de aquellos de familias de ingresos más altos.

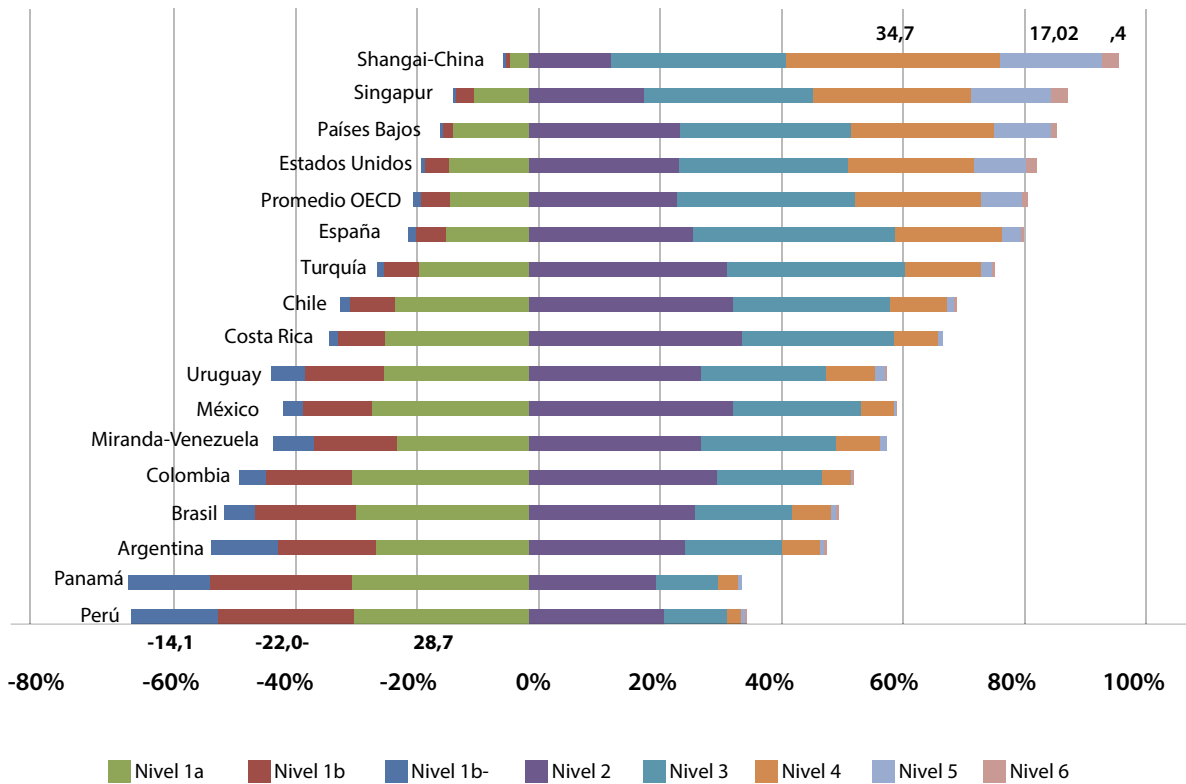
8. PISA evalúa la medida en que los estudiantes de 15 años de edad - que se acercan al final de la escolaridad obligatoria- han obtenido los conocimientos y aptitudes que son esenciales para una participación plena en la sociedad.

- La proporción de estudiantes de buen desempeño fue menor al 3% en todas las materias y en todos los países latinoamericanos que participaron de la prueba.
- Todos los países se desempeñaron por debajo de lo que sus niveles de ingreso e inversión en educación predecirían.<sup>9</sup>

**En la prueba de matemática los resultados fueron aún más desalentadores.** Con excepción de Uruguay, más de la mitad de los estudiantes de todos los países latinoamericanos que rindieron la prueba estaban por debajo del nivel en el que los estudiantes lograron demostrar las habilidades que les permitan utilizar las matemáticas en formas que se consideran fundamentales para su desarrollo futuro.

### Gráfico N° 9

Índice de infraestructura escolar por país de la prueba Terce.



Nota: El nivel 2 se considera un nivel básico de competencia, a partir de la que los estudiantes comienzan a demostrar las habilidades de lectura que les permitirán participar efectiva y productivamente en la vida. Fuente: ACER (2011). PISA 2009 Plus Results: Performance of 15-year-olds in reading, mathematics and science for 10 additional participants.

9. Ganimian, A., Solano, A. 2011. ¿Están al nivel? Cómo se desempeñaron América Latina y el Caribe en el programa para la Evaluación Internacional de Alumnos del 2009 (PISA). PREAL/Diálogo Interamericano, USA. [www.thedialogue.org](http://www.thedialogue.org) y [www.preal.online](http://www.preal.online)

### 3. Hallazgos y recomendaciones del ERCE, Cuarto Estudio Comparativo y Explicativo del LLECE

Los informes nacionales y el primer informe regional del ERCE empezaron a divulgarse al momento de producirse el cierre de escuelas por efectos de la crisis sanitaria que provocó el COVID19.

Los primeros informes, nacionales y regional, pusieron la mirada en los parámetros curriculares de cada país así como en los instrumentos pedagógicos utilizados para avanzar hacia las metas de aprendizaje que los estudiantes debían alcanzar para participar, responsablemente, de los desafíos impuestos por la agenda global Educación 2030 con sus 17 objetivos del desarrollo sustentable y el objetivo específico de la educación conocido como el ODS # 4.

En este contexto, y sorprendidos por de las brechas de equidad y calidad que se hicieron evidentes a partir de la pandemia, se dio a conocer los informes que analizaron lo que se espera que aprendan los estudiantes de 3er y 6to grado de la enseñanza básica en las áreas disciplinarias de lenguaje, matemáticas y ciencias además de conceptos asociados a la educación para la ciudadanía global y la educación para el desarrollo sostenible.

Los resultados del informe regional y las recomendaciones emanadas de él fueron publicados en julio del 2020, en medio de la suspensión de las clases presenciales en la mayoría de los países del mundo, hecho registrado paso a paso por analistas, investigadores y organizaciones internacionales. Especialmente estas últimas, divulgaron informes alertando a los gobiernos, y a la comunidad internacional, acerca del incremento de brechas de equidad y calidad que existían antes de la pandemia y que afectaba a los sectores y zonas vulnerables. Un informe, especialmente preparado por la Comisión Económica para América Latina la Oficina Regional de la Unesco, resaltó que los efectos de la pandemia sobre la pobreza por efectos de la contracción de la actividad económica y el incremento de los niveles de pobreza exigía esfuerzos nacionales por salvaguardar el financiamiento y proteger a los sistemas educativos de una profundización de las desigualdades en el acceso a la educación y los logros del aprendizaje.<sup>10</sup>

Las recomendaciones sobre equidad e inclusión incluyeron, centrarse en los grupos más vulnerables – entre ellos las poblaciones indígenas, desplazadas y migrantes – aumentar las oportunidades de acceso por vías de políticas y prácticas de inclusión digital; centrarse en los contenidos de los programas de estudios relacionados con la salud y bienestar de las familias y asegurar condiciones adecuadas para la formación docente para la educación por vías remotas o modalidades híbridas sin descuidar el apoyo socioemocional para dar continuidad al trabajo con estudiantes y familias. En este sentido, la interrupción del ciclo escolar fue considerada como una oportunidad en materia de adaptación e innovación de los sistemas de enseñanza y aprendizaje, por una parte. Por otra, como un obstáculo al progreso logrado en términos de una acentuación de las brechas de equidad y calidad preexistentes entre sectores más vulnerables y más aventajados de no tomarse medidas apropiadas.<sup>11</sup>

La crisis sanitaria provocada por la pandemia del COVID 19 y sus efectos sobre la educación y los aprendizajes dejó en evidencia que un desafío común a todos los países del mundo, es el de responder al imperativo de mejorar la calidad de la enseñanza y los resultados del aprendizaje. Según el Global Monitoring Report “la calidad es la que determina no sólo cuánto aprenden los niños y si aprenden bien, (sino también) en qué medida su aprendizaje se plasma en una serie de beneficios para ellos mismos, la sociedad y el desarrollo”<sup>12</sup>. Tan importante es su mejoría para el desarrollo económico, la productividad de las personas y competitividad de los países que, tanto en el **Marco de Acción de Dakar** como en los objetivos del desarrollo sustentable y la **Agenda Educativa 2030** es la calidad la que informa las metas del periodo y las estrategias y políticas para mejorarla.

10. Ver a este respecto, CEPAL UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID 19; Banco Mundial

11. Unesco, 2020. ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019 a la luz de las metas de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible e [www.unescodoc.org](http://www.unescodoc.org); [www.cepal.org](http://www.cepal.org)

12. EFA Global Monitoring Report (2005). Education for All. The Quality Imperative, UNESCO, Paris, 2004: 19 y ss.

#### 4. ¿Qué faltó en América Latina y el Caribe para alcanzar objetivos de equidad y calidad?

En este marco general, y en parte atendiendo a consensos nacionales y recomendaciones internacionales alcanzados durante la década de los noventa<sup>13</sup> son varios los países que han formulado políticas y desarrollado programas para mejorar calidad y equidad en las escuelas. Muchas de ellas se ubican en la perspectiva de contrarrestar el efecto de las condiciones preexistentes en el aprendizaje de los alumnos, por una parte. Por otra, intentan fórmulas que permitan ofrecer más y mejores condiciones de estudio a los que tienen menos ventajas sociales, económicas y culturales, para igualar sus oportunidades de aprendizaje. En este contexto, pueden encontrarse políticas y prácticas de innovación educativa en los siguientes dominios del cambio educativo:

- ampliación de cobertura y acceso en condiciones de equidad,
- apoyos para ofrecer similares oportunidades de logro en resultados del aprendizaje y,
- mejor uso de oportunidades que resultan de mejorías de las políticas sociales y efectividad en la gestión.

##### 4.1. Más equidad: mayor escolarización y mejores niveles de aprendizaje.

Las mejoras de acceso, permanencia y resultados en condiciones de equidad son los indicadores utilizados para rendir cuentas por los resultados del aprendizaje. En América Latina, la evidencia indica que el desempeño de los alumnos está muy retrasado respecto de otros países, sobre todo aquellos de mayor desarrollo relativo y mejor desempeño educacional.

Las brechas equivalen a varios años de escolaridad pese a los grandes esfuerzos realizados por mejorar el acceso a las escuelas y el desempeño escolar. Ello queda en evidencia cuando se compara los resultados de los países latinoamericanos con países de la OECD en pruebas internacionales como PISA. Las comparaciones también dan cuenta de fuertes variaciones en el desempeño de las escuelas generando preocupación acerca de los resultados obtenidos en los esfuerzos por disminuir brechas de equidad y equiparar la distribución de las oportunidades de aprendizaje. A nivel nacional, los datos de las pruebas de medición de calidad, muestran lentitud en los progresos de la escuela pública e indican que una proporción importante de los niños atendidos por ellas rinden poco o abandonan los estudios sin los conocimientos o competencias que necesitan para obtener y conservar un buen empleo y la base de destrezas y cualidades personales exigidos por sociedades modernas insertas en un contexto global.

Los problemas del aprendizaje no son de fácil solución. La evidencia disponible indica que tanto el acceso a una educación de calidad como el rendimiento de los niños se asocian fuertemente con el origen social de las familias. Sus oportunidades de escolarización y desempeño varían según el lugar de residencia (urbano/rurales); el tipo de establecimiento al que se asiste (público/privado); nivel de escolaridad de los padres; diferenciales de ingreso según niveles educativos alcanzados y participación laboral, entre otros. Gran parte de los problemas de bajo rendimiento, atraso y deserción temprana, tanto como el de la segmentación del sistema educativo, son reflejo de lo anterior.

Problemas como estos no se resuelven solo con transformaciones institucionales o de gestión sino, también, con innovaciones pedagógicas que exigen un cambio de foco en las políticas. Falta, en todos los países, una perspectiva sobre el cómo pueden, políticas y prácticas, ayudar a los estudiantes a aprender mejor, los docentes a enseñar mejor y las escuelas a ser más efectivas.

En este sentido, invertir en la mejoría de los aprendizajes como una prioridad de las políticas requiere de transformaciones curriculares de fondo, formulación de estándares de contenido, desempeño y oportunidades de

13. Gajardo M. et. al. (1991, 2010) Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década. PREAL Documentos No 15; La educación tras dos décadas de cambio. ¿qué hemos aprendido? ¿qué debemos transformar? PREAL Documentos No 61.



aprender así como también políticas pedagógicas que incluyan características y roles de educadores y educandos y organización de procesos y ambientes para lograr los resultados esperados. Este desafío recién empieza en los países de América Latina y, en su desarrollo, se deberá incluir como elementos claves la formación y el desarrollo de la profesión docente y el buen funcionamiento de las escuelas, la participación de los padres y la calidad de la gestión sin descuidar la importancia que el adecuado financiamiento tiene para lograr estos fines.

Al año 2015, la mayoría de los países latinoamericanos y caribeños había logrado universalizar el acceso a la educación primaria, logrando mayores niveles de escolarización. Las tasas de cobertura en el nivel secundario y terciario habían crecido exponencialmente. La cobertura en el nivel de educación inicial, crucial para desarrollar habilidades necesarias para un exitoso desempeño escolar se ampliaba, aunque en forma lenta y desigual. También aumentó el porcentaje de niños matriculados en este nivel. Entre los países centroamericanos con más crecimiento se ubicaban Guatemala, El Salvador y Costa Rica. En República Dominicana, al mismo año, la tasa bruta de matrícula en pre-primaria no alcanzaba el 40%.

Otro de los avances relevantes en el período, fue el aumento de la matrícula en el nivel de educación primaria. Informes de la UNESCO sobre el panorama educativo en América Latina y el Caribe, (2013) registraban, al año 2010, una tasa bruta de matrícula de alrededor del 96% en este nivel, que luego se estancó en la siguiente década.

Prácticamente todos los países presentaban similares tasas de participación de mujeres y hombres en todos los niveles educativos. Aunque con diferencias entre países también se observó un aumento en el nivel de escolaridad entre generaciones. Esta pudo observarse en grupos particulares de población: en 1990 solo la mitad de los estudiantes procedentes de familias de zonas rurales y de menores niveles de ingreso finalizaban la educación primaria, mientras que en 2012 el 78% de este grupo reportaba tener primaria completa; para el nivel secundario, los cambios en la tasa de graduación fueron del 20% al 40% para los jóvenes de esta categoría<sup>14</sup>. Esta situación confirma el aumento de los años promedio de escolaridad de la población en la mayoría de los países de la región.

Estos avances en educación, particularmente los que han beneficiado a población de menores recursos, crearon condiciones favorables para el crecimiento económico y el mejoramiento de la distribución del ingreso de la región<sup>15</sup>. Entre los años 1950-2007, el producto interno bruto creció a una tasa promedio anual de 3.5% con una tendencia sostenida, salvo las crisis internacionales de la deuda de 1981-1983, 1990 y del 2002. Se estima además que el coeficiente de Gini, indicador que mide la desigualdad de ingreso, descendió en tres puntos porcentuales en la segunda mitad del siglo XX.

#### 4.2. Mejor calidad, mejores oportunidades de aprendizaje.

Existe un consenso según el cual los sistemas educativos arrastran serios problemas en términos de ofrecer un nivel de calidad de educación que asegure los conocimientos, habilidades y competencias necesarios para el desarrollo personal, productivo y ciudadano, particularmente a la población de menores ingresos y segmentos de la población como la población rural y minorías étnicas.

Una de las prácticas utilizadas para estimar la calidad de educación ha sido a través de los resultados de pruebas internacionales de logro, como las que administra el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). El objetivo de estas evaluaciones es medir los resultados del aprendizaje en las áreas de lectura, escritura, matemáticas, y ciencias en niveles básicos de la enseñanza. Entre sus hallazgos ofrece una serie

14. Cabrol Marcelo y Székely Miguel (ed.) (2012). Educación para la Transformación. Banco Interamericano para el Desarrollo; Alarco, Germán (2011) "Crecimiento económico en América Latina antes de la crisis financiera internacional: 1950-2007", Economía, Gestión y Desarrollo. Cali (Colombia) N°. 12 59- 80 Diciembre – 2011; Gangas Peiró (2003). "Desigualdad y Pobreza: América Latina y Europa desde 1950.", Política y Cultura, Otoño Número 020, Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco, Distrito Federal, México pp. 29-51.

15. Brunner, J.J. (2011). Educación y conocimiento: las dos agendas y sus desafíos. En Bárcena, A y Serra, N (Ed.), Educación, Desarrollo y Ciudadanía. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); Hopenhayn, Martín (2011). Educación para la cohesión y la movilidad social. En Bárcena, A y Serra, N (Ed.), Educación, Desarrollo y Ciudadanía. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

de gráficos y mensajes que sintetizan los principales resultados de las pruebas aplicadas a estudiantes de tercer y sexto grados para responder a preguntas relacionadas con el desempeño estudiantil y diferencias de logro; niveles de ingreso de un país y desempeño estudiantil así como niveles de inversión en educación primaria y brechas en los resultados del aprendizaje.

Sin embargo, y a pesar del progreso educativo en el campo de una creciente escolarización, los países latinoamericanos aún no cuentan con una escuela pública de calidad para todos. Según el Índice de Desarrollo Educativo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo y la tipología de escenarios educativos que coexisten en la región, son varios los países que se encuentran rezagados respecto del cumplimiento de estas y otras metas establecidas en foros mundiales y regionales. Los países de menor desarrollo relativo e ingresos bajos como **Haití**, **Nicaragua** y **Guatemala**, por ejemplo, todavía deben universalizar la cobertura en primaria y mejorar los logros de aprendizaje en todos los niveles del sistema de educación pública.

Países de ingresos medios y reformas avanzadas, como los del **cono sur** y algunos de la **subregión andina**, enfrentan desafíos pendientes para aumentar la cobertura en los niveles secundario o medio, mejorar la calidad y, en general, incluir a los excluidos, reducir desigualdades y mejorar los logros de aprendizaje en todos los niveles, sobre todo entre niños y niñas de sectores pobres.<sup>16</sup>

En todos los países, independientemente de su nivel de ingreso y grado de desarrollo relativo, siguen pendientes los desafíos que dicen relación con la mejoría de las capacidades requeridas como base de un sistema descentralizado de gestión de la educación pública y el aumento de recursos financieros para compensar desigualdades sociales y territoriales. Aún se requiere de políticas de asignación del gasto público e identificación de opciones de política que permitan invertir más en la escolarización de los niños desfavorecidos, incrementar los recursos destinados a la atención y educación de la primera infancia, mejorar la calidad de la enseñanza y, en especial, introducir cambios en la formación inicial y condiciones de trabajo como forma de atraer a la docencia a candidatos competentes capaces de construir escuelas públicas de calidad con climas escolares que faciliten el aprendizaje.<sup>17</sup>

Por último, en materia de financiamientos algunos países han aumentado el gasto público aunque no así la inversión por alumno. Ninguno logra aún destinar el porcentaje recomendado del PIB para garantizar equidad, calidad y eficiencia educativa ni todos logran concentrar los recursos en los niveles básicos de la enseñanza.<sup>18</sup>

### 4.3. Mejor clima escolar, mejor infraestructura, mejores resultados.

Según el análisis realizado tanto a partir de las pruebas regionales del LLECE, como de evidencia y recomendaciones formuladas por la OECD, el **clima escolar** y la **calidad de la infraestructura educativa** son dos de los factores de mayor influencia en la calidad de la enseñanza y los resultados del aprendizaje. Los países con un valor por encima del promedio regional en el índice de infraestructura escolar han sido: Chile, Colombia, Brasil, Argentina, Costa Rica, Uruguay, Ecuador y Perú. Un análisis del cambio en este indicador entre Serce y Terce muestra que a nivel regional hay un incremento en el índice de 0,6 puntos. Los países con mayores mejoras en el índice son: Ecuador (1,05 puntos), Colombia (0,91 puntos), Chile (0,7 puntos), Guatemala (0,66), República Dominicana (0,57), Costa Rica (0,51), Brasil (0,5) y Perú (0,48). Dos países evidenciaron un deterioro en la infraestructura escolar: Uruguay (-0,16) y Panamá (-0,19).

Un estudio del BID<sup>19</sup>, con base en información del SERCE, encontró una asociación entre las deficientes condiciones de infraestructura y el rendimiento escolar. Las condiciones de infraestructura educativa y el acceso a servicios básicos (electricidad, agua, alcantarillado y teléfono) de las escuelas de la región son, según esta evidencia,

16. IIFE/UNESCO. 2008, 2018. Cfr. en Gajardo, M. (2020). Centroamérica y República Dominicana. ¿Progresó o se estanca el desarrollo educativo regional? Cieses, LACReads; Gajardo, M. (2020) Desarrollo educativo en América Latina. Tendencias globales, desafíos regionales. FLACSO, Chile

17. Oviedo, M., Fiszbein, A., Sucre, F. (2015). Aprendizaje para todos. Un desafío pendiente en América Latina. [www.thedialogue.org](http://www.thedialogue.org)

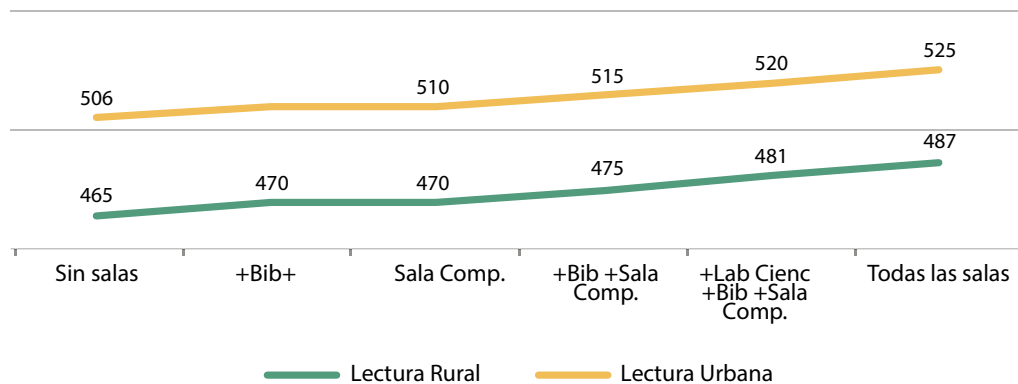
18. PREAL. 2006. Cantidad sin Calidad. Informe de Progreso Educativo. Diálogo Interamericano, Washington, D.C. [www.thedialogue.org/reportcards](http://www.thedialogue.org/reportcards)

reconocidamente deficientes. Cerca del 40% de las escuelas de educación básica no tiene biblioteca; 88% no tiene laboratorios de ciencias; 63% no cuenta con espacios de reuniones u oficinas para los docentes; 73% no tiene comedor; 65% no posee salas de computadores; y 35% no cuenta con ningún espacio para deportes. Además, 21% de las escuelas no tiene acceso a agua potable; 40% no tiene desagüe; 53% no tiene línea telefónica; 32% tiene insuficiencias en el número de baños; y 11% no tiene acceso alguno a electricidad.

Según el BID, **los factores de mayor peso asociados con los aprendizajes son: la existencia de espacios de apoyo a la docencia (bibliotecas, laboratorios de ciencias y salas de cómputo); la conexión a servicios públicos de electricidad y telefonía; y la existencia de agua potable, desagüe y baños.** El estudio también encontró una gran disparidad entre países y entre escuelas privadas urbanas, públicas urbanas y públicas rurales; y brechas significativas en la infraestructura de escuelas que atienden a los niños de familias de altos y bajos ingresos.

### Gráfico N° 10

Diferencias en los resultados en la prueba de lectura con cambios en el índice de áreas académicas y pedagógicas



Fuente: Cfr. Duarte, Jesús, Gargulio, Carlos et al. (2011).

Otros estudios, focalizados sobre inversiones estratégicas en los niveles básicos de la enseñanza,<sup>20</sup> han concluido que los problemas de la calidad de la educación contribuyen a agravar el bajo nivel de eficiencia de los sistemas educativos en la región. La tasa promedio de repitencia para todos los grados del nivel primario es de 5,1%, siendo la segunda más alta cuando se compara con las otras regiones. Aproximadamente el 10% repite el primer y segundo grado. Las tasas de deserción pueden alcanzar valores de más del 10% para el primer grado en varios países de la región. Como resultado, se estima que hay 3.5 millones de niños y adolescentes fuera de la escuela y para los jóvenes con edades entre 15 y 24 años se registra que 8 millones de personas (o uno de cada doce jóvenes) ni siquiera han llegado a terminar sus estudios primarios en la región<sup>21</sup>. Según datos del Índice de Desarrollo Educativo elaborado en el marco de las actividades del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo<sup>22</sup>, a menor nivel de escolaridad de los niños y jóvenes, son mayores las probabilidades de no conseguir empleo.

20. Schiefelbein, E., Wolff, L. (1995). Education Reform in Latin America and the Caribbean. An agenda for Action. Paper prepared for the World Bank Annual Bank Conference on Development in Latin America and the Caribbean, Rio de Janeiro, Brasil.

21. UNESCO/OREALC, Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago, Chile. [www.unesco.org](http://www.unesco.org); [www.preal.online/Tendencias](http://www.preal.online/Tendencias); [www.incide.site](http://www.incide.site)

22. Global Education Monitoring Reports, (2005, 2015). UNESCO. Paris, France. [www.unesco.org/efareports](http://www.unesco.org/efareports)

## EN BREVE

1. En América Latina, actualmente hay cerca de 2,7 millones de niños excluidos de la enseñanza primaria y 1,7 millones de adolescentes sin escolarizar en la enseñanza secundaria, que no tienen los conocimientos ni las competencias necesarias para encontrar trabajo. Además, la deficiente calidad de educación que reportan los indicadores de rendimiento, lleva a que aún los estudiantes que se gradúan de la escuela no alcancen los requisitos exigidos por el mercado laboral.
2. A pesar de mejoras importantes, en América Latina y algunos países del Caribe miles de niños y niñas siguen sin poder acceder a los cuidados, atención y educación en la primera infancia,
3. Aunque los países latinoamericanos y caribeños han logrado universalizar el acceso a las escuelas, y casi cumplieron el objetivo de ofrecer enseñanza primaria universal, todavía existen niños y niñas sin escolarizar especialmente en las zonas más pobres y apartadas,
4. Muchos jóvenes abandonan los centros escolares sin las competencias básicas que las sociedades modernas requieren y que se adquieren en el primer ciclo de la educación obligatoria,
5. Aunque América Latina ha reducido significativamente las disparidades de género estas aún se manifiestan especialmente en los niveles superiores de la enseñanza y la distribución de las oportunidades de empleo,
6. Las deficiencias en la calidad de la educación y la enseñanza se aprecia en los resultados de mediciones de logros de aprendizaje que dejan en evidencia el atraso escolar de millones de niños y jóvenes que no logran adquirir las competencias básicas requeridas para desempeñarse en el mundo del trabajo y contribuir al desarrollo como ciudadanos informados.
7. El descuido de la profesión docente es otro problema endémico de la educación e incide negativamente en los resultados del aprendizaje. Las políticas docentes no han favorecido la profesionalización de la carrera y raramente ofrecen incentivos que premien el buen desempeño. Los maestros en la mayoría de los países no están preparados para enfrentar los desafíos de la profesión y no cuentan con los apoyos necesarios para fortalecer sus capacidades pedagógicas y de gestión.
8. Las condiciones en que se desempeña la labor magisterial son, definitivamente, precarias según lo indican todos los diagnósticos. Escuelas que no cuentan con las disposiciones mínimas para asegurar logros de aprendizaje y facilitar el desempeño docente. Materiales insuficientes, y muchas veces desactualizados, y falta de espacios y equipamientos para acceder a los beneficios del mundo digital no hacen más que agravar la situación, especialmente de las escuelas públicas responsables de garantizar el derecho ciudadano de niños y niñas a una educación de calidad, equitativa, pertinente y relevante.<sup>1</sup>



# OPCIONES DE POLÍTICA PARA MEJORAR LOS APRENDIZAJES.

Todos los estudios del LLECE han formulado recomendaciones derivadas de sus hallazgos en algunos dominios estratégicos de política pública para mejorar la calidad y equidad de la educación y la enseñanza. Estas se vienen repitiendo a lo largo de los cuatro ciclos de evaluaciones abarcando los campos siguientes:

- Políticas y prácticas docentes para mejorar la formación inicial, perfeccionar la formación continua, mejorar capacidades docentes en la práctica y consolidar una profesión de calidad
- Políticas y prácticas de mejora escolar, liderazgo e innovación pedagógica que incluyen la organización escolar, infraestructura y recursos materiales; procesos escolares entre ellos gestión directiva, liderazgo pedagógico y entornos orientados al aprendizaje escolar incluyendo transformaciones curriculares, formulación de estándares y evaluación de la calidad de la enseñanza medida con base en logros de aprendizaje,
- Políticas y prácticas inclusivas destinadas a ofrecer más equidad que incluyen políticas compensatorias o de acción afirmativa; políticas para erradicar las peores formas de trabajo infantil; desarrollo de pedagogías acordes a las necesidades de aprendizaje; educación bilingüe e intercultural acorde a la cultura de los territorios y poblaciones vulnerables; asistencia a pre-escolar, desarrollo del lenguaje y socio-emocional; prevención del fracaso escolar y repitencia en las escuelas así como el uso de tecnologías con fines de aprendizaje<sup>23</sup>

## 1. Políticas y prácticas para mejorar el desempeño docente y consolidar una profesión de calidad

En América Latina, contrariamente a lo que ocurre en países de alto desempeño, los esfuerzos por mejorar el desempeño profesional de maestros y maestras se han concentrado en la dignificación de la carrera y el fortalecimiento del desarrollo profesional. Aún queda mucho por andar en cuanto al desarrollo de políticas para mejorar la formación, aumentar las exigencias académicas y vincular los contenidos de la formación al conocimiento pedagógico y las prácticas profesionales. Lo mismo respecto de la necesidad de establecer sistemas de incentivos y evaluación por desempeño y crear redes de apoyo y acompañamiento de los docentes como se hace en países de alto desempeño educativo.<sup>24</sup>

De hecho, el campo de la formación inicial y continua de maestros ha sido definido, en estudios recientes, como uno de los nudos críticos en el desarrollo de la profesión<sup>25</sup> en los países latinoamericanos – y muy especialmente en

23. UNESCO/LLECE. TERCE. (2016). Aportes a la enseñanza. Lectura y TERCE. (2016) Recomendaciones de política educativa [www.llece.unesco.org](http://www.llece.unesco.org)

24. Evaluaciones al servicio de los aprendizajes. Un estado del arte. 2018; INEE/México.; [www.preal.online/tendencias](http://www.preal.online/tendencias)

25. Unesco/OREALC. Proyecto Estratégico Regional de Docentes. Orientaciones y Criterios para formular políticas docentes. [www.unesco.org/bibliotecadigital](http://www.unesco.org/bibliotecadigital)

Centroamérica – que aún no ha logrado revertir la tendencia de formar y certificar maestros idóneos, ni certificar profesionales con formación suficiente como para abordar los retos de aprendizaje que imponen los actuales contextos socio-económicos y los desafíos de la sociedad de conocimiento.<sup>26</sup>

Respondiendo al consenso alcanzado, en los años 90 y comienzo de los 2000, sobre la importancia de maestros y directivos escolares idóneos y competentes, ha habido avances importantes en el campo de la innovación y divulgación políticas y programas de formación inicial y continua de docentes y directivos escolares; programas de fortalecimiento institucional y académico a las instituciones ofertantes de esta formación, e incorporación de las tecnologías de información y comunicación para cerrar las brechas de calidad observadas entre las instituciones de formación.

Paralelamente, se han multiplicado prácticas innovadoras de enseñanza y gestión que amplían la gama de recursos disponibles para mejorar la formación docente y la formación de directivos mediante la sistematización de programas pilotos o estrategias que promueven el intercambio de experiencias entre países y organizaciones<sup>27</sup>.

Con el propósito de apoyar a los países en reducir el déficit de docentes especializados en matemáticas y ciencia se ha identificado programas y proyectos que permiten a los países formular estrategias que incentiven el interés de los futuros docentes a optar por estas especialidades, y promover oportunidades de financiamiento para el acceso a metodologías de enseñanza de punta mediante tecnologías de información y la implementación de laboratorios y equipamiento. En cuanto a la formación inicial de maestros, se ha extraído lecciones y recomendaciones de políticas y prácticas que promueven la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizajes así como experiencias que privilegian un cambio del rol de profesor para que se convierta de un “instructor” en un “facilitador” en el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes<sup>28</sup>

Como casos ejemplares se ha mencionado la denominada Red Federal de Formación Docente Continua, en **Argentina**, que vinculó la capacitación de los maestros en servicio con los contenidos básicos comunes de la enseñanza básica teniendo por meta la generalización de la capacitación para la implementación de la Ley Federal de Educación. También **Uruguay** invirtió fuertemente en la formación docente mediante la creación de centros de perfeccionamiento que, entre 1997 y 1998, capacitaron maestros de escuelas de contextos socio-culturales desfavorables para enfrentar y solucionar el problema del fracaso al inicio de la escolaridad. En este contexto, se realizaron cursos especiales para maestros de escuelas de tiempo completo y se desarrollaron ciclos cortos de capacitación con utilización de nuevos materiales didácticos y metodologías de enseñanza así como uso de informática a lo que se añadió nuevas políticas de selección por concurso y pruebas de oposición para la contratación de maestros, directores e inspectores<sup>29</sup>.

#### EVALUACION DOCENTE

México y Chile introdujeron políticas de evaluación docente regulando los procesos de ingreso y progresión en la carrera y estableciendo incentivos al buen desempeño. En Chile, se formularon los marcos para la buena enseñanza y el buen desempeño, mientras en México se optó por políticas y prácticas asociadas a la implementación del nuevo modelo educativo para la educación obligatoria, por una parte, y los programas de fortalecimiento de los centros escolares como Escuela al Centro; Escuela al CIEN, Nuevo Modelo Educativo entre otras políticas vigentes para facilitar el tránsito a un modelo perfeccionado de desarrollo educativo para la educación obligatoria

Fuente: Gajardo, M. (2020). Políticas de transformación educativa en México. Una mirada evaluativa. Flacso-Chile

26. Guzmán, J.L. et.al. PREAL; Capítulo Centroamericano de Formación Docente. Estado de la situación. [www.preal.online/Políticas/Enlaces](http://www.preal.online/Políticas/Enlaces)

27. Retos del desarrollo profesional docente en América Latina. Tendencias globales, desafíos regionales. [www.preal.online/tendencias/Estados del Arte](http://www.preal.online/tendencias/Estados del Arte).

28. Dumont, H., Instance, D., Benavides, F., (2012). The nature of Learning. Using research to inspire practice. Center for educational research and innovation. OECD. [www.oecd.org/edu/cei/innovativelearningenvironments.html](http://www.oecd.org/edu/cei/innovativelearningenvironments.html)

29. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. La educación uruguaya. Situación y Perspectivas, 1998.

En un número menor de países se optó por incentivar el trabajo docente vinculando las remuneraciones y beneficios a indicadores de productividad y logro educacional y evaluaciones para reconocer y premiar el perfeccionamiento y la experiencia.

Algunas de estas políticas se han dado adscritas a otras, mayores, de evaluación de resultados del aprendizaje, fortalecimiento de la autonomía pedagógica, fomento a las innovaciones mediante concursos por fondos públicos y fondos especiales para el perfeccionamiento y la valorización del magisterio (i.e. Programa Nacional de Incentivos puesto en marcha en **Colombia**, el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados de **Chile**, Carrera Magisterial, en **México**).

Una innovadora política es la de **Brasil** a través de su Fondo de Mantención y Desarrollo de la Educación Básica y Valorización del Magisterio implantado en 1998. Dicho Fondo destina recursos para asegurar una inversión mínima por alumno fijada por el Gobierno Federal, permite asignar un 60% de lo disponible a la mejoría salarial de los maestros e inserta esta decisión en el marco de políticas más amplias de valorización del magisterio que incluyen: ingresar a la carrera docente exclusivamente por concursos públicos, perfeccionamiento profesional, dentro y fuera de servicio; piso salarial profesional e incentivos a la productividad y el perfeccionamiento; ampliación de la carga horaria para incluir actividades de planificación y estudios, y apoyos y condiciones adecuadas de trabajo.

- **Formación inicial y continua, carrera e incentivos y evaluación docente.** Aunque en el marco de la innovación educativa, se ha hecho un gran esfuerzo por invertir en la formación inicial, el perfeccionamiento docente y la mejoría de las condiciones de trabajo, los resultados continúan pareciendo modestos al igual que las políticas que otorgan incentivos a los docentes de mejor rendimiento y resultados. Las tendencias predominantes en el campo de las políticas han enfatizado en: estatutos y carrera docente que incluye estabilidad laboral, perdida en algunos países a raíz de cambios organizacionales y de gestión administrativa; incentivos para la mejoría de la calidad, traducidos en premios a la excelencia e incentivos no-monetarios vinculados a desempeño y responsabilidad; y, mejorías de la formación inicial y continua, o perfeccionamiento en servicio mediante programas regulares por estimar que ello resulta<sup>30</sup> más eficaz y de bajo costo.

**Chile y México** optaron por el diseño de políticas para profesionalizar el trabajo docente. En Chile, la promulgación de la Ley del Estatuto de los Profesionales de la Educación fue concebida, a comienzos de los noventa, como uno de los principales requisitos de la mejoría de la calidad de la educación y estableció regímenes de remuneraciones y modos de asignarlos. Se estableció incentivos no monetarios como los Premios a la Excelencia Docente y la creación de un fondo especial para perfeccionar profesores en el país y en el exterior. Adicionalmente, se formuló políticas graduales de mejoras salariales, algunas de ellas vinculadas a evaluaciones del desempeño docente para los cuáles, previamente, se formularon marcos orientadores para las prácticas de directivos docentes y maestros en salas de aula.

**República Dominicana**, dentro del Plan Decenal de Educación, formuló políticas para la mejoría de las condiciones de trabajo docente estableciendo una escala salarial con base a méritos. **Costa Rica**, invirtió en el perfeccionamiento en servicio de los maestros a cargo de la ejecución del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación General Básica, el de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Unidocentes y los programas de renovación curricular.

Desde el punto de vista de la formación inicial y continua las recomendaciones sugieren aprender de países que aciertan en la forma de reclutar a sus docentes como de aquellos que han desarrollado diversos enfoques para

30. UNESCO/OREALC. (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe y UNESCO/OREALC, (2014). Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. [www.unescodoc.org](http://www.unescodoc.org)

31. Danielson, C., Mineduc, Chile. Marco para la Buena Enseñanza y Marco para el Buen Desempeño. [www.mineduc.org](http://www.mineduc.org)



ayudarles a mejorar su desempeño, advertirlos acerca de sus puntos débiles, suministrarles conocimientos precisos de mejores prácticas, promover su liderazgo y motivarlos para llevar a cabo las mejoras necesarias. En este contexto general, un tema recurrente del cambio educativo es la necesidad que existe, en todos los países, de aumentar el número de docentes y mejorar su formación.

Dos proyectos regionales dan cuenta del esfuerzo realizado en términos de mejorar la formación inicial y continua de maestros así como su desarrollo profesional en América Latina: el Proyecto Estratégico Regional sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe liderado por la OREALC de UNESCO y el Capítulo Centroamericano de Formación Inicial y Políticas Docentes que funcionó durante cinco ciclos de trabajo colaborativo en áreas estratégicas del desarrollo profesional. En el marco de estas actividades se promovieron debates informados sobre la formación inicial y el desarrollo profesional de maestros y maestras así como las mejores prácticas internacionales en materia de transformaciones de política docente.<sup>32</sup>

Los marcos para la buena enseñanza y el buen desempeño, aplicados en Chile, con base en el modelo de Charlotte Danielson para mejorar las prácticas docentes, se estructura en torno a 4 ámbitos, para los cuáles se fijan criterios y descriptores:

- **Liderazgo**, centrado en el desarrollo profesional y personal del director y del equipo directivo de manera de poder conducir el Proyecto Educativo Institucional;
- **Gestión Curricular**, define como los directivos debieran asumir la implementación y la evaluación del currículo en el aula si se pretende alcanzar aprendizajes de calidad para todos los alumnos;
- **Gestión de Recursos**, referido a las prácticas necesarias para que los directivos optimicen el uso de los recursos disponibles en función del Proyecto Educativo Institucional; y
- **Gestión del Clima Organizacional y Convivencia**, releva el rol que debe desempeñar el director y otros directivos para generar un clima escolar que permita y fomente el logro de los aprendizajes entre los alumnos.

El Marco constituye un esfuerzo relevante para contar con un referente común que guíe una política hacia los directivos. Es sabido que solo contando con definiciones claras y compartidas respecto de las prácticas que debieran realizar los directores, será posible guiar los procesos de reclutamiento y desarrollo profesional. De igual manera la acción formativa que realizan las universidades debiera orientarse por la búsqueda de desarrollar ciertas competencias bien delineadas entre los directivos escolares.

Cfr. PREAL Mejores Prácticas y Desarrollo del Liderazgo: clave de las reformas de la educación pública de Chicago y Boston. Febrero 2011. Año 13. No 35. PREAL Mejores Prácticas).

## 2. Hacia nuevos modelos de mejora escolar, efectividad docente e innovación pedagógica.

Los modelos de mejora escolar y desarrollo educativo implementados a lo largo de los años 90 y hasta la actualidad ha sido otro importante dominio de innovación en América Latina. Estos varían según los distintos contextos nacionales pero se los puede encontrar en todos los países de la región.

Entre las prácticas innovadoras destaca el denominado, y ampliamente evaluado, **modelo centroamericano de gestión escolar** es el que mejor representa la tendencia de ampliación de cobertura y acceso por razones de equidad. Implementado en **El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua** consistió en una transferencia de responsabilidades administrativas y financieras a la comunidad quienes, organizados en comités o asociaciones educativas de autogestión, contratan profesores, pagan su salario, compran materiales, supervisan la asistencia de maestros y niños y determinan calendario y horario escolar. Promovieron, también, la participación de los padres en la administración de los servicios educativos y movilizaron a las comunidades para que aportaran servicios voluntarios a la escuela y apoyaran campañas para recolección de fondos complementarios a los que otorga el gobierno central.

32. Ver [www.preal.online/Capítulo de Centroamérica y República Dominicana del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo de la Profesión Docente \(CCAD/GTD\)](http://www.preal.online/Capítulo de Centroamérica y República Dominicana del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo de la Profesión Docente (CCAD/GTD).). ([www.preal.online/Políticas/Docentes](http://www.preal.online/Políticas/Docentes)).



Las **políticas y prácticas de acción afirmativa o discriminación positiva**, son otras innovaciones propias de las transformaciones educativas de los años 90 en países como **Colombia y Chile**, se ubican en una dirección similar a la anterior. Por ejemplo, con el propósito de lograr equidad en el acceso y en los resultados del aprendizaje<sup>33</sup> la Escuela Nueva colombiana, con más de veinte años de existencia, ha influido el diseño de programas similares en toda la región y encabeza el ranking de las innovaciones probadas y exitosas que se exhiben en los foros internacionales<sup>34</sup>. El P-900, aunque más joven, también sirvió como modelo para transformaciones en **Bolivia y Paraguay**. Su mayor impacto, sin embargo, fue el haber antecedido el diseño y la puesta en marcha, en **Chile**, de las políticas públicas de equidad y calidad como el Programa de Mejoría de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) en sus vertientes MECE-Rural y MECE-Básica.<sup>35</sup>

Otros programas de mejoramiento de la calidad y equidad (MECAEP en **Uruguay**; Fundaescuela en **Brasil**, **Programa Nacional de Escuelas Prioritarias** en **Argentina**; Mejoramiento Integral de la Calidad de la Educación en **Costa Rica**; Programa de Mejoramiento de los Aprendizajes en Escuelas Públicas Urbanas de Contextos Desfavorables, (**Uruguay**) extrajeron lecciones de estas intervenciones para formular programas de discriminación positiva y focalizar la atención en la mejoría de logros de aprendizaje. Al nivel regional, algunas redes o movimientos internacionales de educación popular y promoción social – como Fe y Alegría, por ejemplo<sup>36</sup> han replicado muchas de estas políticas en un esfuerzo por complementar, desde el sector privado, los esfuerzos públicos por hacer realidad el derecho de todos y todas a una educación de calidad. Y, sobre todo, ofrecer una educación de calidad a los niños de las zonas rurales más pobres. En todas estas iniciativas e innovaciones, el foco estuvo puesto en las escuelas y se privilegió estrategias basadas en el manejo de elementos que han demostrado ser fundamentales para producir logros de aprendizaje y mejorar el desempeño de los maestros en salas de aula. Para tales efectos, todas estas innovaciones incluyeron, como elementos clave, la provisión de textos, bibliotecas y material didáctico, mejoramiento de la infraestructura escolar, perfeccionamiento docente, provisión de apoyo técnico e inclusión de monitores comunitarios para recuperar niños con atraso escolar y bajo rendimiento. Estos programas han servido como modelo para otros países y en muchos casos se los ha replicado con éxito.

**Programas de calidad y equidad como compensación de desigualdades.** Políticas públicas de larga trayectoria, atienden prioritariamente a poblaciones que, por su origen social, por la condición socio-económica de sus familias o por tener que ocuparse tempranamente en actividades laborales, no pudieron cursar la enseñanza básica bajo las normas regularmente establecidas. Por esto, sufren de rezago y precariedad en la atención de sus necesidades básicas y oportunidades para completar con éxito la enseñanza primaria y secundaria. En términos de población destinataria, se las define como acciones destinadas a proporcionar una educación pertinente y de calidad a los pueblos indígenas, otras etnias y comunidades rurales que viven en zonas apartadas, de pobreza extrema. Incluye oportunidades para niños y niñas migrantes, jóvenes desertores con escolaridad completa o sin escolaridad.

**México** es uno de los países que lidera el campo de las políticas de educación compensatoria. Entre sus políticas más relevantes se encuentran los programas para **Abatir el Rezago Educativo** y el creado para **Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica** implementados desde inicios de los noventa en adelante. Similares son los **Programas de Educación Comunitaria** que incluye acciones para ampliar la oferta a las poblaciones indígenas, población infantil migrante y jóvenes y adultos con escolaridad incompleta o sin escolaridad a los que se atiende bajo la modalidad de educación a distancia y telesecundaria. También incluyen acciones dirigidas a mejorar el ambiente cultural familiar y comunitario, mejorar el trabajo docente, la gestión institucional y los resultados educativos. Por el predominio de zonas rurales de extrema pobreza, que obliga a las familias a ocupar a la fuerza de trabajo familiar o a desplazamientos de las familias por la temporalidad del trabajo, también desarrolla Programas de Educación Primaria para Niños Migrantes.

33. García Huidobro, J.E et al. La Reforma Educacional Chilena, Editorial Popular, Madrid, 1999.

34. Schiefelbein, E., (1995). Education Reform in Latin America and the Caribbean. An agenda for Action. Paper prepared for the World Bank Annual Bank Conference on Development in Latin America and the Caribbean, Rio de Janeiro, Brasil.

35. Gajardo, M (Ed.) (1995). Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación, AGCI/CIDE/ASDI, Santiago Chile, 1995, [www.academia.edu](http://www.academia.edu)

36. Fe y Alegría. Una mejor educación para una mejor sociedad, Federación Internacional de Fe y Alegría Artes Gráficas, España, 2008

Similares son las **políticas y prácticas de educación compensatoria** que ocupan un lugar prioritario en la agenda educativa de **Colombia**<sup>37</sup>. Destaca como una buena práctica la Postprimaria Rural. Esta es una de las principales estrategias públicas para ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación básica en las zonas rurales. Está destinado a jóvenes y niños de estas áreas, egresados del 5º año, cuyas edades fluctúan entre los 11 y los 17 años, ofreciéndoles la oportunidad de completar 9º sin abandonar su zona de residencia. También para jóvenes trabajadores y adultos de zonas rurales, se estableció el Programa de Educación Continuada, semi-escolarizado y el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), replicado en **Honduras**, que aplica una estrategia educativa semi-presencial y tutorial y desarrolla un currículo acorde con las características rurales pero adaptadas a las normas y bases del plan de estudios de la educación básica y media. Desarrollado con el apoyo de diversas organizaciones de la sociedad civil, entre sus logros se destacan la ampliación de la cobertura educacional en las zonas rurales y la promoción de proyectos sociales, educativo-culturales y productivos.

Las **Becas y Transferencias Condicionadas de Recursos** han sido utilizadas con éxito para promover el desarrollo de capital social en las familias pobres, han sido otro instrumento de política para mejorar la equidad educativa. Estas, como las transferencias condicionadas de recursos financieros, se han utilizado con los propósitos siguientes: i) aumentar las tasas de escolaridad y de asistencia a la escuela, promover acciones preventivas de salud, proveer servicios integrales y paliar las situaciones de pobreza; ii) disminuir el abandono escolar y la reprobación y, iii) apartar a los niños de la incorporación temprana al mundo del trabajo. Dos programas emblemáticos en este campo de políticas son el Programa Bolsa-Escuela en **Brasil** y el Programa Oportunidades (ex Progresá) en **México**. **Bolsa Escola**, por ejemplo, es un programa de cobertura nacional que busca asegurar la asistencia a clases y la permanencia de los niños en la escuela mediante un incentivo financiero que entrega directamente a las madres de familia. Participan del programa familias de ingresos mínimos (USD 24 por mes aprox.) cuyos hijos están matriculados en la escuela y han comprometido su asistencia regular a clases. Cada familia puede recibir un monto anual de USD 150, apoyando un máximo de 3 niños con edades entre los 6 y 15 años. Los estudios y evaluaciones del programa registran impactos positivos sobre la matrícula escolar, disminución del abandono y la reprobación escolar, produciendo efectos reducidos sobre los niveles de pobreza. Mediante las acciones del programa no se logró apartar a los niños del trabajo ni disminuir significativamente el porcentaje de niños que estudian y trabajan.<sup>38</sup>

El **Programa Oportunidades**, en **México**, también se propone mejorar las condiciones de educación, salud y nutrición de las familias pobres y, especialmente, de los niños y sus madres. A través de sus distintos componentes, busca que los hogares dispongan de los medios suficientes para que sus hijos completen el ciclo de educación básica y que el rendimiento escolar no se vea afectado por desnutrición, enfermedades o la necesidad de realizar tareas que dificulten la asistencia a clases. El componente educativo entrega becas y útiles escolares a niños y adolescentes de zonas rurales matriculados entre el 3er grado de primaria y el 3er de secundaria. Los montos de las becas se determinan considerando los ingresos que obtendrían los niños si trabajaran y la cantidad aumenta según grado y género de los estudiantes. En promedio, las familias pueden llegar a recibir una transferencia de USD 55 mensuales con un monto estimado de USD 150 a 195 anuales por alumno<sup>39</sup>. Evaluaciones del programa registran aumentos de la matrícula escolar en un 1%; menores índices de repitencia y menores tasas de abandono en la transición primaria-secundaria pero bajo impacto sobre el rendimiento de los alumnos y efectos menores sobre el tiempo de permanencia de los niños en la escuela.

El impacto positivo del programa se observa principalmente en el aumento de los índices de continuidad más que en la restitución del flujo escolar. En una dirección similar, pueden encontrarse otros instrumentos de política como los del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación y el Programa de Garantía de Renta Mínima en **Brasil**;

37. Caballero, P., Evolución de la Gestión Educativa en Colombia: antes y después de la reforma. Informe presentado al IX Seminario-Taller Regional de Políticas y Gestión Educativas, Unesco/Orealc, Santiago, Chile, Noviembre de 1997; Calvo, G., Enseñanza-Aprendizaje. En busca de nuevas rutas. PREAL/Documentos, Santiago, Chile, 1997.

38. Similares resultados obtuvieron proyectos como Primero Aprendo ejecutado en los países de Centroamérica y República Dominicana que se propusieron formular recomendaciones de política y prácticas educativas que contribuyeran a erradicar las peores formas de trabajo infantil mediante mejoras de la calidad y equidad de la educación en estos países. Estudios y recomendaciones están disponibles en línea en [www.preal.online/enlaces/informes/](http://www.preal.online/enlaces/informes/)

39. De Andraca, A.M. (Ed), 2003, Buenas Prácticas para Mejorar la Educación en América Latina, PREAL, Chile.

el Programa de Asignación Familia (PRAF) – Incentivo al Desarrollo del Aprendizaje (IDA) en **Honduras** y la Red de Protección Social en **Nicaragua**. Evaluaciones de políticas como las indicadas señalan que “en términos de elevar el rendimiento de los estudiantes, las transformaciones que persiguen objetivos de equidad son más exitosas que las reformas de sistemas, principalmente porque las reformas dirigidas a grupos beneficiarios generalmente favorecen a un sector de la población que ha recibido menores recursos educacionales – o de inferior calidad – hasta el momento en que reciben atención especial”<sup>40</sup>. Menciona, como ejemplos, logros de programas como el **P-900 en Chile**; el **Plan Social de Argentina**; la asistencia financiera directa que **Uruguay otorga a escuelas de bajo rendimiento**, el plan de subvenciones a **escuelas concesionadas en Colombia** que entre otros programas lograron, sino disminuir las brechas de equidad, mejorar las oportunidades de aprendizaje mediante estrategias inclusivas de distinto tipo<sup>41</sup>.

### 3. Políticas y prácticas de mejora escolar: equidad y calidad en los resultados del aprendizaje.

En el campo de la gestión y efectividad escolar, existen estrategias para mejorar la efectividad de las escuelas siendo, una de ellas, el financiar el aumento de las horas de clase en algunos países. En otros, la introducción de tecnologías nuevas a bajo costo y estrategias que se apoyan en actores locales para disminuir costos de personal.

Los sistemas de financiamiento compartido para mejorar el gasto por alumno y los bonos o subvenciones escolares son una de las alternativas sobre las que se ha construido para mejorar los resultados de los aprendizajes. Tanto como utilizar los resultados de las evaluaciones para focalizar la atención educativa en las escuelas más pobres y de peor rendimiento. Sin embargo, aún queda por innovar en materia de reformas para lograr un compromiso financiero estable de la sociedad con el desarrollo educativo en los países y diseñar estrategias que aseguren que, con mayores recursos, se obtendrán mejores resultados. Experimentar con alternativas que permitan un uso eficiente y equitativo de los recursos disponibles para lograr objetivos de equidad y calidad es una de las vetas que habría que explorar en forma sostenida.<sup>42</sup>

También elevar el gasto por alumno a niveles más cercanos a lo que invierten los países desarrollados y de industrialización reciente que logran resultados exitosos. Algunos cambios en esta dirección incluyen: incrementos de presupuesto destinado a las escuelas más pobres (sobre todo en primaria), reasignación de recursos que financian actividades de escasa relevancia social; invertir una menor fracción del presupuesto al nivel superior de la enseñanza dejando que sus gastos se cubran por los futuros profesionales que recibirán sus beneficios; reasignar recursos hacia el sector prioritario de las escuelas reduciendo las burocracias centrales y obtener aportes económicos de las familias o aportes del sector privado para apoyar a escuelas y alumnos pobres.

La tendencia apunta en dos direcciones: la del diseño de sistemas de aseguramiento de la calidad y el desarrollo de marcos y estándares que orienten a los centros escolares, por una parte. Por otra, la promoción de escuelas efectivas (inspirada en modelos norteamericanos) donde la autonomía escolar se expresa en un sistema de administración delegada que transfiere responsabilidades administrativas y financieras a las escuelas bajo normas y regulaciones del gobierno central y los gobiernos locales.<sup>43</sup>

La primera, se aplicó con éxito en **Chile** y **Colombia** que incorporaron un conjunto de herramientas de apoyo al mejoramiento de las condiciones organizacionales para obtener buenos resultados educativos en el marco de los denominados programas de mejora de la calidad y equidad (Meces). La segunda aplicó en países federados, con

40. M.Carnoy. Mayor acceso, equidad y calidad en la educación de América Latina: ¿qué lecciones deja para el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe?: pp. 4 y ss.-.

41. Gajardo, M., 1991, Reformas educativas en América Latina. Balance de una Década; PREAL Documentos No 15; La educación tras dos décadas de cambio ¿qué hemos aprendido; qué debemos transformar? PREAL Documentos No.65 Disponible en línea en [www.preal.online/Enlaces/Publicaciones/Documentos](http://www.preal.online/Enlaces/Publicaciones/Documentos)

42. Unesco/PREAL. 1998; Financiamiento de la educación en América Latina; Cantidad sin Calidad. Informe de Progreso Educativo, 2001. PREAL. Santiago, Chile

43. Gajardo, M. (2011). La educación tras dos décadas de cambio. ¿qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar? PREAL Documentos. [www.preal.online/Enlaces/Publicaciones/Documentos](http://www.preal.online/Enlaces/Publicaciones/Documentos)

trayectoria de gestión descentralizada. En **Brasil**<sup>44</sup>, por ejemplo, la reformulación de las formas de gestión del sistema de enseñanza pública comenzó en los ochenta con la promulgación de una nueva Constitución Federal, Constituciones Estaduales y Leyes Orgánicas Municipales. Esto generó una gran variedad de innovaciones que se dividen en tres grandes categorías: i) las que estimulan la autonomía de las escuelas a través de transferencias financieras, ii) las que apuntan a la democratización de la gestión escolar y tienen por objetivo establecer la elección como mecanismo de designación de directores y, iii) las que apuntan a organizar e institucionalizar una gestión participativa que incluye a profesores, alumnos, padres de familia y comunidad local.

Los proyectos, al nivel de los Estados de **Brasil**, fueron muy variados. En **Paraná**, por ejemplo, la autonomía de la escuela de la red estatal fue un instrumento mediante el cual se modificaron algunas políticas educacionales y se impulsó a las escuelas a formular proyectos pedagógicos, elegir su director, promover la participación de la comunidad y recibir recursos para pequeños gastos. En **Ceará**, severas medidas de racionalización permitieron reducir los costos y ampliar la oferta de vacantes. También en este Estado, se ofreció mayor autonomía a los establecimientos y se promovió la elección democrática de directores en todas las escuelas estaduales. En el Estado de **São Paulo**, con una red de 7.000 escuelas, millones de alumnos y 300 mil funcionarios, sucesivos esfuerzos por transferir competencias culminó en un programa de transformaciones con tres ejes principales: la racionalización organizacional, el cambio en los padrones de gestión y la mejoría de la calidad de la enseñanza. En la práctica, esto se tradujo en una reestructuración institucional, reducción de personal, informatización de las escuelas e inversión en textos y materiales de estudio, sistemas de evaluación, clases de aceleración y refuerzo, recuperación de estudios y capacitación. Una evaluación sobre este tipo de transformaciones en Brasil concluye que, si bien se constata un positivo impacto sobre los estilos de gestión en lo que se refiere a los efectos de estas políticas sobre el desempeño de los alumnos, los resultados son más bien modestos<sup>45</sup>.

#### 4. Políticas y prácticas de mejora escolar, liderazgo directivo e innovación pedagógica

Desde 1990, **Chile** cuenta con una ley de descentralización curricular y pedagógica que otorga mayor autonomía a los establecimientos en un marco definido por el Ministerio para mantener la cohesión del sistema. Esta favorece la iniciativa local para adecuar los planes y programas a las realidades y situaciones locales en materia curricular y delega responsabilidades para que los profesores puedan definir autónomamente sus propios Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), a veces con respaldo económico y técnico a los que se accede por concurso público. Su diseño es de responsabilidad de las escuelas y surgen a partir de un análisis de la situación del establecimiento y la identificación de los aspectos más débiles del aprendizaje.

Similares son los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en sucesivas transformaciones e innovaciones en **Colombia**. El PEI es un plan anual de desarrollo administrativo y pedagógico del establecimiento, cuyo propósito fundamental es mejorar la calidad de la educación, en función de las necesidades educativas de los estudiantes. A partir de un diagnóstico se formulan, en cada caso, objetivos, metas y programas, factibles y evaluables. En su mejora aspectos administrativos, gerenciales y operativos de los establecimientos pero descuida lo que les es propio: la mejoría de los aprendizajes y la transmisión del conocimiento<sup>46</sup>.

La lección que se extrae de estas prácticas es que este tipo de innovaciones funciona en la medida en que sea parte de un paquete de transformaciones amplio y coherente, que contenga las disposiciones necesarias a fin de preparar, para sus nuevas funciones, tanto al gobierno central como a los gobiernos locales. Más aún, se indica que estas pueden tener un impacto positivo sobre la calidad de la educación si corre aparejada con medidas

44. Paes de Barro, R; Mendonça, R; El Impacto de tres innovaciones institucionales en la educación brasileña. En Savedoff, W (Comp.) La organización marca la diferencia. BID, Washington D.C, 1998, pp. 85- 145

45. Bomeny, H. (Comp.). Ensino Básico na América Latina. Experiências, Reformas, Caminhos. PREAL/FGV, Rio de Janeiro, Brasil, 1998; Nebauer, R.:1997; De Mello e Souza, A., El caso de Brasil. En Malpica, C. Descentralización y Planificación de la Educación: experiencias recientes en países de América Latina, IIPE, Unesco, Paris, pp 96 – 135.

46. C. De Moura Castro et.al. ¿Cómo anda a reforma da educacao na America Latina? Fundacao Getulio Vargas: 1997:19-35).

que compensen la falta de recursos- técnicos y financieros- de las localidades y escuelas más pobres y se cuente con políticas e instrumentos para asegurar la transparencia, la evaluación de resultados, el uso de la información para mejorar los desempeños y los sistemas de supervisión para transformarlos en acompañamiento o asistencia técnica a las escuelas. Limitaciones como estas- que también ocurren en países en otras regiones del mundo – son las que han llevado a señalar que las promesas de la descentralización distan de la realidad y que existen obstáculos que deben corregirse sea mediante el perfeccionamiento de políticas, la adopción de medidas para compensar desigualdades o el desarrollo de estrategias asociativas para aprovechar economías a escala”<sup>47</sup>.

Tanto en **México** como en **Chile**, mediante el debate de una nueva Ley General de Educación y sucesivas transformaciones del sistema escolar, que han incluido cambios en la Constitución se ha intentado actuar sobre políticas que no alcanzaron resultados esperados. Entre ellas se, incluyen:

- mejorar capacidades del Estado relacionadas con la supervisión, evaluación y regulación del sistema restituyéndole, incluso, la capacidad para cerrar establecimientos por mala gestión o mal desempeño en el logro de los aprendizajes;
- crear uno o más mecanismos institucionales encargados de velar por la calidad fiscalizar el buen uso de los recursos públicos;
- formular, desde el gobierno central, estándares de calidad para todos los establecimientos públicos alineados con las evaluaciones de desempeño escolar,
- vincular, de manera más precisa, el financiamiento con objetivos de calidad;
- prohibir la selección de alumnos por razones de origen social o desempeño académico, cancelar matrículas o aplicar sanciones por motivos económicos o incumplimiento de pago;
- reconocer la participación organizada de la comunidad escolar en la gestión y orientación de los establecimientos<sup>48</sup>.

## 5. Evaluar para mejorar: logros de aprendizaje y desempeño profesional docente

Teóricamente, el éxito de una mejor gestión institucional y políticas que promueven la autonomía escolar radica en el grado en que se logran establecer mecanismos de rendición de cuentas y responsabilidad por los resultados.

Esto es válido tanto para los establecimientos escolares, en lo que concierne a los resultados, como para los gobiernos centrales en lo que dice relación con sus funciones. La autonomía escolar supone que cada centro escolar debe ser concebido y administrado como un proyecto institucional, con sentido de misión, identidad propia y capacidad de gestión autónoma.

Se supone que el Estado, a su vez, requiere acompañar el fortalecimiento de las capacidades locales con medidas destinadas a compensar diferencias, promover la equidad y transferir recursos al tiempo que evalúa, desarrolla nuevas políticas, vigila el progreso y provee incentivos para la mejoría de los aprendizajes<sup>49</sup>.

Basado en lo anterior, en América Latina, se establecieron y desarrollaron sistemas de medición de logros de aprendizaje para la educación básica y media. Al año 1978, el único país latinoamericano que contaba con un sistema de medición de calidad de la educación era **Cuba**. Entre mediados de los ochenta y fines de los noventa, prácticamente todos los países instalaron sistemas de medición, algunos censales, otros nacionales. En algunos

47. Cepal/Unesco. 1992 en Separata Promedlac V, Boletín 31, Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. Unesco/Orealc, 1996: pp. 18; Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la Meta?: pp. 27 y ss.-

48. CEPAL/Unesco: Op.cit.1992: pp. 131 y ss. CEPAL, La brecha de la equidad: A. Latina, el Caribe y la Cumbre Social, Santiago, Chile, 1997; Cap. V, pp.109 – 122.

49. Asociaciones para intervenciones focalizadas. Ontario focused intervention partnerships, OFIP. En Formas & Reformas de la Educación, Serie Mejores Prácticas, 2011, No 36; [www.preal.online/Serie Mejores Prácticas/](http://www.preal.online/Serie Mejores Prácticas/); Organizing schools for improvement. Lessons from Chicago. En Formas & Reformas de la Educación. Serie Políticas, 2011, Año 13, No. 36.[www.preal.online/Serie Políticas/Apoyos esenciales para el mejoramiento escolar. www.incede.site](http://www.preal.online/Serie Políticas/Apoyos esenciales para el mejoramiento escolar. www.incede.site)

países, se combinó el doble objetivo de evaluar el cumplimiento de los objetivos curriculares medidos con base en los aprendizajes, por una parte, y diseñar políticas y programas de atención focalizada, por otra (**Chile, Argentina, Colombia y Brasil**).

Evaluaciones que dan cuenta de los resultados de estas políticas indican que ellos no sólo se han universalizado sino que han logrado:

- mayor transparencia en la difusión de los resultados y creciente atención a su uso;
- tendencia a aplicar pruebas que enfocan lo que los estudiantes saben y son capaces de hacer;
- mejoría de las capacidades técnico-metodológicas para la construcción de pruebas y para el procesamiento de datos;
- mayor preocupación por la investigación de los factores que inciden sobre los aprendizajes y,
- creciente interés por participar en evaluaciones internacionales<sup>50</sup> y nacionales basadas en estándares o parámetros de contenido y desempeño,
- mayor autoridad y para decidir cursos de acción en las escuelas, y
- uso de incentivos o sanciones para premiar o castigar las consecuencias del desempeño<sup>51</sup>.

Algunos de estos elementos existen en todos los sistemas educacionales y su peso relativo depende de diversos factores. Sin embargo, mientras en países desarrollados se ha incorporado un mayor número de elementos, todavía falta mucho por hacer en los países de menor desarrollo relativo. Común a muchos países desarrollados, es que la rendición de cuentas o accountability educacional, cobró fuerza especial en los años 80. En los países latinoamericanos, en cambio, el desarrollo de estos mecanismos es aún incipiente y, si bien se cuenta con sistemas de evaluación que ayudan a hacer visibles aspectos claves de la evolución de los niveles de logro en los aprendizajes y la distribución social del conocimiento, lo cierto es que aún queda mucho por andar hasta contar con sistemas integrales para exigir responsabilidad por sus resultados a los actores del sistema.

Los desafíos son grandes en este campo y dicen relación con varios frentes. Uno, pedagógico, que se relaciona con la formulación de estándares internacionalmente comparables, el perfeccionamiento de los sistemas nacionales y regionales de medición de logros de aprendizaje y con el uso que se hace de ellos para mejorar políticas y prácticas educativas. Otro, político, tiene que ver con la consolidación y perfeccionamiento de las políticas de formación para quienes deberán desempeñarse en el marco de políticas de gestión descentralizada que requiere del desarrollo de capacidades, técnicas y profesionales, para lograr escuelas efectivas y aprendizajes de calidad. Aun cuando en los países desarrollados existen diversas estrategias y modelos para este fin, en muchos países latinoamericanos estas prácticas todavía se desarrollan de manera experimental sin haberse transformado, aún, en una política pública.

## 6. Aprendiendo con tecnologías: una tendencia emergente

Las oportunidades que generan las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para extender el acceso a contenidos y prácticas educativas innovadoras, al sector docente y directores y también a estudiantes, padres y representantes de organizaciones educativas innovadoras son múltiples. Son, también, las más nuevas y las menos evaluadas en el campo del desarrollo educativo.

Como tendencia reciente, las TIC aplicadas en la innovación educativa han mostrado economías de escala en la expansión de las coberturas educativas, reduciendo costos y llevando la mejor calidad de recursos educativos. Pero, también generan brechas entre grupos de población con acceso a conectividad y habilidades requeridas para su aprovechamiento y acentúa la distancia de calidad y equidad educativa.

50. Pedro Ravela, et. al. Las evaluaciones que América Latina necesita, PREAL Documento No 40, Santiago, Chile, 2008. [www.preal.online/Documentos/Evaluación](http://www.preal.online/Documentos/Evaluación) Link a [www.incide.site](http://www.incide.site)

51. Corvalán J., et.al. Accountability Educacional: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional, CIDE/ PREAL, marzo 2006: pp. 19- 50



Para abordar estos retos, y siguiendo un enfoque de intervención integral, desde mediados de los años noventa, se ha venido invirtiendo en la identificación y sistematización de sistemas probados de uso de medios y tecnologías priorizando aquellas que combinan equipamiento tecnológico y formación así como, otras más recientes que se proponen proveer un ecosistema de aprendizaje e incentivos para los actores educativos. Como prioridad se ha privilegiado el análisis de innovaciones cuyos componentes involucran tres factores:

- **Conectividad y Equipamiento:** para que el funcionamiento de los equipos perduren en el tiempo.
- **Aplicaciones educativas:** consistente en el acopio de contenidos, y recursos para difundir esfuerzos individuales e institucionales con el propósito de masificar el acceso de recursos existentes por comunidades y escuelas.
- **Formación de Maestros y Directores:** como agentes principales de la transformación del proceso educativo, para que, juntos se conviertan en protagonistas en el uso de las TIC en el aula.<sup>52</sup>

Dentro de estas líneas, y en el marco de algunas innovaciones en el campo de la mejora de la calidad de la educación, destacan algunas prácticas que podrían utilizarse como ejemplos posibles de escalar o adaptar entre países. Estas incluyen, entre otras, prácticas de equipamiento y desarrollo educativo en Centroamérica, países del Cono Sur como Uruguay, Chile y Argentina. Colombia en la subregión andina y Brasil además de México y proyectos regionales como el RELPE, la red de Portales Educativos de América Latina, cuya secretaría ejecutiva rota entre países.<sup>53</sup>

Adicionalmente, y en el marco de la imposición de modalidades híbridas o de enseñanza remota – un campo en el que la mayoría de los docentes son novatos – destacan iniciativas como las de la plataforma AprendoEnCasa.org – red regional que agrupa más de 70 organizaciones educativas líderes en América Latina – y que pone el foco en la movilización de apoyos esenciales para mejorar los aprendizajes. Entre ellos, capacitaciones para maestros en los niveles inicial y básico, recursos digitales, nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje. Como otras iniciativas basadas en consorcios público-privados, se trata de innovaciones emergentes que busca responder a la urgente necesidad de asegurar la continuidad de los aprendizajes, ofrecer una educación integral e inclusiva, pertinente y relevante para las necesidades del entorno y asegurar el bienestar tanto de estudiantes como de docentes y administradores de la educación.

Como en el caso de los hallazgos y recomendaciones del ERCE, cuyos resultados recién comienzan a divulgarse, las políticas y buenas prácticas en el uso de Tics demorarán un tiempo en mostrar sus beneficios y probar, con evidencia, que pueden ser un apoyo efectivo para cerrar las brechas de calidad y equidad mediante su contribución a una mejora de la efectividad de las escuelas, por una parte. Por otra, a facilitar el desempeño docente y revertir las tendencias al estancamiento educativo y su impacto en los resultados del aprendizaje que se han agudizado por efecto del impacto que, en las escuelas, aún está provocando la crisis sanitaria global que trajo consigo la pandemia del COVID-19.

Una situación que no sólo impactó en las formas tradicionales de organización escolar y trabajo pedagógico sino que hizo evidentes las desigual distribución de las oportunidades educativas, persistentes brechas de equidad y calidad relevando, a la vez, la importancia de la innovación educativa en el desafío de repensar lo que se enseña, como se enseña y cómo se evalúan los resultados del aprendizaje

52. Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación en América Latina. Mayo 2007; Año 9, No 26. [www.preal.online/Serie Políticas](http://www.preal.online/Serie%20Políticas). [www.incide.site](http://www.incide.site)

53. Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación en América Latina. Marzo 2007; Año 9, No 26; Formas & Reformas de la Educación. Serie Políticas. [www.preal.online/enlaces/políticas](http://www.preal.online/enlaces/políticas)

## INNOVACIÓN & BUENAS PRÁCTICAS PARA MEJORAR LOS APRENDIZAJES. MAPEO REGIONAL

Enlaces: [www.incide.site](http://www.incide.site)

### 1. Estudios regionales.

- UNESCO/LLECE. PERCE. (1997). Publicaciones del estudio PERCE 1997. [www.unesco.org/bases de datos de los estudios/perce1997/serce2006/terce2013/erce2019](http://www.unesco.org/bases de datos de los estudios/perce1997/serce2006/terce2013/erce2019)
- UNESCO/LLECE. (2009). Publicaciones del estudio SERCE 2006. [www.unesco.es.org/bases de datos de los estudios/estudioserce2006](http://www.unesco.es.org/bases de datos de los estudios/estudioserce2006)
- UNESCO/SERCE. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Unesco/LLECE, Santiago, Chile. Efectos escolares en lectura; Efectos escolares en Matemáticas pp. 32 a 35. [www.unesco.org](http://www.unesco.org). [www.incide.site](http://www.incide.site);
- UNESCO/LLECE.TERCE. (2015). Informe de resultados TERCE. Logros de aprendizaje. Resumen Ejecutivo [www.llece.unesco.org](http://www.llece.unesco.org). [www.incide.site](http://www.incide.site)
- TERCE. (2016). Aportes a la enseñanza. Lectura y TERCE. (2016) Recomendaciones de política educativa [www.llece.unesco.org](http://www.llece.unesco.org)
- UNESCO/OREALC. Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia la educación de calidad para todos al 2015. [www.preal.online/unescodoc.org](http://www.preal.online/unescodoc.org)
- Informe de resultados TERCE (2015). Logros de aprendizaje. Resumen Ejecutivo
- TERCE. (2016) Aportes de la enseñanza. Lectura. [www.llece.unesco.org/bases de datos](http://www.llece.unesco.org/bases de datos)
- TERCE. (2016). Recomendaciones. Políticas Educativas.
- TERCE. Factores Asociados. [www.llece.unesco.org/bases de datos](http://www.llece.unesco.org/bases de datos)
- UNESCO/LLECE.ERCE. (2020)¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019. Unesco, Biblioteca digital [www.unescodoc.org](http://www.unescodoc.org);
- UNESCO/LLECE. (2020). Documento breve de resultados de la agenda de educación 2030 en los currículos de acuerdo al análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019. [www.mineduc.gob.gt](http://www.mineduc.gob.gt); [www.unescodoc.org](http://www.unescodoc.org)

### 1. Innovación & Buenas Prácticas. Hacia nuevos modelos de mejora escolar

Resúmenes Ejecutivos. [www.preal.online/Enlaces/](http://www.preal.online/Enlaces/) Serie Mejores Prácticas. Ejes: Equidad & Calidad/Gestión & Efectividad/ Uso de Tecnología con fines de Aprendizaje.

- Escuelas que protagonizan el mejoramiento educacional. Abril 1999. Año 1. No 2; PEI/Colombia; PME/Chile [www.preal.online/Publicaciones/Serie Mejores Prácticas](http://www.preal.online/Publicaciones/Serie Mejores Prácticas). Link a [www.incide.site](http://www.incide.site)
- Autogestión escolar: aumento de la cobertura escolar en zonas rurales pobres. Agosto 1999. Año 1, No. 2; EDUCO/El Salvador; PRONADE, Guatemala. [www.preal.online/Publicaciones/Serie Mejores Prácticas](http://www.preal.online/Publicaciones/Serie Mejores Prácticas). [www.incide.site](http://www.incide.site)
- Apoyo financiero a los más pobres para facilitar las oportunidades educativas. Octubre 2002. Año 4; No. 12. México/Progresia; Honduras/Programa de Asignación Familiar, PRAF; Brasil, Bolsa Escola
- Programas para reducir el rezago educativo en la enseñanza primaria. Marzo 2001; Año 3, No 7. México/Programas compensatorios; Brasil/Aceleración de Aprendizajes. [www.preal.online](http://www.preal.online). [www.incide.site](http://www.incide.site)
- Esfuerzos para mejorar la educación básica en Centroamérica. Junio 2003, Año 5, No 14; Nicaragua/Base II; Costa Rica/SIMED; Honduras/Educadores. [www.preal.online/Publicaciones/Serie Mejores Prácticas](http://www.preal.online/Publicaciones/Serie Mejores Prácticas).



- Desarrollo de la educación en sectores rurales. Enero 2003. Año 5, No 13. Guatemala/La nueva escuela unitaria; Chile/Programa de educación básica rural. Serie Mejores Prácticas. [www.preal.online/Serie](http://www.preal.online/Serie). [www.incide.site](http://www.incide.site)
- La introducción de la educación intercultural y bilingüe. Febrero 2002, Año 4, No. 10. México/CONAFE; PAEPI; Guatemala/DIGEBI. Serie Mejores Prácticas. [www.preal.online](http://www.preal.online); [www.incide.site](http://www.incide.site)
- Más educación y menos trabajo infantil. Dos metas que convergen. Noviembre 2006/Año 8; No 25. Situación en Centroamérica/El proyecto Primero Aprendo. [www.preal.online](http://www.preal.online); [www.incide.site](http://www.incide.site)

## 2. Innovación & Buenas Prácticas en áreas determinantes de calidad y equidad

Resúmenes Ejecutivos. [www.preal.online/Enlaces/](http://www.preal.online/Enlaces/) Serie Mejores Prácticas. Ejes: Políticas Docentes/Estándares & Evaluaciones/Gestión escolar & liderazgo pedagógico/Alianzas empresa-educación.

- La lectoescritura. Una prioridad para mejorar la calidad de la educación en América Latina. Febrero 2012, Año 14. No 39. CETT/Perú; Chile/LEM [www.incide.site](http://www.incide.site)
- Educación primaria. Inversiones en tres áreas determinantes de la calidad. Noviembre 1999. Año 1, No 4. Serie Políticas.
- Iniciativas de apoyo a la autonomía escolar. Julio 2011, Año 3, No 8. Brasil/Dinero directo a las escuelas; Argentina/Mejorando la gestión institucional. [www.preal.online/Enlaces/Serie Mejores Prácticas](http://www.preal.online/Enlaces/Serie Mejores Prácticas). Link a [www.incide.site](http://www.incide.site)
- Autogestión escolar: aumento de la cobertura educacional en zonas rurales pobres. Agosto 1999. Año 1, No. 2. EDUCO/El Salvador; PRONADE, Guatemala; [www.preal.online/Enlaces/Serie Mejores Prácticas](http://www.preal.online/Enlaces/Serie Mejores Prácticas). [www.incide.site](http://www.incide.site)
- Apoyos esenciales para el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela. Marzo 2011, Año 13, No. 36. Serie Políticas. Liderazgo escolar; capacidades profesionales; lazos con los padres y la comunidad; clima de aprendizaje centrado en los alumnos; orientación a la instrucción. [www.preal.online/Enlaces/Serie Políticas](http://www.preal.online/Enlaces/Serie Políticas).
- Docentes. Iniciativas orientadas a la formación y el perfeccionamiento de los docentes. [www.preal.online/Enlaces/Serie Mejores Prácticas](http://www.preal.online/Enlaces/Serie Mejores Prácticas)
- Las tecnologías apoyando la educación en matemáticas y ciencias. Octubre 2001, Año 2, No 9. Serie Mejores Prácticas. [www.preal.online/enlaces/Serie Mejores Prácticas](http://www.preal.online/enlaces/Serie Mejores Prácticas); [www.incide.site](http://www.incide.site)
- Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación en América Latina. Marzo 2007. Año 9. No 26. Serie Políticas. [www.preal.online/Enlaces/Serie Políticas](http://www.preal.online/Enlaces/Serie Políticas); [www.incide.site](http://www.incide.site)
- Tecnologías en alianza con los sistemas educativos: TV Escuela/Brasil; Diciembre 1999. Año 1, No 3. Serie Mejores Prácticas. Telesecundaria/México; Programa de Informática Educativa/Costa Rica. [www.preal.online/Mejores Prácticas](http://www.preal.online/Mejores Prácticas); [www.incide.site](http://www.incide.site)
- Costa Rica y El Salvador: tres casos de compromiso del sector privado con la educación pública. 2005; Año 7, No 21; INTEL/Costa Rica; CIENTEC/Costa Rica; FEPADE/El Salvador. Serie Mejores Prácticas. [www.preal.online/Mejores Prácticas](http://www.preal.online/Mejores Prácticas); [www.incide.site](http://www.incide.site)

# INNOVACIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS PARA MEJORAR LOS APRENDIZAJES EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE.

Marcela Gajardo  
Julio-septiembre 2021  
Educación & Desarrollo  
[www.preal.online](http://www.preal.online)



Iniciativa Centroamericana de  
**Innovación & Desarrollo Educativo**  
[www.incide.site](http://www.incide.site)