



2008

Educación:
un desafío de
urgencia nacional

INFORME DE
PROGRESO EDUCATIVO

GUATEMALA



Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas





**Educación:
un desafío de
urgencia nacional**

**Informe de
Progreso Educativo
de GUATEMALA**

2008

© 2008. CIEN y PREAL

ISBN: 978-0-9800777-3-5

Diagramación
Maite Aguilar

Impresión
Byrsa Ltda.

Primera edición
Impreso en Guatemala, enero de 2009

CONTENIDO



Misión	2
Agradecimientos	3
Resumen Ejecutivo: Informe de progreso educativo de Guatemala, 2008	4
I. Hemos avanzado, pero aún muchos niños y niñas no van a la escuela.....	5
II. Pocos estudiantes logran terminar sus estudios.....	7
III. Los resultados en las pruebas siguen siendo insatisfactorios.....	11
IV. Las desigualdades en la educación persisten.....	13
V. Necesitamos implementar estándares e institucionalizar las evaluaciones.....	15
VI. La mayoría de nuestras escuelas no toma sus propias decisiones y no rinde cuentas.....	18
VII. Necesitamos que nuestros docentes estén mejor preparados y que tengan mejores incentivos.....	22
VIII. No es suficiente la inversión en educación y no se evalúa su eficiencia.....	25
IX. Recomendaciones para lograr un aprendizaje de calidad y con pertinencia cultural para todos.....	28
Anexos	30
Bibliografía	56

CUADROS

1. Estándares educativos de contenido en Guatemala.....	16
2. Niveles de toma de decisiones del sistema educativo público, 2000-2007.....	21

GRÁFICOS

1. Asistencia de los niños y niñas a clases, según niveles, 2000 y 2006.....	5
2. Población de 5 a 18 años de edad no atendida, según sexo, 2006.....	6
3. Población de 25 a 59 años de edad, según años de instrucción, 2006.....	7
4. Principales causas del abandono escolar, 2006.....	8
5. Estudiantes que permanecen en la escuela en cada grado, 2006.....	8
6. Estudiantes que repitieron grados en primaria, 2001 y 2006.....	9
7. Estudiantes que se graduaron de primaria y secundaria, 2000 y 2006.....	10
8. Jóvenes de 15 a 19 años de edad que completaron la primaria, por país, 2005.....	10
9. Alumnos de primer grado de primaria que lograron el criterio de las pruebas de lectura y matemática, por departamento, 2004.....	11
10. Resultados de las pruebas nacionales de los alumnos de noveno grado (tercer grado de secundaria), 2006... ..	12
11. Resultados de las pruebas nacionales de los graduandos de secundaria, 2006.....	13
12. Años promedio de educación según características seleccionadas, población de 25 a 59 años de edad, 2006.....	14
13. Diferencia en el porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria con desempeño satisfactorio o excelente en las pruebas nacionales, según características seleccionadas, 2005.....	14
14. Analfabetismo de las personas de 15 años y más, según consumo y origen étnico, 2006.....	15
15. Número de escuelas PRONADE, 2000-2006.....	20
16. Porcentaje de graduandos de secundaria con desempeño satisfactorio o excelente en la prueba nacional de lectura y matemática, por carrera, 2006.....	23
17. Resultados en las pruebas de lectura y matemática de maestros, 2004.....	23
18. Inversión pública en educación como porcentaje del PIB, 2000-2007.....	25
19. Inversión pública en educación como porcentaje del gasto público total, por país, 2005.....	26
20. Inversión pública por estudiante, según nivel educativo, 2006.....	26
21. Distribución de la inversión pública en educación, según nivel educativo y quintil de consumo, 2006..	27

RECUADROS

1. Acciones del MINEDUC para aumentar el acceso al sistema escolar.....	5
2. Acciones del MINEDUC para mejorar la eficiencia del sistema escolar.....	8
3. Divulgación de los resultados obtenidos en las evaluaciones de rendimiento.....	18
4. Participación de padres y docentes en las juntas escolares.....	19
5. Política de desconcentración y descentralización de la administración 2008-2012.....	19
6. Alianzas pública-privadas: Trabajando juntos por la educación.....	25

MISIÓN

A finales de los '90, las dos Comisiones Internacionales sobre Educación del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)—una de América Latina y otra centroamericana—revelaron las grandes deficiencias de la educación en la región, por medio de dos informes: *El futuro está en juego* y *Mañana es muy tarde*. Estos ofrecieron cuatro recomendaciones para mejorar la educación en la región:

1. Establecer estándares para el sistema educativo y medir el avance en su cumplimiento;
2. Otorgar a las escuelas y comunidades locales mayor control sobre la educación y responsabilidad por sus resultados;
3. Fortalecer la profesión docente mediante incrementos en sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y una mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades a las que sirven; y
4. Aumentar la inversión por alumno en la educación básica.

Con el fin de dar seguimiento a estas recomendaciones y apoyar los esfuerzos de reforma en los sistemas educativos, desde aquel entonces PREAL ha ido elaborando un programa de informes de progreso educativo en varios niveles—regional, centroamericano, nacional y departamental (los informes publicados están disponibles en www.preal.org).

Inspirados en las “boletas de calificaciones” que se usan en las escuelas, estos informes se han convertido en una herramienta importante de rendición de cuentas en los países. Con ellos se monitorean los cambios en el rendimiento estudiantil (generalmente, a partir de los resultados de pruebas estandarizadas), junto con cambios en los insumos aportados al sistema (por ejemplo, finanzas, formación de docentes, y asistencia, entre otros), con la

finalidad de entender cómo los cambios en el sistema favorecen o impiden la obtención de mejores resultados en la educación.

Los informes muestran, de manera general, cómo el rendimiento de una escuela, distrito, estado/provincia, o nación, se compara al de entidades similares, y a su propio desempeño histórico. Al asignar una nota usando un sistema de calificaciones similar al que se usa en las escuelas, los padres de familia y otros interesados pueden reconocer rápida y fácilmente qué áreas están funcionando bien y cuáles necesitan mejorar. Al contar con esta información, se pueden hacer las gestiones necesarias para promover los cambios apropiados.

Los informes también buscan promover la rendición de cuentas al documentar las condiciones de la educación y evaluar el progreso de las reformas en marcha, en base a la mejor información disponible. Están basados en la convicción de que la transparencia es vital para una buena educación y que los usuarios de la misma—padres, alumnos, empresarios—tienen derecho a saber cómo se organizan las escuelas, cuánto cuestan y qué producen. Los informes nacionales están diseñados para complementar a los informes regionales y, al mismo tiempo, dar cuenta del contexto de cada país.

Este segundo Informe de Progreso Educativo de Guatemala es el resultado de una asociación entre el Centro de Investigaciones Económicas Nacionales (CIEN) y PREAL. Como el primero, este provee—desde una perspectiva independiente—información confiable y actualizada sobre el progreso educativo en el país en el período 2000–2006 para una audiencia no especializada. Esperamos que el mismo contribuya a la discusión informada de los retos más importantes que el país afronta para lograr una educación equitativa y pertinente de excelente calidad.

¡La educación es un compromiso de todos!

AGRADECIMIENTOS

El *Informe de Progreso Educativo: Guatemala 2008*, es el resultado de un amplio estudio de la realidad educativa nacional. Fue posible gracias al apoyo financiero y técnico del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, D.C., y de la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile.

PREAL fue creado en 1995 con el propósito de promover debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa así como buscar bases de acuerdo, intelectual y técnico, para solucionar problemas endémicos de la educación. Las actividades de PREAL son posibles gracias al generoso apoyo de la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la GE Foundation, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), y el Banco Mundial, entre otros. Sin embargo, los contenidos de este informe son responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan la posición de sus donantes.

Este estudio fue auspiciado por el Centro de Investigaciones Económicas Nacionales (CIEN) y fue realizado por Jorge Lavarreda, con la asistencia de Francisco Chávez y Jaime Díaz. Queremos dejar constancia de nuestra gratitud a todas las

personas e instituciones que, de una u otra forma, nos apoyaron en la realización del mismo. Entre ellas: Horacio Álvarez, Gustavo Arcia, Bienvenido Argueta, María Isabel Bonilla, César Calderon, Yetilú de Baessa, Jacqueline García de León, María Antonieta de Marín, Lucrecia Marroquín de Palomo, Mónica Flores, Álvaro Fortín, Carmen María Galo de Lara, Alfredo García, Olga Marina García Salas, Mauricio Guerra, Juan Antonio Guerrero, Bayron López, Carlos Mancia Chua, Antonio García, Bayardo Mejía, Claudia Monterroso, Mario Moreno, Roberto Moreno, Luisa Müller, Bismarck Pineda, Fernando Rubio, Gustavo Segura, Alfredo Tay Coyoy, y Francisco Ureta. Agradecemos a las personas que participaron en el sondeo de notas por su valioso tiempo ya que las mismas fueron de utilidad para afinar nuestra propia calificación. Sin embargo, los autores son los responsables del contenido final de este documento. También se agradece el valioso apoyo de mediación realizado por Antonio Arreaga y Adelaida Loukota.

Finalmente, nuestro agradecimiento especial a Tamara Ortega Goodspeed, coordinadora por parte de PREAL de la preparación de los informes de progreso educativo, y a Gloria Carranza, Alejandro Ganimian, Isabel Fernandes, Patricia Arregui y Denise Vaillant por su invaluable apoyo técnico y editorial durante las distintas etapas del trabajo y que fue clave para culminar con éxito este segundo informe.

RESUMEN EJECUTIVO: INFORME DE PROGRESO EDUCATIVO DE GUATEMALA, 2008

A pesar de los avances logrados por recientes reformas educativas en Guatemala, especialmente a partir de los años '90, nuestro desempeño educacional sigue insatisfactorio. Si bien el número de estudiantes que asiste y aprueba la escuela primaria ha incrementado significativamente en los últimos años, nuestros niños siguen lejos de alcanzar el nivel de escolaridad que requiere nuestra constitución, y de demostrar un nivel de aprendizaje satisfactorio. Por otro lado, persisten serias brechas de equidad y aunque se están haciendo esfuerzos para mejorar la formación de los docentes, sus conocimientos siguen siendo deficientes. Además, nuestras escuelas están muy lejos de tener los niveles de autonomía, rendición de cuentas e inversión que necesitan para mejorar la educación de sus alumnos.

En el siguiente cuadro, ofrecemos una evaluación

del progreso educativo en base a datos del período 2000-2006, con el fin de estimular un debate informado y responsable que permita contribuir al avance de la reforma de nuestro sistema educativo. Las calificaciones están basadas en una escala que va de la "A" (Excelente) hasta la "F" (Muy Deficiente). También usa flechas para mostrar las tendencias de nuestro desempeño histórico en las ocho materias calificadas en ese mismo período. Estas calificaciones y flechas, necesariamente subjetivas, reflejan nuestra apreciación de la situación del sistema educativo guatemalteco, con fundamento en la mejor información disponible y en comparación con otros países, dentro y fuera de la región. Esperamos que este informe sirva como punto de partida para una discusión informada de lo que se necesita hacer para alcanzar la educación que anhelamos para todos los guatemaltecos.

Informe de Progreso Educativo de Guatemala, 2008			
Materia	Calificación	Tendencia	Comentarios
Cobertura	C	↑	Más alumnos van a la primaria, pero todavía hay más de un millón de niños y jóvenes entre 5 y 18 años que están fuera del sistema escolar.
Permanencia en la escuela	F	↑	El número de alumnos que aprobó la primaria y la secundaria aumentó. No obstante, sólo seis de cada diez estudiantes terminan la primaria y menos de dos de cada diez finalizan la secundaria.
Resultados de las pruebas	D	↔	Los resultados de las pruebas nacionales en matemática y lectura en primaria y secundaria son bajos, y no es posible comparar el desempeño de los estudiantes a lo largo del tiempo.
Equidad	D	↔	Las brechas de años de escolaridad no se han reducido significativamente. También persisten diferencias importantes entre el aprendizaje de los alumnos de acuerdo a su área de residencia y origen étnico.
Estándares y evaluaciones	C	↑	Se desarrollaron estándares para primaria y secundaria, pero aún no han sido suficientemente discutidos, divulgados, y aceptados por la sociedad. Se comenzó a institucionalizar el sistema nacional de evaluación. También se participó en el segundo estudio de desempeño estudiantil para América Latina, aunque todavía no hemos completado exámenes de alcance global.
Autoridad y responsabilidad al nivel de la escuela	D	↔	No se aprecian cambios significativos en la administración escolar, en la participación de la comunidad o en la rendición de cuentas desde la publicación del último informe de progreso. Las escuelas aún no reportan sobre su desempeño, y tampoco hay consecuencias asociadas al mismo.
Carrera docente	D	↔	Los maestros de primaria tuvieron bajo desempeño en las pruebas estandarizadas de lectura y matemática. No ha habido cambios significativos en los incentivos de los docentes, ni en su nivel de involucramiento en la reforma educativa en el período analizado.
Inversión en educación básica	F	↔	A pesar de que el gobierno destina más recursos al sector educativo, éstos no son suficientes y no se evalúa su eficiencia.
Escala de calificación:	A Excelente (81-100) B Bueno (61-80) C Regular (41-60) D Deficiente (21-40) F Muy deficiente (0-20)	<p>↑ Progreso ↔ Sin tendencia definida ↓ Retroceso</p>	

Nota: Para facilitar la comprensión de las materias, en este informe se hicieron cambios respecto a algunos de sus nombres en comparación con el informe anterior del año 2002. Por lo tanto "Eficiencia" es ahora "Permanencia en la escuela"; "Calidad" se convirtió en "Resultados de las pruebas"; "Gestión y rendición de cuentas" es ahora "Autoridad y responsabilidad al nivel de la escuela"; "Perfeccionamiento docente" se convirtió en "Carrera docente"; y "Financiamiento" se cambió a "Inversión en educación básica". También, en un intento de hacer más comparables las notas de los varios informes nacionales de PREAL, se cambió la metodología de cálculo de las notas, por lo cual las notas de este informe no son comparables con las del informe de 2002. En el Anexo I se presenta el cálculo de la calificación y la tendencia.

I. HEMOS AVANZADO, PERO AÚN MUCHOS NIÑOS Y NIÑAS NO VAN A LA ESCUELA: Regular ↑

La mayoría de nuestros niños y niñas asiste a la escuela primaria. En Guatemala, se han hecho grandes esfuerzos para lograr que cada año más niños y niñas puedan ir a la escuela. Entre el 2000 y el 2006, 847,034 jóvenes de 5 a 18 años se sumaron al sistema escolar. El progreso ha sido particularmente notable en la primaria: en el año 2000, ocho de cada diez niños y niñas entre 7 y 12 años estaban inscritos en la escuela, y en el 2006, nueve de cada diez estudiantes de esta edad estaban matriculados.

Sin embargo, a pesar de los avances, en departamentos como Alta Verapaz, dos de cada diez niños no asisten a la primaria (**Cuadro A.1** del Anexo II). Además, pocos alumnos se inscribieron en el grado que les correspondía según su edad (**Gráfico A.1** del Anexo II); y en la medida en que se avanza en cada grado se reduce el porcentaje

de alumnos matriculados con la edad oportuna (**Gráfico A.2** del Anexo II).

Son pocos los que se inscriben en la preprimaria y los que llegan a la secundaria. Si bien los porcentajes de niños y niñas guatemaltecos inscritos en la preprimaria y la secundaria también han aumentado desde el 2000, son todavía muy bajos (**Gráfico 1**). Por ejemplo, mientras en América Latina y el Caribe casi siete de cada diez jóvenes asisten a secundaria, en Guatemala, casi cuatro de cada diez lo hacen (**Gráfico A.3** del Anexo II).

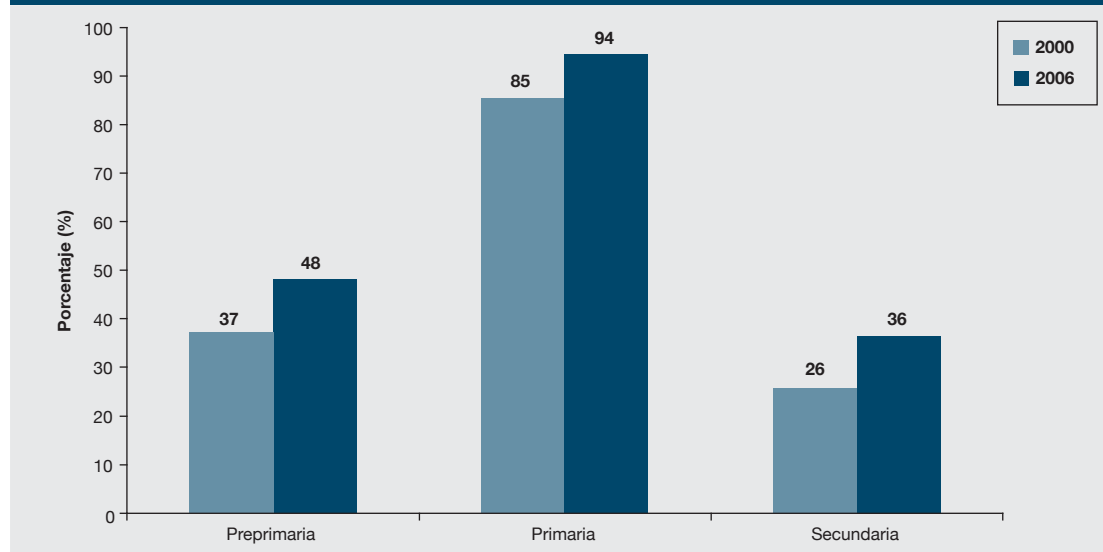
Los aumentos en la matrícula entre el 2000 y el 2006 se deben principalmente al trabajo conjunto de instituciones públicas y privadas, al apoyo de organismos internacionales y al Ministerio de Educación (MINEDUC), que ha cumplido un rol importante en aumentar la matrícula (**Recuadro 1**).

Asistencia de los niños y niñas a clases, según niveles, 2000 y 2006

Nota: Los porcentajes del gráfico se refieren a la tasa neta de escolarización.

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2001), MINEDUC (2007c) e INE (2004).

GRÁFICO 1



RECUADRO 1. Acciones del MINEDUC para aumentar el acceso al sistema escolar

El aumento de la matrícula en la primaria se debe en gran parte a las estrategias innovadoras del MINEDUC para expandir la cobertura. Una de las iniciativas que permitió expandir la matrícula con bajos costos y participación comunitaria fue el Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (PRONADE). PRONADE creó escuelas gestionadas por padres en comunidades rurales (en su mayoría, indígenas). Este programa brinda acceso a la educación a alrededor de 22% de los estudiantes de preprimaria y primaria que asisten a escuelas públicas.

Otra iniciativa innovadora fue el programa Docente Itinerante, que ha permitido que en comunidades rurales donde hay pocos alumnos, los maestros puedan enseñar en dos escuelas. Esta iniciativa permite que, cuando un maestro está enseñando en una escuela, un miembro de la comunidad lo reemplace en la otra. En este proyecto se atendieron 1,405 niñas y niños del nivel preprimario y primario. Finalmente, el programa Telesecundaria permitió dictar clases en 565 centros secundarios del área rural. Este programa brindó clases por televisión a 39,916 alumnos de séptimo, octavo y noveno grados en el 2007.

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2007a).

Aún persisten demasiados niños, niñas y jóvenes fuera del sistema escolar—principalmente las mujeres. En el 2006, una cuarta parte de la población entre 5 y 18 años de edad no se inscribió en un establecimiento educativo (**Gráfico A.4** del Anexo II). En su mayoría, quienes se quedaron fuera del sistema escolar fueron las niñas: casi siete de cada diez personas que no se inscribieron en la escuela fueron niñas de entre 7 y 15 años de edad (**Gráfico 2**).

La cantidad de niños, niñas, y jóvenes que no van a la escuela varía también bastante por departamento. En los departamentos de Alta Verapaz, Quiché y Huehuetenango alrededor de una de cada cinco personas de 7 a 15 años no estaba inscrito en el sistema escolar (**Cuadro A.3** del Anexo II). En estos tres departamentos vive casi la mitad de los niños, niñas, y jóvenes guatemaltecos en este rango de edad, que se encuentra fuera del sistema.

Según un estudio reciente sobre trabajo infantil, más de la mitad de los niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años de edad que trabaja no asiste a la escuela. En contraste, entre los jóvenes que no trabajan, sólo un tercio no asiste a la escuela. Cabe destacar que cuanto más años tenga un niño o niña, es más probable que no se inserte en la escuela. Esto hace más difícil que los niños, niñas, y jóvenes trabajadores se reintegren al sistema educativo cuando son mayores.

La fuerza de trabajo tiene poca educación formal.

La Constitución Política de la República establece que la escolaridad obligatoria en Guatemala es de nueve años. Sin embargo, en 2006, la mayoría de guatemaltecos sólo había ido a la escuela por cinco años o menos. De hecho, en el 2006, apenas una quinta parte de la población de 25 a 59 años de edad había superado los nueve años de estudio (**Gráfico 3**).

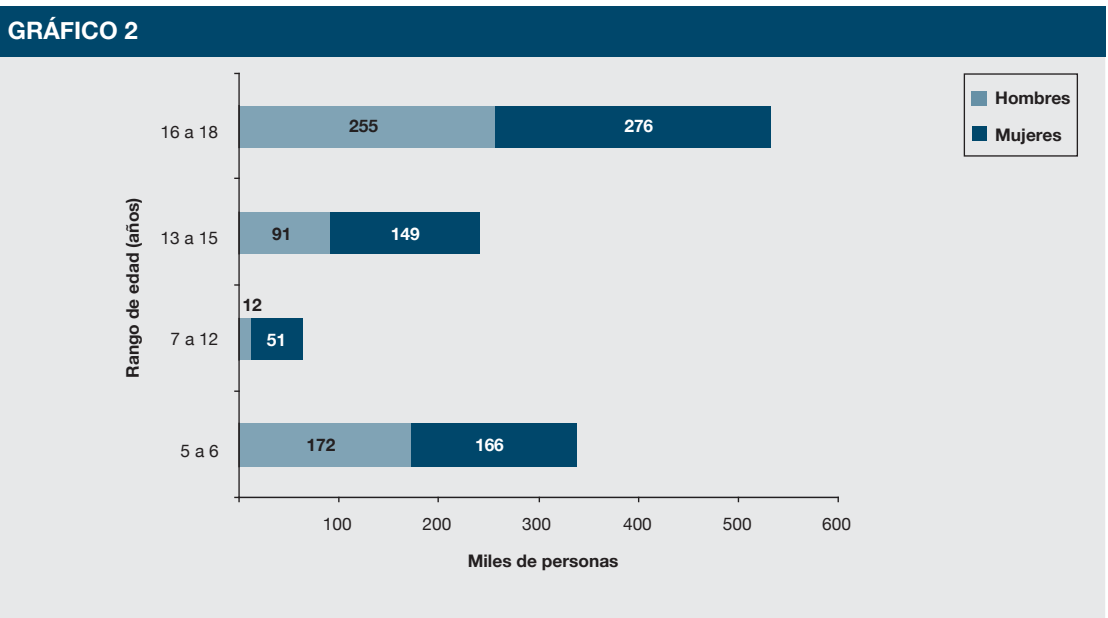
Y si bien los años promedio de escolaridad de la población guatemalteca aumentaron, aún están más de dos años debajo del promedio mundial, que en el 2000 fue de alrededor de 7 años de escolaridad. También están bastante por debajo de sus pares centroamericanos (**Gráfico A.5** del Anexo II).

Es necesario aspirar a que la población guatemalteca económicamente activa complete, como mínimo, la enseñanza secundaria. Un estudio reciente señala que completar el segundo ciclo de la secundaria puede mejorar significativamente el salario de una persona (**Gráfico A.6** del Anexo II).

Según Porta et al. (2006) se estima que un guatemalteco necesitaría entre 12 y 14 años de instrucción para mantener a una familia de dos miembros fuera de la condición de pobreza. De ser así ¿qué puede hacer alguien que sólo tiene cinco años de estudio o menos?

Población de 5 a 18 años de edad no atendida, según sexo, 2006

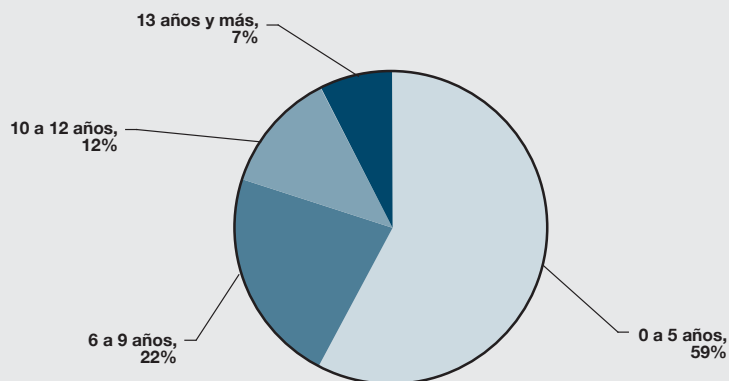
Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2008b) e INE (2004).



Población de 25 a 59 años de edad, según años de instrucción, 2006

Fuente: Elaboración propia a partir de INE (2007).

GRÁFICO 3



II. POCOS ESTUDIANTES LOGRAN TERMINAR SUS ESTUDIOS: Muy deficiente ↑

Muchos alumnos abandonan sus estudios. Todavía son demasiados los niños, niñas y jóvenes que dejan la escuela antes de completarla. Según Yamada y Castro (2008), de cada 100 niñas y niños, 89 se inscriben en la escuela primaria, 55 terminan sexto grado, 38 se matriculan en secundaria, y tan solo 18 la concluyen. Según la última encuesta nacional sobre condiciones de vida de 2006, la principal causa del abandono escolar fue la falta de interés, seguida por la necesidad de trabajar fuera o dentro del hogar (**Gráfico 4**).

Llama la atención que la falta de interés fue la razón principal que más se argumentó como explicación del abandono del ciclo escolar 2006. Esto debe ser una señal de alerta sobre la calidad y la relevancia de la educación guatemalteca. Además, es importante notar que la decisión de muchos jóvenes de dejar sus estudios por razones económicas tiene efectos importantes en el nivel de educación que alcanzan. En un estudio sobre el trabajo infantil en Guatemala, se encontró que las niñas y niños trabajadores completan alrededor de la mitad de los años escolares que alcanzan los que no trabajan. Esto pone en situación de desventaja a los niños y niñas trabajadores, ya que sus oportunidades laborales y económicas serán más limitadas frente a aquellos que sí tuvieron oportunidad de ir a la escuela.

Todavía son muchos los alumnos que repiten. Un estudio reciente del Banco Mundial demostró

que aunque, en promedio, los alumnos guatemaltecos permanecen algo más de ocho años en los centros educativos, sólo logran completar un poco más de cinco años de instrucción. De hecho, según nuestras propias estimaciones, sólo tres de cada diez alumnos que entraron al sistema escolar en Guatemala en el 2006 alcanzarán el sexto grado de primaria sin repetir ningún grado (**Gráfico 5**). Esto nos coloca en el último lugar de los países de la región en cuanto a los niños que concluyeron a tiempo su educación primaria (**Gráfico A.11** del Anexo II).

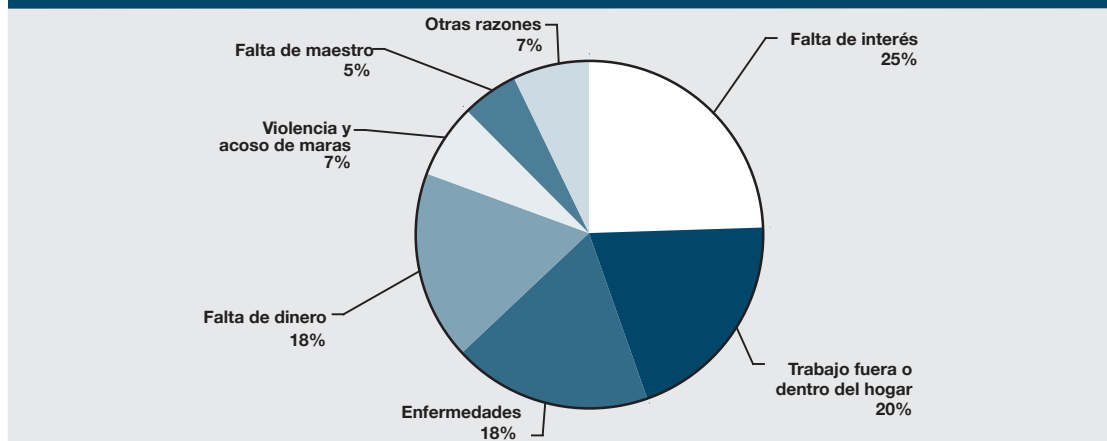
Según datos del 2006 del Ministerio de Educación, el 12% (307,121) de los estudiantes guatemaltecos de primaria y secundaria del país repitieron de grado. En algunos departamentos, la repitencia es un problema particularmente preocupante. Por ejemplo, en Alta Verapaz, el 17% de los estudiantes (29,326) repitió de grado; en Izabal, el 16% (11,400); y en Zacapa y Jalapa, el 15% (5,990 y 8,262, respectivamente). Por contraste, en Guatemala o Sacatepéquez, las tasas de repitencia se encuentran entre el 8% y el 9% (38,858 y 4,380 alumnos, respectivamente).

Entre el 2000 y el 2006, la repitencia y la deserción disminuyeron, y se logró que más estudiantes pasen de grado (**Cuadro A.4** del Anexo II). Esto se debe al menos en parte a los esfuerzos realizados por el ministerio para mejorar la eficiencia del sistema (**Recuadro 2**).

Principales causas del abandono escolar, 2006

Fuente: Elaboración propia a partir de INE (2007).

GRÁFICO 4

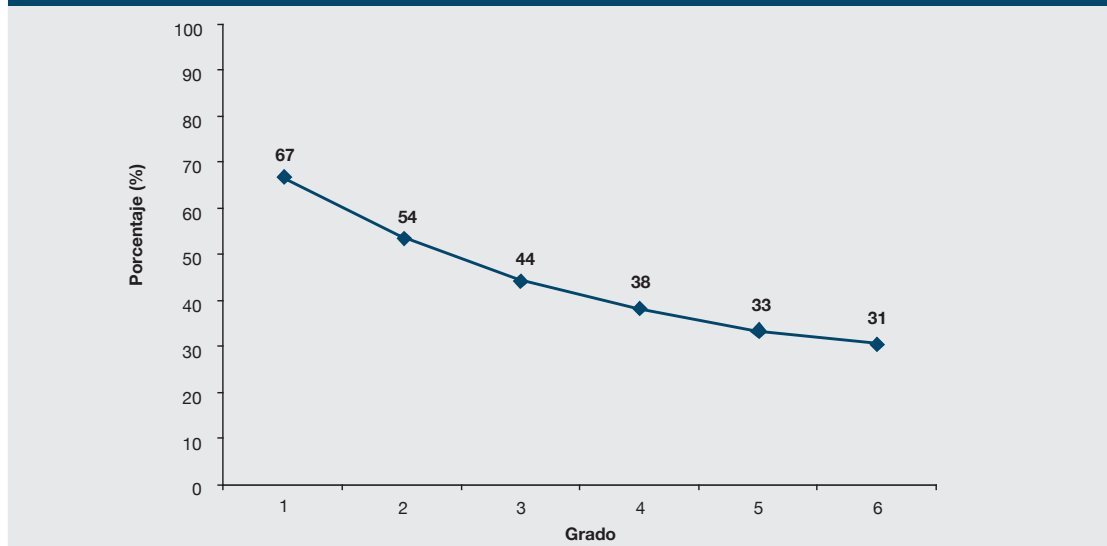


Estudiantes que permanecen en la escuela en cada grado, 2006

Nota: Para esta estimación, se utilizó el método de la cohorte reconstruida; es decir, con el total de inscritos, promovidos y repitentes por grado se calculan las tasas de repitencia, promoción y deserción, lo cual permite construir un flujo de alumnos a lo largo de una cohorte.

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2008b) e INE (2004)

GRÁFICO 5



RECUADRO 2. Acciones del MINEDUC para mejorar la eficiencia del sistema escolar

Con el fin de mejorar la permanencia y disminuir la repitencia y la deserción, el MINEDUC ha impulsado estrategias como Salvemos el Primer Grado. Este programa capacitó a supervisores, coordinadores técnicos administrativos y orientadores técnicos bilingües sobre cómo utilizar técnicas innovadoras de lecto-escritura. Se espera que estos, a su vez, capaciten a los docentes, para que apliquen en el aula las técnicas aprendidas. Esta estrategia contempla, además, acciones para disminuir la repitencia. Por ejemplo, se dedica un mes adicional de trabajo a los niños que aún no logran alcanzar los estándares para que pasen al siguiente grado.

Otros de los mecanismos que el MINEDUC ha empleado para mejorar la eficiencia y la calidad educativa han sido el establecimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el fortalecimiento de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI). El PEI es un instrumento de planificación y gestión que permite que la escuela se plantee los objetivos que desea alcanzar. Este mecanismo apunta a promover que la comunidad se apropie de su proyecto escolar, para incidir en la calidad y eficiencia del sistema. La expansión de la EBI, por su parte, aspira lograr que más niños y niñas indígenas inicien su proceso educativo en su idioma materno, en escuelas que se adecuen al contexto de su comunidad. Con esto, se busca mejorar la calidad de sus aprendizajes y la retención y promoción de los alumnos.

El MINEDUC también ha implementado programas complementarios de apoyo, como becas, alimentación, útiles escolares, y bolsas de estudios (que cubren, por ejemplo, los costos de los uniformes y transporte), entre otros. En el 2007, alrededor de 190,000 niños y niñas recibieron becas, 2.3 millones alimentación escolar y útiles escolares, y 13,500 bolsas de estudio.

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2007a).

Sin embargo, es preocupante que un número alto de alumnos de primer grado de primaria continúen repitiendo. En el 2006, una cuarta parte de los alumnos de primer grado repitieron el año. Ahora bien, es también importante notar que los niños que quedan en el sistema son cada vez menos propensos a repetir a medida que van pasando de grado (**Gráfico 6**).

Pocos completan la primaria y la secundaria.

Los altos índices de deserción y repetición contribuyen a que muchos estudiantes no completen la primaria y secundaria (**Gráfico 7**).

Estas ineficiencias significan una “pérdida” importante de recursos. El proyecto MEDIR de USAID encontró que, en el 2000, el MINEDUC gastó Q.815.4 millones en alumnos no aprobados, desertores y repitentes. Este gasto fue un tercio de su presupuesto total utilizado. En el 2003, se gastó Q.898.7 millones en estos costos (**Gráfico A.9** del Anexo II). Si bien el monto ha aumentado (reflejando en parte la expansión de la cobertura), representa un menor porcentaje del presupuesto (27%).

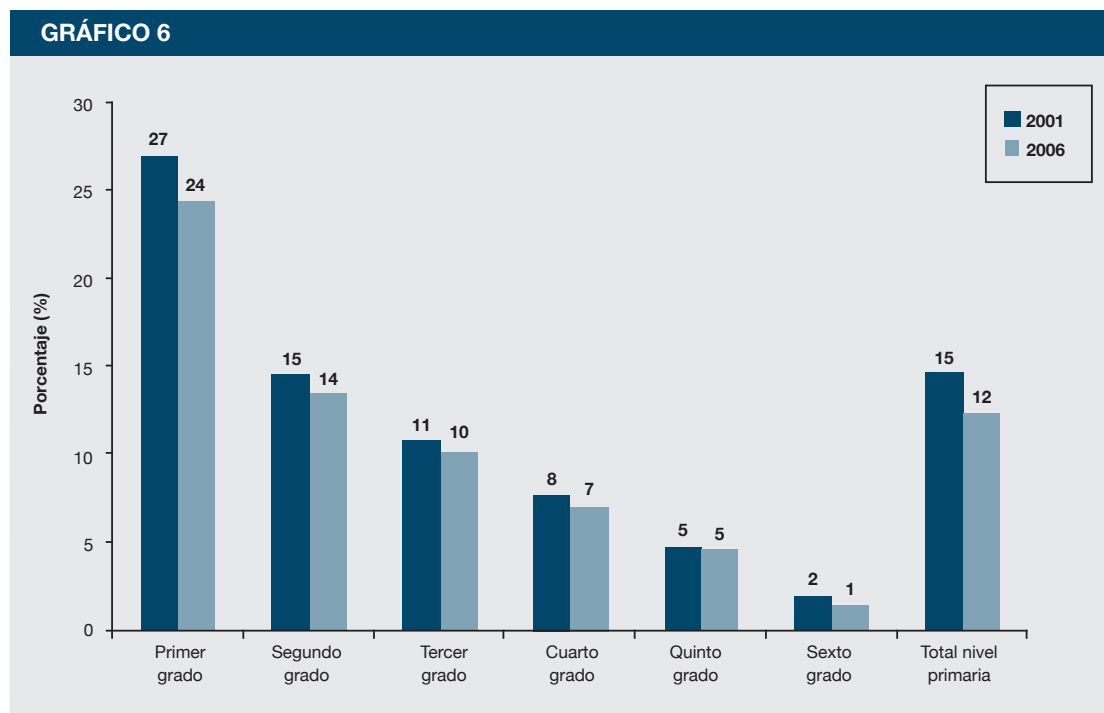
Que todos los niños y niñas completen la primaria es uno de los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio que Guatemala se comprometió cumplir para el año 2015. Desafortunadamente, según proyecciones de Hicks y Wodon (2002), es muy poco probable que nuestro país alcance esta meta. De hecho, Guatemala fue el único país de los 22 analizados que recibió una proyección tan desalentadora: se consideró que para Costa Rica, Panamá, El Salvador y República Dominicana la meta era posible; para Honduras y Nicaragua la meta era poco probable; y para Guatemala la meta era menos probable aún.

Este estudio no es el único que pronostica que Guatemala no alcanzará esta meta. En otro estudio, la UNESCO estimó que Guatemala no tiene siquiera el 80% de probabilidades de completar la enseñanza primaria universal en el 2015 (**Gráfico A.10** del Anexo II). Según la información más reciente disponible para América Latina y el Caribe, Guatemala es el país más atrasado en el porcentaje de jóvenes que han concluido la educación primaria (**Gráfico 8**).

Estudiantes que repitieron grados en primaria, 2001 y 2006

Nota: Los porcentajes corresponden a la tasa de repitencia bruta; es decir, a la relación entre el número de repitentes de un grado en un ciclo escolar determinado y la matrícula total del mismo grado del año anterior.

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2008b) e INE (2004).

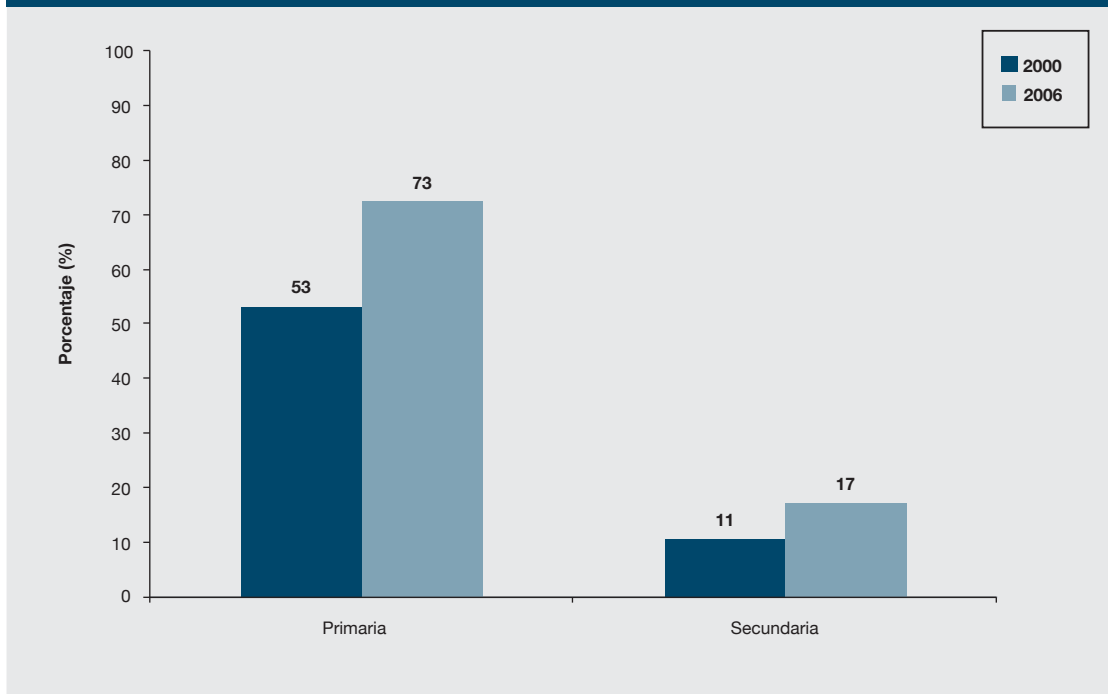


Estudiantes que se graduaron de primaria y secundaria, 2000 y 2006

Nota: Los datos corresponden a la proporción de egresados del sexto grado de primaria y del tercer grado del ciclo diversificado por cada 100 personas en la edad normal de egreso de esos niveles (12 y 18 años, respectivamente).

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2008b) e INE (2004).

GRÁFICO 7

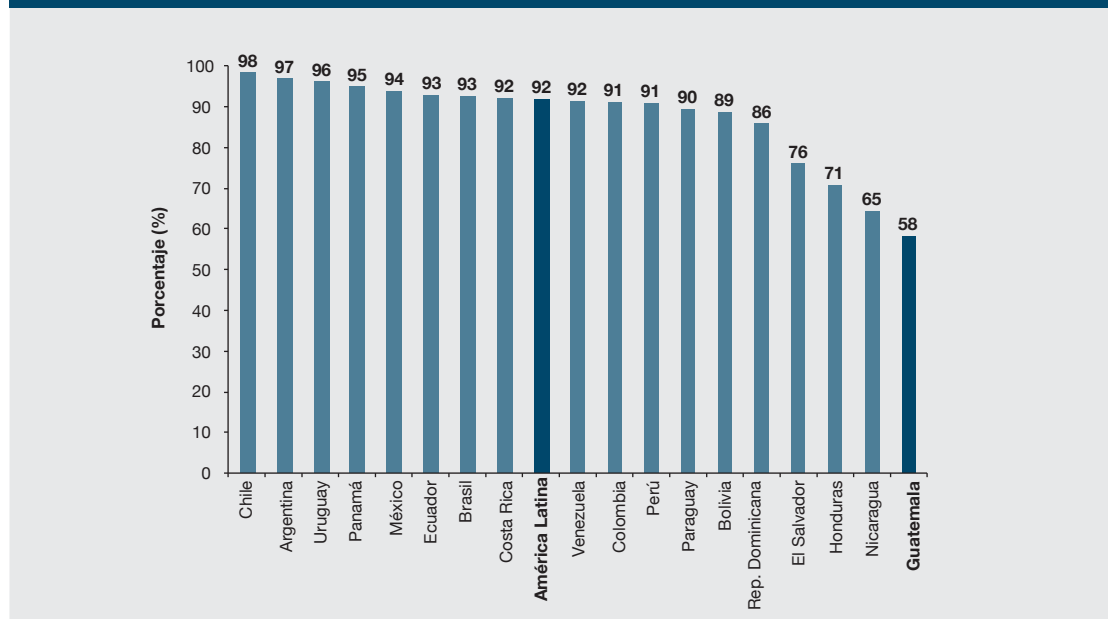


Jóvenes de 15 a 19 años de edad que completaron la primaria, por país, 2005

Nota: Las cifras de Bolivia, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Perú corresponden al año más reciente disponible entre 2001 y 2004. Para Argentina, Paraguay y Uruguay el porcentaje sólo es para zonas urbanas.

Fuente: Elaboración propia a partir de CEPAL (2007).

GRÁFICO 8



III. LOS RESULTADOS EN LAS PRUEBAS SIGUEN SIENDO INSATISFATORIOS: Deficiente ←→

Lograr que los niños, niñas y jóvenes vayan a la escuela, permanezcan en ella, aprueben grados y completen su escolaridad tiene poco valor si no logramos que aprendan. Aunque existen diversas opiniones sobre lo mínimo que los estudiantes deben aprender, nadie cuestionaría que es esencial que adquieran las destrezas básicas de lectoescritura y matemática para comunicarse y resolver problemas de la vida cotidiana.

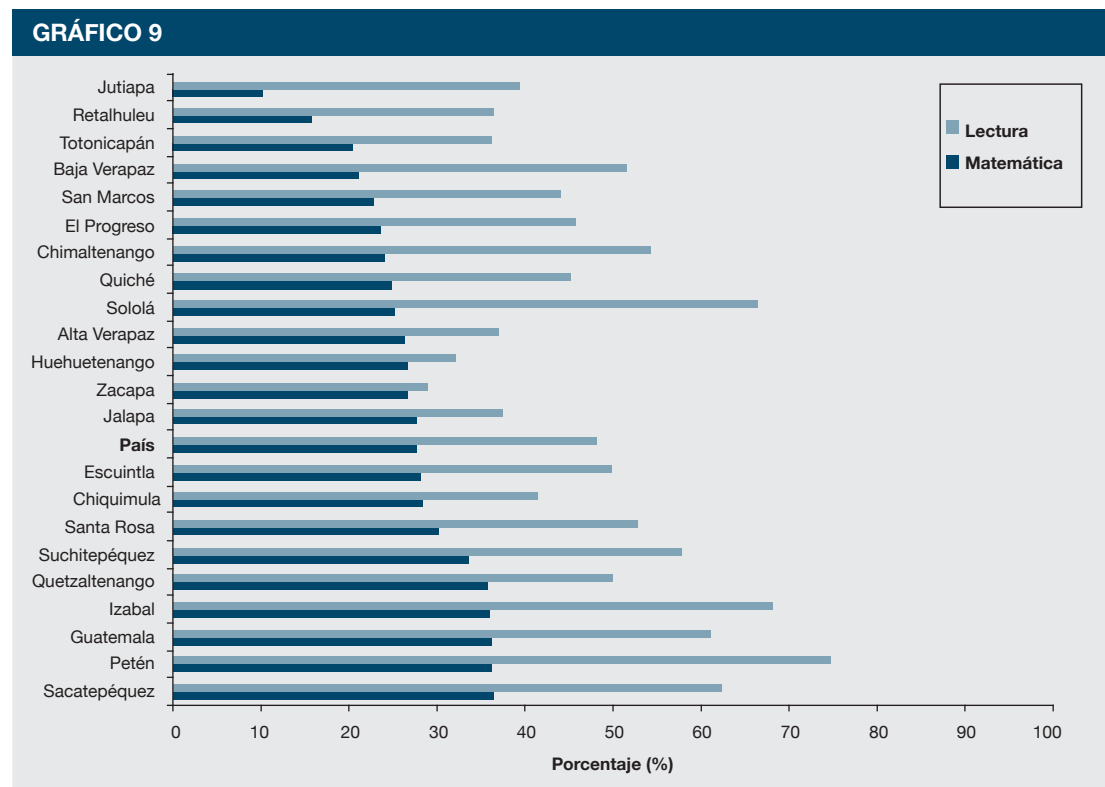
Muchos estudiantes no poseen habilidades básicas en lectura y matemática. Los resultados de las pruebas realizadas en años recientes muestran lo insatisfactorio de los actuales niveles de logro. Si bien esos resultados no son comparables—es decir, no se puede hablar de mejoras, deterioros ni estancamientos, porque las muestras de alumnos y de contenidos y grados evaluados fueron diferentes, como también lo fueron el tipo de pruebas aplicadas—los resultados de estas pruebas recientes sugieren que los logros de nuestros alumnos distan bastante de su desempeño esperado. En el 2004, sólo el 28% de los niños y niñas de primer grado de primaria logró resolver

problemas básicos de sumas y restas como $8 + 3 = 11$; $1 + 2 + 3 = 6$; ó $8 - 5 = 3$. Igual de preocupante es que sólo el 48% de los estudiantes demostró poder leer y comprender oraciones sencillas de cinco palabras.

Los resultados variaron mucho entre los departamentos. En lectura, por ejemplo, el porcentaje de alumnos cuyo desempeño alcanzó el criterio de la prueba fue 29% en Zacapa, 68% en Izabal, y 75% en Petén. En el caso de matemática, el porcentaje de alumnos que lograron alcanzar el criterio de sumas y restas fue de 10% en Jutiapa y hasta 36% en Sacatepéquez. Los resultados en matemática fueron particularmente preocupantes; en todos los departamentos, muy pocos alumnos alcanzaron un nivel suficiente (**Gráfico 9**). En un estudio reciente, Marshall (2008) encuentra que el bajo desempeño estudiantil en matemática podría estar relacionado con el insatisfactorio nivel que tienen los docentes en esta materia, evidenciado por los resultados de la última prueba de matemática que han tomado (ver su discusión en el Capítulo VII).

Alumnos de primer grado de primaria que lograron el criterio de las pruebas de lectura y matemática, por departamento, 2004

Fuente: Elaboración propia a partir de PRONERE/UVG-Proyecto MEDIR/USAID (2005a).



Nota: Lograr el criterio de lectura significa que el estudiante es capaz de leer y comprender una oración sencilla de cinco palabras que contenga un léxico adecuado. Y el de matemática cuando es capaz de realizar sumas de dos números compuestos de un dígito que dan como resultado un número compuesto de dos dígitos; realizar sumas de tres números compuestos de un dígito que dan como resultado un número compuesto de un dígito; y restar de un número positivo compuesto de un dígito una cantidad menor expresada por un número de un dígito obteniendo como resultado un número positivo compuesto de un dígito.

Cuando en el 2005 se evaluó a los alumnos de sexto de primaria, muchos mostraron serias deficiencias en sus conocimientos. En la prueba de lectura, se les pidió a los alumnos que usaran sinónimos, definieran palabras, completaran oraciones y demostraran haber comprendido lecturas cortas. Sólo el 48% alcanzó un desempeño satisfactorio (43%) o excelente (5%). En matemática, se les pidió que realizaran operaciones básicas (sumas, restas, multiplicaciones y divisiones), además de fracciones. Sólo el 55% de los estudiantes logró un desempeño satisfactorio (49%) o excelente (6%). Los demás se clasificaron con desempeño “insatisfactorio” o “debe mejorar”.

La situación no es mejor en secundaria. Los resultados del 2005 y 2006 fueron desalentadores (**Gráfico A.12 hasta A.15** del Anexo II). Cuando se evaluó a los alumnos del tercer grado del ciclo básico de secundaria (novenno grado) en 2006, muchos tuvieron problemas en demostrar las habilidades básicas esperadas para ese grado. En la prueba de lectura, que evalúa si los estudiantes saben resumir, comprender y analizar textos, casi tres de cada cuatro alumnos no llegaron al nivel satisfactorio. Sólo un 9% alcanzó un desempeño excelente (**Gráfico 10**).

En la prueba de matemática, la mayoría de los

alumnos de este grado demostraron un desempeño insatisfactorio. Los estudiantes tuvieron dificultades para resolver problemas aún cuando se les daba información amplia y clara. Únicamente el 21% de los alumnos alcanzó un nivel de rendimiento satisfactorio, y tan sólo el 0.5% demostró tener un dominio excelente. En ambas pruebas, los alumnos no repitentes obtuvieron mejores resultados que los que sí han repetido.

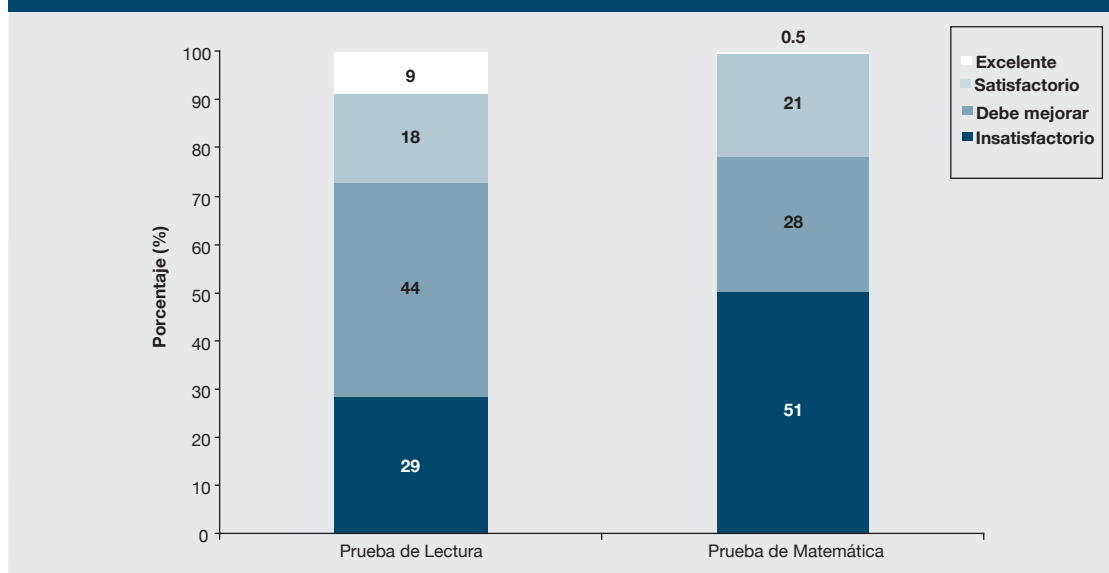
Dado que al final de la secundaria suelen quedar sólo los mejores estudiantes—porque los demás suelen abandonar la escuela antes—es sorprendente que de los alumnos que cursaron el último grado del ciclo diversificado (doceavo grado) en 2006, el porcentaje de estudiantes que demostró un desempeño satisfactorio o excelente fue muy bajo (**Gráfico 11**). Estos resultados son preocupantes, porque nos indican que los jóvenes guatemaltecos no están desarrollando las destrezas que necesitan para tener una mejor calidad de vida.

Como ya se mencionó, las pruebas aplicadas entre los años 2000 y 2005 no son comparables, y es por lo tanto imposible sobre esa base saber si el rendimiento mejoró, empeoró o se mantuvo estático. Sin embargo, a partir de 2006, las pruebas sí podrán compararse, lo que significa que con el tiempo se podrán alcanzar conclusiones sobre el progreso de nuestros alumnos.

Resultados de las pruebas nacionales de los alumnos de noveno grado (tercer grado de secundaria), 2006

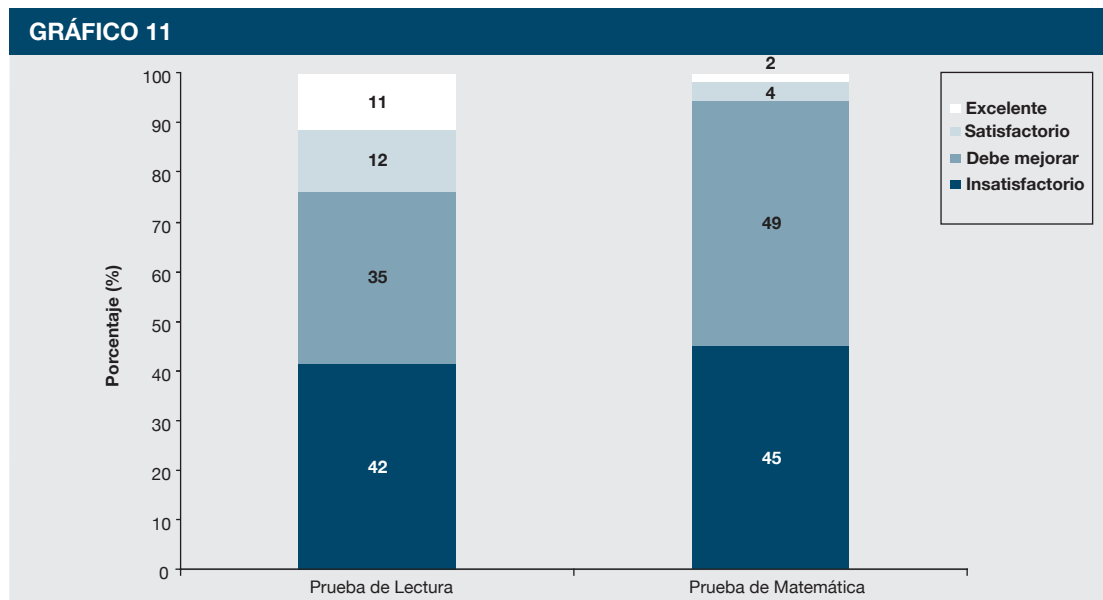
Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2007b).

GRÁFICO 10



Resultados de las pruebas nacionales de los graduandos de secundaria, 2006

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2007b).



Empezamos a saber cómo se comparan nuestros alumnos con los de otros países.

Hasta hace poco, Guatemala no había participado en pruebas internacionales de evaluación del rendimiento escolar. En 2006, participó en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de la UNESCO, que evaluó los aprendizajes de los alumnos de tercer y sexto grado de primaria en 16 países latinoamericanos y el estado mexicano de Nuevo León en lenguaje y matemática, y de estudiantes de sexto grado en ciencias de la naturaleza (siete países no participaron en esta última prueba y Guatemala fue uno de ellos). Los resultados encontrados nos sitúan en el grupo de países con menor nivel de logro en lectura y matemática. Los puntajes de nuestros estudiantes sólo fueron superiores a los de República Dominicana (Gráfico A.16 hasta A.19 del Anexo II). Apenas 10% de nuestros estudiantes

alcanzó los dos niveles más altos de desempeño en la prueba de lectura de tercer grado, 21% en sexto grado; 8% de tercer grado en matemática, y 21% en sexto grado.

En el 2007, Guatemala inició la aplicación piloto del ICCS (Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía). Este estudio compara cómo los jóvenes se están preparando para asumir sus roles como ciudadanos en sociedades democráticas. También trata de establecer la influencia de los sistemas escolares, las familias y los medios de comunicación en este proceso. Se estima que los resultados estarán a disposición en 2011. Cabe mencionar que Guatemala no participa en las pruebas internacionales de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) ni en TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias).

IV. LAS DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN PERSISTEN: Deficiente ←→

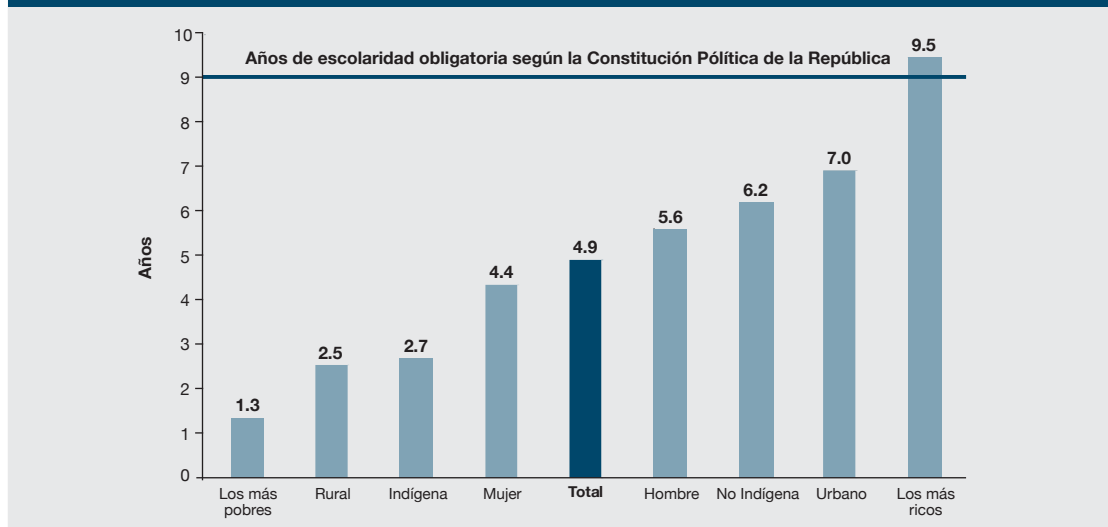
La educación tiene el potencial de promover la igualdad de oportunidades. Sin embargo, el sistema educativo en Guatemala continúa manifestando las desigualdades de nuestra sociedad—entre los pobres y ricos, entre aquellos que viven en áreas rurales y los que viven en áreas urbanas, entre los niños y las niñas, y entre los no-indígenas y los indígenas. Estas diferencias parecen determinar quién tiene acceso a una educación de calidad y quién no, y esto no ha cambiado mucho en los últimos años. Según un estudio reciente, la oportunidad de completar el sexto grado a tiempo es particularmente desigual en Guatemala (Gráfico A.21 del Anexo II).

Los más pobres completan menos grados. La mayor diferencia en años de escolaridad alcanzados se da entre los más ricos y los más pobres. Mientras los más carenciados, en promedio, completan poco más de un año de escolaridad, sus pares más afluentes completan más de nueve años, una brecha de más de ocho años (Gráfico 12). Los más pobres suelen residir en áreas rurales y ser indígenas. Estos grupos de población, como veremos posteriormente, suelen tener un acceso más limitado a la escuela (Gráfico A.22 del Anexo II).

Años promedio de educación según características seleccionadas, población de 25 a 59 años de edad, 2006

Fuente: Elaboración propia a partir de INE (2007).

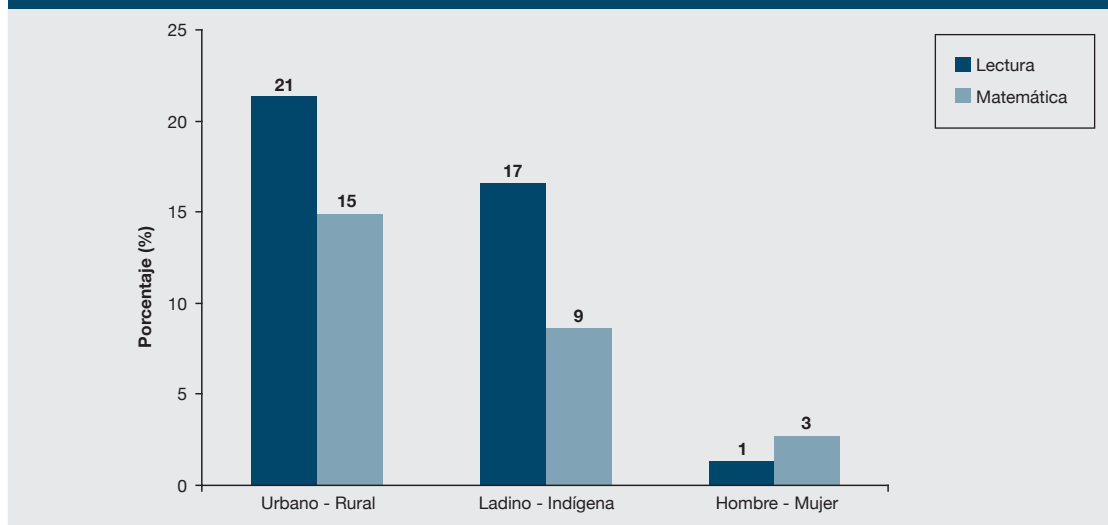
GRÁFICO 12



Diferencia en el porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria con desempeño satisfactorio o excelente en las pruebas nacionales, según características seleccionadas, 2005

Fuente: Elaboración propia a partir de PRONERE/UVG-MINEDUC/SINEIE-USAID/J&A (2006a).

GRÁFICO 13



Los alumnos de áreas rurales no completan la escuela primaria y rinden peor en los exámenes que sus pares en áreas urbanas. En las áreas urbanas, seis de cada diez alumnos que ingresan a la primaria la terminan. En cambio, en las áreas rurales, sólo la terminan tres de cada diez. Además, de acuerdo a la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (ENCOVI) del 2006, alrededor de ocho de cada diez jóvenes analfabetos de 15 a 24 años viven en áreas rurales.

Los más pobres se encuentran en una particular desventaja en todos los niveles educativos. Por ejemplo, mientras que el 98% de jóvenes de las familias más ricas asiste a la escuela primaria, sólo el 80% de sus pares de familias más pobres está en la misma situación (**Gráfico A.23** del Anexo II).

Las desigualdades en el desempeño de los niños en áreas urbanas y rurales también son preocupantes y es ahí donde se muestra la mayor desigualdad. Por ejemplo, en 2005, la brecha de aprendizajes entre los estudiantes en zonas urbanas y rurales fue la más alta seguida por las brechas entre ladinos e indígenas, y luego entre hombres y mujeres (**Gráfico 13**).

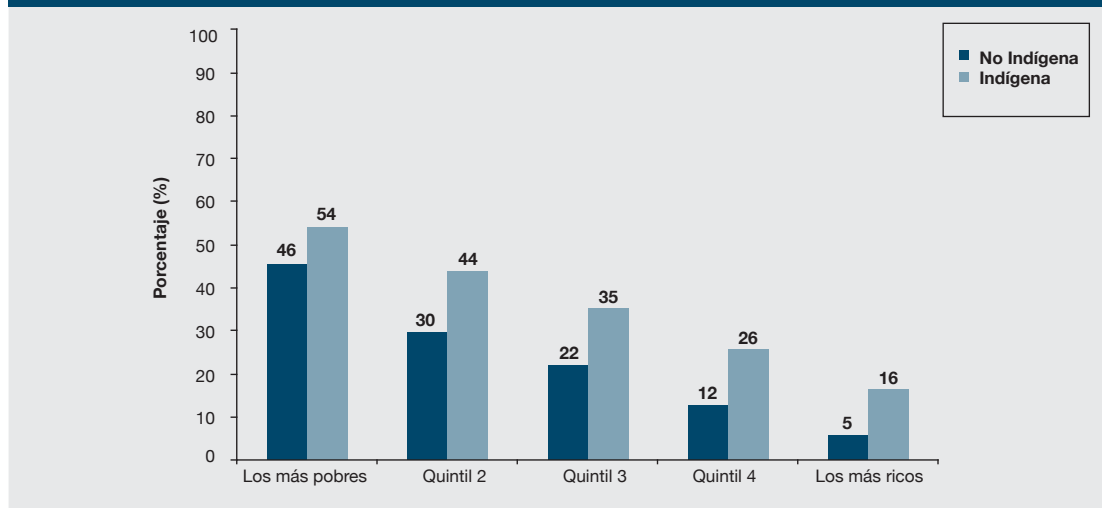
Demasiados indígenas pobres siguen sin tener acceso a educación de calidad. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (ENCOVI) del 2006, una cuarta parte de los guatemaltecos mayores de 15 años no saben leer y escribir. Los indígenas más pobres son particularmente vulnerables: más de la mitad (54%) no sabe leer ni escribir (**Gráfico 14**).

Analfabetismo de las personas de 15 años y más, según consumo y origen étnico, 2006

Nota: Cada quintil corresponde a un 20% de la población.

Fuente: Elaboración propia a partir de INE (2007).

GRÁFICO 14



Jóvenes de grupos indígenas también tienden a tener menos años de escolaridad y rinden peor en las pruebas que sus pares no indígenas (ver **Gráficos 12 y 13** anteriores). En un estudio reciente, se encontró que los estudiantes indígenas se desempeñan significativamente peor que los no indígenas tanto en pruebas estandarizadas de lenguaje como de matemática (Hernández-Zavala et al., 2006). Otro estudio que analiza las brechas académicas entre alumnos indígenas y no indígenas de escuelas primarias rurales concluye que estas brechas, en las pruebas de lectura en el idioma materno, están entre las mayores de cualquier país del Hemisferio Occidental (McEwan y Trowbridge, 2007).

Aún existen diferencias entre el éxito escolar de los niños y el de las niñas. Según un estudio reciente de 17 países de América Latina y el Caribe, en los que se analizó la brecha de años de escolaridad entre hombres y mujeres por cuatro décadas, Jamaica y Guatemala son los únicos países que casi no mostraron cambio en esta disparidad. Asimismo, Guatemala es el único país

en la región donde los hombres completan sus estudios más rápido que las mujeres (Duryea et al., 2007).

Las niñas indígenas están ante una particular desventaja, ya que tienen una menor probabilidad de inscribirse en la escuela, y cuando lo hacen, es más probable que lo hagan a una edad mayor y que deserten más temprano que los otros niños (Hallman et al., 2006).

Las inequidades en el aprendizaje entre los sexos también deben llamar nuestra atención. En las pruebas de matemática y lectura aplicadas a los alumnos de sexto grado de primaria y tercer grado de secundaria en el 2005, se encontró que los niños mostraron un rendimiento superior al de las niñas (**Cuadro A.7** del Anexo II). Según los resultados del SERCE, en matemática los niños obtuvieron puntuaciones superiores a las niñas, pero en lectura no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el desempeño de ambos grupos.

V. NECESITAMOS IMPLEMENTAR ESTÁNDARES E INSTITUCIONALIZAR LAS EVALUACIONES: Regular ↑

Para brindar una educación de calidad, es necesario acordar metas sobre lo que los estudiantes deben aprender. Del mismo modo, es preciso contar con un sistema nacional de evaluación para verificar si se están alcanzando estas metas, llamadas estándares educativos. La comunidad educativa, los maestros, los padres de familia y los alumnos deben conocer los estándares educativos para saber lo que debe aprenderse en cada grado, y deben conocer los resultados de las pruebas para saber dónde se necesita mejorar.

Un buen sistema de estándares educativos incluye:

- **Estándares de contenido:** definen qué deben saber y ser capaces de hacer los alumnos en cada grado.
- **Estándares de desempeño escolar:** describen si un logro es insuficiente, aceptable o sobresaliente.
- **Estándares de oportunidades de aprendizaje:** definen la disponibilidad de recursos técnicos, humanos y financieros necesarios para que los alumnos logren los resultados deseados.

Guatemala ha avanzado en el diseño de estándares de contenido. Entre 1999 y 2001, el MINEDUC elaboró estándares de contenido para los seis grados de la educación primaria en las áreas de Ciencias Naturales, Español, Matemática y Estudios Sociales. Estos estándares, que definen qué deben saber y ser capaces de hacer los alumnos en cada grado, se realizaron en el marco del Proyecto de Establecimiento de Estándares para la Educación Primaria en Centroamérica, por medio del Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos y Adecuación Curricular (SIMAC).

Para facilitar el uso de los estándares en estas cuatro áreas, el MINEDUC ha desarrollado varios proyectos. En el 2003, elaboró una guía para maestros como uno de los primeros intentos para articular los estándares con el currículo nacional. En el 2004, se realizaron modificaciones al currículo, por lo cual se actualizó la guía tomando en cuenta los últimos cambios realizados. Sin embargo, en el 2006 se definieron nuevamente los estándares nacionales a partir del currículo nacional base de primaria. Finalmente, en el 2007 se elaboraron los estándares y el currículo del nivel medio básico (séptimo a noveno grado de secundaria).

La comunidad educativa no usa los estándares educativos existentes. Los estándares que tenemos hoy representan un avance respecto de cuando sólo se contaba con currículos que no eran lo suficientemente específicos en cuanto a los objetivos de aprendizaje. No obstante, en la actualidad, todavía no han llegado a las aulas y son poco conocidos por la sociedad en general. La oficialización de los estándares de primaria, realizados en 2006, llegó cuando ya se estaba aplicando el nuevo currículo, lo que dificultó su

socialización. Además, el diseño de los estándares y de la transformación curricular de primaria se llevó a cabo de manera independiente y poco articulada, por lo que las competencias en el currículo no coinciden del todo con las de los estándares. Con la excepción de algunos estándares de desempeño elaborados como parte del proyecto MEDIR, tampoco se ha definido sistemáticamente cuál es el nivel de rendimiento aceptable para las metas de aprendizaje, ni qué recursos se necesitarán para lograrlas (estándares de oportunidad de aprendizaje) (**Cuadro 1**).

Hemos avanzado en evaluar lo que nuestros alumnos aprenden. Desde 1992, Guatemala ha experimentado con diferentes tipos de pruebas de desempeño estudiantil en lectura y matemática (**Cuadro A.8** del Anexo II). Con estas evaluaciones, se ha comenzado a crear una cultura de evaluación. Ejemplo de ello es que actualmente todos los estudiantes deben realizar las pruebas para graduarse de la secundaria (aunque la calificación obtenida en la prueba no es vinculante con su nota de promoción).

De 1997 al 2001 el Programa Nacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (PRONERE) evaluó a grupos de alumnos de diferentes grados en lectura y matemática. Sin embargo, su limitación era que no permitían determinar qué parte de las áreas fundamentales del currículo estaban realmente siendo dominadas por los estudiantes.

En parte para remediar esta situación, la Dirección General de Educación Bilingüe e Intercultural (DIGEBI) del MINEDUC elaboró otras pruebas que buscaban comparar el desempeño de los estudiantes en base a una definición clara y precisa de lo que se espera que conozcan y sean capaces de hacer.

CUADRO 1. Estándares educativos de contenido en Guatemala

Estado	Nivel, grado y área	Vínculos con el currículo, los textos, materiales didácticos, capacitación docente, exámenes y otros	Comentarios
Desarrollados	<p>Primaria (1° a 6° grado)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Naturales • Español • Matemática • Estudios Sociales <p>Secundaria (1° a 5° grado de bachillerato)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matemática • Español • Estudios Sociales • Inglés • Física • Química • Ciencias Naturales • Biología 	<p>Primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guías curriculares • Libros de texto <p>Secundaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guías curriculares • Competencias básicas requeridas por universidades del país para estudiantes de primer ingreso • Programas de estudio • Materiales didácticos • Otros 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estándares de primaria fueron creados a partir de las guías curriculares y los libros de texto con la intención de que representaran el currículo oficial y no a partir de lo que se considera más importante de enseñar y aprender; es decir, no fueron creados para modificar el currículo sino para hacerlo más explícito. • El desarrollo de los estándares de contenido no utilizó como un marco de referencia estándares internacionales de calidad. • Los programas de estudio de nivel medio no habían sido evaluados desde hace 20 años y no están disponibles para todas las asignaturas.

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2008c).

En el 2004, el proyecto de Juárez & Asociados-USAID y el PRONERE aplicaron pruebas de lectura y matemática a grupos representativos de los alumnos de primero y tercer grado de primaria en áreas urbanas y rurales. En el 2005, aplicaron pruebas en las mismas asignaturas a una muestra nacional de los alumnos de sexto grado de primaria.

En el 2005, el MINEDUC y el PRONERE también realizaron una prueba de lectura y matemática de todos los alumnos de tercero básico. Esta fue la primera vez que se aplicó la prueba a todos los estudiantes de un mismo grado. El MINEDUC decidió realizar esta prueba censal para poder entregar a los establecimientos resultados individuales que permitieran que el centro educativo propusiera estrategias para mejorar su calidad educativa. Hasta el año 2005, ninguna de las pruebas aplicadas permite la comparación entre años. Las pruebas de 2006 y 2007 son comparables a través del tiempo y será posible monitorear si el aprendizaje ha mejorado, empeorado o permanecido igual.

Todavía nos falta un camino por recorrer para institucionalizar el sistema de evaluación del rendimiento escolar. En el 2005, el MINEDUC comenzó a institucionalizar la evaluación estudiantil por medio del Sistema Nacional de Evaluación e Investigación Educativa (SINEIE), que a partir de agosto de 2007 se convirtió en la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA). Para ello, se contrató y capacitó personal especializado en las áreas de creación de instrumentos y en el análisis cualitativo y cuantitativo.

La suspensión de las pruebas del sistema nacional de evaluación durante 2001-2003 nos demostró que el sistema es vulnerable a voluntades políticas y a la disponibilidad de recursos. Habrá que hacer un mayor esfuerzo para consolidar la DIGEDUCA, implementar pruebas para otras áreas del currículo, y garantizar el logro de las metas propuestas. Ya se dio un paso importante en esta dirección al aplicar las pruebas para graduarse de la secundaria por 4 años consecutivos (2004-2007).

Todavía no usamos los resultados de las pruebas para mejorar la calidad de la educación. Aunque las evaluaciones de desempeño estudiantil nos han dado bastante información sobre cuáles son los factores, dentro y fuera de la escuela, que afectan el rendimiento académico de los niños guatemaltecos, esta información ha sido poco difundida y no ha sido utilizada para tomar decisiones de política educativa.

El poco uso que se le da a los resultados de las pruebas puede deberse, en parte, a que cambios en las pruebas aplicadas y en su frecuencia han hecho difícil la utilización de sus resultados para comprender los problemas de aprendizaje en Guatemala y encontrar la mejor manera de resolverlos. Además, los tamaños de las muestras y las metodologías utilizadas no han permitido alcanzar conclusiones acerca del impacto de los distintos programas del MINEDUC en el rendimiento de los alumnos. Finalmente, también está el problema de que no siempre se le da constancia a todas las herramientas de medición de la calidad de la educación. Por ejemplo, en el 2006, la DIGEDUCA realizó un índice para determinar cuánto aportan cada escuela al proceso de aprendizaje de los alumnos—éste se llama el Índice de Desempeño Escolar (IDE). Sin embargo, no se le dio continuidad el siguiente año.

La DIGEDUCA planea vincular los resultados de las pruebas nacionales a la nota de promoción. Sin embargo, hasta ahora los resultados han servido principalmente para concientizar al público sobre la deficiente calidad del sistema educativo. La DIGEDUCA ha dado los primeros pasos en sistematizar los flujos de información para presentar a los diversos actores del sector educativo los resultados de manera que puedan ser fácilmente interpretados y utilizados, aunque se debe seguir mejorando (**Recuadro 3**). Sin embargo, sería deseable hacer un seguimiento del impacto que está teniendo la disponibilidad de esta información ya que además de proveer la información es fundamental promover su análisis y uso.

RECUADRO 3. Divulgación de los resultados obtenidos en las evaluaciones de rendimiento

El Sistema Nacional de Evaluación e Investigación Educativa (SINEIE) ha difundido los resultados de las pruebas a la comunidad educativa. Hasta el 2007, el SINEIE logró:

- Distribuir reportes escolares en 2006, que proveen información sobre la matrícula y resultados de las pruebas al nivel de escuela, a las comunidades educativas.
- Generar un reporte individual para cada alumno/a evaluado, a través del portal del MINEDUC, accesible mediante un código personal.

Por otra parte, se está comenzando a utilizar los resultados de las pruebas para priorizar acciones de apoyo del MINEDUC. El Programa de Becas de Excelencia (que cubre el financiamiento para inscripción y colegiatura, hospedaje y alimentación, libros y materiales educativos, uniformes, y seguro de accidentes a los estudiantes seleccionados) utilizó los resultados de las pruebas de 2004 de los graduandos para seleccionar los colegios participantes en el 2005. Para el grupo de alumnos becados en el 2006, se utilizaron los resultados de la prueba general de tercero básico de 2005. Actualmente, se les requiere a los alumnos de tercer año y graduandos de secundaria participar en las pruebas, aunque sus resultados no tienen consecuencias para ellos.

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2007a).

VI. LA MAYORÍA DE NUESTRAS ESCUELAS NO TOMA SUS PROPIAS DECISIONES Y NO RINDE CUENTAS: Deficiente ← →

Una gestión escolar descentralizada puede contribuir a un aumento de la eficiencia y al logro de resultados. Desde hace varios años, el MINEDUC ha trabajado para que la administración de las escuelas guatemaltecas se descentralice. Sin embargo, este proceso ha estado sujeto a la voluntad de las autoridades políticas, y ha tenido avances y retrocesos.

El proceso de descentralización ha sido lento. Entre 1996 y el 2000, se estableció la Gerencia de Modernización para reestructurar el MINEDUC y lograr una mayor participación de las comunidades en la gestión de las escuelas. La creación de esta gerencia permitió que se administraran los recursos financieros al nivel departamental; establecer un marco legal para fomentar la participación comunitaria; crear Comités Educativos (COEDUCAs), Jurados de Oposición y Juntas Escolares para escuelas del sistema regular basado en el modelo del Programa Nacional de Autogestión Educativa (PRONADE) (**Recuadro 4**), lo que le permitió a algunas escuelas administrar y supervisar el personal y recursos.

Sin embargo, las decisiones en la mayoría de las escuelas se siguen tomando a nivel central. Son las Direcciones de la Planta Central las encargadas de planificar la mayor parte del presupuesto del Ministerio de Educación y en muchos casos realizar la entrega del servicio (por ejemplo, la distribución de libros de texto, las capacitaciones para maestros

y la gestión de personal en escuelas del sistema regular).

Se está diseñando el plan para descentralizar aún más al sistema educativo. En el 2005, el MINEDUC propuso un Nuevo Modelo de Gestión de los Recursos Educativos dentro de sus políticas para los años 2005-2008. En términos generales, este modelo establece qué competencias serán realizadas en cada nivel (nacional, regional, departamental, distrital y escolar). Además, se releva la idea de promover el proyecto escolar como guía para las acciones de la escuela, y se aspira a que la comunidad establezca sus metas, su calendario y los mecanismos de auto-evaluación. Sin embargo, la propuesta no aclara quién se encarga de decisiones claves como la contratación y el despido del personal en cada escuela, la selección de los textos escolares, la asignación de recursos y la selección de programas de perfeccionamiento docente.

Por otro lado, la actual administración también ha manifestado su intención de impulsar acciones de desconcentración y descentralización del sistema educativo (**Recuadro 5**).

Las escuelas PRONADE han tenido resultados prometedores, pero actualmente se les está quitando autonomía. Desde su inicio en 1992, el PRONADE se propuso aumentar el acceso a la educación en las zonas rurales, y al mismo tiempo,

estimular la participación de los padres en la gestión de las escuelas de sus hijos. Para lograr su propósito, el PRONADE identificaba a comunidades que carecían de escuelas y luego organizaba a estas comunidades para formar Comités Educativos (COEDUCA) para administrar las nuevas escuelas. En el 2006, el PRONADE llegó a atender a una quinta parte de los alumnos de primaria y preprimaria del sector público con 6,108 escuelas

(Gráfico 15). Hasta el 2008 a los COEDUCAs, se les asignaba la responsabilidad de administrar el servicio educativo eligiendo y contratando al docente, y administrando los servicios de apoyo (ayuda alimentaria, útiles escolares, valija didáctica, y remozamiento de la escuela). En este proceso, contaron hasta el 2007 con el apoyo de Instituciones de Servicio Educativo (ISE) para capacitaciones y monitoreo de su labor.

RECUADRO 4. Participación de padres y docentes en las juntas escolares

En el 1998, se crearon juntas escolares en escuelas públicas tradicionales. En éstas participan padres de familia y docentes, quienes tienen a su cargo la administración del dinero para la compra y distribución de útiles escolares, alimentación escolar, valija didáctica, pago de becas, y la compra de materiales de construcción para mantenimiento y reparaciones mínimas de los edificios escolares. Sin embargo, estas juntas no asumen funciones directas de supervisión o contratación de maestros.

En el 2006, funcionaban 9,972 Juntas Escolares en escuelas oficiales de los 22 departamentos del país. Además, se establecieron procedimientos para que los padres de familia junto con los maestros participen en los procesos de selección y contratación de los docentes a través de Jurados de Oposición. Existían 331 Jurados Municipales, 22 Jurados Auxiliares Departamentales, y un Jurado Nacional.

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2006c).

RECUADRO 5. Política de desconcentración y descentralización de la administración 2008-2012

El proceso de desconcentración y descentralización aspira a fortalecer las Direcciones Departamentales y llevar a cabo acciones que permitan mejorar la capacidad de gestión y toma de decisiones a nivel departamental, municipal y comunitario. Para ello, se planea crear de una nueva estructura organizativa que traslade decisiones claves del nivel central al departamental, municipal y local.

Además, se tiene contemplada la creación de 333 coordinaciones municipales, las cuales tendrán bajo su cargo los procesos de acompañamiento escolar que existen en la actualidad, y además se encargarán de operar procesos de recursos humanos, programas de apoyo, supervisión, cobertura e infraestructura escolar.

A nivel escolar, se tiene contemplado el fortalecimiento de la figura del director, mediante la implementación de estrategias que estimulen su tarea directiva, a fin de empoderarlos con funciones y responsabilidades específicas para el cargo.

A medida que avancen, es importante monitorear los avances de estas políticas para poder determinar cuál será el rumbo que tomarán y su efecto en la autonomía escolar.

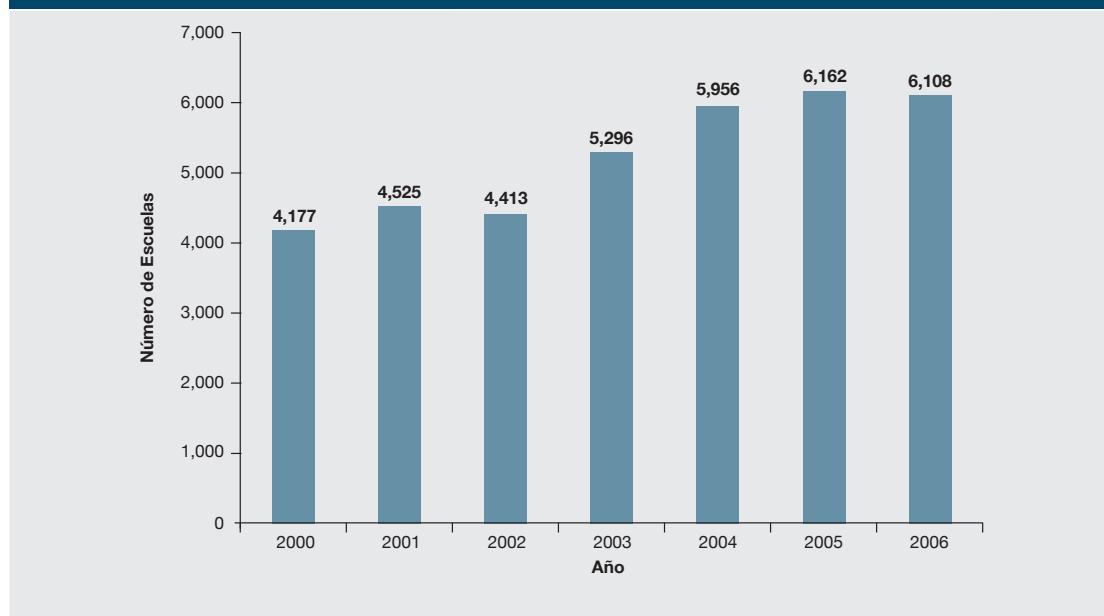
Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2008a).

Número de escuelas PRONADE, 2000–2006

Nota: La disminución en los establecimientos para los años 2002 y 2006 pueden explicarse debido a disminuciones en escuelas que atienden al nivel preprimaria. La matriculación en este nivel suele ser más errática, debido a que muchas veces no existen suficientes niños de 5 y 6 años de edad en un año determinado. El cálculo del número de escuelas se realizó bajo el criterio de aquellas que se encontraban habilitadas (es decir las que por alguna razón cerraron no fueron contabilizadas).

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2008b).

GRÁFICO 15



Nuestra propia experiencia parece indicar que cuando las escuelas tienen mayor poder de decisión sobre temas de personal, presupuesto, infraestructura, y currículo, pueden alcanzar resultados prometedores. Según PRONADE/MINEDUC (2002)—resumen de los datos más relevantes de la evaluación más sistemática del PRONADE de 1999 a 2001—se concluyó, entre otras cosas, que:

- El PRONADE era más efectivo para hacer que los alumnos se queden en la escuela y pasen de grado que escuelas tradicionales de similares condiciones.
- Los maestros del PRONADE usaban más el idioma local como lengua de instrucción que los de las otras escuelas.
- Las escuelas del PRONADE cumplían más con los días de clases y usaban mejor el tiempo de aprendizaje en las clases diarias.

Aun así, es importante notar que en las escuelas del PRONADE—y al igual que en las otras escuelas comparadas—fue evidente la enseñanza “frontal” (tiza y hablar) por parte de los docentes, así como la poca capacitación sobre el uso de metodologías activas y en lectoescritura y matemática. Además, se han planteado críticas al PRONADE centradas en el traslado de costos a los COEDUCAs (por su trabajo voluntario) y la forma de contratar a sus docentes (anualmente por los COEDUCAs).

Con el cambio de Gobierno en el 2008, se eliminaron las ISEs, y personal de campo contratado por la

Dirección General de Participación Comunitaria y Servicios de Apoyo del MINEDUC se encargó de acompañar a los COEDUCAs. Además, el MINEDUC inició los procesos para contratar a los docentes del PRONADE como personal permanente. Esta medida podría concretarse a partir del 2009. Ello implicaría que los COEDUCAs ya no contratarán ni despedirán a los maestros sino que sería una decisión del MINEDUC siguiendo los mismos procedimientos que para las escuelas oficiales. Finalmente, cabe destacar que no se tiene previsto transferir fondos a los COEDUCAs para el remozamiento de las escuelas en el 2009.

A pesar de algunas iniciativas, la mayoría de las decisiones siguen centralizadas. Aún si se reconoce que los procesos descentralizados contribuyen al avance y logro de resultados positivos, la mayoría de decisiones y procesos en el sistema educativo guatemalteco siguen centralizados. El siguiente cuadro detalla el nivel en el que se toman las decisiones en el sector público, según la ley y la práctica (**Cuadro 2**).

La rendición de cuentas es escasa y reciente. Un avance en materia de rendición de cuentas fue hacer públicas las bases de datos de las pruebas de rendimiento escolar del período 1998 al 2005. Sin embargo, por la forma en la que están presentados los resultados, no es posible hacer análisis del desempeño de cada escuela. Tampoco es posible analizar los resultados por programas específicos.

Otra debilidad del sistema de rendición de cuentas actual radica en el hecho de que la información de matrícula, repitencia y promoción presentada por el MINEDUC en los anuarios estadísticos permite desagregar los datos únicamente hasta el nivel departamental. Ahora bien, debe mencionarse que el MINEDUC implementó el Sistema de Información Educativa, al cual se puede tener acceso por medio de Internet, y que permite generar datos de matrícula, repitencia y promoción para cada escuela. Sin embargo, dicho sistema requiere que el usuario tenga al menos conocimientos básicos de manejo de bases de datos, lo que ha limitado su uso. Todo ello hace que, en la práctica, las escuelas no sean responsables por su

desempeño frente a la comunidad educativa y además no existe ningún tipo de consecuencias asociadas a sus resultados.

A partir del 2006, el MINEDUC comenzó a diseñar Reportes Escolares para directores, maestros y padres de familia, comunicándoles datos cuantitativos de la escuela a fin de informarlos acerca de su desempeño para motivarlos a mejorarlo. En el 2007, se inició la distribución del reporte escolar a los institutos de secundaria del sector público con sus resultados del 2006. Sin embargo, ese esfuerzo no ha sido repetido en el año 2008 y no fue sistematizado.

CUADRO 2. Niveles de toma de decisiones del sistema educativo público, 2000-2007

Acciones	Nacional	Regional	Departamental	Municipal	Distrito escolar	Comunidad	Escuela	Familia	Comentario
Contratación y despido de maestros	X			X			X		Este es uno de los aspectos que están descentralizados en PRONADE.
Contratación y despido de directores	X			X			X		El perfil y puesto de director no difiere mucho al de los docentes y esta figura es cubierta por docentes seleccionados por el resto del claustro. Es por ello que este proceso se lleva hasta la escuela.
Promoción de los maestros	X			X					El docente asciende según una escala salarial que va de la clase A (mínima) hasta la F (máxima) por cada 4 años de servicio. La promoción es automática cada cuatro años, con un aumento salarial del 25% para cada escalafón sobre la base. El escalafón sólo aplica para los maestros del sistema nacional, quienes representan alrededor del 56% de los docentes del MINEDUC. El resto de docentes trabajan por contratos temporales y su salario se ajusta de acuerdo a criterios del gobierno de turno.
Salarios	X			X			X		El nivel de los salarios se establece a nivel central. El pago, como en el caso de PRONADE, puede darse a nivel escolar.
Presupuesto y uso de los recursos	X			X					El presupuesto del MINEDUC es elaborado a nivel central. Las municipalidades también programan y ejecutan presupuesto en educación.
Mantenimiento	X	X	X	X			X		En el nivel primario, en la práctica, algunas escuelas realizan actividades de mantenimiento, mientras que en el secundario estas acciones se ejecutan en los establecimientos mediante el uso legal y auditado de una suma destinada para este fin.
Libros	X						P		En la práctica, en algunas escuelas, los maestros piden libros comerciales y algunos padres de familia los compran.
Organización del salón de clases y programación de los cursos							P		El CNB (currículo nacional base) estipula las áreas a trabajar, el contenido mínimo y la cantidad de períodos semanales por área. Son los docentes quienes organizan y programan los cursos.
Currículo	X						P		En la práctica, cada maestro organiza su clase. A pesar de que existe la figura de supervisor, los supervisores realizan tareas administrativas y generalmente no acompañan y supervisan a los docentes.

Nota: X = desde el punto de vista legal, y P = desde el punto de vista de la práctica.

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2008c).

VII. NECESITAMOS QUE NUESTROS DOCENTES ESTÉN MEJOR PREPARADOS Y QUE TENGAN MEJORES INCENTIVOS: Deficiente ← →

Los maestros guatemaltecos no tienen un nivel de formación adecuado. En Guatemala, para poder ser maestro de primaria y preprimaria se requiere haber cursado la carrera de magisterio, que se imparte a nivel secundario. Esto difiere sustantivamente de la situación en la mayor parte de los países de la región, donde la formación inicial docente se realiza a nivel universitario o superior.

Además, la evidencia sugiere que esta capacitación inicial no les está dando a los futuros maestros las herramientas que necesitan para ejercer su profesión. En una encuesta de opinión realizada por el MINEDUC en el 2005 (ver Álvarez y Schiefelbein, 2007), se le preguntó a directores, catedráticos y estudiantes de último grado de magisterio sobre la calidad de su formación. Esta encuesta encontró que:

- Uno de cada tres manifestó que su desempeño en matemática a lo largo de su formación había sido deficiente, y uno de cada cinco dijo lo mismo en lenguaje.
- Casi la mitad señaló que al iniciar su profesión había tenido problemas de conducción en el aula y de comunicación didáctica.

Según la ley, los docentes de las instituciones encargadas de formar docentes deben poseer al menos un título universitario de profesorado en enseñanza media. Pero en el 2004, menos de la mitad (47%) lo tenía. Sólo el 17% contaba con el grado de licenciatura y apenas un 1% tenía maestría. El 29% de los directores de las escuelas normales no cumplía con el requisito de tener título de profesor/a de enseñanza media. Si no tenemos a formadores de docentes altamente capacitados, será difícil garantizar la calidad de los programas de formación inicial docente.

En abril del 2006, el MINEDUC presentó una propuesta de formación inicial para docentes de primaria. Luego de un proceso de consultas y análisis se publicó, en enero del 2007, el nuevo currículo para la formación inicial de maestros de primaria en las escuelas normales y que implicaba 4,635 horas de estudios (para la especialidad de primaria bilingüe intercultural 4,905 y 4,875 horas de estudio en las subáreas de Idioma Indígena – Español, y de Idioma Español – Extranjero, respectivamente). Además, se requería que cada escuela normal formulara su Proyecto Educativo Institucional que debía ser aprobado por el MINEDUC. Sin embargo, en septiembre de 2008, el MINEDUC anunció que en el 2009 se aprobará un nuevo diseño curricular para las escuelas normales. Por lo tanto, sigue vigente el desafío de reformar la formación inicial de los docentes.

Las evaluaciones de los graduandos del magisterio y los docentes en servicio revelan serias deficiencias. Las evaluaciones nacionales para estudiantes de último año de secundaria, muestran resultados poco alentadores en todos los graduandos, sean éstos bachilleres, peritos, secretarías, técnicos o maestros. En el caso de los estudiantes de magisterio, los resultados son particularmente alarmantes. En el 2006, sólo 15% logró un desempeño satisfactorio o excelente en el examen de lectura, y sólo el 2% alcanzó esos desempeños en la prueba de matemática. Como proponen Álvarez y Schiefelbein (2007), estos datos parecen indicar que los estudiantes de magisterio obtuvieron un promedio de rendimiento menor que los estudiantes del resto de carreras del ciclo diversificado de secundaria (**Gráfico 16**). Esto indica que persisten amplias carencias en la formación de maestros, lo que promete tener serias repercusiones en la instrucción que ellos impartirán a sus alumnos.

La preparación deficitaria de los maestros repercute especialmente en la calidad de la educación en el área rural, porque es ahí donde trabajan los maestros con menos experiencia. Éstos, en promedio, cuentan con ocho años de experiencia, a diferencia de los 15 años de experiencia que tienen los maestros que se desempeñan en el área urbana.

También por primera vez, en el 2004 se realizó una evaluación específica para medir las habilidades de lectura y matemática de los maestros en servicio de primer y tercer grado de primaria. El promedio nacional de respuestas correctas fue de 58% en lectura y de 26% en matemática. Estos promedios nacionales variaron entre los departamentos del país, principalmente en lectura (**Gráfico 17**).

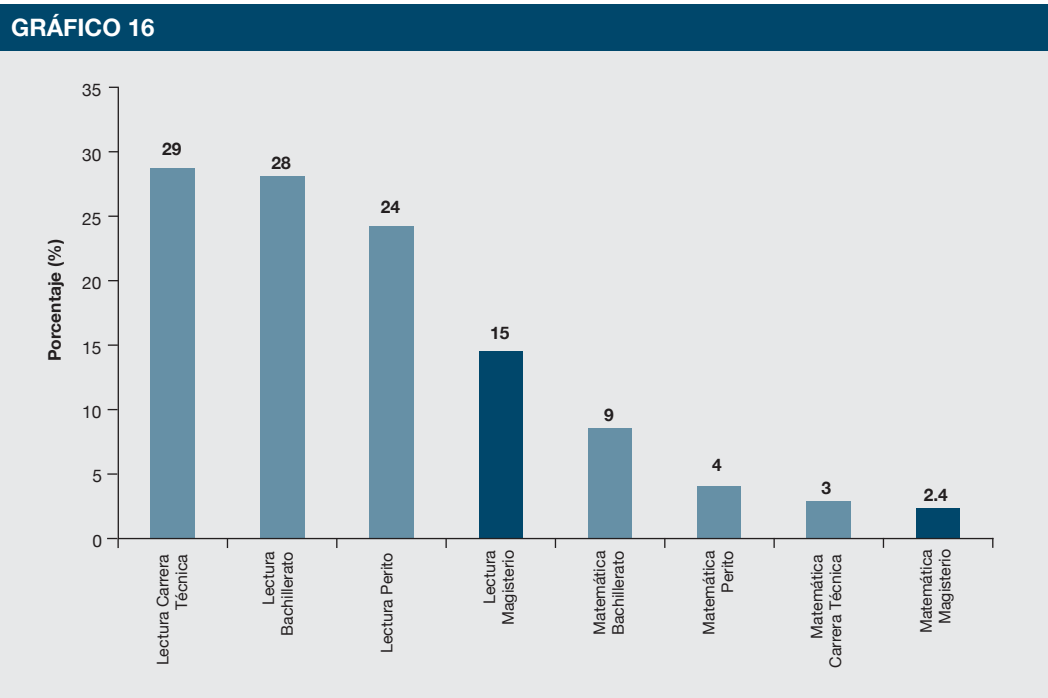
A su vez, se encontró que los maestros que enseñan en el área urbana mostraron un mejor desempeño en la prueba de lectura que los que laboran en escuelas rurales. Otro aspecto preocupante es que los que tuvieron mejor desempeño en las pruebas manifestaron la posibilidad de no seguir trabajando como maestros en el futuro, lo que sugiere que las condiciones del docente y el sistema actual de incentivos no logran retener a los buenos maestros.

Hay esfuerzos para capacitar a docentes en servicio, pero necesitamos todavía institucionalizar un programa de formación continua.

En el 2002, se impulsó un plan de profesionalización para docentes en servicio que a mediados de año contó con el 75% de los docentes en servicio ese año. Consistía en un programa de cuatro meses dirigido a directores y maestros de las escuelas de preprimaria y primaria. Sin embargo, este programa se suspendió en el 2003 luego de una huelga magisterial.

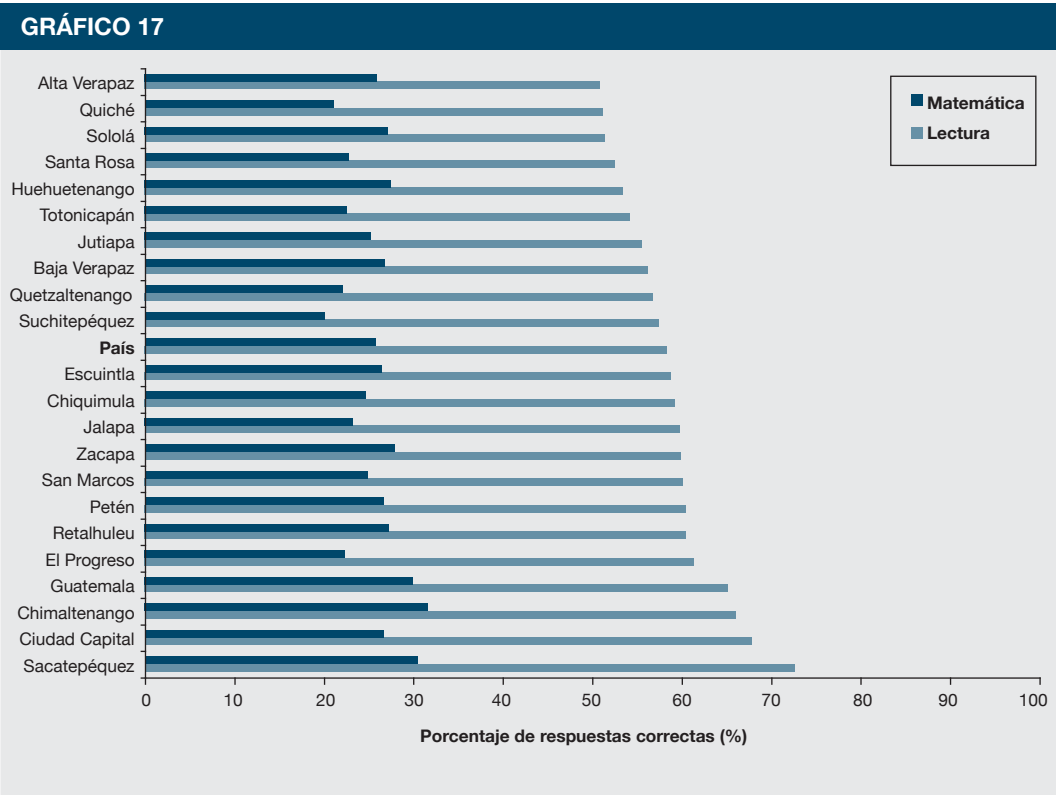
Porcentaje de graduandos de secundaria con desempeño satisfactorio o excelente en la prueba nacional de lectura y matemática, por carrera, 2006

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2008d).



Resultados en las pruebas de lectura y matemática de maestros, 2004

Fuente: Elaboración propia a partir de Rubio y Salanic (2005).



Entre el 2005 y el 2008, se realizaron capacitaciones para apoyar la implementación del Currículo Nacional Base (CNB), que incluyó uso de textos y material didáctico, y asistencia técnica a los programas y proyectos que pretenden mejorar la calidad. Sin embargo, no existen evaluaciones de impacto que nos permitan evidenciar el éxito o fracaso en el aula de estas capacitaciones.

Los maestros ganan más que otros trabajadores con similar formación. Según un estudio del Banco Mundial, en el 2000 la remuneración por hora de los maestros de Guatemala era comparable o mayor que la de otros profesionales con una formación similar. En 2007, Morduchowicz y Duro encontraron que, aunque en América Latina los salarios de los maestros son inferiores a los de los profesionales y técnicos en términos absolutos, si se considera la cantidad de horas que los docentes trabajan, sus remuneraciones en al menos siete países de la región (incluyendo Guatemala) serían mejores que las de sus pares en otros oficios.

Otro estudio por Lavarreda y Maul (2008) encontró que en el 2004, los maestros de primaria del sector público recibían un salario más alto que en otros países de similar nivel de riqueza (**Gráfico A.24** del Anexo II). Además, dentro de Guatemala, estos salarios fueron 48% más altos que los de los maestros del sector privado y 42% más altos que los de otros trabajadores del sector público.

El docente guatemalteco cuenta además con varios beneficios no salariales: dos meses de vacaciones, 15 salarios anuales (que incluyen el aguinaldo, el pago de un mes 14 y la indemnización), prestación de auxilio póstumo, etc. La actual administración (2008-2012) sumó a estos beneficios los incluidos en el Plan de Solidaridad Magisterial, que otorga seguros médicos y funerarios para el docente y su familia, entre otros.

Ahora bien, debe hacerse la aclaración que los estudios mencionados anteriormente no hacen referencia a las condiciones de trabajo, que en muchas ocasiones son precarias (ejemplo de ello son las condiciones físicas de las escuelas, especialmente en las áreas rurales).

Aún no existen incentivos propicios para atraer, retener y promover buenos maestros. Es positivo que el MINEDUC desde 2004 haya establecido nuevos procedimientos para reclutar, seleccionar y contratar personal docente. Se incluye el desempeño de los docentes en las pruebas como uno de varios criterios que se considera al momento de otorgar sus plazas. No obstante, el sistema no

garantiza que las plazas sean asignadas a las personas con mayor conocimiento en las materias evaluadas y no mide las capacidades didácticas de los docentes, sino sólo su conocimiento en matemática y lenguaje. Ello hace pensar que es necesario implementar reformas adicionales que permitan que el proceso de selección de maestros sea capaz de otorgar las plazas a los maestros con mayores méritos, desarrollando instrumentos que permitan evaluar la capacidad didáctica de los docentes.

Por otra parte, el salario de los maestros continúa dependiendo, principalmente, de su antigüedad. No existe un sistema para evaluar el desempeño de los maestros y los ascensos son automáticos de acuerdo a sus años de servicio. Por lo tanto, aquellos docentes que logran resultados exitosos en el aprendizaje de sus estudiantes perciben la misma remuneración que los que enseñan en forma deficiente. Ello implica que no existe dentro del régimen de compensaciones componentes que reconozcan las actividades del docente en el aula, por lo cual no se generan incentivos que promuevan mejoras en el desempeño docente.

Además, un maestro que inicia la carrera docente en la clase A puede alcanzar el máximo escalafón F (el mejor remunerado) en 20 años. Una vez que un docente alcanza este nivel, sus oportunidades de progresar económicamente se limitan a los aumentos generales en los salarios. Esto, junto con la ley que le permite a empleados del gobierno jubilarse después de 20 años de servicio, contribuye a que los maestros calificados y más experimentados se retiren pronto del sistema educativo en búsqueda de otras oportunidades donde aún pueden progresar.

Los docentes no son socios activos en el proceso de reforma. A pesar de reconocerse que el docente es quien conoce la realidad en el aula y quien en realidad lleva la reforma a ella, Álvarez (2004) reporta que sólo 34% de los maestros entrevistados en 2003 participó en alguna actividad de discusión sobre los objetivos, alcances o procedimientos del proceso de reforma educativa. El estudio concluye que la participación de los docentes se ha limitado a talleres de discusión y conocimiento de las decisiones emanadas desde los organismos centrales. Si bien el contenido de esta capacitación estaba enfocado al proceso de la reforma curricular, apenas el 27% de los docentes entrevistados sabía que existía dicho proceso. Si no hacemos un esfuerzo serio de incluir a los docentes como participantes activos en el trabajo compartido de mejorar la educación, es poco probable que alcancemos nuestras metas.

VIII. NO ES SUFICIENTE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN Y NO SE EVALÚA SU EFICIENCIA: Muy deficiente ← →

Se invierte muy poco en educación. En el 2007, el monto de la inversión del Gobierno Central en educación fue baja (2.7% del PIB en todos los niveles). Sin embargo, al agregar los gastos en educación de otros actores la inversión total en el sector fue alrededor del 6.9% del PIB en 2006 según Álvarez y Schiefelbein (2007), y casi la mitad fue financiada por los hogares (3.3% del PIB). El gasto público en educación está por debajo de lo que invierten otros países de la región y muy por debajo del mínimo del 5% del PIB recomendado

por la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa del PREAL (**Gráfico 18**).

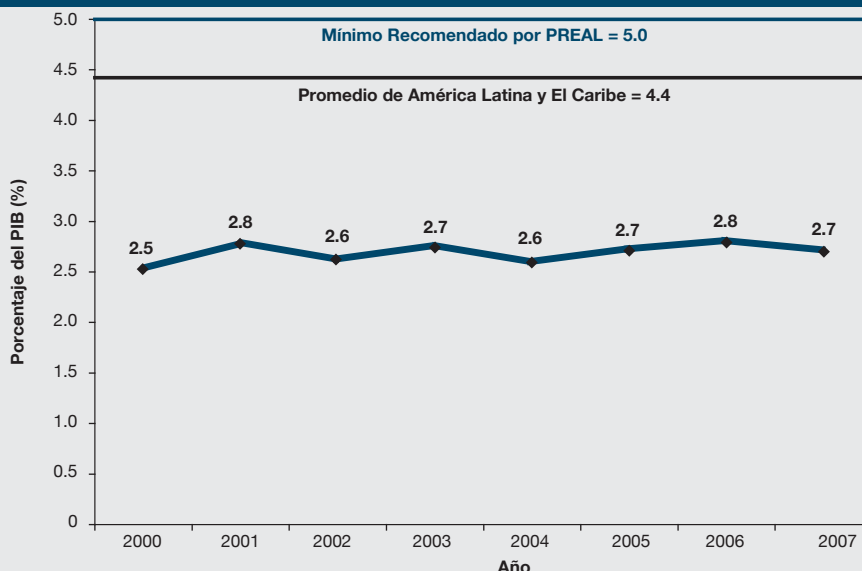
Varios estudios que analizan la cantidad de dinero requerida para lograr la enseñanza primaria universal concluyen que Guatemala debe incrementar la inversión pública en educación (Acevedo et al., 2005; Lavarreda et al., 2005; SEGEPLAN, 2006; e ICEFI, 2007). Una estrategia para invertir más en educación podría ser el incremento de alianzas entre los sectores público y privado (**Recuadro 6**).

Inversión pública en educación como porcentaje del PIB, 2000-2007

Nota: A partir de 2006 hubo un cambio en la metodología de cálculo del PIB para Guatemala que implicó su reducción respecto a la metodología anterior.

Fuente: Elaboración propia a partir de MINFIN (2008), IEU (2007), y BANGUAT (2008).

GRÁFICO 18



RECUADRO 6. Alianzas pública-privadas: Trabajando juntos por la educación

El MINEDUC ha realizado proyectos con varias organizaciones privadas para recaudar fondos o recursos para las escuelas guatemaltecas.

Uno de estos proyectos fue el “Maratón del Lápiz”, que se realizó en 2004 y fue coordinado por la organización Empresarios por la Educación, a fin de recaudar útiles escolares para las escuelas públicas del país. En este proyecto participaron empresas, iglesias, colegios privados y personas individuales. Se recaudó el equivalente a 5.6 millones de lápices y útiles.

El proyecto “Becatón”, coordinado por el MINEDUC, contó con la participación de empresas privadas, organizaciones de servicio, iglesias, establecimientos privados y personas individuales, a fin de recaudar fondos destinados a becas para niños y niñas. Gracias a este proyecto, se otorgaron 32,600 becas escolares.

El programa “Todos a leer” se desarrolla entre el MINEDUC, empresas y colegios privados. Su propósito es promover los hábitos de lectura en niños, niñas y jóvenes. En este programa se realizan actividades específicas como concursos de lectura y el proyecto ROTACAJAS, que distribuye alrededor de 3000 libros de literatura, en cajas de 50 libros cada una, que rotan por diversas aulas.

Es importante notar que a pesar de ser programas exitosos, estos programas no son suficientes para cubrir la falta de inversión del estado.

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2006c).

La buena noticia es que a partir de la firma de los Acuerdos de Paz en 1996, el gobierno ha asignado prioridad a la educación. De hecho, si comparamos la prioridad que otorgan los gobiernos de América Latina a la inversión pública en educación como porcentaje del gasto público total, vemos que Guatemala se encuentra en cuarto lugar, después de Honduras, Bolivia y México (**Gráfico 19**). Aun así, como se mencionó anteriormente, la inversión pública no es suficiente.

La inversión en educación no llega a los más pobres.

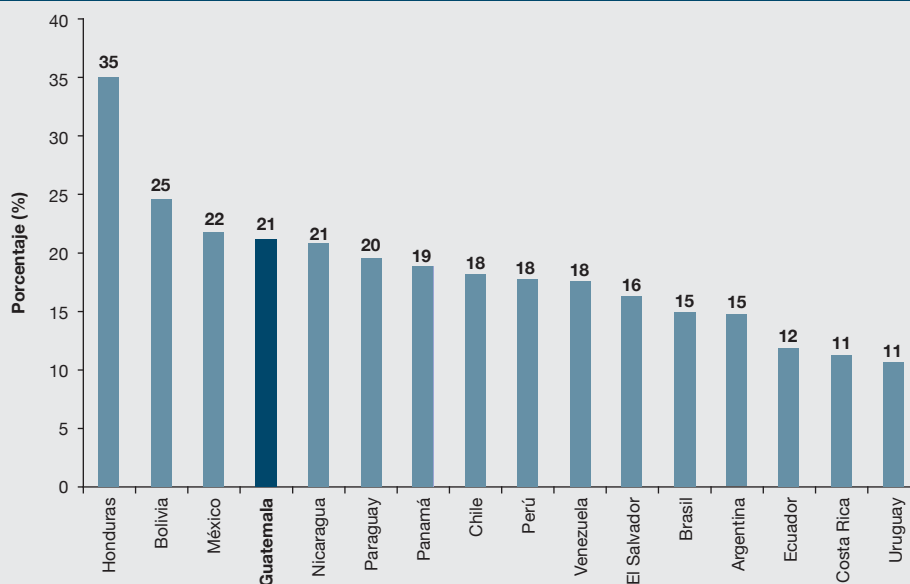
En el período 2000-2007, el mayor porcentaje de la inversión pública en educación correspondió al nivel primario (55%) seguido del universitario (12%). Sin embargo, el gasto por alumno universitario fue alrededor de 4 veces mayor que el de un alumno de primaria (**Gráfico 20**). A su vez, si se comparan los países latinoamericanos, Venezuela y Guatemala se encuentran entre los países que poseen una mayor relación entre el gasto en educación terciaria y primaria (**Gráfico A.27 del Anexo II**).

Inversión pública en educación como porcentaje del gasto público total, por país, 2005

Nota: El gasto corresponde al promedio simple del bienio 2004-2005. Para Argentina el gasto corresponde al Gobierno Nacional, Gobiernos Federales y Gobiernos Locales; para Bolivia al Sector Público No Financiero; para Brasil al Federal, Estadual y Municipal; para Costa Rica y Perú al Sector Público Total; y para el resto de países el Gobierno Central.

Fuente: Elaboración propia a partir de CEPAL (2007).

GRÁFICO 19

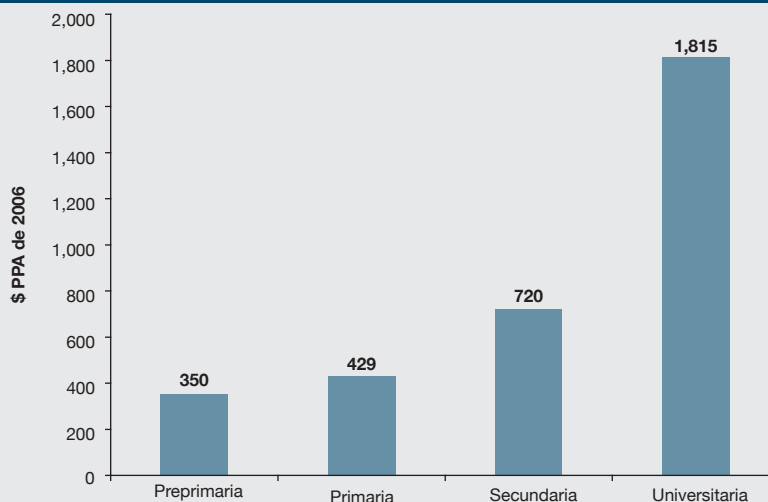


Inversión pública por estudiante, según nivel educativo, 2006

Nota: La inversión se expresa en dólares estadounidenses, utilizando la paridad del poder adquisitivo (PPA). La PPA es la cantidad de unidades monetarias locales que se necesitan para adquirir en Guatemala lo que en E.E.U.U. se compraría con un dólar estadounidense.

Fuente: Elaboración propia a partir de información de MINFIN (2008) y World Bank (2008).

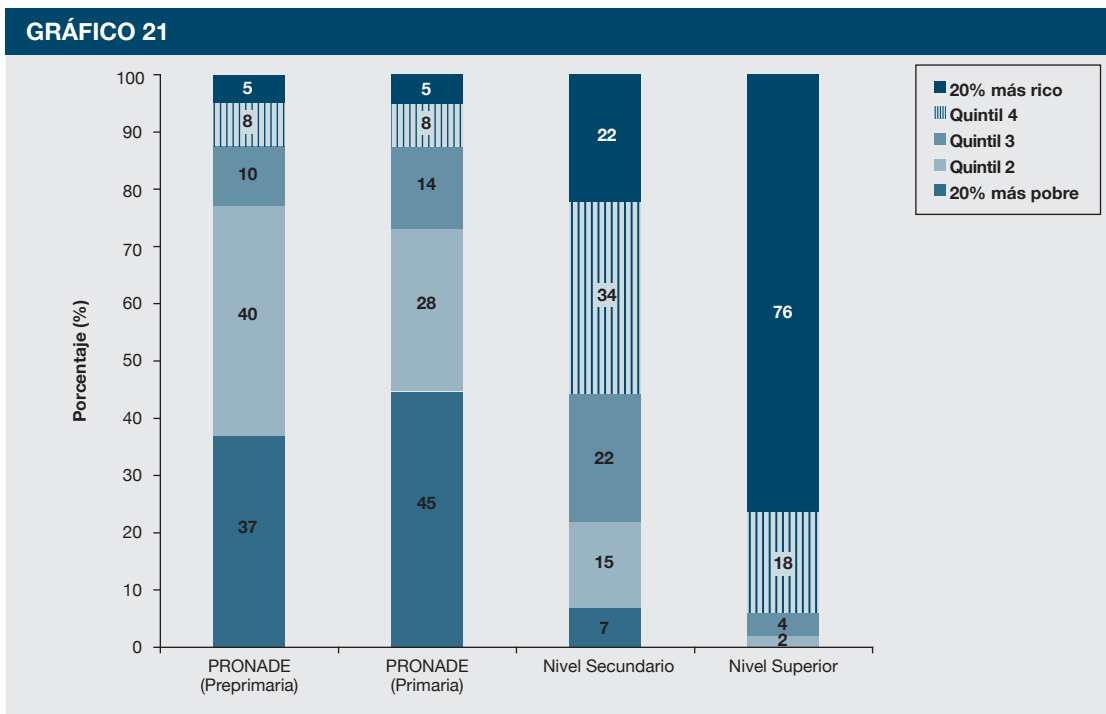
GRÁFICO 20



Distribución de la inversión pública en educación, según nivel educativo y quintil de consumo, 2006

Nota: El quintil 1 corresponde al 20% más pobre de la población; y el quintil 5 al 20% más rico.

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de INE (2007).



Si bien es normal que a nivel universitario se gaste más por alumno que en la primaria, como se ha mencionado, aún existen desafíos de cobertura en los niveles de preprimaria, primaria y secundaria, sobre todo en las áreas más rurales y pobres del país. Por otro lado, los estudiantes que logran llegar a la universidad pertenecen a los niveles socioeconómicos más ricos.

Según la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (ENCOVI) 2006, la inversión pública en la secundaria o universidad favorece a los estudiantes que menos lo necesitan. La ENCOVI señala que los estudiantes de escuelas públicas secundarias que no son pobres recibieron el 68% del gasto en ese sector, y los estudiantes universitarios no pobres recibieron el 97% del gasto en ese sector. Asimismo, también debe notarse que el gasto público en el PRONADE estaba bien focalizado hacia los pobres (**Gráfico 21**).

Guatemala tiene recursos públicos limitados, por lo que se requiere de una mayor inversión en educación y de más recursos a los primeros niveles educativos—focalizándolos en los más pobres para lograr las metas de los próximos diez años.

No sólo se trata de contar con más recursos, también deben gastarse mejor. Si bien es cierto que hacen falta recursos para cumplir con las metas educativas, es necesario que los que tenemos sean utilizados con eficiencia. Entre el 75 y 80% del presupuesto del Ministerio corresponde a salarios docentes. Esto permite poca flexibilidad al momento de orientar recursos a programas que apoyen el cumplimiento de metas (Álvarez y Schiefelbein, 2007). Un estudio reciente determinó que Guatemala podría lograr un resultado mejor en los indicadores educativos con los recursos que ya tiene— especialmente en secundaria (Herrera y Pang, 2005).

Actualmente, el sistema educativo de Guatemala no tiene mecanismos para verificar si una intervención ha tenido el impacto esperado. Para lograr un gasto más eficiente, es necesario que el MINEDUC cuente con la capacidad de realizar periódicamente evaluaciones de programas y proyectos. Esta evaluación periódica permitirá dar seguimiento y monitoreo al alcance de las metas propuestas, a la vez que se logrará reducir la posible pérdida de recursos asociada a la ineficiencia.

IX. RECOMENDACIONES PARA LOGRAR UN APRENDIZAJE DE CALIDAD Y CON PERTINENCIA CULTURAL PARA TODOS

A continuación, presentamos un conjunto de recomendaciones para una agenda de corto y mediano plazo que pretenda mejorar los aprendizajes en nuestras escuelas. Consideramos necesario impulsar un conjunto de estrategias coordinadas y coherentes entre sí, en lugar de tomar medidas en forma aislada. Para mejorar nuestro sistema educativo, debemos:

1. Alcanzar un acuerdo sobre ciertas políticas y acciones básicas que trascienda cambios de gobierno.

Necesitamos acuerdos políticos y sociales sobre intervenciones de largo plazo que estimulen una cultura de corresponsabilidad entre los múltiples actores: los estudiantes, las familias, los docentes, los directores de escuela, las autoridades centrales y locales, el sistema político y la sociedad en general. Es importante que las políticas cuenten con un sustento técnico, y que no respondan a prejuicios ideológicos. En este marco, es necesario definir un sistema integral de responsabilidad por los resultados a impulsar como política de Estado. También recomendamos llegar a acuerdos en torno al modelo de educación bilingüe intercultural que garantice la pertinencia de la educación, la política de descentralización y participación de la comunidad educativa, los mecanismos de rendición de cuentas, y un nuevo sistema de supervisión efectivo que brinde acompañamiento técnico-pedagógico a los docentes.

2. Asegurar que más niños logren completar los nueve años de escolaridad obligatoria.

Es fundamental que todos los estudiantes adquieran un dominio satisfactorio de los conocimientos y destrezas que corresponden a la educación obligatoria. Esto implicará dedicar más tiempo y recursos a los estudiantes que provienen de hogares más desfavorecidos, a fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al aprendizaje de calidad. Además, implica implementar acciones para promover el ingreso oportuno y la retención de los estudiantes; y que los docentes cuenten con estándares claros que les permitan conocer si sus estudiantes alcanzaron las destrezas mínimas para su grado y los utilicen como criterio de promoción. Asimismo, es clave asegurar que hay suficiente tiempo de clases efectivo para que todos los estudiantes logren un dominio satisfactorio de lo que deberían conocer y ser capaces de hacer al finalizar cada grado de enseñanza.

3. Brindar mayores oportunidades de aprendizaje, en particular a los grupos en desventaja.

Es necesario impulsar una estrategia de sensibilización hacia los padres y maestros, acompañada de intervenciones de atención especial destinadas a mejorar la calidad de los aprendizajes en las escuelas que atienden a los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Por ejemplo, mediante la dotación de nuevos métodos y materiales para la enseñanza, mejoras en la infraestructura escolar, asignación de maestros más experimentados y mejor capacitados, aumentar el tiempo de clase efectivo, brindar orientación técnica apropiada a los docentes y directores de las escuelas, oportunidades para aprender a enseñar mejor, etc., debemos asegurarnos de que las escuelas cuenten con los medios necesarios para realizar su trabajo adecuadamente.

4. Reconocer los y las docentes como actores fundamentales para generar la mejora en la calidad educativa.

Es necesario garantizar un cuerpo docente con las competencias profesionales necesarias para mejorar la calidad de la enseñanza en los salones de clase a fin que sus estudiantes logren aprendizajes satisfactorios. Esto implicará atraer candidatos bien calificados, retener a los mejores profesionales, y garantizar su desarrollo permanente. Por lo tanto, será necesario mejorar los programas de formación inicial, tanto en cuanto a los contenidos como a los componentes de la práctica. Los programas de desarrollo profesional en servicio deben responder a las necesidades que afrontan los maestros en la sala de clases y permitir a los docentes reforzar continuamente el dominio de sus conocimientos y capacidad de enseñanza.

Además, se debe diseñar y poner en marcha una nueva carrera magisterial transparente y motivadora que contemple para el ascenso no sólo el tiempo de trabajo, sino también su capacitación y desempeño, así como los resultados de sus estudiantes. Para implementar esta nueva carrera, es necesario introducir estándares de qué debe saber y poder hacer el docente e implementar un nuevo sistema de evaluación docente orientado a establecer un sistema de reconocimiento de méritos por buen desempeño. Se debe incentivarlos para garantizar que los mejores maestros estén en las escuelas que atienden a los educandos de las familias más pobres que residen en el área rural.

5. Consolidar y aprovechar el sistema de estándares y evaluación.

El principal objetivo del sistema de estándares y evaluación debe ser comprender mejor el nivel de calidad que ofrece el sistema y propiciar acciones para mejorarlo. Por lo tanto, además de divulgar los resultados de las pruebas de manera apropiada y oportuna a las distintas audiencias, es necesario establecer programas de apoyo a las escuelas con dificultades y fortalecer el compromiso de mejora de la calidad de los docentes y administradores de cada establecimiento. Es clave evaluar los progresos de los estudiantes en el tiempo para identificar cuáles son las políticas y prácticas educativas que mejor contribuyen a dichos logros, especialmente cuando los estudiantes provienen de sectores sociales desfavorecidos. También es fundamental lograr un conocimiento generalizado sobre lo que se espera que nuestros estudiantes deben conocer y saber hacer, y que los distintos actores utilicen los resultados de las evaluaciones para tomar decisiones sobre las acciones a seguir para transformar nuestra realidad educativa. Finalmente, se recomienda continuar fortaleciendo a la Dirección General de Evaluación, Investigación y Estándares Educativos (DIGEDUCA) del Ministerio de Educación, y participar en evaluaciones internacionales.

6. Reflejar la importancia de la enseñanza básica (preprimaria, primaria y secundaria) en el presupuesto nacional.

Lograr mejorar el acceso, permanencia, retención, graduación y la calidad en el sistema educativo requiere de una mayor inversión. Sin embargo, no debemos solamente aumentar recursos y esperar una mejoría sustancial automática en los indicadores del sistema. Es necesario también gastar mejor, y que los recursos sean destinados en mayor medida a quienes más lo necesitan. Para ello, los planes y estrategias del Ministerio tienen que ir orientados a la consecución de metas y objetivos, que garanticen cubrir las principales y mayores necesidades. Debe también fortalecerse la capacidad de evaluación de programas y proyectos para poder destinar los recursos a las estrategias más efectivas.

Los desafíos que afrontamos requieren de esfuerzos de largo alcance junto con la contribución de todos en función de sus responsabilidades y capacidades. En Guatemala, la educación simplemente es una tarea impostergable que requiere de nuestra acción inmediata.



ANEXO I. CÁLCULO DE LAS CALIFICACIONES DEL INFORME DE PROGRESO EDUCATIVO DE GUATEMALA.....	32
ANEXO II. INFORMACIÓN ESTADÍSTICA.....	36
COBERTURA	
Cuadro A.1. Tasa neta de escolarización, según nivel y departamento, 2000 y 2006.....	36
Cuadro A.2. Tasa bruta de escolarización, según nivel y departamento, 2000 y 2006.....	36
Cuadro A.3. Porcentaje de población no atendida, por departamento y rango de edad, 2006.....	37
Gráfico A.1. Alumnos inscritos en el grado que les corresponde según su edad y nivel educativo, 2000 y 2006.....	37
Gráfico A.2. Distribución de la matrícula, según grado, 2006.....	38
Gráfico A.3. Tasa neta de escolarización en la enseñanza secundaria, por país, 2006.....	38
Gráfico A.4. Población no atendida, por rango de edad, 2000 y 2006.....	39
Gráfico A.5. Años promedio de escolaridad de adultos de 25 a 65 años de edad, por país.....	39
Gráfico A.6. Tasas privadas de retorno de las personas de 18 a 60 años de edad, según nivel educativo y país, 2002.....	40
Gráfico A.7. Tasa neta de escolarización en la enseñanza preprimaria, por país, 2005.....	40
Gráfico A.8. Edad promedio de la matrícula, según grado, 2000 y 2006.....	41
PERMANENCIA EN LA ESCUELA	
Cuadro A.4. Tasas de promoción, repetición y deserción, 2000 – 2006.....	41
Gráfico A.9. Costo anual de la no aprobación, deserción y repitencia en la enseñanza primaria del sector público, 2003.....	42
Gráfico A.10. Probabilidad de que los estudiantes se gradúen de primaria, en base a tendencias históricas y comportamientos actuales, por país.....	42
Gráfico A.11. Niños que completaron el sexto grado de primaria a tiempo, por país, 2005.....	43
RESULTADOS DE LAS PRUEBAS	
Gráfico A.12. Resultados en las pruebas de matemática de los graduandos de secundaria, por departamento, 2005.....	43
Gráfico A.13. Resultados en las pruebas de matemática de los graduandos de secundaria, por departamento, 2006.....	44
Gráfico A.14. Resultados en las pruebas de lectura de los graduandos de secundaria, por departamento, 2005.....	44
Gráfico A.15. Resultados en las pruebas de lectura de los graduandos de secundaria, por departamento, 2006.....	45
Cuadro A.5. Porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria y tercer grado de secundaria, según su nivel de dominio en lectura y matemática, 2005.....	45
Gráfico A.16. Promedio y variabilidad de las puntuaciones en matemática de los estudiantes de tercer grado de primaria, por país, 2006.....	46
Gráfico A.17. Promedio y variabilidad de las puntuaciones en matemática de los estudiantes de sexto grado de primaria, por país, 2006.....	46
Gráfico A.18. Promedio y variabilidad de las puntuaciones en lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria, por país, 2006.....	47
Gráfico A.19. Promedio y variabilidad de las puntuaciones en lectura de los estudiantes de sexto grado de primaria, por país, 2006.....	47



EQUIDAD

Cuadro A.6.	Porcentaje de estudiantes de primer grado de primaria que alcanzó el criterio de las pruebas de lectura y matemática, según su área de residencia, origen étnico y sexo, 2004.....	48
Cuadro A.7.	Porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria y tercer grado de secundaria que alcanzó el criterio de las pruebas de lectura y matemática, según su área de residencia, origen étnico y sexo, 2005.....	48
Gráfico A.20.	Diferencia en la escolaridad promedio según características seleccionadas, población de 21 a 30 años de edad, 2000 y 2006.....	48
Gráfico A.21.	Probabilidad de completar el sexto grado a tiempo (Índice de Oportunidad Humana), por país, 2005.....	49
Gráfico A.22.	Tasas de graduación, según nivel, área de residencia y etnicidad, 2006.....	49
Gráfico A.23.	Asistencia escolar, según nivel educativo y socioeconómico, 2006.....	50

ESTÁNDARES Y EVALUACIONES

Cuadro A.8.	Sistema Nacional de Evaluación del Rendimiento Escolar en Guatemala.....	51
-------------	--	----

CARRERA DOCENTE

Gráfico A.24.	Diferencia entre el salario docente en Guatemala y en el resto de los países, 2004.....	52
---------------	---	----

INVERSIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA

Gráfico A.25.	Gasto público per cápita en educación, 2005.....	52
Gráfico A.26.	Distribución de la inversión pública en educación, 2000–2007.....	53
Gráfico A.27.	Relación entre gasto público promedio por estudiante del nivel terciario y el gasto público promedio por estudiante del nivel de primaria, 2006.....	53

CUADRO RESUMEN: INDICADORES EDUCATIVOS DE GUATEMALA.....	54
---	-----------

ANEXO I. CÁLCULO DE LAS CALIFICACIONES DEL INFORME DE PROGRESO EDUCATIVO DE GUATEMALA

Con el fin de hacer más comparables las notas de los informes nacionales de PREAL, se ha cambiado la metodología de cálculo de las notas en este informe. Por lo tanto, las notas de este informe no son comparables con las publicadas en el primer informe del 2002. Sin embargo, a continuación se presentan las notas que corresponderían al informe anterior al aplicar la nueva metodología a fin de garantizar su comparabilidad y brindar transparencia en cuanto a cómo calculamos las calificaciones y la

tendencia de este segundo informe. Cabe destacar que también se cambió la escala de las calificaciones respecto al informe del 2002 y que el período de la tendencia analizado en el primer informe fue de 1990 a 2000 mientras que en este segundo informe fue de 2000 a 2006. Finalmente, la persona interesada en comparar las metodologías utilizadas para calcular las calificaciones puede revisar el Anexo III del primer informe publicado y disponible en www.preal.org.

Indicador	Calificación		Tendencia	Forma de Cálculo																												
	2000	2006																														
Cobertura	37 (D)	47 (C)	↑	Se evaluó la tasa neta de escolarización en la enseñanza primaria y secundaria así como la tasa bruta de escolarización en la enseñanza preprimaria y superior.																												
				<p>Las puntuaciones del año 2000 fueron:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Indicador (%)</th> <th>Nota según escala de evaluación</th> <th>Ponderación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>TNE (primaria): 85.4</td> <td>[3 puntos (regular, C), porcentaje entre 85 y 89]</td> <td>35%</td> </tr> <tr> <td>TNE (secundaria): 23.9</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 60]</td> <td>35%</td> </tr> <tr> <td>TBE (preprimaria): 50.9</td> <td>[2 puntos (deficiente, D), porcentaje entre 45 y 54]</td> <td>15%</td> </tr> <tr> <td>TBE (superior): 15.2</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 20]</td> <td>15%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Cálculo: (3x0.35+1x0.35+2x0.15+1x0.15) x20 = 37</p> <p>Las puntuaciones del año 2006 fueron:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Indicador (%)</th> <th>Nota según escala de evaluación</th> <th>Ponderación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>TNE (primaria): 94.5</td> <td>[4 puntos (bueno, B), porcentaje entre 90 y 94]</td> <td>35%</td> </tr> <tr> <td>TNE (secundaria): 34.7</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 60]</td> <td>35%</td> </tr> <tr> <td>TBE (preprimaria): 58.8</td> <td>[3 puntos (regular, C), porcentaje entre 55 y 64]</td> <td>15%</td> </tr> <tr> <td>TBE (superior): 12.2</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 20]</td> <td>15%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Cálculo: (4x0.35+1x0.35+3x0.15+1x0.15) x20 = 47</p> <p>Se identificó una tendencia de progreso porque el crecimiento promedio anual de la matrícula en los niveles analizados entre 2000 y 2006 fue cercano al 5%.</p>	Indicador (%)	Nota según escala de evaluación	Ponderación	TNE (primaria): 85.4	[3 puntos (regular, C), porcentaje entre 85 y 89]	35%	TNE (secundaria): 23.9	[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 60]	35%	TBE (preprimaria): 50.9	[2 puntos (deficiente, D), porcentaje entre 45 y 54]	15%	TBE (superior): 15.2	[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 20]	15%	Indicador (%)	Nota según escala de evaluación	Ponderación	TNE (primaria): 94.5	[4 puntos (bueno, B), porcentaje entre 90 y 94]	35%	TNE (secundaria): 34.7	[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 60]	35%	TBE (preprimaria): 58.8	[3 puntos (regular, C), porcentaje entre 55 y 64]	15%	TBE (superior): 12.2
Indicador (%)	Nota según escala de evaluación	Ponderación																														
TNE (primaria): 85.4	[3 puntos (regular, C), porcentaje entre 85 y 89]	35%																														
TNE (secundaria): 23.9	[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 60]	35%																														
TBE (preprimaria): 50.9	[2 puntos (deficiente, D), porcentaje entre 45 y 54]	15%																														
TBE (superior): 15.2	[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 20]	15%																														
Indicador (%)	Nota según escala de evaluación	Ponderación																														
TNE (primaria): 94.5	[4 puntos (bueno, B), porcentaje entre 90 y 94]	35%																														
TNE (secundaria): 34.7	[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 60]	35%																														
TBE (preprimaria): 58.8	[3 puntos (regular, C), porcentaje entre 55 y 64]	15%																														
TBE (superior): 12.2	[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 20]	15%																														
Permanencia en la escuela	20 (F)	20 (F)	↑	Se evaluó el porcentaje de la población en edad adecuada para graduarse de la enseñanza primaria y secundaria.																												
				<p>Las puntuaciones del año 2000 fueron:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Indicador (%)</th> <th>Nota según escala de evaluación</th> <th>Ponderación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Completaron primaria: 53.2</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 80]</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>Completaron secundaria: 10.8</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 55]</td> <td>50%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Cálculo: (1x0.50+1x0.50) x20 = 20</p> <p>Las puntuaciones del año 2006 fueron:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Indicador (%)</th> <th>Nota según escala de evaluación</th> <th>Ponderación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Completaron primaria: 72.5</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 80]</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>Completaron secundaria: 17.3</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 55]</td> <td>50%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Cálculo: (1x0.50+1x0.50) x20 = 20</p> <p>Se identificó una tendencia de progreso porque el promedio anual del incremento del porcentaje de alumnos que completaron la enseñanza primaria y secundaria fue 6% y 10%, respectivamente entre 2000 y 2006.</p>	Indicador (%)	Nota según escala de evaluación	Ponderación	Completaron primaria: 53.2	[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 80]	50%	Completaron secundaria: 10.8	[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 55]	50%	Indicador (%)	Nota según escala de evaluación	Ponderación	Completaron primaria: 72.5	[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 80]	50%	Completaron secundaria: 17.3	[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 55]	50%										
Indicador (%)	Nota según escala de evaluación	Ponderación																														
Completaron primaria: 53.2	[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 80]	50%																														
Completaron secundaria: 10.8	[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 55]	50%																														
Indicador (%)	Nota según escala de evaluación	Ponderación																														
Completaron primaria: 72.5	[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 80]	50%																														
Completaron secundaria: 17.3	[1 punto (muy deficiente, F), porcentaje menor que 55]	50%																														
Resultados de las pruebas	30 (D)	30 (D)	↔	Se evaluó el resultado de los alumnos en las pruebas estandarizadas internacionales y nacionales.																												
				<p>Las puntuaciones del año 2000 fueron:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Indicador</th> <th>Nota según escala de evaluación</th> <th>Ponderación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>No se participó en pruebas internacionales</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), país que no participa]</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>Pruebas nacionales en primaria referidas a la norma</td> <td>[2 puntos (deficiente, D), país sin pruebas referidas a criterio]</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Pruebas nacionales en secundaria referidas a la norma</td> <td>[2 puntos (deficiente, D), país sin pruebas referidas a criterio]</td> <td>25%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Cálculo: (1x0.50+2x0.25+2x0.25) x20 = 30</p> <p>Las puntuaciones del año 2006 fueron:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Indicador</th> <th>Nota según escala de evaluación</th> <th>Ponderación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Desempeño en matemática y lectura en prueba regional correspondiente al grupo de países con peores desempeños</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), país en el grupo con peores desempeños]</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>Pruebas nacionales en primaria referidas a la norma</td> <td>[2 puntos (deficiente, D), país sin pruebas referidas a criterio]</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Pruebas nacionales en secundaria referidas a la norma</td> <td>[2 puntos (deficiente, D), país sin pruebas referidas a criterio]</td> <td>25%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Cálculo: (1x0.50+2x0.25+2x0.25) x20 = 30</p> <p>Sin tendencia definida porque los resultados de las pruebas aplicadas entre 2000 y 2006 no son comparables.</p>	Indicador	Nota según escala de evaluación	Ponderación	No se participó en pruebas internacionales	[1 punto (muy deficiente, F), país que no participa]	50%	Pruebas nacionales en primaria referidas a la norma	[2 puntos (deficiente, D), país sin pruebas referidas a criterio]	25%	Pruebas nacionales en secundaria referidas a la norma	[2 puntos (deficiente, D), país sin pruebas referidas a criterio]	25%	Indicador	Nota según escala de evaluación	Ponderación	Desempeño en matemática y lectura en prueba regional correspondiente al grupo de países con peores desempeños	[1 punto (muy deficiente, F), país en el grupo con peores desempeños]	50%	Pruebas nacionales en primaria referidas a la norma	[2 puntos (deficiente, D), país sin pruebas referidas a criterio]	25%	Pruebas nacionales en secundaria referidas a la norma	[2 puntos (deficiente, D), país sin pruebas referidas a criterio]	25%				
Indicador	Nota según escala de evaluación	Ponderación																														
No se participó en pruebas internacionales	[1 punto (muy deficiente, F), país que no participa]	50%																														
Pruebas nacionales en primaria referidas a la norma	[2 puntos (deficiente, D), país sin pruebas referidas a criterio]	25%																														
Pruebas nacionales en secundaria referidas a la norma	[2 puntos (deficiente, D), país sin pruebas referidas a criterio]	25%																														
Indicador	Nota según escala de evaluación	Ponderación																														
Desempeño en matemática y lectura en prueba regional correspondiente al grupo de países con peores desempeños	[1 punto (muy deficiente, F), país en el grupo con peores desempeños]	50%																														
Pruebas nacionales en primaria referidas a la norma	[2 puntos (deficiente, D), país sin pruebas referidas a criterio]	25%																														
Pruebas nacionales en secundaria referidas a la norma	[2 puntos (deficiente, D), país sin pruebas referidas a criterio]	25%																														

Indicador	Calificación		Tendencia	Forma de Cálculo																																														
Equidad	2000	2006	← →	Se evaluó la brecha en la escolaridad según quintiles de consumo, la etnia y el sexo de las personas.																																														
	40 (D)	40 (D)		<p>Las puntuaciones del año 2000 fueron:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Indicador (años)</th> <th>Nota según escala de evaluación</th> <th>Ponderación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Diferencia Q5 – Q1 = 7.1</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), brecha mayor a 4 años]</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>Diferencia No Indígena – Indígena = 3.1</td> <td>[2 puntos (deficiente, D), brecha entre 3.01 y 4 años]</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Diferencia Hombre – Mujer = 1.2</td> <td>[4 puntos (bueno, B), brecha entre 0.9 y 2 años]</td> <td>25%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Cálculo: (1x0.50+2x0.25+4x0.25) x20 = 40</p> <p>Las puntuaciones del año 2006 fueron:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Indicador (años)</th> <th>Nota según escala de evaluación</th> <th>Ponderación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Diferencia Q5 – Q1 = 7.0</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), brecha mayor a 4 años]</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>Diferencia No Indígena – Indígena = 3.1</td> <td>[2 puntos (deficiente, D), brecha entre 3.01 y 4 años]</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Diferencia Hombre – Mujer = 0.9</td> <td>[4 puntos (bueno, B), brecha entre 0.9 y 2 años]</td> <td>25%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Cálculo: (1x0.50+2x0.25+4x0.25) x20 = 40</p> <p>Se identificó sin tendencia definida porque los cambios en las brechas de escolaridad fueron mínimos entre 2000 y 2006.</p>	Indicador (años)	Nota según escala de evaluación	Ponderación	Diferencia Q5 – Q1 = 7.1	[1 punto (muy deficiente, F), brecha mayor a 4 años]	50%	Diferencia No Indígena – Indígena = 3.1	[2 puntos (deficiente, D), brecha entre 3.01 y 4 años]	25%	Diferencia Hombre – Mujer = 1.2	[4 puntos (bueno, B), brecha entre 0.9 y 2 años]	25%	Indicador (años)	Nota según escala de evaluación	Ponderación	Diferencia Q5 – Q1 = 7.0	[1 punto (muy deficiente, F), brecha mayor a 4 años]	50%	Diferencia No Indígena – Indígena = 3.1	[2 puntos (deficiente, D), brecha entre 3.01 y 4 años]	25%	Diferencia Hombre – Mujer = 0.9	[4 puntos (bueno, B), brecha entre 0.9 y 2 años]	25%																						
Indicador (años)	Nota según escala de evaluación	Ponderación																																																
Diferencia Q5 – Q1 = 7.1	[1 punto (muy deficiente, F), brecha mayor a 4 años]	50%																																																
Diferencia No Indígena – Indígena = 3.1	[2 puntos (deficiente, D), brecha entre 3.01 y 4 años]	25%																																																
Diferencia Hombre – Mujer = 1.2	[4 puntos (bueno, B), brecha entre 0.9 y 2 años]	25%																																																
Indicador (años)	Nota según escala de evaluación	Ponderación																																																
Diferencia Q5 – Q1 = 7.0	[1 punto (muy deficiente, F), brecha mayor a 4 años]	50%																																																
Diferencia No Indígena – Indígena = 3.1	[2 puntos (deficiente, D), brecha entre 3.01 y 4 años]	25%																																																
Diferencia Hombre – Mujer = 0.9	[4 puntos (bueno, B), brecha entre 0.9 y 2 años]	25%																																																
Estándares y evaluaciones	2000	2006	↑	Se evaluó el diseño y el desarrollo de los estándares y las evaluaciones educativas.																																														
	35 (D)	48 (C)		<p>Las puntuaciones del año 2000 fueron:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Indicador (%)</th> <th>Nota según escala de evaluación</th> <th>Ponderación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Estándares de contenido desarrollados en tres áreas de primaria</td> <td>[2 puntos (deficiente, D), en al menos dos áreas principales de primaria o secundaria]</td> <td>50 / 3 = 16.67%</td> </tr> <tr> <td>Sin estándar de oportunidad de aprendizaje o desempeño establecidos</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), sin estándares de oportunidad o desempeño]</td> <td>50 / 3 = 16.67%</td> </tr> <tr> <td>Los estándares educativos son poco conocidos por las partes interesadas</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), estándares poco conocidos y sin alinear con el resto del sistema educativo]</td> <td>50 / 3 = 16.67%</td> </tr> <tr> <td>Evaluaciones nacionales abarcaron dos áreas del currículo en dos grados de primaria</td> <td>[3 puntos (regular, C), evaluación de dos áreas del currículo en grados designados en primaria o secundaria]</td> <td>12.5%</td> </tr> <tr> <td>Evaluaciones sin alinear con los estándares pero sí con los textos</td> <td>[2 puntos (deficiente, D), sin alinear con estándares pero sí con una parte del sistema educativo]</td> <td>12.5%</td> </tr> <tr> <td>Se hicieron evaluaciones en primaria y/o secundaria entre 1997 y 2000 pero los resultados no son comparables</td> <td>[2.5 puntos (regular, C/deficiente, D), periodicidad de cada dos años pero sin resultados comparables]</td> <td>12.5%</td> </tr> <tr> <td>No se participó en pruebas internacionales</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), país que no participa]</td> <td>12.5%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Cálculo: (2x0.1667 + 1x0.1667+1x0.1667+3x12.5+2x12.5+2.5x12.5+1x12.5) x20 = 35</p> <p>Las puntuaciones del año 2006 fueron:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Indicador</th> <th>Nota según escala de evaluación</th> <th>Ponderación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Estándares de contenido desarrollados en las cuatro áreas básicas de primaria y secundaria</td> <td>[5 puntos (excelente, A), en cuatro áreas principales de primaria y secundaria]</td> <td>50 / 3 = 16.67%</td> </tr> <tr> <td>Sin estándar de oportunidad de aprendizaje o desempeño establecidos</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), sin estándares de oportunidad o desempeño]</td> <td>50 / 3 = 16.67%</td> </tr> <tr> <td>Los estándares educativos son poco conocidos por las partes interesadas</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), estándares poco conocidos y sin alinear con el resto del sistema educativo]</td> <td>50 / 3 = 16.67%</td> </tr> <tr> <td>Evaluaciones nacionales abarcaron dos áreas del currículo en primaria y secundaria</td> <td>[3 puntos (regular, C), evaluación de dos áreas del currículo en grados designados en primaria y secundaria]</td> <td>12.5%</td> </tr> <tr> <td>Evaluaciones sin alinear con los estándares pero sí con los textos y el marco teórico de la lectura y la matemática</td> <td>[2 puntos (deficiente, D), sin alinear con estándares pero sí con una parte del sistema educativo]</td> <td>12.5%</td> </tr> <tr> <td>Se hicieron evaluaciones cada dos años en promedio en primaria y secundaria entre 2000 y 2006 pero los resultados no son comparables</td> <td>[3 puntos (regular, C), periodicidad de cada dos años en ambos niveles pero sin resultados comparables]</td> <td>12.5%</td> </tr> <tr> <td>Se participó en la prueba regional del SERCE</td> <td>[2 puntos (regular, C/muy deficiente, F), por primera participación]</td> <td>12.5%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Cálculo: (5x0.1667 + 1x0.1667+1x0.1667+3x12.5+2x12.5+3x12.5+2x12.5) x20 = 48</p> <p>Hubo mejora en el desarrollo de estándares y el MINEDUC inició el proceso de institucionalización del sistema de evaluaciones (Sistema Nacional de Evaluación e Investigación Educativa)</p>	Indicador (%)	Nota según escala de evaluación	Ponderación	Estándares de contenido desarrollados en tres áreas de primaria	[2 puntos (deficiente, D), en al menos dos áreas principales de primaria o secundaria]	50 / 3 = 16.67%	Sin estándar de oportunidad de aprendizaje o desempeño establecidos	[1 punto (muy deficiente, F), sin estándares de oportunidad o desempeño]	50 / 3 = 16.67%	Los estándares educativos son poco conocidos por las partes interesadas	[1 punto (muy deficiente, F), estándares poco conocidos y sin alinear con el resto del sistema educativo]	50 / 3 = 16.67%	Evaluaciones nacionales abarcaron dos áreas del currículo en dos grados de primaria	[3 puntos (regular, C), evaluación de dos áreas del currículo en grados designados en primaria o secundaria]	12.5%	Evaluaciones sin alinear con los estándares pero sí con los textos	[2 puntos (deficiente, D), sin alinear con estándares pero sí con una parte del sistema educativo]	12.5%	Se hicieron evaluaciones en primaria y/o secundaria entre 1997 y 2000 pero los resultados no son comparables	[2.5 puntos (regular, C/deficiente, D), periodicidad de cada dos años pero sin resultados comparables]	12.5%	No se participó en pruebas internacionales	[1 punto (muy deficiente, F), país que no participa]	12.5%	Indicador	Nota según escala de evaluación	Ponderación	Estándares de contenido desarrollados en las cuatro áreas básicas de primaria y secundaria	[5 puntos (excelente, A), en cuatro áreas principales de primaria y secundaria]	50 / 3 = 16.67%	Sin estándar de oportunidad de aprendizaje o desempeño establecidos	[1 punto (muy deficiente, F), sin estándares de oportunidad o desempeño]	50 / 3 = 16.67%	Los estándares educativos son poco conocidos por las partes interesadas	[1 punto (muy deficiente, F), estándares poco conocidos y sin alinear con el resto del sistema educativo]	50 / 3 = 16.67%	Evaluaciones nacionales abarcaron dos áreas del currículo en primaria y secundaria	[3 puntos (regular, C), evaluación de dos áreas del currículo en grados designados en primaria y secundaria]	12.5%	Evaluaciones sin alinear con los estándares pero sí con los textos y el marco teórico de la lectura y la matemática	[2 puntos (deficiente, D), sin alinear con estándares pero sí con una parte del sistema educativo]	12.5%	Se hicieron evaluaciones cada dos años en promedio en primaria y secundaria entre 2000 y 2006 pero los resultados no son comparables	[3 puntos (regular, C), periodicidad de cada dos años en ambos niveles pero sin resultados comparables]	12.5%	Se participó en la prueba regional del SERCE
Indicador (%)	Nota según escala de evaluación	Ponderación																																																
Estándares de contenido desarrollados en tres áreas de primaria	[2 puntos (deficiente, D), en al menos dos áreas principales de primaria o secundaria]	50 / 3 = 16.67%																																																
Sin estándar de oportunidad de aprendizaje o desempeño establecidos	[1 punto (muy deficiente, F), sin estándares de oportunidad o desempeño]	50 / 3 = 16.67%																																																
Los estándares educativos son poco conocidos por las partes interesadas	[1 punto (muy deficiente, F), estándares poco conocidos y sin alinear con el resto del sistema educativo]	50 / 3 = 16.67%																																																
Evaluaciones nacionales abarcaron dos áreas del currículo en dos grados de primaria	[3 puntos (regular, C), evaluación de dos áreas del currículo en grados designados en primaria o secundaria]	12.5%																																																
Evaluaciones sin alinear con los estándares pero sí con los textos	[2 puntos (deficiente, D), sin alinear con estándares pero sí con una parte del sistema educativo]	12.5%																																																
Se hicieron evaluaciones en primaria y/o secundaria entre 1997 y 2000 pero los resultados no son comparables	[2.5 puntos (regular, C/deficiente, D), periodicidad de cada dos años pero sin resultados comparables]	12.5%																																																
No se participó en pruebas internacionales	[1 punto (muy deficiente, F), país que no participa]	12.5%																																																
Indicador	Nota según escala de evaluación	Ponderación																																																
Estándares de contenido desarrollados en las cuatro áreas básicas de primaria y secundaria	[5 puntos (excelente, A), en cuatro áreas principales de primaria y secundaria]	50 / 3 = 16.67%																																																
Sin estándar de oportunidad de aprendizaje o desempeño establecidos	[1 punto (muy deficiente, F), sin estándares de oportunidad o desempeño]	50 / 3 = 16.67%																																																
Los estándares educativos son poco conocidos por las partes interesadas	[1 punto (muy deficiente, F), estándares poco conocidos y sin alinear con el resto del sistema educativo]	50 / 3 = 16.67%																																																
Evaluaciones nacionales abarcaron dos áreas del currículo en primaria y secundaria	[3 puntos (regular, C), evaluación de dos áreas del currículo en grados designados en primaria y secundaria]	12.5%																																																
Evaluaciones sin alinear con los estándares pero sí con los textos y el marco teórico de la lectura y la matemática	[2 puntos (deficiente, D), sin alinear con estándares pero sí con una parte del sistema educativo]	12.5%																																																
Se hicieron evaluaciones cada dos años en promedio en primaria y secundaria entre 2000 y 2006 pero los resultados no son comparables	[3 puntos (regular, C), periodicidad de cada dos años en ambos niveles pero sin resultados comparables]	12.5%																																																
Se participó en la prueba regional del SERCE	[2 puntos (regular, C/muy deficiente, F), por primera participación]	12.5%																																																

Indicador	Calificación		Tendencia	Forma de Cálculo																																										
	2000	2006																																												
Autoridad y responsabilidad al nivel de la escuela	37 (D)	37 (D)	← →	<p>Se evaluó la autonomía escolar, la participación de la comunidad, y la rendición de cuentas de las escuelas.</p> <p>Las puntuaciones del año 2000 fueron:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Indicador</th> <th>Nota según escala de evaluación</th> <th>Ponderación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Las decisiones administrativas de la escuela son realizadas a nivel nacional junto con las juntas escolares y los comités educativos</td> <td>[3 puntos (regular, C), decisiones repartidas entre el nivel central y las escuelas]</td> <td>50 / 3 = 16.67%</td> </tr> <tr> <td>Pocas escuelas se administran de una manera descentralizada (14%)</td> <td>[2 puntos (deficiente, D), medidas de autonomía escolar no afectan a la mayoría de las escuelas]</td> <td>50 / 3 = 16.67%</td> </tr> <tr> <td>Los padres y las comunidades están parcialmente involucrados en la administración de las escuelas</td> <td>[3 puntos (regular, C), involucramiento parcial y con capacidad limitada de incidencia]</td> <td>50 / 3 = 16.67%</td> </tr> <tr> <td>No hay sistemas alternativos de selección de escuelas o de voz para incrementar la rendición de cuentas</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), padres sin alternativas para escoger escuelas y que las mismas rindan cuentas]</td> <td>50 / 3 = 16.67%</td> </tr> <tr> <td>No se requiere que las escuelas presenten regularmente informes de progreso y planes de mejora</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), las escuelas no están obligadas a reportar periódicamente su desempeño]</td> <td>50 / 3 = 16.67%</td> </tr> <tr> <td>Se monitorean indicadores de insumo de las escuelas pero no hay consecuencias de su desempeño</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), desempeño de las escuelas sin consecuencias]</td> <td>50 / 3 = 16.67%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Cálculo: (3x0.1667 + 2x0.1667 + 3x0.1667 + 1x0.1667 + 1x0.1667 + 1x0.1667) x20 = 37</p> <p>Las puntuaciones del año 2006 fueron:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Indicador</th> <th>Nota según escala de evaluación</th> <th>Ponderación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Las decisiones administrativas de la escuela son realizadas a nivel nacional junto con las juntas escolares y los comités educativos</td> <td>[3 puntos (regular, C), decisiones repartidas entre el nivel central y las escuelas]</td> <td>50 / 3 = 16.67%</td> </tr> <tr> <td>Pocas escuelas se administran de una manera descentralizada (20%)</td> <td>[2 puntos (deficiente, D), medidas de autonomía escolar no afectan a la mayoría de las escuelas]</td> <td>50 / 3 = 16.67%</td> </tr> <tr> <td>Los padres y las comunidades están parcialmente involucrados en la administración de las escuelas</td> <td>[3 puntos (regular, C), involucramiento parcial y con capacidad limitada de incidencia]</td> <td>50 / 3 = 16.67%</td> </tr> <tr> <td>No hay sistemas alternativos de selección de escuelas o de voz para incrementar la rendición de cuentas</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), padres sin alternativas para escoger escuelas y que las mismas rindan cuentas]</td> <td>50 / 3 = 16.67%</td> </tr> <tr> <td>No se requiere que las escuelas presenten regularmente informes de progreso y planes de mejora</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), las escuelas no están obligadas a reportar periódicamente su desempeño]</td> <td>50 / 3 = 16.67%</td> </tr> <tr> <td>Se monitorean indicadores de insumo de las escuelas pero no hay consecuencias de su desempeño</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), desempeño de las escuelas sin consecuencias]</td> <td>50 / 3 = 16.67%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Cálculo: (3x0.1667 + 2x0.1667 + 3x0.1667 + 1x0.1667 + 1x0.1667 + 1x0.1667) x20 = 37</p> <p>Sin tendencia definida porque entre 2000 y 2006 no existieron cambios significativos en la autonomía escolar, la participación de la comunidad y la rendición de cuentas de las escuelas.</p>	Indicador	Nota según escala de evaluación	Ponderación	Las decisiones administrativas de la escuela son realizadas a nivel nacional junto con las juntas escolares y los comités educativos	[3 puntos (regular, C), decisiones repartidas entre el nivel central y las escuelas]	50 / 3 = 16.67%	Pocas escuelas se administran de una manera descentralizada (14%)	[2 puntos (deficiente, D), medidas de autonomía escolar no afectan a la mayoría de las escuelas]	50 / 3 = 16.67%	Los padres y las comunidades están parcialmente involucrados en la administración de las escuelas	[3 puntos (regular, C), involucramiento parcial y con capacidad limitada de incidencia]	50 / 3 = 16.67%	No hay sistemas alternativos de selección de escuelas o de voz para incrementar la rendición de cuentas	[1 punto (muy deficiente, F), padres sin alternativas para escoger escuelas y que las mismas rindan cuentas]	50 / 3 = 16.67%	No se requiere que las escuelas presenten regularmente informes de progreso y planes de mejora	[1 punto (muy deficiente, F), las escuelas no están obligadas a reportar periódicamente su desempeño]	50 / 3 = 16.67%	Se monitorean indicadores de insumo de las escuelas pero no hay consecuencias de su desempeño	[1 punto (muy deficiente, F), desempeño de las escuelas sin consecuencias]	50 / 3 = 16.67%	Indicador	Nota según escala de evaluación	Ponderación	Las decisiones administrativas de la escuela son realizadas a nivel nacional junto con las juntas escolares y los comités educativos	[3 puntos (regular, C), decisiones repartidas entre el nivel central y las escuelas]	50 / 3 = 16.67%	Pocas escuelas se administran de una manera descentralizada (20%)	[2 puntos (deficiente, D), medidas de autonomía escolar no afectan a la mayoría de las escuelas]	50 / 3 = 16.67%	Los padres y las comunidades están parcialmente involucrados en la administración de las escuelas	[3 puntos (regular, C), involucramiento parcial y con capacidad limitada de incidencia]	50 / 3 = 16.67%	No hay sistemas alternativos de selección de escuelas o de voz para incrementar la rendición de cuentas	[1 punto (muy deficiente, F), padres sin alternativas para escoger escuelas y que las mismas rindan cuentas]	50 / 3 = 16.67%	No se requiere que las escuelas presenten regularmente informes de progreso y planes de mejora	[1 punto (muy deficiente, F), las escuelas no están obligadas a reportar periódicamente su desempeño]	50 / 3 = 16.67%	Se monitorean indicadores de insumo de las escuelas pero no hay consecuencias de su desempeño	[1 punto (muy deficiente, F), desempeño de las escuelas sin consecuencias]	50 / 3 = 16.67%
				Indicador	Nota según escala de evaluación	Ponderación																																								
Las decisiones administrativas de la escuela son realizadas a nivel nacional junto con las juntas escolares y los comités educativos	[3 puntos (regular, C), decisiones repartidas entre el nivel central y las escuelas]	50 / 3 = 16.67%																																												
Pocas escuelas se administran de una manera descentralizada (14%)	[2 puntos (deficiente, D), medidas de autonomía escolar no afectan a la mayoría de las escuelas]	50 / 3 = 16.67%																																												
Los padres y las comunidades están parcialmente involucrados en la administración de las escuelas	[3 puntos (regular, C), involucramiento parcial y con capacidad limitada de incidencia]	50 / 3 = 16.67%																																												
No hay sistemas alternativos de selección de escuelas o de voz para incrementar la rendición de cuentas	[1 punto (muy deficiente, F), padres sin alternativas para escoger escuelas y que las mismas rindan cuentas]	50 / 3 = 16.67%																																												
No se requiere que las escuelas presenten regularmente informes de progreso y planes de mejora	[1 punto (muy deficiente, F), las escuelas no están obligadas a reportar periódicamente su desempeño]	50 / 3 = 16.67%																																												
Se monitorean indicadores de insumo de las escuelas pero no hay consecuencias de su desempeño	[1 punto (muy deficiente, F), desempeño de las escuelas sin consecuencias]	50 / 3 = 16.67%																																												
Indicador	Nota según escala de evaluación	Ponderación																																												
Las decisiones administrativas de la escuela son realizadas a nivel nacional junto con las juntas escolares y los comités educativos	[3 puntos (regular, C), decisiones repartidas entre el nivel central y las escuelas]	50 / 3 = 16.67%																																												
Pocas escuelas se administran de una manera descentralizada (20%)	[2 puntos (deficiente, D), medidas de autonomía escolar no afectan a la mayoría de las escuelas]	50 / 3 = 16.67%																																												
Los padres y las comunidades están parcialmente involucrados en la administración de las escuelas	[3 puntos (regular, C), involucramiento parcial y con capacidad limitada de incidencia]	50 / 3 = 16.67%																																												
No hay sistemas alternativos de selección de escuelas o de voz para incrementar la rendición de cuentas	[1 punto (muy deficiente, F), padres sin alternativas para escoger escuelas y que las mismas rindan cuentas]	50 / 3 = 16.67%																																												
No se requiere que las escuelas presenten regularmente informes de progreso y planes de mejora	[1 punto (muy deficiente, F), las escuelas no están obligadas a reportar periódicamente su desempeño]	50 / 3 = 16.67%																																												
Se monitorean indicadores de insumo de las escuelas pero no hay consecuencias de su desempeño	[1 punto (muy deficiente, F), desempeño de las escuelas sin consecuencias]	50 / 3 = 16.67%																																												
Carrera docente	33 (D)	33 (D)	← →	<p>Se evaluó los incentivos, la formación y el involucramiento de los docentes en el proceso de reforma.</p> <p>Las puntuaciones del año 2000 fueron:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Indicador</th> <th>Nota según escala de evaluación</th> <th>Ponderación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>No se han desarrollado estándares para docentes</td> <td>[2 puntos (deficiente, D), sin estándares para docentes]</td> <td>100 / 9 = 11.11%</td> </tr> <tr> <td>No se tienen y no se están desarrollando evaluaciones de conocimiento de área y destrezas de enseñanza</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), sin procesos regulares de evaluación de los docentes]</td> <td>100 / 9 = 11.11%</td> </tr> <tr> <td>No hay promociones de los docentes basadas en su desempeño</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), sin incentivos al desempeño de los docentes]</td> <td>100 / 9 = 11.11%</td> </tr> <tr> <td>Se requiere formación secundaria para los maestros de primaria y superior para los de secundaria</td> <td>[3 puntos (regular, C), al menos nivel secundaria]</td> <td>25 / 3 = 8.33%</td> </tr> <tr> <td>Los establecimientos de formación docente son acreditados por el Ministerio de Educación</td> <td>[3 puntos (regular, C), centros educativos acreditados]</td> <td>25 / 3 = 8.33%</td> </tr> <tr> <td>La capacitación de los docentes no está alineada con el resto del sistema educativo</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), capacitaciones independientes]</td> <td>25 / 3 = 8.33%</td> </tr> <tr> <td>No se monitorea el efecto de la capacitación de los docentes en servicio en la sala de clases</td> <td>[1 punto (muy deficiente, F), capacitación sin seguimiento sistemático]</td> <td>25 / 3 = 8.33%</td> </tr> </tbody> </table>	Indicador	Nota según escala de evaluación	Ponderación	No se han desarrollado estándares para docentes	[2 puntos (deficiente, D), sin estándares para docentes]	100 / 9 = 11.11%	No se tienen y no se están desarrollando evaluaciones de conocimiento de área y destrezas de enseñanza	[1 punto (muy deficiente, F), sin procesos regulares de evaluación de los docentes]	100 / 9 = 11.11%	No hay promociones de los docentes basadas en su desempeño	[1 punto (muy deficiente, F), sin incentivos al desempeño de los docentes]	100 / 9 = 11.11%	Se requiere formación secundaria para los maestros de primaria y superior para los de secundaria	[3 puntos (regular, C), al menos nivel secundaria]	25 / 3 = 8.33%	Los establecimientos de formación docente son acreditados por el Ministerio de Educación	[3 puntos (regular, C), centros educativos acreditados]	25 / 3 = 8.33%	La capacitación de los docentes no está alineada con el resto del sistema educativo	[1 punto (muy deficiente, F), capacitaciones independientes]	25 / 3 = 8.33%	No se monitorea el efecto de la capacitación de los docentes en servicio en la sala de clases	[1 punto (muy deficiente, F), capacitación sin seguimiento sistemático]	25 / 3 = 8.33%																		
				Indicador	Nota según escala de evaluación	Ponderación																																								
No se han desarrollado estándares para docentes	[2 puntos (deficiente, D), sin estándares para docentes]	100 / 9 = 11.11%																																												
No se tienen y no se están desarrollando evaluaciones de conocimiento de área y destrezas de enseñanza	[1 punto (muy deficiente, F), sin procesos regulares de evaluación de los docentes]	100 / 9 = 11.11%																																												
No hay promociones de los docentes basadas en su desempeño	[1 punto (muy deficiente, F), sin incentivos al desempeño de los docentes]	100 / 9 = 11.11%																																												
Se requiere formación secundaria para los maestros de primaria y superior para los de secundaria	[3 puntos (regular, C), al menos nivel secundaria]	25 / 3 = 8.33%																																												
Los establecimientos de formación docente son acreditados por el Ministerio de Educación	[3 puntos (regular, C), centros educativos acreditados]	25 / 3 = 8.33%																																												
La capacitación de los docentes no está alineada con el resto del sistema educativo	[1 punto (muy deficiente, F), capacitaciones independientes]	25 / 3 = 8.33%																																												
No se monitorea el efecto de la capacitación de los docentes en servicio en la sala de clases	[1 punto (muy deficiente, F), capacitación sin seguimiento sistemático]	25 / 3 = 8.33%																																												

Indicador		Calificación		Tendencia		Forma de Cálculo						
(continuación) Carrera docente	33 (D)	33 (D)	↔	Indicador	Nota según escala de evaluación	Ponderación						
				Los docentes están involucrados principalmente en las decisiones pedagógicas	[3 puntos (regular, C), involucrados en decisiones pedagógicas]	100 / 9 = 11.11%						
				Los docentes no están involucrados en establecer los estándares educativos	[1 punto (muy deficiente, F), docentes no involucrados]	100 / 9 = 11.11%						
				Los docentes no están involucrados en promover y diseñar otras áreas de reforma	[1 punto (muy deficiente, F), docentes no involucrados]	100 / 9 = 11.11%						
Cálculo: (2x0.1111+1x0.1111+1x0.1111+3x0.0833+3x0.0833+1x0.0833+1x0.0833+3x0.1111+1x0.1111+1x0.1111) x20 = 33												
Las puntuaciones del año 2006 fueron:												
				Indicador	Nota según escala de evaluación	Ponderación						
				No se han desarrollado estándares para docentes	[2 puntos (deficiente, D), sin estándares para docentes]	100 / 9 = 11.11%						
				No se tienen y no se están desarrollando evaluaciones de conocimiento de área y destrezas de enseñanza	[1 punto (muy deficiente, F), sin procesos regulares de evaluación de los docentes]	100 / 9 = 11.11%						
				No hay promociones de los docentes basados en su desempeño	[1 punto (muy deficiente, F), sin incentivos al desempeño de los docentes]	100 / 9 = 11.11%						
				Se requiere formación secundaria para los maestros de primaria y superior para los de secundaria	[3 puntos (regular, C), al menos nivel secundaria]	25 / 3 = 8.33%						
				Los establecimientos de formación docente son acreditados por el Ministerio de Educación	[3 puntos (regular, C), centros educativos acreditados]	25 / 3 = 8.33%						
				La capacitación de los docentes no está alineada con el resto del sistema educativo	[1 punto (muy deficiente, F), capacitaciones independientes]	25 / 3 = 8.33%						
				No se monitorea el efecto de la capacitación de los docentes en servicio en la sala de clases	[1 punto (muy deficiente, F), capacitación sin seguimiento sistemático]	25 / 3 = 8.33%						
				Los docentes están involucrados principalmente en las decisiones pedagógicas	[3 puntos (regular, C), involucrados en decisiones pedagógicas]	100 / 9 = 11.11%						
				Los docentes no están involucrados en establecer los estándares educativos	[1 punto (muy deficiente, F), docentes no involucrados]	100 / 9 = 11.11%						
				Los docentes no están involucrados en promover y diseñar otras áreas de reforma	[1 punto (muy deficiente, F), docentes no involucrados]	100 / 9 = 11.11%						
Cálculo: (2x0.1111+1x0.1111+1x0.1111+3x0.0833+3x0.0833+1x0.0833+1x0.0833+3x0.1111+1x0.1111+1x0.1111) x20 = 33												
Sin tendencia definida porque entre 2000 y 2006 no hubo cambios significativos en los incentivos, la formación e involucramiento de los docentes. Cabe destacar la prueba de habilidades docentes en lectura y matemática en una muestra de maestros de primaria en 2004, y el nuevo currículo para graduarse de maestro en el 2006.												
Inversión en educación básica	20 (F)	20 (F)	↔	Se evaluó la suficiencia y la distribución del gasto público en educación.								
				Las puntuaciones del año 2000 fueron:								
				Indicador	Nota según escala de evaluación	Ponderación						
				Gasto público en educación (% del PIB): 2.5	[1 punto (muy deficiente, F), debajo de 3 % del PIB]	25%						
				Gasto público por estudiante de primaria (PPA): 329	[1 punto (muy deficiente, F), menor que otros países con PIB per cápita similar]	25%						
Razón del gasto público por alumno del nivel superior respecto del promedio de primaria y secundaria: 2.3	[1 punto (muy deficiente, F), principalmente a la educación superior]	50%										
Cálculo: (1x0.25+1x0.25+1x0.5) x20 = 20												
Las puntuaciones del año 2006 fueron:												
Indicador	Nota según escala de evaluación	Ponderación										
Gasto público en educación (% del PIB): 2.8	[1 punto (muy deficiente, F), debajo de 3 % del PIB]	25%										
Gasto público por estudiante de primaria (\$PPA): 429	[1 punto (muy deficiente, F), menor que otros países con PIB per cápita similar]	25%										
Razón del gasto público por alumno del nivel superior respecto del promedio de primaria y secundaria: 3.2	[1 punto (muy deficiente, F), principalmente a la educación superior]	50%										
Cálculo: (1x0.25+1x0.25+1x0.5) x20 = 20												
Sin tendencia definida entre 2000 y 2006 porque no hubo cambios significativos en la suficiencia y la distribución del gasto público en educación.												
Escala de calificación:				A Excelente (81-100)	D Deficiente (21-40)							
				B Bueno (61-80)	F Muy deficiente (0-20)							
				C Regular (41-60)								
				↑	↔	↓						
				Progreso	Sin tendencia definida	Retroceso						

ANEXO II. INFORMACIÓN ESTADÍSTICA

COBERTURA

Cuadro A.1. Tasa neta de escolarización, según nivel y departamento, 2000 y 2006

Departamento	Preprimaria		Primaria		Secundaria				Total	
	2000	2006	2000	2006	Básico		Diversificado		2000	2006
					2000	2006	2000	2006		
Nacional	37.3	48.1	85.4	94.5	24.7	34.7	15.4	20.0	25.7	36.1
Guatemala	52.0	62.7	96.2	98.1	48.9	60.3	32.5	40.0	48.3	61.6
Baja Verapaz	33.6	53.1	81.3	93.3	15.7	25.8	7.2	13.2	16.6	27.9
Alta Verapaz	27.5	30.6	69.0	76.9	9.3	14.4	5.1	7.5	12.4	18.3
El Progreso	37.0	53.1	89.2	101.9	29.5	41.7	15.8	21.8	29.0	42.4
Izabal	29.5	46.0	88.0	93.1	21.9	28.6	13.5	14.9	23.6	31.1
Zacapa	35.5	54.9	88.9	89.9	25.7	37.3	15.5	20.6	25.1	37.7
Chiquimula	33.1	50.0	85.6	92.7	20.3	29.7	12.9	17.1	20.9	31.7
Santa Rosa	27.3	52.6	93.9	105.6	22.5	36.3	10.9	17.2	22.8	37.0
Jalapa	32.0	36.7	86.2	96.2	19.0	28.8	10.8	16.5	19.5	31.4
Jutiapa	27.4	45.3	95.4	108.1	21.4	37.8	11.6	19.6	21.6	38.4
Sacatepéquez	41.0	51.1	84.3	90.8	29.0	44.5	18.2	25.4	28.8	44.3
Chimaltenango	23.9	42.0	80.9	91.5	23.9	35.7	11.4	16.3	23.2	33.8
Escuintla	39.3	54.2	89.7	96.1	25.8	39.3	13.4	19.4	25.8	38.6
Sololá	51.5	55.3	77.8	94.5	16.4	27.6	5.5	12.3	16.8	29.5
Totonicapán	38.5	45.3	78.1	94.1	13.4	22.3	3.0	4.3	12.0	20.2
Quetzaltenango	42.6	57.4	94.1	106.2	28.7	43.5	24.8	31.7	32.7	48.3
Suchitepéquez	37.5	50.6	85.2	94.5	21.4	32.1	13.4	18.3	22.6	34.6
Retalhuleu	37.0	57.3	91.9	103.6	26.3	37.9	14.0	20.9	27.1	39.6
San Marcos	30.6	44.8	87.7	99.9	17.8	29.7	9.1	12.8	19.0	28.8
Huehuetenango	28.5	35.9	73.0	88.6	11.8	18.0	7.5	10.1	12.8	18.6
Quiché	32.7	37.0	70.6	86.7	8.8	17.2	4.2	7.9	10.2	18.5
Petén	38.1	49.0	89.9	95.4	17.2	25.3	10.1	13.2	19.3	27.6

Nota: Las tasas en algunos departamentos sobrepasan el 100%, lo cual puede deberse a errores en los datos de matrícula y/o población de la fuente.

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2001), MINEDUC (2007c) e INE (2004).

Cuadro A.2. Tasa bruta de escolarización, según nivel y departamento, 2000 y 2006

Departamento	Preprimaria		Primaria		Secundaria				Total	
	2000	2006	2000	2006	Básico		Diversificado		2000	2006
					2000	2006	2000	2006		
Nacional	50.9	58.8	103.5	113.6	42.2	57.8	21.2	31.4	32.0	45.3
Guatemala	67.0	79.0	109.1	110.6	76.7	93.2	43.0	58.9	59.8	76.7
Baja Verapaz	43.6	64.2	99.1	113.9	30.0	45.7	9.7	20.7	20.2	34.0
Alta Verapaz	42.2	38.2	96.3	102.0	28.1	35.1	9.5	17.4	19.0	26.9
El Progreso	50.6	66.8	105.2	121.3	48.1	65.3	21.3	32.9	35.1	49.6
Izabal	43.3	55.5	110.2	114.7	39.5	53.2	19.8	25.8	29.9	40.4
Zacapa	48.2	75.2	106.2	107.0	39.7	59.4	20.2	30.6	30.2	45.6
Chiquimula	42.8	61.1	103.6	112.2	34.2	52.0	17.1	27.5	25.9	40.4
Santa Rosa	35.5	63.1	112.6	126.3	38.5	59.5	15.4	26.5	27.5	43.7
Jalapa	45.3	46.7	99.8	112.5	33.3	51.0	13.8	26.3	24.0	39.3
Jutiapa	37.4	54.4	113.0	129.6	35.4	62.6	14.9	30.2	25.6	47.0
Sacatepéquez	48.1	59.6	95.6	103.1	45.2	68.1	23.8	36.5	34.7	52.9
Chimaltenango	42.3	48.5	93.9	107.0	39.4	55.9	15.9	26.0	28.3	41.8
Escuintla	47.9	61.9	107.3	116.0	43.7	66.5	20.2	30.8	32.3	49.3
Sololá	76.6	69.7	100.3	119.9	32.5	51.2	9.6	21.2	21.4	37.1
Totonicapán	63.5	61.2	96.9	117.9	23.0	38.3	5.2	7.2	14.9	23.3
Quetzaltenango	54.1	65.9	114.7	128.1	46.9	69.4	32.3	47.9	39.9	59.0
Suchitepéquez	45.8	60.5	101.6	113.5	36.1	54.8	18.9	29.2	27.9	42.7
Retalhuleu	47.9	68.2	110.8	124.9	44.1	63.1	19.3	33.3	32.2	48.9
San Marcos	42.0	52.5	110.7	121.4	32.5	49.2	13.2	21.2	23.5	35.9
Huehuetenango	52.4	48.9	91.3	108.9	20.8	30.1	10.4	16.4	15.9	23.7
Quiché	44.4	41.6	88.5	107.8	20.7	33.0	7.0	15.0	14.3	24.7
Petén	45.2	55.4	109.5	114.6	34.1	47.2	15.3	24.5	25.1	36.6

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2001), MINEDUC (2007c) e INE (2004).

Cuadro A.3. Porcentaje de población no atendida, por departamento y rango de edad, 2006

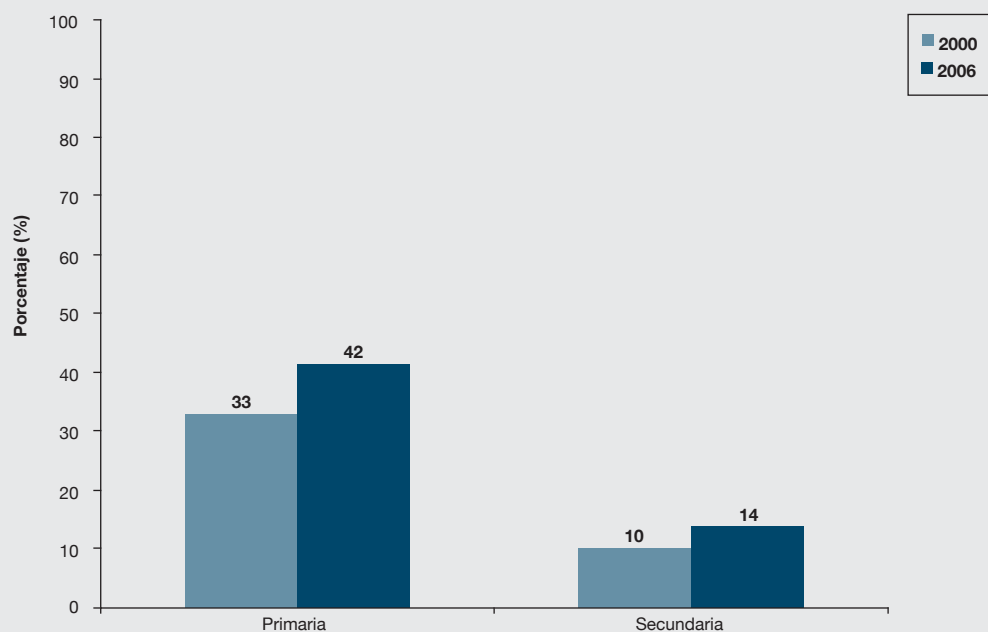
Departamento	5 a 6 años	7 a 15 años	16 a 18 años	5 a 18 años
Alta Verapaz	61	23	76	39
Quiché	57	20	78	36
Huehuetenango	57	17	80	35
Totonicapán	44	12	83	31
Chimaltenango	49	15	68	30
Jalapa	56	13	65	29
Petén	45	13	69	28
Baja Verapaz	36	14	71	27
Chiquimula	40	13	67	27
Sacatepéquez	44	14	57	27
Zacapa	37	13	63	26
Izabal	45	11	66	26
Suchitepéquez	43	11	63	26
San Marcos	50	6	72	25
Sololá	35	8	69	23
Escuintla	39	7	61	23
El Progreso	37	4	61	20
Santa Rosa	40	2	65	20
Jutiapa	45	-1	62	19
Retalhuleu	34	2	59	18
Guatemala	30	3	38	14
Quetzaltenango	29	-2	49	13

Nota: Las cifras negativas de Jutiapa y Quetzaltenango pueden deberse a errores en los datos de la fuente.
Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2008b) e INE (2004).

Alumnos inscritos en el grado que les corresponde según su edad y nivel educativo, 2000 y 2006

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2008b) e INE (2004).

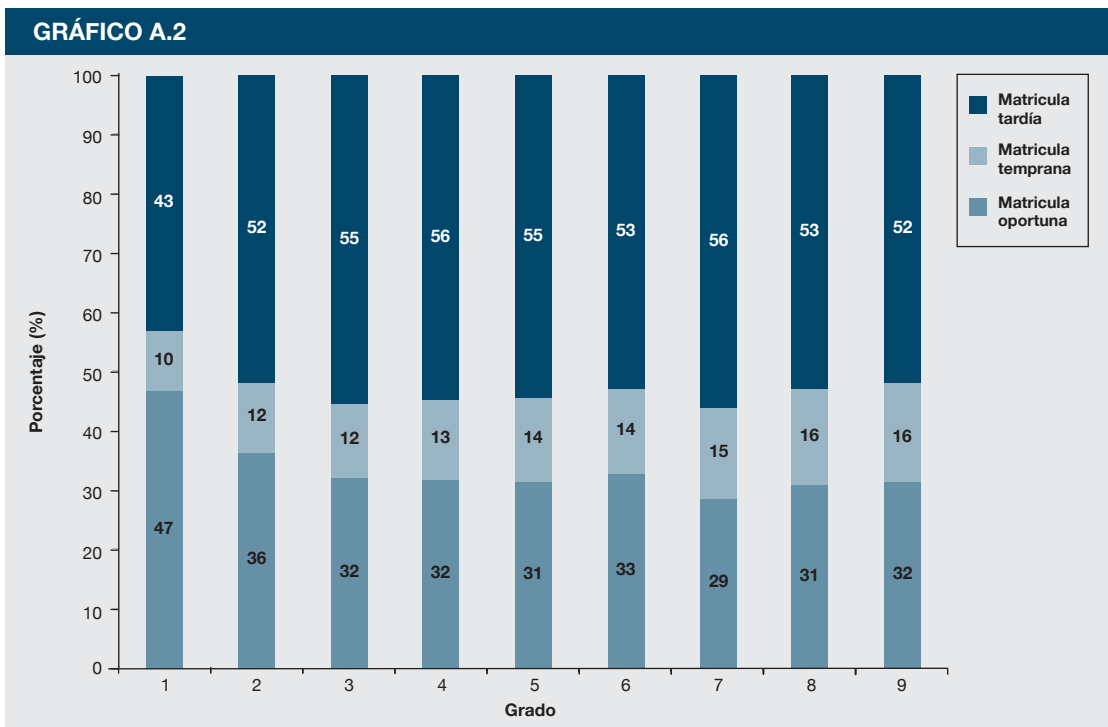
GRÁFICO A.1



Distribución de la matrícula, según grado, 2006

Nota: *Matrícula oportuna:* estudiantes inscritos en el grado al que les corresponde según su edad. *Matrícula temprana:* estudiantes inscritos en un grado superior al que corresponde según su edad. *Matrícula tardía:* estudiantes inscritos en un grado inferior al que le corresponde según su edad.

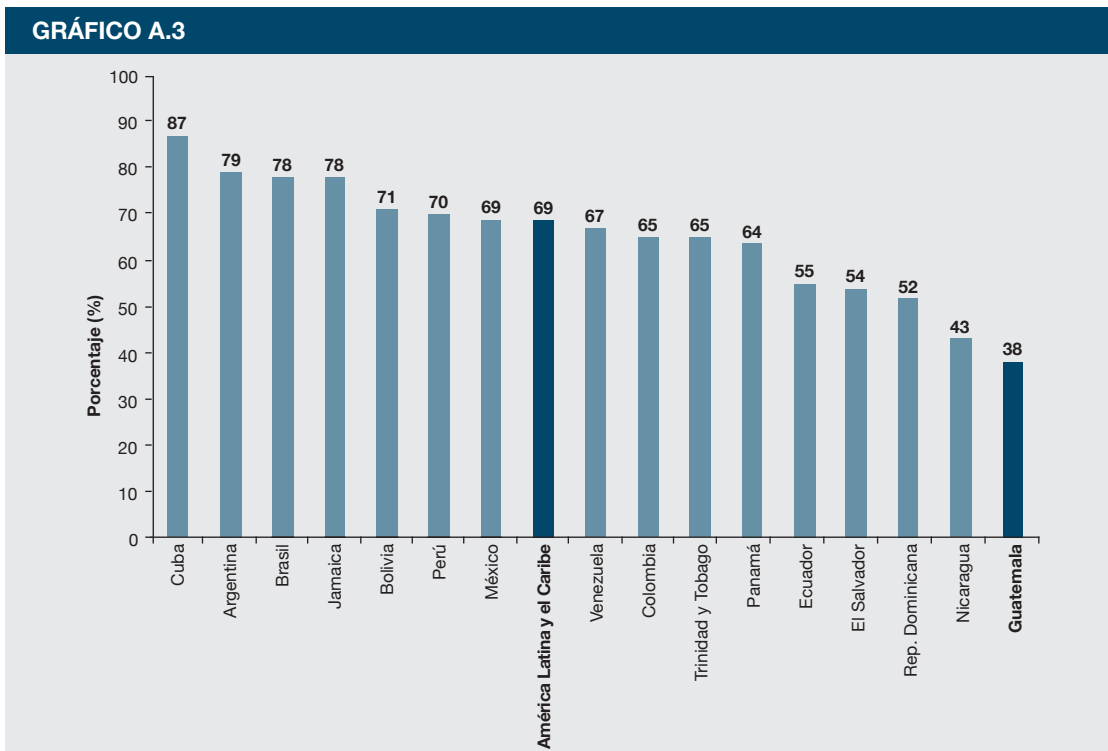
Fuente: *Elaboración propia a partir de MINEDUC (2008b).*



Tasa neta de escolarización en la enseñanza secundaria, por país, 2006

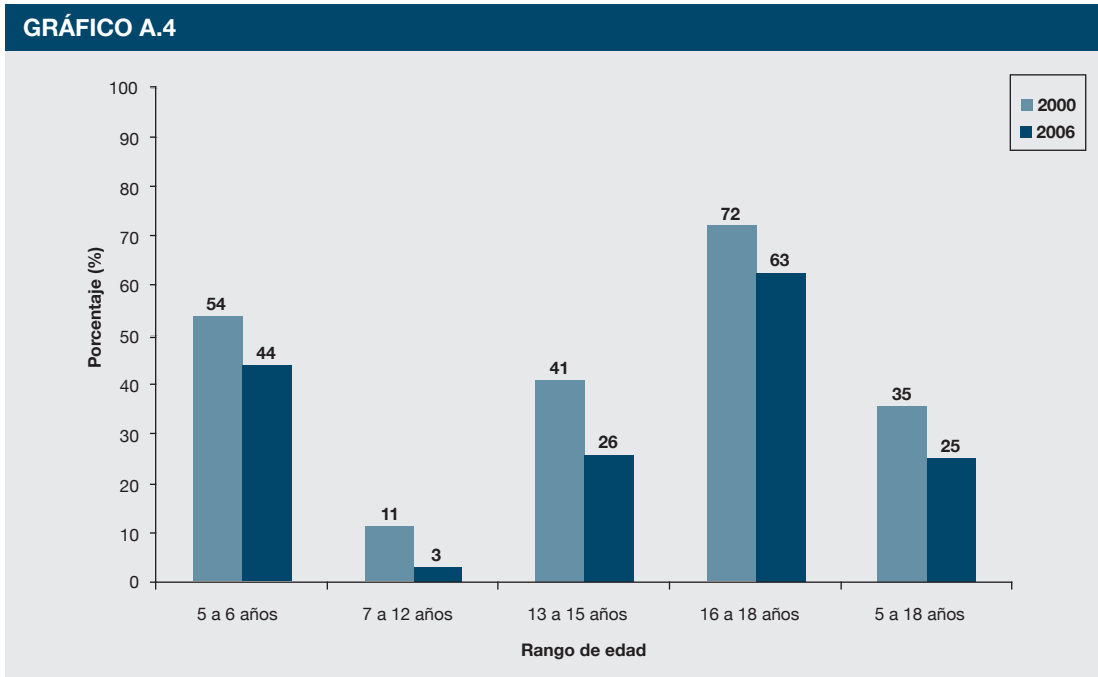
Nota: *Cifras provisionales.*

Fuente: *Elaboración propia a partir de World Bank (2008).*



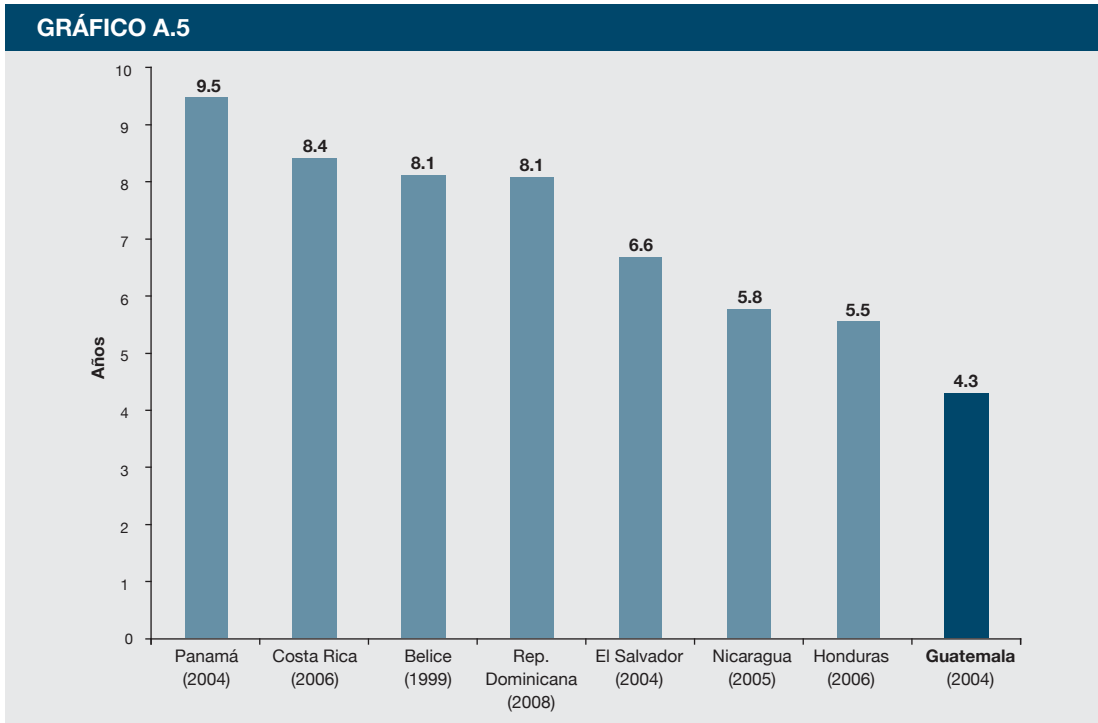
Población no atendida, por rango de edad, 2000 y 2006

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2001), MINEDUC (2008b) e INE (2004).



Años promedio de escolaridad de adultos de 25 a 65 años de edad, por país

Fuente: Elaboración propia a partir de SEDLAC (2008).

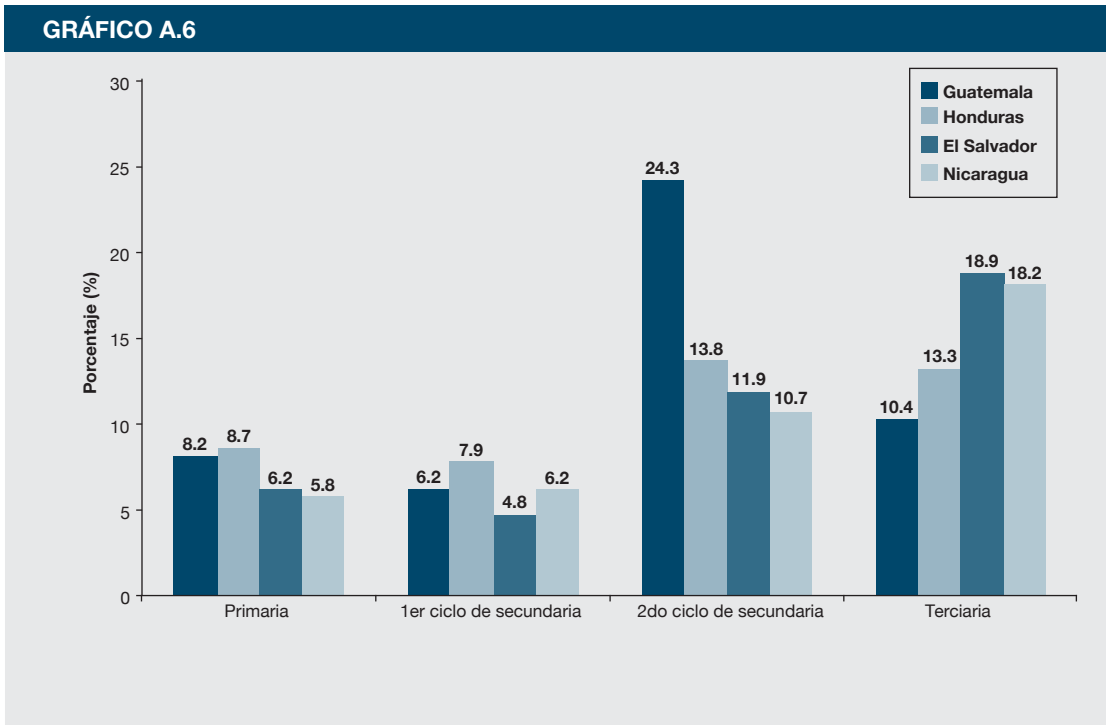


Tasas privadas de retorno de las personas de 18 a 60 años de edad, según nivel educativo y país, 2002

Nota: La tasa privada de retorno se refiere a la ganancia en término de mayores salarios por completar cada nivel o ciclo educativo.

Las cifras de Guatemala corresponden al año 2000 y las cifras de Nicaragua corresponden al año 2001.

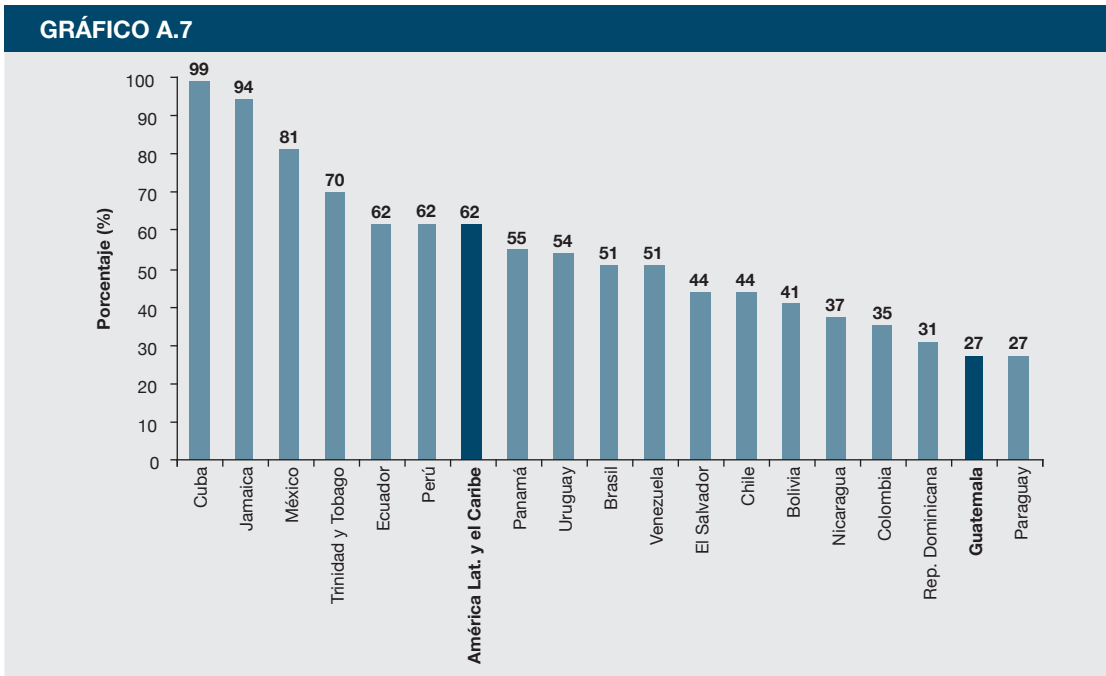
Fuente: Elaboración propia a partir de World Bank (2005).



Tasa neta de escolarización en la enseñanza preprimaria, por país, 2005

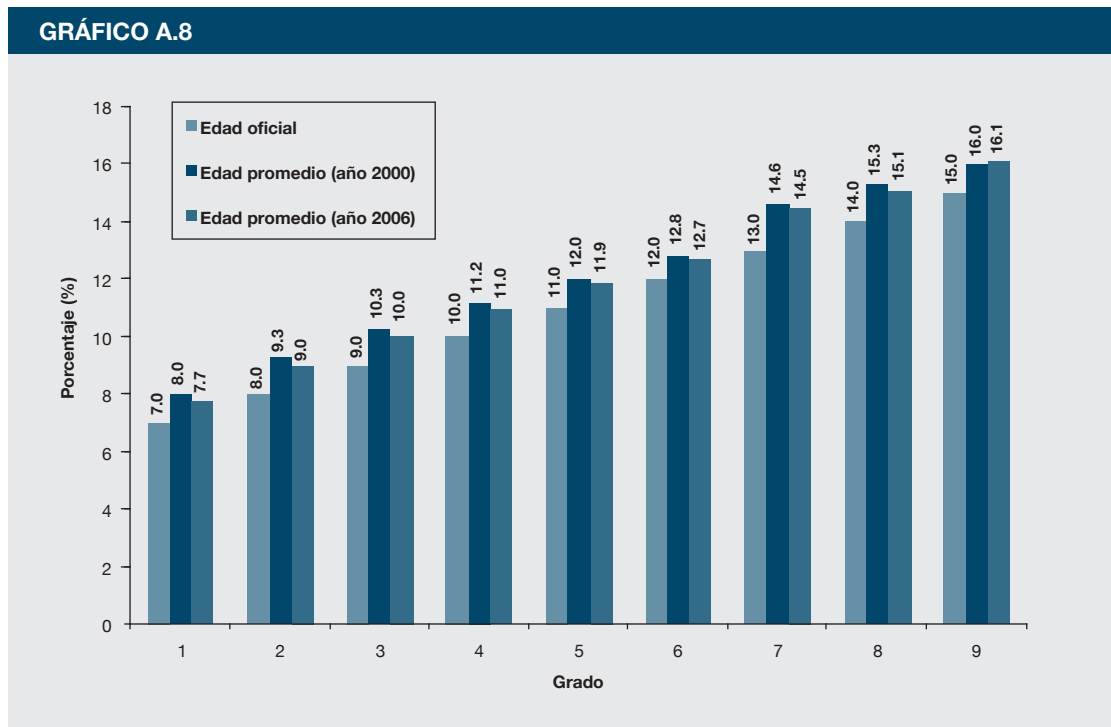
Nota: Las cifras para Brasil, Venezuela, Bolivia, y Paraguay son del 2004.

Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO (2007).



Edad promedio de la matrícula, según grado, 2000 y 2006

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2001) y MINEDUC (2007c).



PERMANENCIA EN LA ESCUELA

Cuadro A.4. Tasas de promoción, repetición y deserción, 2000 - 2006

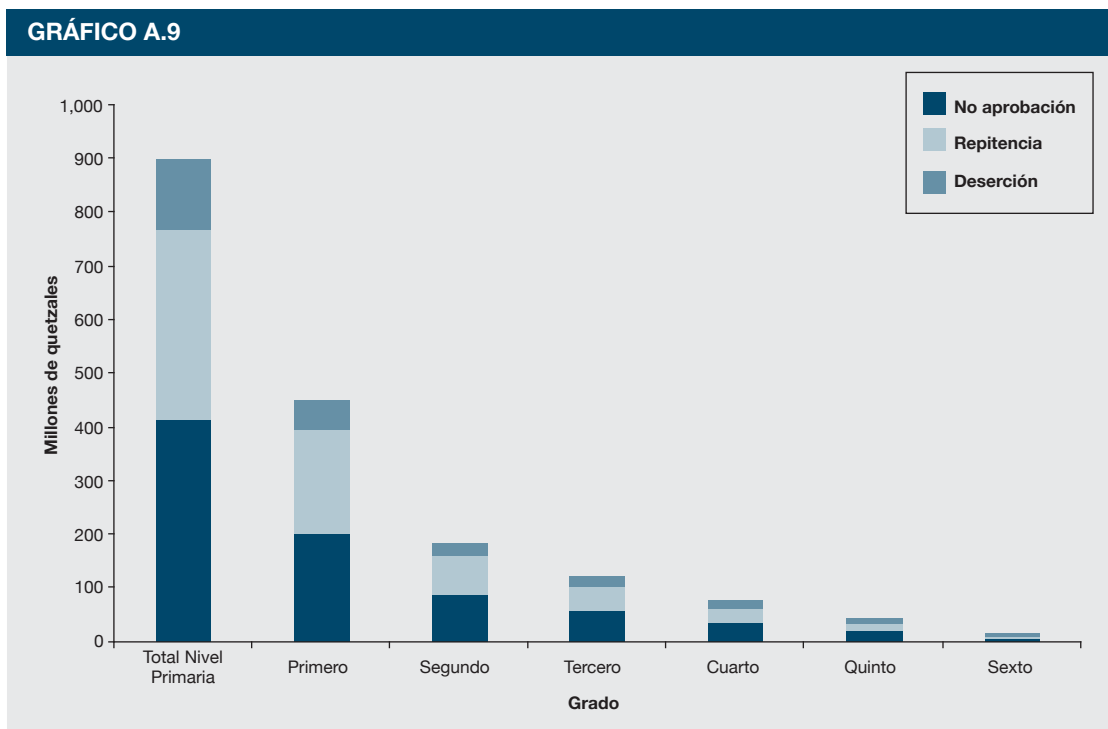
Cohorte	Grado	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Nivel	Coefficiente de eficiencia
2000-2001	Tasa de promoción	59.1	75.7	78.6	81.6	85.9	92.5	74.3	58.4
	Tasa de repitencia	27.0	14.5	10.8	7.7	4.8	2.0	14.7	
	Tasa de deserción	13.9	9.8	10.6	10.7	9.3	5.5	11.0	
2001-2002	Tasa de promoción	62.2	78.1	80.6	83.6	88.0	84.2	77.1	64.9
	Tasa de repitencia	27.6	14.8	11.4	8.1	5.1	1.8	14.9	
	Tasa de deserción	10.1	7.1	8.0	8.3	7.0	4.0	8.1	
2002-2003	Tasa de promoción	62.1	79.1	81.8	84.2	88.4	91.0	77.7	63.4
	Tasa de repitencia	27.3	14.3	10.7	7.3	4.7	1.8	14.2	
	Tasa de deserción	10.7	6.6	7.5	8.5	7.0	7.2	8.1	
2003-2004	Tasa de promoción	65.5	80.3	83.1	85.5	88.8	90.6	79.7	65.9
	Tasa de repitencia	27.2	14.6	10.9	7.3	4.8	1.7	14.0	
	Tasa de deserción	7.3	5.1	6.1	7.3	6.5	7.7	6.3	
2004-2005	Tasa de promoción	66.3	79.3	81.7	84.1	87.4	90.8	79.2	64.2
	Tasa de repitencia	24.7	14.6	11.1	7.9	5.1	1.8	13.3	
	Tasa de deserción	9.1	6.2	7.2	8.0	7.5	7.4	7.5	
2005-2006	Tasa de promoción	66.9	80.4	82.7	84.7	87.6	91.4	80.0	63.4
	Tasa de repitencia	24.4	13.5	10.1	7.0	4.7	1.5	12.4	
	Tasa de deserción	8.7	6.1	7.2	8.3	7.8	7.1	7.6	

Nota: Un coeficiente de eficiencia cercano al 100% indica un alto nivel de eficiencia interna del sistema educativo y un consiguiente menor número de repetidores y abandonos. Se utilizó el método de la cohorte reconstruida.

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2008b) e INE (2004).

Costo anual de la no aprobación, deserción y repitencia en la enseñanza primaria del sector público, 2003

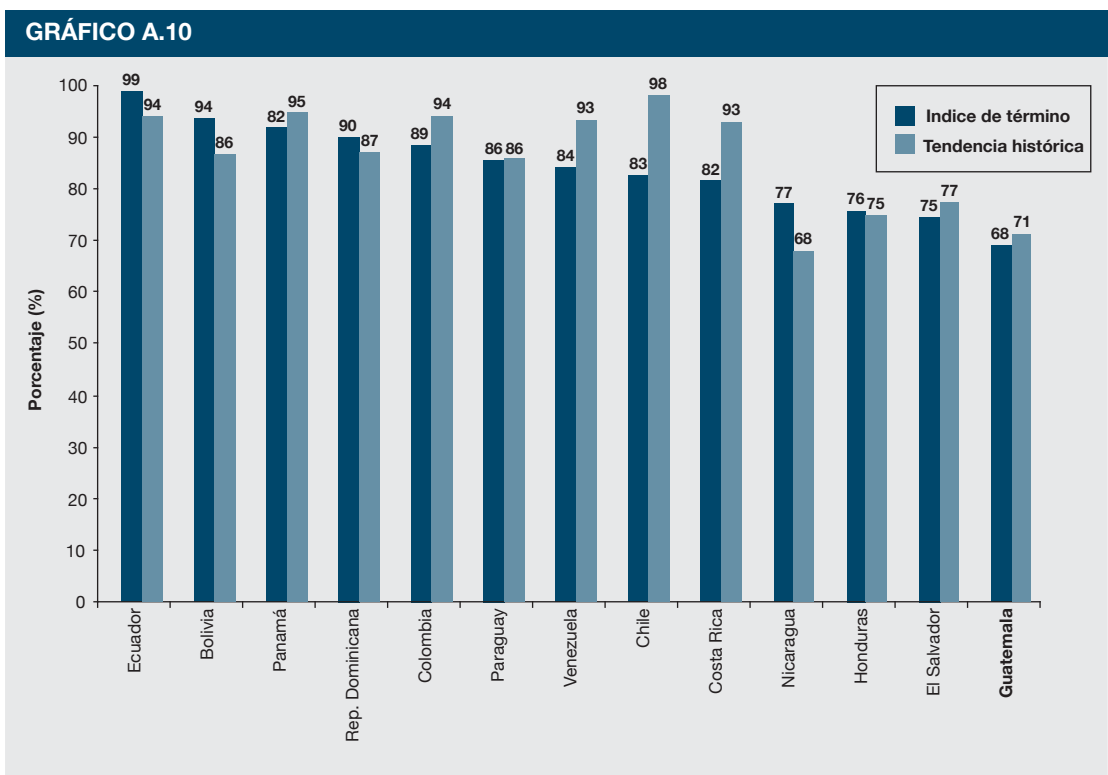
Fuente: Elaboración propia a partir de Proyecto MEDIR/USAID (2005).



Probabilidad de que los estudiantes se gradúen de primaria, en base a tendencias históricas y comportamientos actuales, por país

Nota: El año de referencia utilizado para la estimación de la probabilidad fue entre 1999 y 2002. El Índice de término es la probabilidad que tiene un niño en edad de comenzar este nivel educativo de culminar satisfactoriamente sus estudios de enseñanza primaria dadas las condiciones actuales de escolarización, eficiencia y aprobación del sistema educativo.

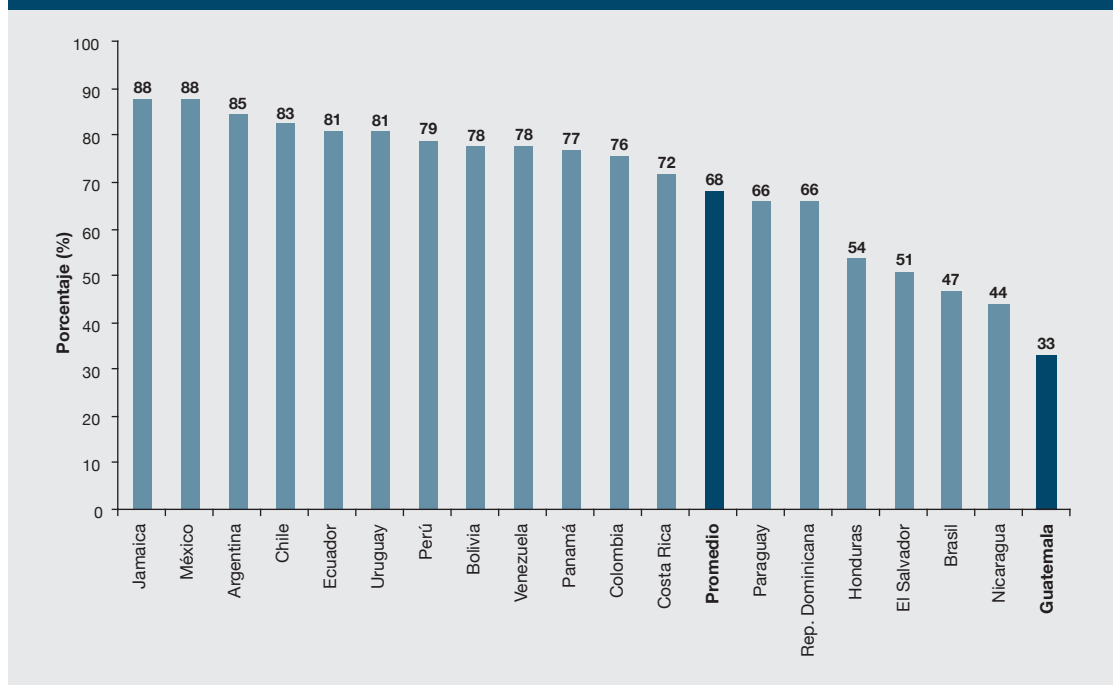
Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO (2004b).



Niños que completaron el sexto grado de primaria a tiempo, por país, 2005

Fuente: Elaboración propia a partir de Banco Mundial (2008).

GRÁFICO A.11

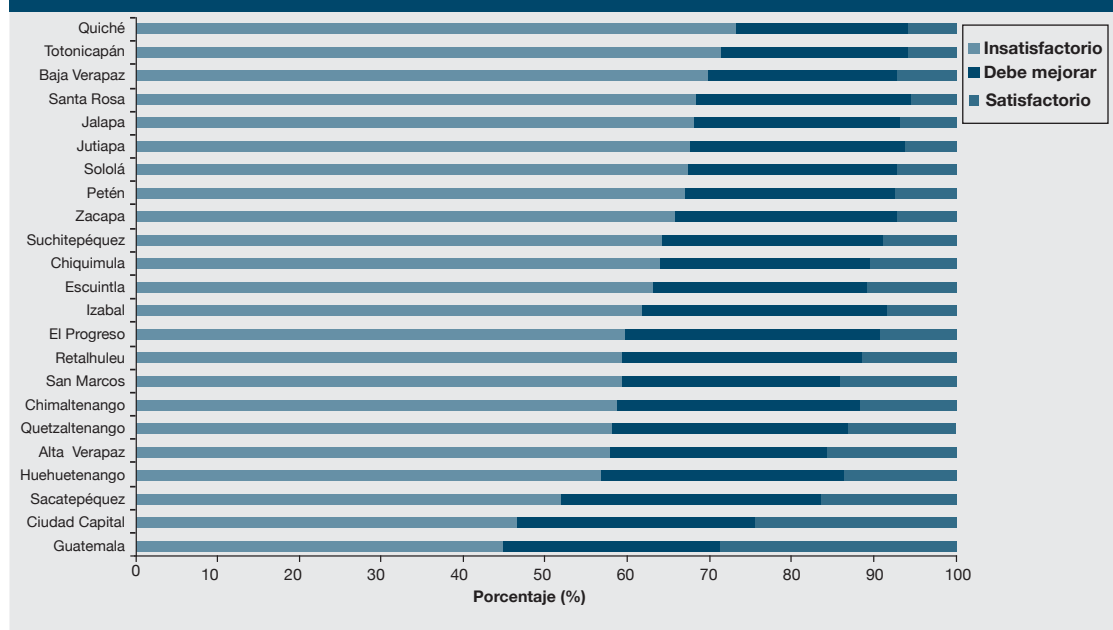


RESULTADOS DE LAS PRUEBAS

Resultados en las pruebas de matemática de los graduandos de secundaria, por departamento, 2005

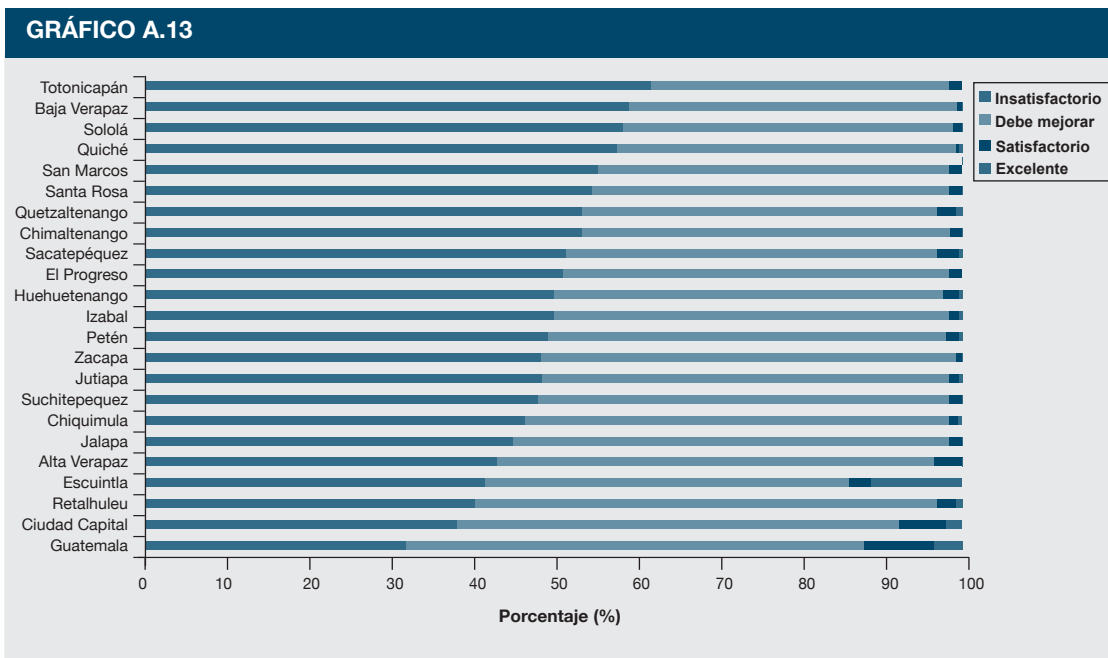
Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2006a).

GRÁFICO A.12



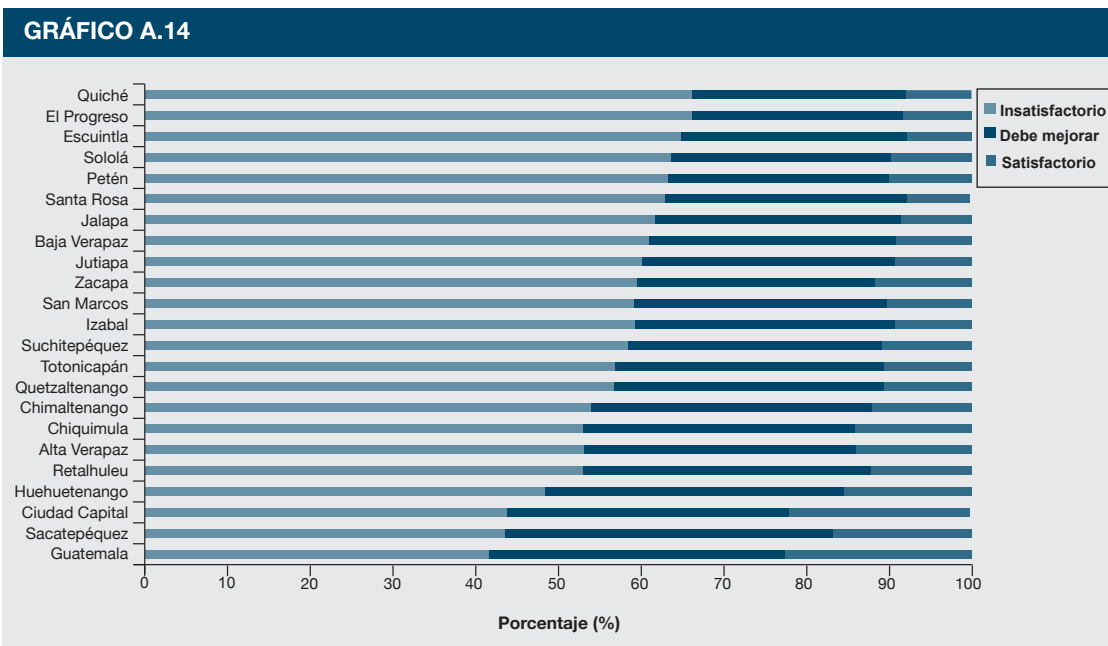
Resultados en las pruebas de matemática de los graduandos de secundaria, por departamento, 2006

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2007b).



Resultados en las pruebas de lectura de los graduandos de secundaria, por departamento, 2005

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2006a).



Resultados en las pruebas de lectura de los graduandos de secundaria, por departamento, 2006

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2007b).



Cuadro A.5. Porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria y tercer grado de secundaria, según su nivel de dominio en lectura y matemática, 2005

Departamento	Sexto Primaria						Tercero Secundaria					
	Matemática			Lectura			Matemática			Lectura		
	D1	D2	D3	D1	D2	D3	D1	D2	D3	D1	D2	D3
Guatemala	33.0	58.5	8.5	33.1	58.3	8.6	49.1	37.7	13.2	30.6	47.5	21.9
Ciudad Capital	28.6	61.2	10.2	25.2	63.1	11.7	42.1	37.9	20.0	24.7	44.4	30.9
Sacatepéquez	25.1	67.2	7.7	35.3	56.5	8.2	48.2	40.1	11.7	29.4	48.6	22.0
Huehuetenango	50.6	46.3	3.1	53.7	41.7	4.6	58.5	35.9	5.6	66.0	27.7	6.3
Alta Verapaz	51.8	41.9	6.3	75.0	20.5	4.5	61.5	31.0	7.5	64.2	27.1	8.7
Quetzaltenango	43.0	51.0	6.0	55.6	39.9	4.5	59.4	33.1	7.5	47.9	38.3	13.8
Chimaltenango	40.7	54.4	4.9	53.7	42.4	3.9	55.5	37.6	6.9	55.7	36.6	7.7
San Marcos	53.6	42.3	4.1	61.2	36.5	2.3	66.4	29.8	3.8	63.6	30.9	5.5
Retalhuleu	40.3	53.5	6.2	49.3	46.4	4.3	64.8	30.3	4.9	54.5	37.3	8.2
El Progreso	40.5	54.3	5.2	40.7	53.9	5.4	71.3	24.5	4.2	60.7	32.5	6.8
Izabal	34.8	43.3	21.9	44.4	48.3	7.3	54.9	36.3	8.8	49.4	41.5	9.1
Escuintla	41.3	52.1	6.6	47.8	48.0	4.2	55.6	35.3	9.1	50.9	40.4	8.7
Chiquimula	52.5	42.8	4.7	57.2	38.0	4.8	65.6	29.2	5.2	51.1	39.0	9.9
Suchitepéquez	48.3	47.8	3.9	55.5	42.0	2.5	72.7	24.0	3.3	58.2	34.5	7.3
Zacapa	42.9	50.4	6.7	47.9	48.8	3.3	72.6	23.9	3.5	51.1	39.4	9.5
Petén	47.4	47.9	4.7	56.6	40.1	3.3	77.1	20.3	2.6	64.3	30.4	5.3
Sololá	56.9	39.9	3.2	68.6	30.1	1.3	65.0	30.2	4.8	73.5	22.3	4.2
Jutiapa	49.2	46.6	4.2	47.9	47.9	4.2	70.3	26.5	3.2	52.9	39.3	7.8
Jalapa	59.5	38.3	2.2	58.9	39.5	1.6	72.7	23.5	3.8	57.0	36.1	6.9
Santa Rosa	44.3	51.5	4.2	50.7	46.1	3.2	75.8	21.6	2.6	61.6	32.3	6.1
Baja Verapaz	43.2	51.0	5.8	49.8	46.3	3.9	62.0	33.0	5.0	61.3	33.5	5.2
Totonicapán	44.7	51.3	4.0	59.3	39.6	1.1	65.0	30.3	4.7	62.3	32.4	5.3
Quiché	51.2	45.1	3.7	66.4	29.9	3.7	74.5	22.5	3.0	74.9	21.1	4.0

Nota: D1 = No logra el criterio, D2 = Dominio básico, y D3 = Dominio avanzado.

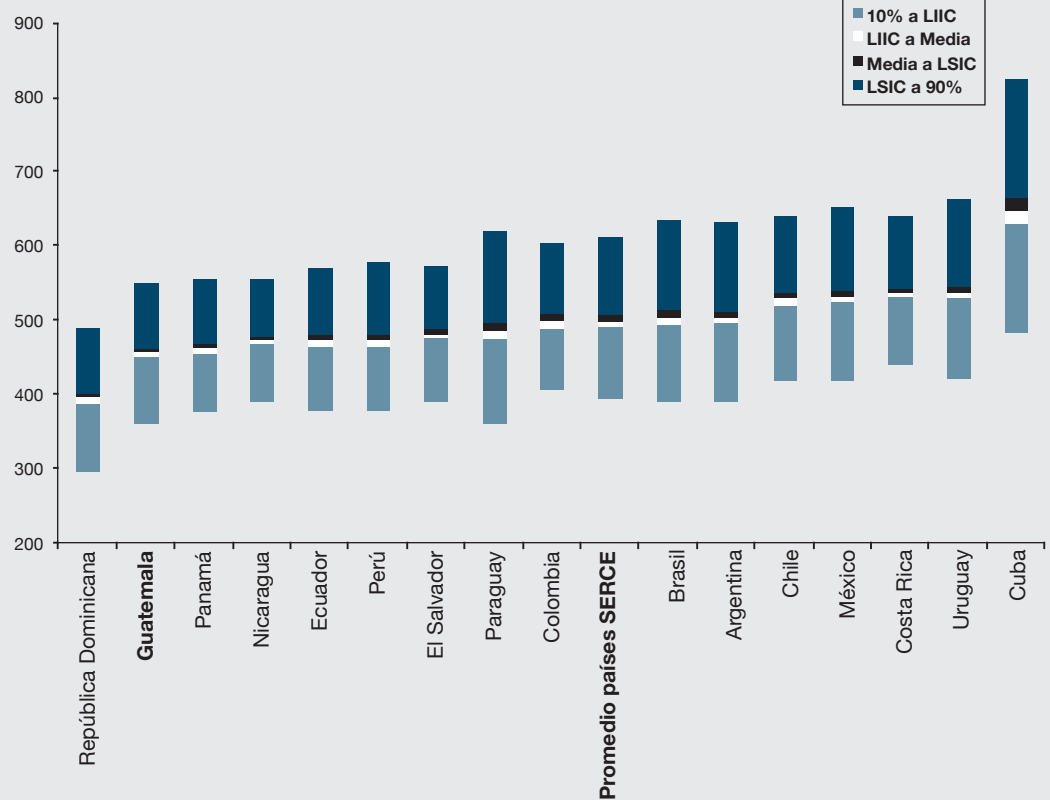
Fuente: Elaboración propia a partir de PRONERE/UVG-MINEDUC/SINEIE-USAID/J&A (2006a) y PRONERE/UVG-MINEDUC/SINEIE-USAID/J&A (2006b).

Promedio y variabilidad de las puntuaciones en matemática de los estudiantes de tercer grado de primaria, por país, 2006

Nota: Las barras representan los resultados del 80% de los estudiantes de cada país que se encuentran entre el percentil 10 y el percentil 90.
 LIIC: Límite Inferior del Intervalo de Confianza con un $x = 0.05$.
 LSIC: Límite Superior del Intervalo de Confianza con un $x = 0.05$.

Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO/LLECE (2008).

GRÁFICO A.16

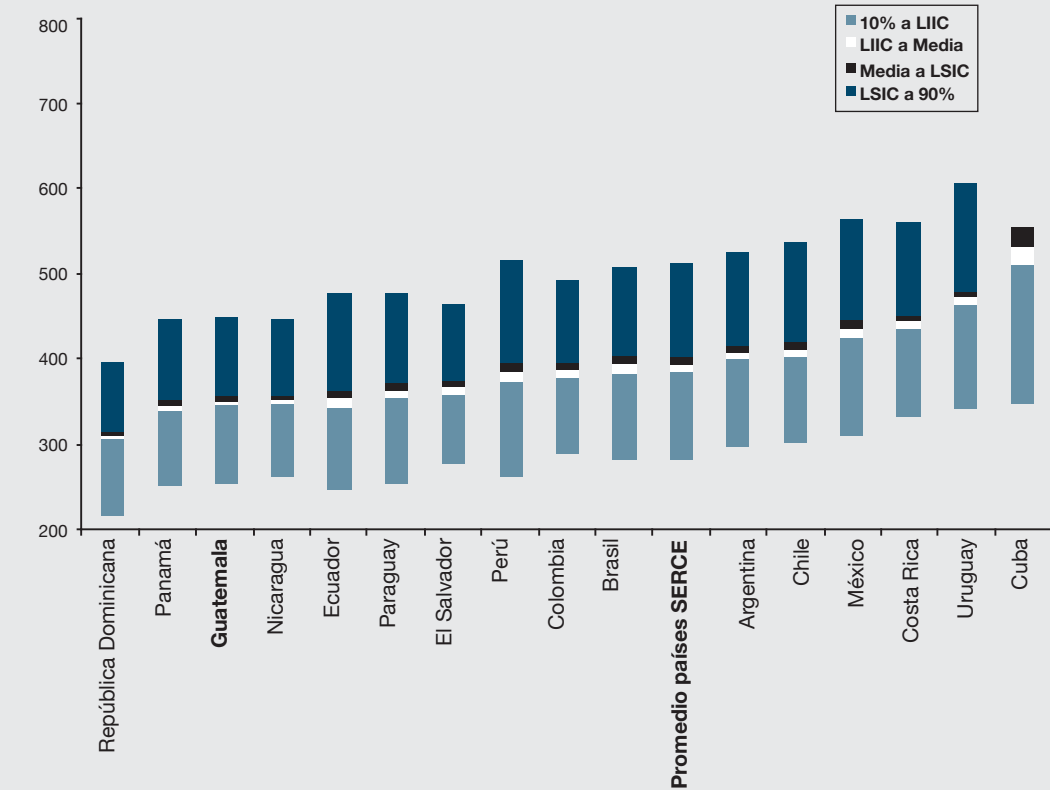


Promedio y variabilidad de las puntuaciones en matemática de los estudiantes de sexto grado de primaria, por país, 2006

Nota: Las barras representan los resultados del 80% de los estudiantes de cada país que se encuentran entre el percentil 10 y el percentil 90.
 LIIC: Límite Inferior del Intervalo de Confianza con un $x = 0.05$.
 LSIC: Límite Superior del Intervalo de Confianza con un $x = 0.05$.

Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO/LLECE (2008).

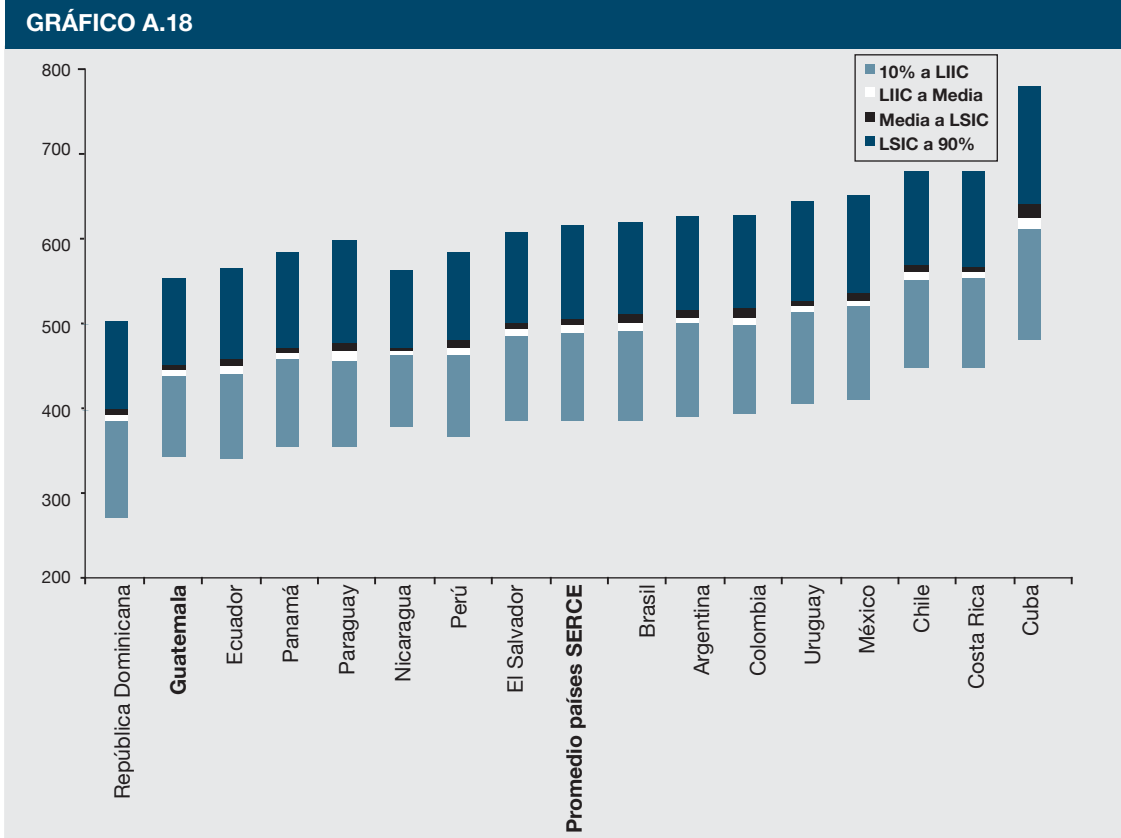
GRÁFICO A.17



Promedio y variabilidad de las puntuaciones en lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria, por país, 2006

Nota: Las barras representan los resultados del 80% de los estudiantes de cada país que se encuentran entre el percentil 10 y el percentil 90.
 LIIC: Límite Inferior del Intervalo de Confianza con un $\alpha = 0.05$.
 LSIC: Límite Superior del Intervalo de Confianza con un $\alpha = 0.05$.

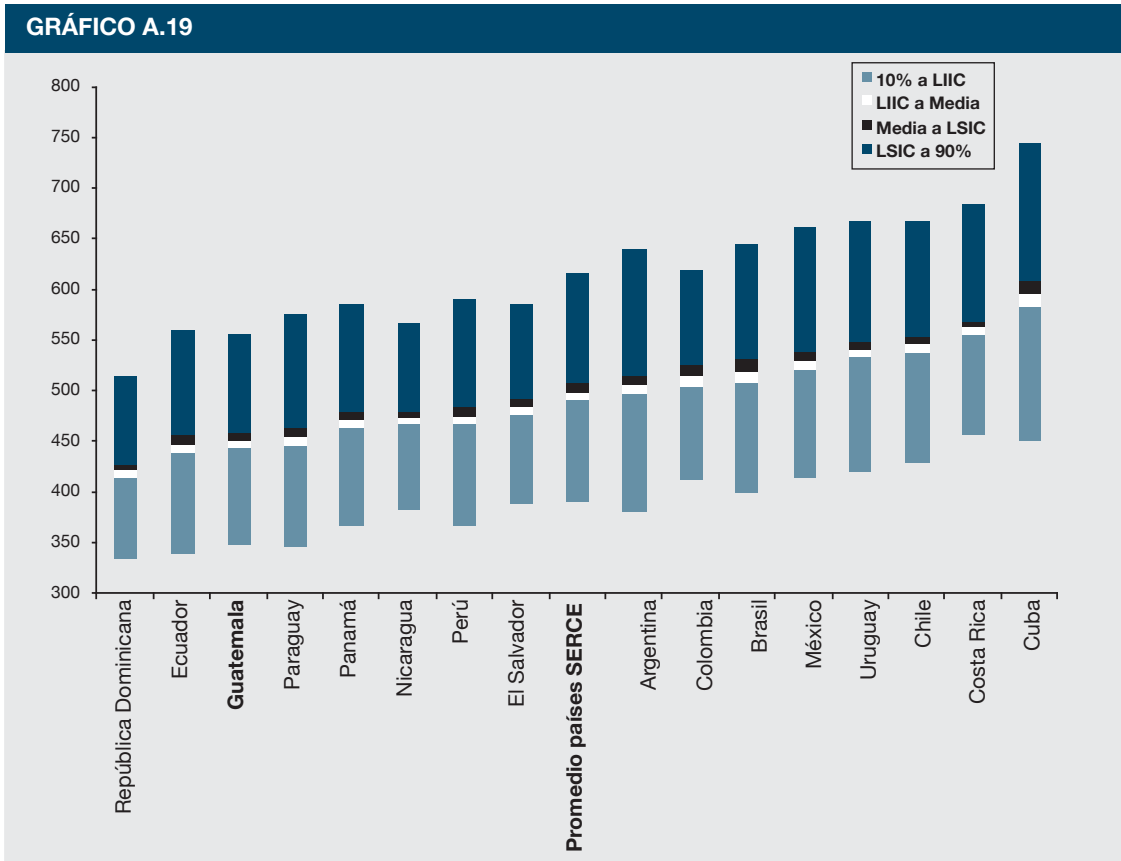
Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO/ILCE (2008).



Promedio y variabilidad de las puntuaciones en lectura de los estudiantes de sexto grado de primaria, por país, 2006

Nota: Las barras representan los resultados del 80% de los estudiantes de cada país que se encuentran entre el percentil 10 y el percentil 90.
 LIIC: Límite Inferior del Intervalo de Confianza con un $\alpha = 0.05$.
 LSIC: Límite Superior del Intervalo de Confianza con un $\alpha = 0.05$.

Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO/ILCE (2008).



EQUIDAD

Cuadro A.6. Porcentaje de estudiantes de primer grado de primaria que alcanzó el criterio de las pruebas de lectura y matemática, según su área de residencia, origen étnico y sexo, 2004

Materia evaluada	Área Urbana	Área Rural	Indígena	No Indígena	Hombres	Mujeres	País
Lectura	61	45	43	50	48	48	48
Sumas	56	43	45	46	46	45	45
Restas	50	36	35	40	39	38	3
Suma y resta simultáneos	36	26	26	28	28	27	28

Nota: Lograr el criterio de lectura significa que el estudiante es capaz de leer y comprender una oración sencilla de cinco palabras que contenga un léxico adecuado. Y el de matemática cuando es capaz de realizar sumas de dos números compuestos de un dígito que dan como resultado un número compuesto de dos dígitos; realizar sumas de tres números compuestos de un dígito que dan como resultado un número compuesto de un dígito; y restar de un número positivo compuesto de un dígito una cantidad menor expresada por un número de un dígito obteniendo como resultado un número positivo compuesto de un dígito.

Fuente: Elaboración propia a partir de PRONERE/UVG-Proyecto MEDIR/USAID (2005a).

Cuadro A.7. Porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria y tercer grado de secundaria que alcanzó el criterio de las pruebas de lectura y matemática, según su área de residencia, origen étnico y sexo, 2005

Grado y Nivel	Materia evaluada	Área de residencia		Sexo		Origen étnico	
		Urbana	Rural	Hombres	Mujeres	Ladino	Indígena
6 grado de Primaria	Lectura	62.8	41.4	48.6	47.2	59.1	42.5
	Matemática	65.7	50.8	56.6	53.9	61.8	53.1
3 grado de Secundaria	Lectura	n.d.	n.d.	52.5	47.5	62.4	36.4
	Matemática	n.d.	n.d.	47.2	35.7	46.4	35.9

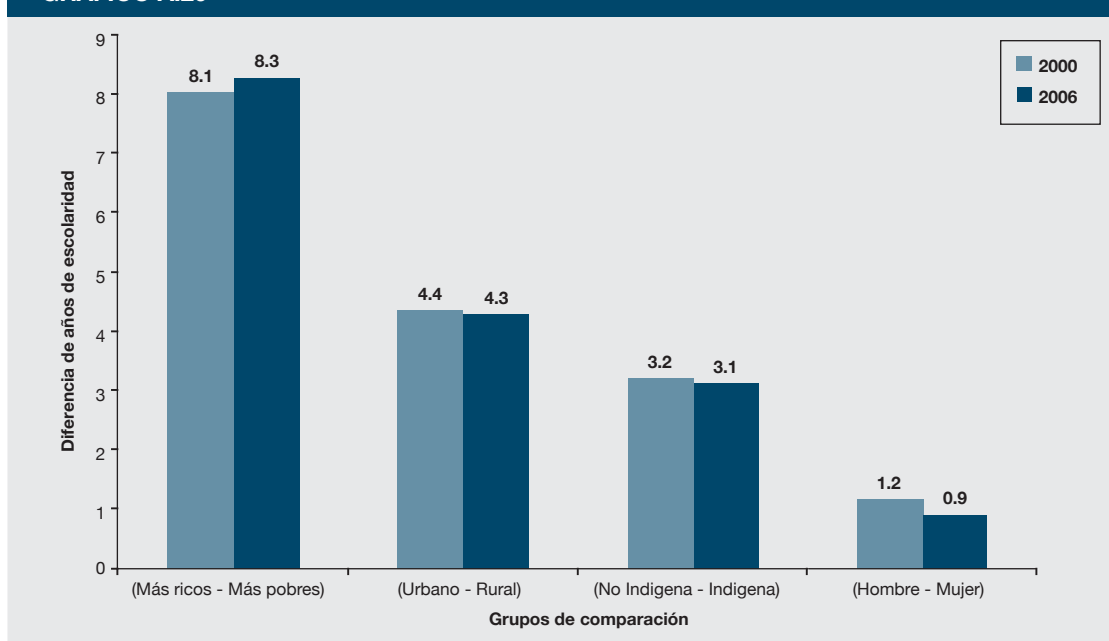
Nota: Alcanzar el criterio de logro significa haber alcanzado un dominio básico o avanzado en la materia evaluada.

Fuente: Elaboración propia a partir de PRONERE/UVG-MINEDUC/SINEIE-USAID/J&A (2006a) y PRONERE/UVG-MINEDUC/SINEIE-USAID/J&A (2006b).

Diferencia en la escolaridad promedio según características seleccionadas, población de 21 a 30 años de edad, 2000 y 2006

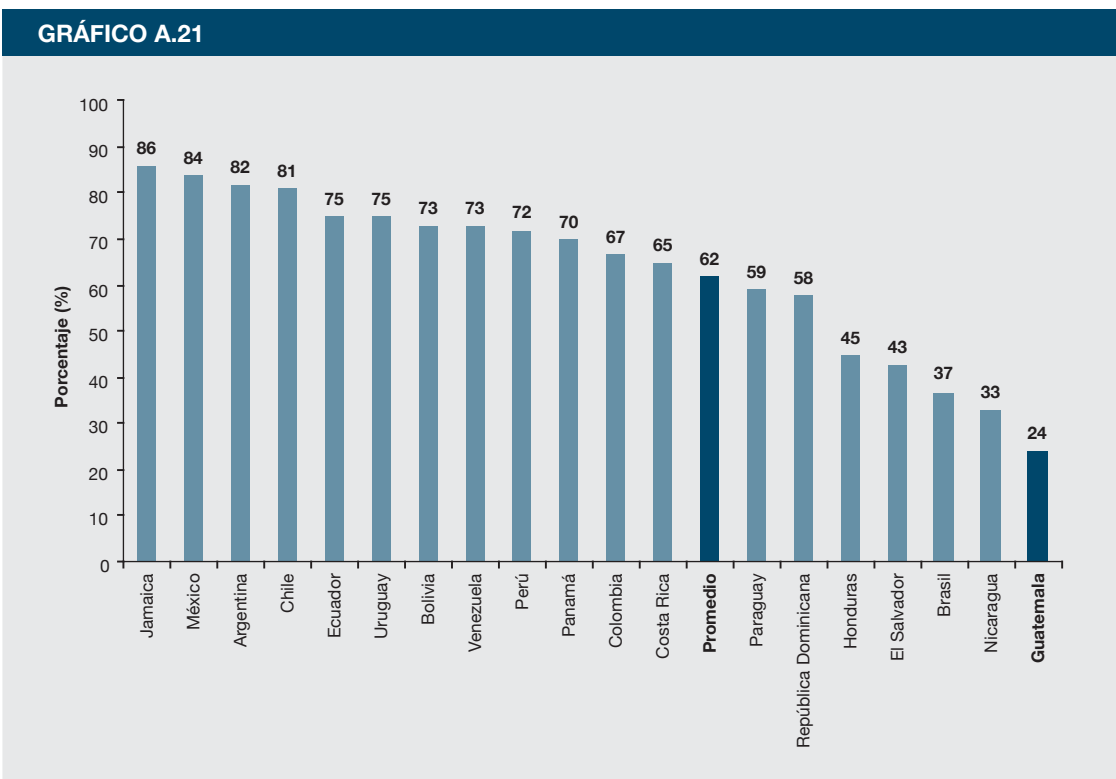
Fuente: Elaboración propia a partir de INE (2001) e INE (2007).

GRÁFICO A.20



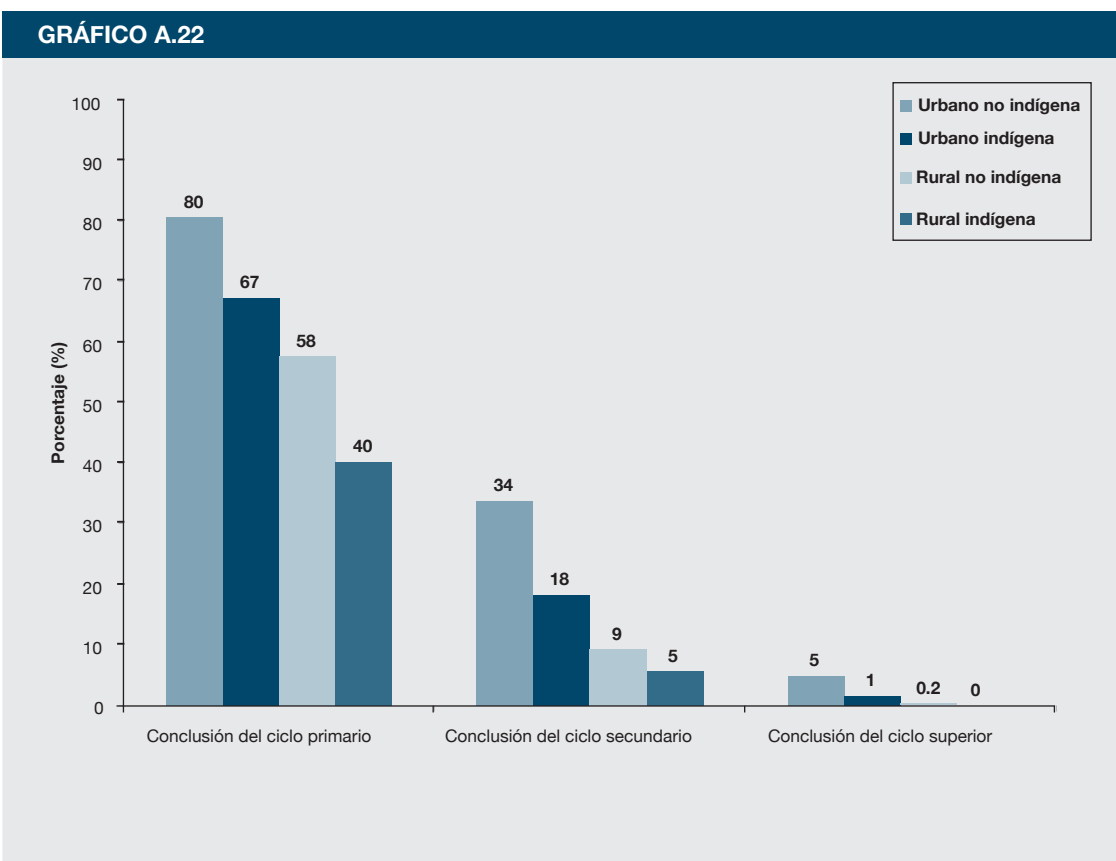
Probabilidad de completar el sexto grado a tiempo (Índice de Oportunidad Humana), por país, 2005

Fuente: Elaboración propia a partir de Banco Mundial (2008).



Tasas de graduación según nivel, área de residencia y etnicidad, 2006

Fuente: Elaboración propia a partir de INE (2007).

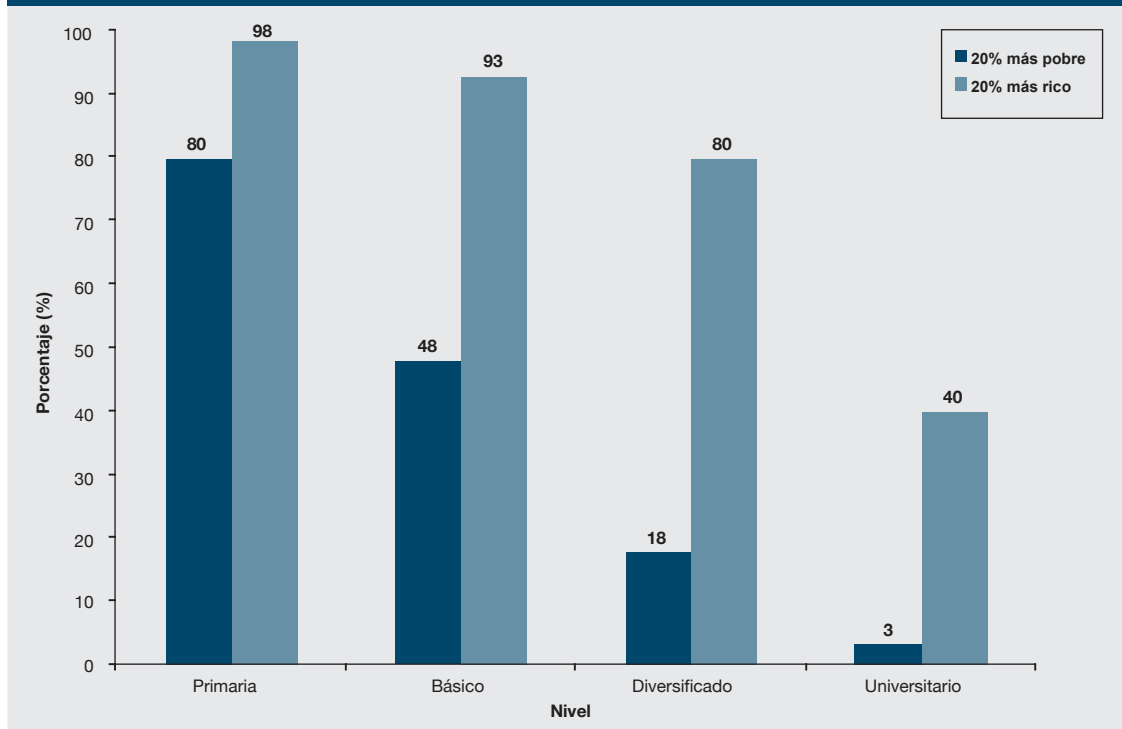


**Asistencia escolar,
según nivel
educativo y
socioeconómico,
2006**

*Nota: Son tasas netas
de asistencia.*

*Fuente: Elaboración
propia a partir de INE
(2007).*

GRÁFICO A.23



ESTÁNDARES Y EVALUACIONES

Cuadro A.8. Sistema Nacional de Evaluación del Rendimiento Escolar en Guatemala

Nombre de la entidad que aplica la prueba	Año de aplicación	Nivel y grado (1)	Área temática e idioma (2)	Tipo de muestra (3)	Publicación de resultados (4)	Uso de resultados (5)	Participó el país en una prueba internacional
PRONERE / MINEDUC	1997	3P y 6P	• Para ambos grados: L y M en E	• Para ambos grados: MN	G, U	DC	No
	1998	3P, 6P y 3B	• Para 3P: L y M en E y MA • Para 6P y 3B: L y M en E	• Para 3P y 6P: MN • Para 3B: ME	G, U	DC	No
	1999	3P, 6P, 3B y 5D	• Para 3P: L y M en E y MA • Para 6P, 3B y 5D: L y M en E	• Para 3P y 6P: MN • Para 3B: MR • Para 5D: ME	G, U	DC	No
	2000	3P y 6P	• Para 3P: L y M en E y MA • Para 6P: L y M en E	• Para 3P y 6P: MN	G, U	DC	No
	2001	3P y 6P	• Para 3P y 6P: L y M en E	• Para 3P y 6P: MN (área rural)	G, U	DC	No
PRONERE / UNESCO	2002	3P y 6P	• Para 3P: L y M en E y MA • Para 6P: L y M en E	• Para 3P y 6P: MN (área rural)	UNESCO	Nada	No
Banco Mundial	2002	3P y 4P	• Para 3P y 4P: L y M en E	• Para 3P y 4P: MN	Banco Mundial	Nada	No
DIGEBI	2001	3P y 6P	• Para 3P: L y M en E y MA • Para 6P: L y M en E	• Para 3P y 6P: ME (área rural)	MINEDUC		No
	2002	3P y 6P	• Para 3P: L y M en E y MA • Para 6P: L y M en E	• Para 3P y 6P: MN (área rural)	MINEDUC		No
	2003	3P y 6P	• Para 3P: L y M en E y MA • Para 6P: L y M en E	• Para 3P y 6P: MN (área rural)	MINEDUC		No
PRONERE / Proyecto Medir / MINEDUC	2004	1P y 3P	• Para 1P y 3P: L y M en E y MA	• Para 1P y 3P: MN	G, U, P		No
USAC / MINEDUC	2004	Último grado D	• L y M en E	• CN	G, U, P		No
	2005	Último grado D	• L y M en E	• CN			No
PRONERE / MINEDUC	2005	6P y 3B	• Para 6P y 3B: L y M en E	• Para 6P: MN • Para 3B: CN			No
SINEIE	2006	1P y 3P, 3B, Último Grado D	• Para 1P y 3P: L y M en E y MA • Para 3B y Último Grado D: L y M en E. SERCE	• Para 1P, 3P y 6P: MN • Para 3B y Último Grado D: CN	MINEDUC, U -	G	SI
SINEIE	2007	3P, Último Grado D	• Para 3P: L y M en E y MA • Para Último Grado D: L y M en E	• Para 1P, 3P y 6P: MN • Para Último Grado D: CN		-	No

(1) P: primaria, B: básico, D: diversificado; (2) L: lectura, M: matemática, E: Español, MA: Mam, Q'eqchi', Kaqchiquel y K'iche'; (3) CN: Censo Nacional, MN: muestra nacional, MR: muestra regional, ME: muestra experimental; (4) G: para uso del Gobierno –principalmente el MINEDUC-, U: usuarios de la comunidad escolar –maestros, universidades, centros de investigación y otros-, P: público en general y medios masivos de comunicación; (5) FM: formación de maestros, y DC: desarrollo curricular.

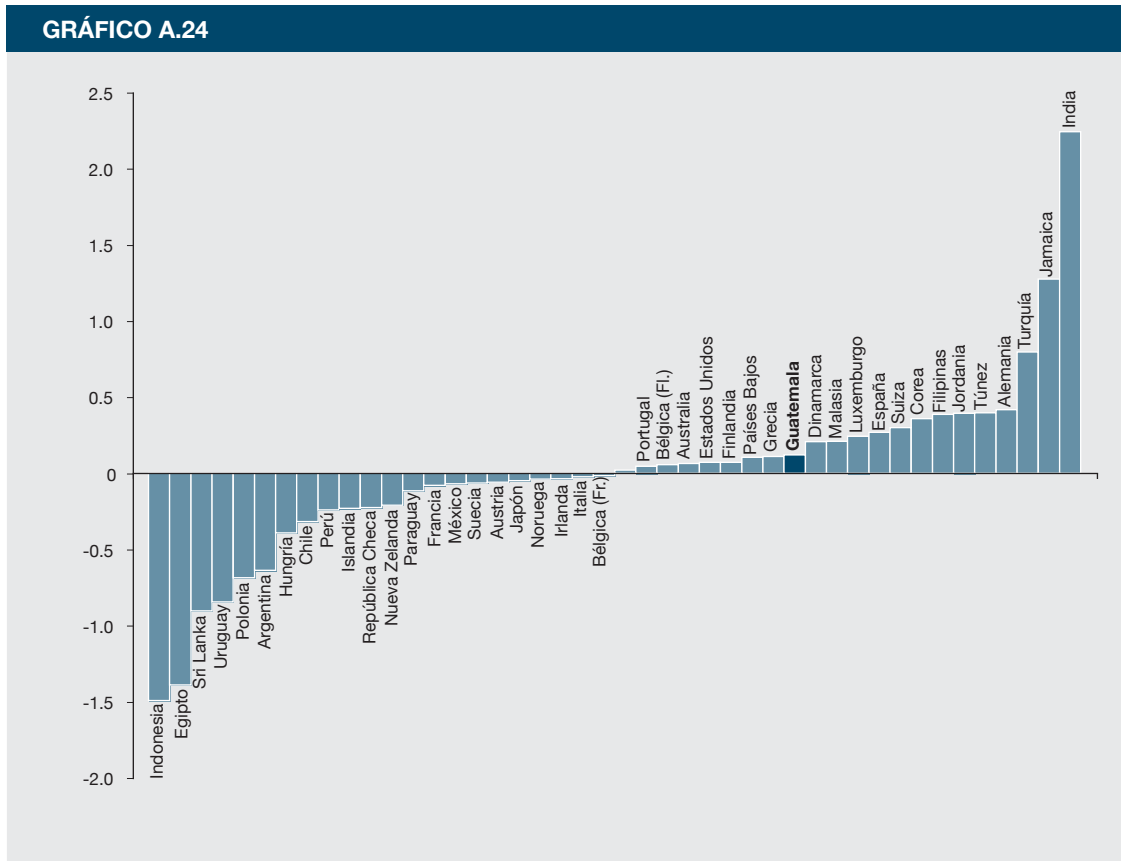
Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2008c), MINEDUC (2007a) y MINEDUC (2006c).

Diferencia entre el salario docente en Guatemala y en el resto de los países, 2004

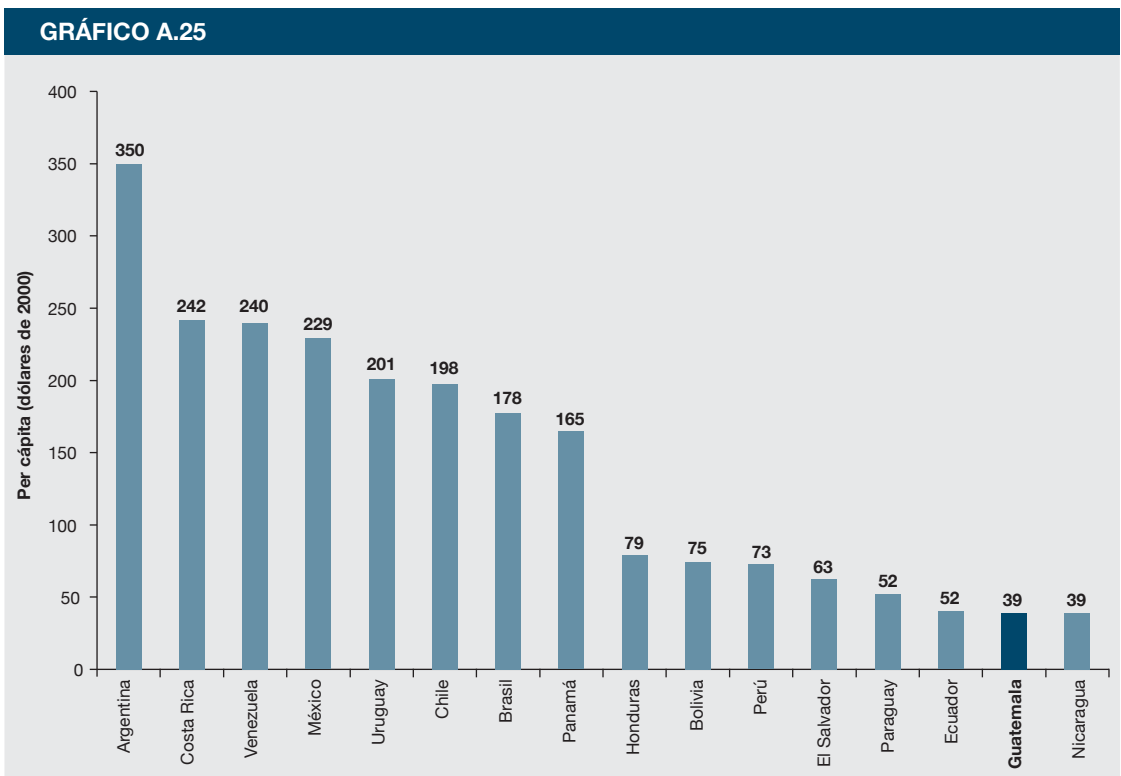
Nota: El salario esperado para cada país es medido de acuerdo a la remuneración esperada de los maestros de acuerdo al nivel del PIB per cápita de su país. Un valor positivo significa un salario superior al salario esperado y uno negativo menor al salario esperado.

Fuente: Lavarreda & Maul (2008).

CARRERA DOCENTE



INVERSIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA



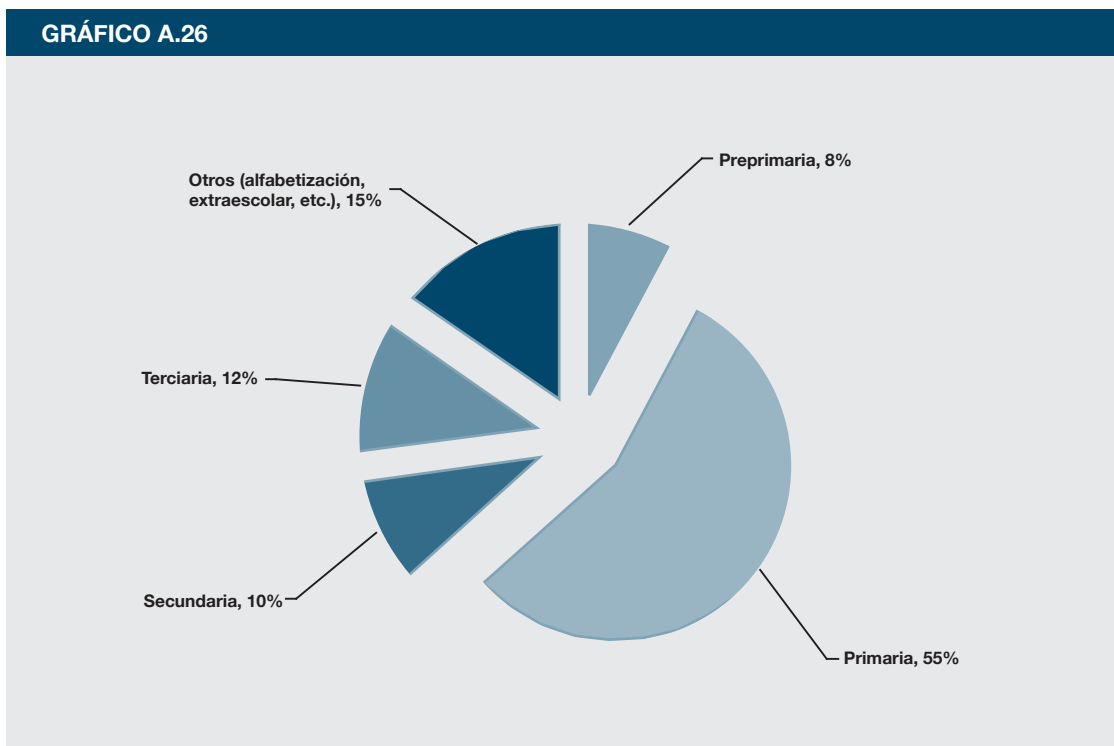
Gasto público per cápita en educación, 2005

Nota: El gasto corresponde al promedio simple del bienio 2004-2005. Para Argentina el gasto corresponde al Gobierno Nacional, Gobiernos Federales y Gobiernos Locales; para Bolivia al Sector Público No Financiero; para Brasil al Federal, Estadual y Municipal; para Costa Rica y Perú al Sector Público Total; y para el resto de países el Gobierno Central.

Fuente: Elaboración propia a partir de CEPAL (2007).

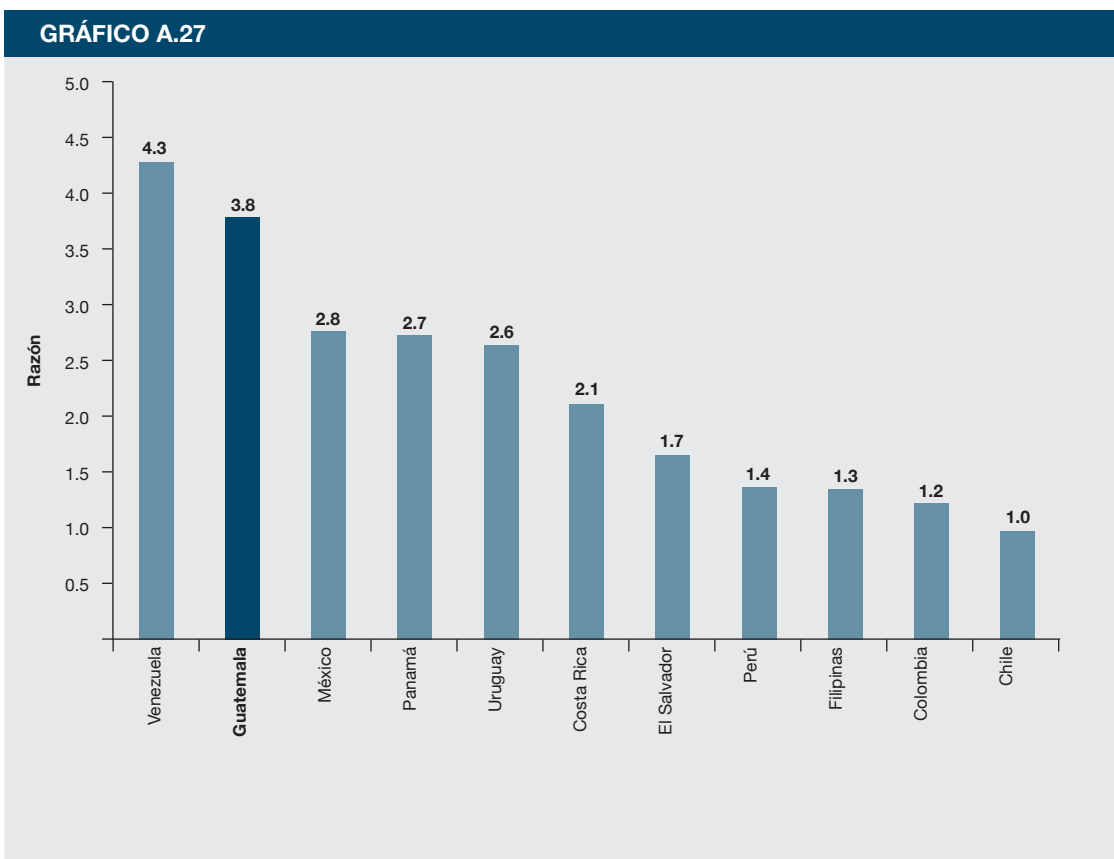
Distribución de la inversión pública en educación, 2000-2007

Fuente: Elaboración propia a partir de MINFIN (2008).



Relación entre gasto público promedio por estudiante del nivel terciario y el gasto público promedio por estudiante del nivel de primaria, 2006

Fuente: Elaboración propia a partir de World Bank (2008).



CUADRO RESUMEN: INDICADORES EDUCATIVOS DE GUATEMALA

Indicador	Cifra	Año
Producto Interno Bruto per cápita (US\$ PPA)	5,163	2006
Esperanza de vida al nacer (años)	70	2006
Tasa promedio de crecimiento de la población (%)	2.4	1990-2006
Población (millones)	13.0	2006
Población en situación de pobreza (%)	51.0	2006
Población en situación de pobreza extrema (%)	15.2	2006
Población rural (%)	51.9	2006
Población de 5 a 18 años (%)	37.6	2006
Tasa de analfabetismo de los adultos -personas de 15 años o más- (%)	25.2	2006
Tasa de analfabetismo de los jóvenes -personas entre 15 y 24 años de edad- (%)	12.2	2006
Promedio de educación de los adultos -personas de 15 años o más- (años)	5.0	2006
Promedio de educación de los jóvenes -personas entre 15 y 24 años de edad- (años)	6.1	2006
Promedio de educación de la fuerza de trabajo -personas entre 25 y 59 años de edad- (años)	4.9	2006
Fuerza de trabajo -personas entre 25 y 59 años de edad- con 12 o más años de educación (%)	14.6	2006
Expectativa de vida escolar (años)	n.d	
Matrícula neta preprimaria (%)	39.2	2006
Matrícula neta primaria (%)	87.6	2006
Matrícula neta secundaria (%)	36.9	2006
Matrícula neta terciaria (%)	8.4	2006
Estudiantes que llegan al último grado de primaria (% de los estudiantes hombres de primer grado)	62	2006
Estudiantes que llegan al último grado de primaria (% de las estudiantes mujeres de primer grado)	59	2006
Estudiantes que llegan al quinto grado sin repetir (%)	33.0	2005-2006
Tiempo que han pasado en la escuela primaria quienes la completan (años)	6.7	2005-2006
Tasa bruta de graduación de la enseñanza primaria (%)	72.5	2006
Tasa bruta de graduación de la enseñanza secundaria (%)	17.3	2006
Tasa bruta de repitencia de la enseñanza primaria (%)	12.4	2005-2006
Tasa de deserción de la enseñanza primaria (%)	7.6	2005-2006
Tasa de repitencia de la enseñanza secundaria (%)	2.2	2006
Tasa de deserción intranual de la enseñanza secundaria (%)	6.9	2006
Población entre 15 y 19 años de edad con primaria completa (%)	62.6	2006
Población entre 25 y 59 años de edad con primaria completa (%)	42.1	2006
Población entre 25 y 59 años de edad con secundaria completa (%)	14.6	2006
Población entre 25 y 59 años de edad con terciaria completa (%)	3.6	2006
Promedio de escolaridad -población entre 25 y 59 años- área urbana (años)	7.0	2006
Promedio de escolaridad -población entre 25 y 59 años- área rural (años)	2.5	2006
Promedio de escolaridad -población entre 25 y 59 años- hombres (años)	5.6	2006
Promedio de escolaridad -población entre 25 y 59 años- mujeres (años)	4.4	2006
Promedio de escolaridad -población entre 25 y 59 años- quintil más rico (años)	9.5	2006
Promedio de escolaridad -población entre 25 y 59 años- quintil más pobre (años)	1.3	2006
Promedio de escolaridad -población entre 25 y 59 años- indígenas (años)	2.7	2006
Promedio de escolaridad -población entre 25 y 59 años- no indígenas (años)	6.2	2006
Tiempo efectivo de clases (días)	n.d.	2006
Tiempo reglamentado de clases (días)	180	2006
Gasto público en educación (% del PIB)	2.8	2006
Gasto del Ministerio de Educación (% del PIB)	2.1	2006
Gasto público en educación en enseñanza preprimaria (% del gasto público en educación)	7.9	2006
Gasto público en educación en enseñanza primaria (% del gasto público en educación)	57.1	2006
Gasto público en educación en enseñanza secundaria (% del gasto público en educación)	9.6	2006
Gasto público en educación en enseñanza universitaria (% del gasto público en educación)	12.7	2006
Gasto público en educación en otros gastos (% del gasto público en educación)	12.7	2006
Gasto del Ministerio de Educación en servicios personales (% del gasto del MINEDUC)	63.2	2006
Gasto del Ministerio de Educación en resto de gastos de funcionamiento (% del gasto del MINEDUC)	33.7	2006
Gasto del Ministerio de Educación en inversión (% del gasto del MINEDUC)	3.1	2006
Gasto público anual por alumno en la enseñanza primaria (% del PIB per capita)	9.2	2006
Gasto público anual por alumno en la enseñanza secundaria (% del PIB per capita)	4.1	2006
Gasto público anual por alumno en la enseñanza universitaria (% del PIB per capita)	34.9	2006
Gasto público anual por alumno en todos los niveles (US\$ PPA)	468	2006
Gasto público anual por alumno en la enseñanza preprimaria (US\$ PPA)	333	2006
Gasto público anual por alumno en la enseñanza primaria (US\$ PPA)	462	2006
Gasto público anual por alumno en la enseñanza secundaria (US\$ PPA)	677	2006
Gasto público anual por alumno en la enseñanza universitaria (US\$ PPA)	1,863	2006
Razón del gasto público por alumno (enseñanza universitaria / enseñanza primaria)	4.03	2006
Gasto promedio anual en educación primaria por hogar (US\$ PPA)	224	2006
Gasto promedio anual en educación secundaria por hogar (US\$ PPA)	953	2006
Porcentaje de maestros con un título en la materia que enseñan (%)	n.d	
Razón del salario por hora (maestros de primaria / otros profesionales)	1.48	2004
Maestros que trabajan menos de 30 horas semanales (%)	58.1	2004
Resto de ocupados que trabajan menos de 30 horas semanales (%)	17.3	2004
Salario inicial anual de maestros de primaria (US\$ PPA)	6,646	2004
Salario inicial anual de maestros de secundaria con jornada completa (US\$ PPA)	6,991	2004

Indicador	Cifra	Año
Promedio de alumnos por docente en la enseñanza primaria (sector público y privado)	31.0	2006
Promedio de alumnos por docente en la enseñanza secundaria (sector público y privado)	16.2	2006
Alumnos de primer grado de primaria del área rural que aprobaron la prueba nacional de rendimiento escolar en lectura (%)	45	2004
Alumnos de primer grado de primaria del área rural que aprobaron la prueba nacional de rendimiento escolar en matemática (%)	26	2004
Alumnos de primer grado de primaria del área urbana que aprobaron la prueba nacional de rendimiento escolar en lectura (%)	61	2004
Alumnos de primer grado de primaria del área urbana que aprobaron la prueba nacional de rendimiento escolar en matemática (%)	36	2004
Alumnos de primer grado de primaria indígenas que aprobaron la prueba nacional de rendimiento escolar en lectura (%)	43	2004
Alumnos de primer grado de primaria indígenas que aprobaron la prueba nacional de rendimiento escolar en matemática (%)	26	2004
Alumnos de primer grado de primaria no indígenas que aprobaron la prueba nacional de rendimiento escolar en lectura (%)	50	2004
Alumnos de primer grado de primaria no indígenas que aprobaron la prueba nacional de rendimiento escolar en matemática (%)	28	2004
Alumnos de tercer grado de primaria que alcanzaron el nivel superior en la prueba regional SERCE de matemática (%)	2.1	2006
Alumnos de tercer grado de primaria que alcanzaron el nivel superior en la prueba regional SERCE de lectura (%)	2.0	2006
Alumnos de sexto grado de primaria que alcanzaron el nivel superior en la prueba regional SERCE de matemática (%)	1.9	2006
Alumnos de sexto grado de primaria que alcanzaron el nivel superior en la prueba regional SERCE de lectura (%)	5.0	2006
Alumnos de tercer grado de primaria del área urbana que alcanzaron el nivel superior en la prueba regional SERCE de matemática (%)	4.4	2006
Alumnos de tercer grado de primaria del área rural que alcanzaron el nivel superior en la prueba regional SERCE de matemática (%)	1.1	2006
Alumnos de tercer grado de primaria del área urbana que alcanzaron el nivel superior en la prueba regional SERCE de lectura (%)	5.0	2006
Alumnos de tercer grado de primaria del área rural que alcanzaron el nivel superior en la prueba regional SERCE de lectura (%)	0.6	2006
Alumnos de sexto grado de primaria del área urbana que alcanzaron el nivel superior en la prueba regional SERCE de matemática (%)	4.3	2006
Alumnos de sexto grado de primaria del área rural que alcanzaron el nivel superior en la prueba regional SERCE de matemática (%)	0.4	2006
Alumnos de sexto grado de primaria del área urbana que alcanzaron el nivel superior en la prueba regional SERCE de lectura (%)	9.7	2006
Alumnos de sexto grado de primaria del área rural que alcanzaron el nivel superior en la prueba regional SERCE de lectura (%)	2.0	2006

Fuente: Elaboración propia a partir de World Bank (2008), INE (2007), MINEDUC (2008b), INE (2004), BANGUAT (2008), MINFIN (2008), Lavarreda & Maul (2008), PRONERE/UVG-Proyecto MEDIR/USAID (2005a), y UNESCO/LLECE (2008).

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, Joviel, et al.** 2005. *Visión educación. Muchas miradas, una visión. Un compromiso: nuestro futuro.* Julio de 2005, Guatemala.
- Álvarez, Horacio. & Schiefelbein, Ernesto.** 2007. *Informe integrado del sector educación: informe final,* diciembre de 2007, Guatemala.
- Álvarez, Virgilio.** 2004. *Ilusiones y desencantos: situación de los docentes en Guatemala.* Guatemala, FLACSO.
- BANGUAT.** 2008. *Serie PIB, base 2001, para el período 2000-2007.* Archivo electrónico proporcionado por la Sección de Divulgación del Banco de Guatemala.
- Banco Mundial.** 2008. *Midiendo la Desigualdad de Oportunidades en América Latina y el Caribe.* Edición de Conferencia (Ricardo Paes de Barros, Francisco Ferreira, Jose Molinas y Jaime Saavedra). Washington, D.C.
- Cabrol, Marcelo.** 2002. *Los Desafíos de la Educación Secundaria: ¿Qué nos dice el análisis de flujos?* Serie de Estudios Económicos y Sectoriales. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- CEPAL.** 2007. *Panorama Social de América Latina 2007.* Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CEPAL/UNESCO.** 2005. *Invertir mejor para invertir más: Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe.* Serie Seminarios y Conferencias 43. Santiago de Chile: CEPAL/UNESCO.
- CERCA.** 2006. *Reporte Escolar: Comunidades Informadas Crean Calidad Educativa.* Washington, D.C.: USAID.
- CIEN-PREAL.** 2002. *Informe de Progreso Educativo.* Guatemala: Centro de Investigaciones Económicas Nacionales y Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Colectivo EPT-ActionAid Guatemala.** 2006. *Derecho a la educación. El precio que pagan las y los pobres: El modelo PRONADE en la educación rural de Guatemala.* Guatemala: Colectivo de Educación para Todas y Todos y ActionAid Guatemala.
- CONGCOOP-INS-PRODESSA.** 2004. *Educación, salud, tierra: hacia soluciones viables en el espíritu de los Acuerdos de Paz.* Guatemala: Coordinación de ONG y Cooperativas, Instancia Nacional de Salud, y Proyecto de Desarrollo Santiago.
- Duryea, Suzanne, et al.** 2007. *The Educational Gender Gap in Latin America and the Caribbean.* Working Paper # 600. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.
- Esquivel, Juan & Herrera, Marvin (editores).** 1999a. *Proyecto Establecimiento de Estándares para la Educación Primaria en Centroamérica, Informe Regional.* San José, Costa Rica: OEI/CECC.
- Esquivel, Juan & Herrera, Marvin (editores).** 1999b. *Proyecto Establecimiento de Estándares para la Educación Primaria en Centroamérica, Informe final, Guatemala.* San José, Costa Rica: OEI/CECC.
- Esquivel, Juan & Herrera, Marvin (editores).** 2004a. *Proyecto Establecimiento de Estándares para la Educación Secundaria en Centroamérica, Informe Regional.* San José, Costa Rica: República China en Taiwán/CECC.
- Esquivel, Juan & Herrera, Marvin (editores).** 2004b. *Proyecto Establecimiento de Estándares para la Educación Secundaria en Centroamérica, Informe final, Guatemala.* San José, Costa Rica: República China en Taiwán/CECC.
- Edwards, John.** 2002. *Education and Poverty in Guatemala.* Technical Paper N° 3 for the Guatemala Poverty Assessment Program (GUAPA): World Bank.
- Fast, Michael.** 2004. *Estudio Comparativo de los Estándares Educativos de Contenido Nacionales de Primer Grado.* Informe al Ministerio de Educación de la República de Guatemala, World Learning, y USAID-Guatemala.
- GSD Consultores.** 2003. *El financiamiento de la educación en Guatemala: Situación y desafíos.* Inventario de recursos financieros destinados a la educación en Guatemala 2000-2001. Guatemala: MSI/USAID.
- Hallman, Kelly, et al.** 2006. *Multiple Disadvantages of Mayan Females: The Effects of Gender, Ethnicity, Poverty, and Residence on Education in Guatemala.* Policy Research Division Working Papers. New York: Population Council.
- Hernandez-Zavala, Martha, et al.** 2006. *Quality of Schooling and Quality of Schools for Indigenous Students in Guatemala, Mexico and Peru.* World Bank Policy Research Working Paper 3982. Washington, D.C.
- Herrera, Santiago & Pang, Gaobo.** 2005. *Efficiency of Public Spending in Developing Countries: An Efficiency Frontier Approach.* World Bank Policy Research Working Paper WPS3645.
- Hicks, Norman & Wodon, Quentin.** 2002. *El logro de los ODM en América Latina: Resultados preliminares.* En breve N° 8. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- ICEFI.** 2007. *Más y mejor educación en Guatemala (2008-2021) ¿Cuánto nos cuesta?* Proyecto Diálogo para la Inversión Social en Guatemala de USAID-AED. Guatemala: Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales.
- INE.** 2001. *Base de Datos de la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida -ENCOVI- 2000.* Programa MECOVI. Guatemala: Instituto Nacional de Estadística. CD.

- INE.** 2004. *Estimaciones y proyecciones de población para el período 1950-2050*. Guatemala: Instituto Nacional de Estadística. CD.
- INE.** 2007. *Base de Datos de la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida -ENCOVI- 2006*. Programa MECOVI. Guatemala: Instituto Nacional de Estadística. CD.
- IEU.** 2007. *Compendio Mundial de la Educación 2007: Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Lavarreda, Jorge, et al.** 2005. *El Financiamiento de la Educación en Guatemala en las Próximas dos Décadas*. Guatemala: CIEN-AED.
- Lavarreda, Jorge & Maul, Hugo.** 2008. *Análisis de las remuneraciones de los docentes del sector público en Guatemala*. Artículo presentado en el taller de trabajo “El debate sobre salarios docentes en América Latina”, Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina (GTD-PREAL), 3-4 de abril de 2008, San Salvador, El Salvador.
- Leal, Maria.** 2004. *Estudio intensivo*. Estudio sobre la efectividad de la descentralización educativa a nivel de la escuela y la comunidad. Guatemala: Proyecto MEDIR de USAID.
- Mata, Alejandrina.** 2001. *Una discusión acerca del proyecto “Establecimiento de estándares para la educación primaria en Centroamérica”*. OEI-Revista Iberoamericana de Educación.
- McEwan, Patrick and Trowbridge, Marisol.** 2007. *The achievement of indigenous students in Guatemala primary schools*. International Journal of Educational Development 27, 61-76.
- MINEDUC.** 2001. *Anuario Estadístico de la Educación 2,000*. Unidad de Informática. Guatemala: Ministerio de Educación.
- MINEDUC.** 2005a. *Lineamientos de Política Educativa 2005-2008*. Documento técnico 3: El Modelo de Gestión de los Recursos Educativos. Guatemala: Ministerio de Educación.
- MINEDUC.** 2005b. *Lineamientos de Política Educativa 2005-2008*. Documento técnico 2: La Política Docente. Guatemala: Ministerio de Educación.
- MINEDUC.** 2006a. *Informe de la Evaluación a Estudiantes Graduandos 2005*. Guatemala: Sistema Nacional de Evaluación e Investigación Educativa. Guatemala: Ministerio de Educación.
- MINEDUC.** 2006b. *Memoria de labores 2005: Más y mejor educación*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- MINEDUC.** 2006c. *Guatemala tiene más y mejor educación*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- MINEDUC.** 2007a. *Memoria de labores 2007*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- MINEDUC.** 2007b. *Resultados de las Evaluaciones Nacionales a Estudiantes Tercero Básico y Graduandos 2006*. Archivos electrónicos proporcionados por el Sistema Nacional de Evaluación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación.
- MINEDUC.** 2007c. *Anuario Estadístico 2006*. Versión electrónica. Disponible en <http://www.mineduc.gob.gt/uploads/Estadisticas/estadisticas/2006/default.htm>
- MINEDUC.** 2008a. *Políticas Educativas 2008-2012*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- MINEDUC.** 2008b. *Sistema de Información Educativa*. Consulta electrónica disponible en: <http://200.6.193.198:8080/businessobjects/enterprise115/desktoplaunch/InfoView/logon/logon.do>.
- MINEDUC.** 2008c. *Entrevistas a funcionarios y ex funcionarios del MINEDUC*.
- MINEDUC.** 2008d. *Base de datos de graduandos 2006*. Consulta electrónica disponible en: <http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/dbresultados.asp>.
- MINFIN.** 2008. *Sistema de Contabilidad Integrada Gubernamental (SICOIN)*. Consulta Electrónica. Disponible en <https://sicoin.minfin.gob.gt/sicoinweb/login/frmllogin.htm>.
- Morduchowicz, Alejandro & Duro, Luisa.** 2007. *La inversión educativa en América Latina y el Caribe. Las demandas de financiamiento y asignación de recursos*. IPE-UNESCO, Buenos Aires, Argentina.
- Núñez, Gabriela.** 2004. *Revisión documental y análisis de la consulta a personas clave*. Estudio sobre la efectividad de la descentralización educativa a nivel de la escuela y la comunidad. Guatemala: Proyecto MEDIR de USAID.
- Porta, Emilio, et al.** 2006. *Tasas de rentabilidad de la educación en Guatemala. 2ª edición revisada*. Guatemala: AED/USAID.
- PREAL.** 2007. *Mucho por Hacer. Informe de Progreso Educativo de Centroamérica y la República Dominicana*. Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa. Washington, D.C.

- PRONADE/MINEDUC.** 2002. *Estudio Cuasi-Experimental de Resultados del PRONADE 1999-2001 Datos Relevantes*. Guatemala: Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo del Ministerio de Educación.
- PRONERE/UVG-Proyecto MEDIR/USAID.** 2005a. *Informe Nacional: Evaluación del Rendimiento en Lectura y Matemática de Estudiantes de Primer Grado Primaria de Escuelas Oficiales de Guatemala*. Guatemala: Programa Nacional de Evaluación del Rendimiento Escolar de la Universidad del Valle de Guatemala y Proyecto Medición de Indicadores y Resultados de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.
- PRONERE/UVG-Proyecto MEDIR/USAID.** 2005b. *Informe Nacional: Evaluación del Rendimiento en Lectura y Matemática de Estudiantes de Tercer Grado Primaria de Escuelas Oficiales de Guatemala*. Guatemala: Programa Nacional de Evaluación del Rendimiento Escolar de la Universidad del Valle de Guatemala y Proyecto Medición de Indicadores y Resultados de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.
- PRONERE/UVG-MINEDUC/SINEIE-USAID/J&A.** 2006a. *Evaluación del rendimiento en lectura y matemática de estudiantes de sexto grado primaria de escuelas oficiales de Guatemala 2005*. Guatemala.
- PRONERE/UVG-MINEDUC/SINEIE-USAID/J&A.** 2006b. *Evaluación del rendimiento en lectura y matemática de estudiantes de Tercero Básico a nivel Nacional 2005*. Guatemala.
- Proyecto MEDIR/USAID.** 2005. *Situación y desafíos: Retos para alcanzar educación para todos*. Guatemala: Proyecto Medición de Indicadores y Resultados de USAID. CD.
- Red Federal de Información Educativa.** 2003. *Sistema Nacional de Indicadores Educativos*. Manual Metodológico de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Rubio, Fernando & Salanic, Ventura.** 2005. *Diagnostico de Habilidades de Lectura y Matemática de Docentes de Primer y Tercer Grado en Escuelas Públicas de Guatemala*. Guatemala: Juárez & Asociados, Inc. para USAID/Guatemala.
- SEDLAC (CEDLAS y World Bank).** 2008. *Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean*. Consultada en junio de 2008 en <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/cedlas/sedlac/default.html>.
- SIMAC-OEI-CECC.** 2003. *Guía para la Utilización de Estándares - Guatemala Intercultural - Nivel Primario*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- SEGEPLAN.** 2006. *Hacia el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en Guatemala*. II Informe de Avances. Guatemala: Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia.
- SITEAL.** 2004. *Ingreso y abandono de la educación secundaria en América Latina*. Boletín No. 2: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.
- UNESCO.** 2004a. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad*. París: UNESCO.
- UNESCO.** 2004b. *Conclusión universal de la educación primaria: ¿cómo evaluar el progreso hacia esta meta?* Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Sistema Regional de Información. Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO.** 2007. *EFA Global Monitoring Report 2008. Education for All by 2015: Will we make it?* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO/LLECE.** 2008. *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- UIS-UNESCO.** 2008. *Statistics Data Center*. Consulta electrónica. Disponible en <http://stats.uis.unesco.org>.
- World Bank.** 2003. *Poverty in Guatemala*. Washington, D.C.: World Bank.
- World Bank.** 2005. *Central America Education Strategy*. Human Development Department, Latin America and the Caribbean Region, Report No. 29946, Volume II. Washington, D.C.
- World Bank.** 2008. *2008 World Development Indicators*. Washington, D.C.
- Yamada, Gustavo, & Castro, Juan.** 2008. *Gasto Público y Desarrollo Social en Guatemala: Diagnóstico y Propuestas de Medidas*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP).



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

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

Las actividades de PREAL son posibles gracias al generoso apoyo que brindan la *United States Agency for International Development* (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la *GE Foundation*, la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), y el Banco Mundial, entre otros. Sin embargo, las actividades del PREAL son de responsabilidad propia y de sus contrapartes y no necesariamente reflejan la posición de sus donantes.



El Centro de Investigaciones Económicas Nacionales (CIEN) es una entidad privada, no partidista y no lucrativa fundada en 1982. Obtuvo su personalidad jurídica el 3 de septiembre de 1984, mediante el Acuerdo Gubernamental 756-84.

La misión del CIEN es mejorar las condiciones de vida de las personas, mediante la formulación de propuestas basadas en el estudio técnico, analítico y riguroso de los desafíos relacionados con la promoción del bienestar en su debido contexto.



El Diálogo Interamericano es un destacado centro estadounidense de análisis político, comunicación e intercambio sobre temáticas relativas al Hemisferio Occidental. El Diálogo Interamericano convoca importantes actores de los sectores público y privado de todo el continente con el propósito de tratar las problemáticas y coyunturas hemisféricas de mayor trascendencia.

El Diálogo Interamericano está compuesto por un centenar de distinguidas personalidades del ámbito político, empresarial, académico, periodístico y no gubernamental de las Américas. Doce de ellos han ocupado la primera magistratura de sus países y cerca de 30 han ocupado cargos ministeriales.

Su labor apunta a generar ideas y propuestas orientadas a la acción práctica y la potenciación de las políticas públicas, y a transmitir las luego a los correspondientes actores públicos y privados del continente. Asimismo, el Diálogo Interamericano otorga a amplios sectores de América Latina y el Caribe la posibilidad de acceder al debate público interno de Estados Unidos. El Diálogo Interamericano, organismo con sede en Washington, realiza actividades en todo el hemisferio.

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



La Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile, es una institución de derecho privado, sin fines de lucro, constituida en 1968 con el propósito de crear una instancia académica independiente destinada a apoyar y facilitar la investigación interdisciplinaria y pluralista en torno a aspectos relevantes del desarrollo nacional e internacional.

CINDE se caracteriza por un estilo de trabajo descentralizado. Se apoya en una amplia red de colaboradores externos, que se materializa por medio de proyectos de investigación, seminarios, talleres y grupos de estudio o de trabajo, con libertad de publicación en los diversos medios existentes. De esta manera, CINDE constituye un lugar de encuentro, de intercambio de información y de debate entre profesionales y especialistas de distintas corrientes y ámbitos sociales, interesados también en promover el intercambio de experiencias internacionales.



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

Correo electrónico: infopreal@preal.org

Internet: www.preal.org



Centro de Investigaciones Económicas Nacionales

10ª Calle 3-17 Zona 10,

Edificio Aseguradora General 5º Nivel

Guatemala, Guatemala

Tel/Fax: (502) 2331-1564, (502) 2331-1565

Correo electrónico: cien@cien.org.gt

Internet: www.cien.org.gt

El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, DC y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) con sede en Santiago de Chile. Las actividades de PREAL son posibles gracias al generoso apoyo que brindan la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la GE Foundation, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), y el Banco Mundial, entre otros. Sin embargo, los contenidos de este informe son responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan la posición de sus donantes.



Inter-American Dialogue

1211 Connecticut Ave., NW, Suite 510

Washington, D.C. 20036 USA

Tel: (202) 822-9002

Fax: (202) 822-9553

Correo electrónico: iad@thedialogue.org

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

Corporación de Investigaciones para el Desarrollo

Santa Magdalena 75, Piso 10,

Oficina 1002 Santiago, Chile

Tel: (56-2) 334-4302

Fax: (56-2) 334-4303

Correo electrónico: infopreal@preal.org

Internet: www.preal.org

