*La educación cuenta

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

2017/8

Rendir cuentas en el ámbito de la educación:

CUMPLIR NUESTROS COMPROMISOS

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Objetivos de Desarrollo Sostenible

Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

2017/8

Rendir cuentas en el ámbito de la educación:

CUMPLIR NUESTROS COMPROMISOS

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Ediciones
UNESCO

En la *Declaración de Incheon y el Marco de Acción Educación* 2030 se especifica que el mandato del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo consiste en ser "el mecanismo de seguimiento y presentación de informes sobre el ODS 4 y sobre la educación en los otros ODS" con la misión de "informar sobre la puesta en marcha de estrategias nacionales e internacionales orientadas a ayudar a todos los asociados pertinentes a dar cuenta acerca de sus compromisos, como parte del seguimiento y evaluación globales de los ODS". Lo elabora un equipo independiente acogido por la UNESCO.

Las denominaciones empleadas y la presentación de los datos que contiene esta publicación no implican de parte de la UNESCO juicio alguno sobre la situación jurídica de los países, territorios, ciudades o zonas o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras o límites.

El equipo del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* se ha encargado de elegir y exponer los hechos recogidos en este informe y es responsable de las opiniones que en él se expresan, que no son necesariamente las de la UNESCO y no comprometen a la Organización. El Director del Informe asume la responsabilidad general de los pareceres y las opiniones que se expresan en él.

© UNESCO, 2017
Primera edición
Publicado en 2017 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, Place de Fontenoy,
75352 París 07 SP, Francia

Título original en inglés: Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in education: Meeting our commitments

Diseño gráfico: FHI 360
Maqueta: FHI 360

Fotografía de la portada: David Tett
Tira gráfica de Godfrey Mwampembwa (GADO)
Ilustración de Housatonic Design Network
Visualización de datos: Valerio Pellegrini

En la fotografía de la portada: Protesta en la escuela de enseñanza primaria de Wendell (Inglaterra, Reino Unido).

Composición: por la UNESCO
ISBN: 978-92-3-300082-7

https://doi.org/10.54676/YGPR6571

Esta publicación está disponible en Acceso Abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/). Al utilizar el contenido de esta publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de Acceso Abierto (http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en).

La presente licencia atañe exclusivamente al contenido de texto de la publicación. Para utilizar cualquier otro material que no esté identificado claramente como perteneciente a la UNESCO, deberá solicitarse autorización previa a la UNESCO: publication.copyright@unesco.org o a la Unidad de publicaciones de la UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP Francia.

Prólogo

Hoy día, hay 264 millones de niños y jóvenes que no van a la escuela, un fracaso cuya solución debemos acometer juntos porque la educación es una responsabilidad compartida y solo con nuestros esfuerzos aunados será sostenible el progreso en este campo, que es esencial para hacer realidad las ambiciones del Objetivo de Desarrollo Sostenible relativo a la educación (el ODS 4), que forma parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A los gobiernos, las escuelas y los docentes les corresponde desempeñar al respecto un papel de vanguardia, codo con codo con los estudiantes mismos y con los padres de estos.

Para avanzar se precisan líneas de responsabilidad claras, saber cuándo y dónde se quiebran esas líneas y qué medidas son necesarias como respuesta a esa situación: tal es el significado de la rendición de cuentas, el eje de este *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. La conclusión es clara: la falta de rendición de cuentas puede hacer peligrar el progreso, al posibilitar que en los sistemas educativos se incrusten prácticas perjudiciales. En primer lugar, la inexistencia de planes de enseñanza diseñados claramente por los gobiernos puede desdibujar los papeles y hacer que las promesas queden incumplidas y las políticas sin financiar. Cuando los sistemas públicos no imparten una educación de suficiente calidad y los agentes que buscan un beneficio económico colman esa laguna, pero actúan sin estar regulados, las personas marginadas salen perdiendo. Los gobiernos son los garantes principales del derecho a la educación, a pesar de lo cual ese derecho no es exigible en casi la mitad de los países y resulta vano todo lo que puedan intentar quienes tengan una queja o reclamación que hacer al respecto.

Todo el mundo debe desempeñar un papel en la mejora de la educación, empezando por los ciudadanos, apoyados por organizaciones de la sociedad civil y por instituciones de investigación, que señalan las lagunas de que adolece la educación equitativa y de gran calidad. En distintos países, los movimientos estudiantiles han impulsado frecuentemente políticas sobre educación equitativa y asequible, resaltando el poder que todos compartimos y debemos ejercer para hacer progresar la consecución del ODS 4. Las organizaciones internacionales también han estado en la primera fila, conformando nuevos objetivos y metas acordes con los complejos retos de nuestra época.

El informe muestra asimismo que no todos los métodos de rendición de cuentas nos ayudan actualmente a alcanzar el ODS 4. En algunas partes del mundo, cada vez es más habitual, por ejemplo, que se sancione a los docentes y las escuelas por los malos resultados en los exámenes, en nombre de supuestos intentos de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de calidad. El informe concluye que es una manera de actuar que debe manejarse con mucha cautela para evitar consecuencias indeseadas, contrarias a las buscadas.

Está ampliamente demostrado que las pruebas y los exámenes muy exigentes basados en mediciones romas de los resultados pueden alentar los esfuerzos encaminados a 'trampear con el sistema', lo cual repercute negativamente en el aprendizaje y castiga desproporcionadamente a los marginados. Es vital recopilar datos sobre los resultados del aprendizaje, para arrojar luz sobre los factores que impulsan la desigualdad en la educación. Mas, para extraer conclusiones precisas, hacen falta tiempo, recursos y competencias que pocos países poseen, y puede ser demasiado fácil sacar conclusiones erróneas.

Rendir cuentas significa ser capaces de actuar cuando algo va mal, por medio de la política, las leyes y la promoción, inclusive a través de los defensores de los ciudadanos para proteger los derechos de estos. Tenemos necesidad de mecanismos generales más sólidos para consagrar y hacer cumplir el derecho a la educación y exigir a todos los gobiernos cuentas de sus compromisos, incluidos los donantes.

La expresión "rendición de cuentas" aparece a lo largo de todo el Marco de Acción Educación 2030, lo que demuestra la importancia que la UNESCO y la comunidad internacional conceden a las funciones de seguimiento y examen para catalizar y vigilar los avances. Esto significa que todos los países deberían elaborar informes nacionales de seguimiento de la educación que expliquen su progreso con respecto a sus compromisos – actualmente, solo lo hace aproximadamente la mitad de ellos y en su mayoría sin regularidad – La rendición de cuentas tiene que ver con interpretar las pruebas empíricas, determinar los problemas e idear cómo resolverlos. Tal debe ser la línea maestra de todos los esfuerzos que dediquemos a alcanzar una educación para todos de elevada calidad y equitativa.

Irina Bokova
Directora General de la UNESCO

Agradecimientos

Este informe no hubiera visto la luz sin las valiosas contribuciones de numerosas personas e instituciones. El equipo del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (Informe GEM) desea reconocer su labor y agradecerles el tiempo y los esfuerzos invertidos en ella.

El equipo del Informe GEM agradece el trabajo de su Director saliente, Aaron Benavot, quien dirigió el proceso de investigación y de elaboración de este Informe.

El consejo consultivo del Informe GEM hizo aportes de inestimable valor. Deseamos, en particular, expresar nuestro agradecimiento al Presidente saliente, Profesor Jeffrey Sachs, y a la Vicepresidenta, Baela Raza Jamil. Muchas gracias también a nuestros donantes, sin cuyo apoyo financiero el Informe GEM no habría sido posible.

Queremos destacar el papel desempeñado por la UNESCO y el liderazgo ejercido tanto en su Sede como sobre el terreno, así como el de los institutos de la UNESCO. Estamos muy agradecidos a buen número de personas, divisiones y unidades de la UNESCO, especialmente del Sector de Educación y la Oficina de Gestión de los Servicios de Apoyo, por facilitar nuestro trabajo diario. El Instituto de Estadística de la UNESCO ha desempeñado, como siempre, un papel decisivo, facilitando el acceso a sus datos y prestando apoyo metodológico, y quisiéramos agradecer a su Directora, Silvia Montoya, y a su esforzado equipo. Damos las gracias asimismo a los numerosos colegas del Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, de la Oficina Internacional de Educación, del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación y de la red de oficinas fuera de la Sede de la UNESCO.

El equipo del Informe GEM desea agradecer a los investigadores que produjeron los documentos de referencia utilizados para elaborar los análisis expuestos en el informe: Helen Abadzi, Kwame Akyeampong, Hilla Aurén, Sandy Balfour, Batjargal Batkhuyag, Joseph Besong, Sergio Cárdenas, Roy Carr-Hill, Pearl Chung, Prema Clarke, Aurélien Decamps, Apostolis Dimitropoulos, Isy Faingold, Haider Fancy, Gunay Faradova, Nisa Felicia, Megan Gavin, Radhika Gorur, Fatine Guedira, Megan Haddock, Lan Hoang, Catherine Honeyman, Mobarak Hossain, Natalia Isaeva, Maciej Jakubowski, Vaso Kindi, Kevin Kinser, Anna Kobtseva, Kimmo Kosonen, Jason Lane, Kate Lapham, Rebecca Lavinson, Christian Maroy, Mohammed Matar, Fatou Niang, Remigius Chidozie Nnadozie, Paulo Rocha e Oliveira, Lluís Parcerisa, Francesco Pastore, Tejendra Pherali, Daria Platonova, Rajesh Ramachandran, Dhitta Puti Sarasvati Ramli, Jamila Razzaq, Emma Rowe, Dante Salto, Jaap Scheerens, Dmitry Semyonov, Gita Steiner-Khamsi, Marcellus Taylor, Antoni Verger y Annelise Voisin.

También estamos en deuda con varias instituciones y sus investigadores, que prepararon documentos de referencia utilizados para elaborar los análisis del Informe GEM: ECOZI (Maxwell Rafomoyo), GRADE (Santiago Cueto), HakiElimu (Godfrey Boniventura y John Kalage), el Instituto de Educación Internacional (Rajika Bhandari y Aminou Yaya), Leonard Cheshire Disability (Ola Abu Alghaib), Right to Education Initiative (Delphine Dorsi y Erica Murphy), el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (Ulrike Hanemann), la University College London (Douglas Bourn, Frances Hunt y Phil Bamber). También hicieron valiosos aportes las siguientes instituciones: Education International (Jelmer Evers, Martin Henry y Dennis Sinyolo) y la Alianza Mundial para la Educación (Margaret Irving, Raphaëlle Martínez, Élisé Miningou y Vania Salgado). Damos las gracias asimismo a Building Evidence in Education, la Alianza Mundial para la Educación y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación por haber acogido las consultas presenciales sobre la nota conceptual del informe.

También hicieron valiosas contribuciones las siguientes personas: Rebecca Allen, Francesca Borgonovi, Mark Bray, Paul Comyn, Fredrik Eriksson, Mihály Fazekas, Sérgio Haddad, Sabina Handschin, David Morgan, Ali Nurghozhayev, Yuanyue Wu, así como otras personas que aportaron sus observaciones y reacciones en diversas fases de la elaboración del informe.

Una serie de expertos independientes revisaron a su vez los capítulos del Informe GEM y aportaron valiosas observaciones y reacciones, y damos las gracias por ello a Kristina Brezicha, Beth Button, Soo-yong Byun, Jess Cross, Sherman Dorn, Anton de Grauwe, Brent Edwards Jr., Melanie Ehren, Birger Fredriksen, Michael Fullan, Radhika Gorur, Francine Menashy, Meng Yew Tee, Anna Persson, Dennis Sinyolo y Bryn Welham.

Damos las gracias en especial a Melvin Dubnick y Christian Ydesen, que revisaron los borradores del informe en su integridad y aportaron observaciones y puntos de vista de gran utilidad. Dejamos también constancia de nuestro agradecimiento al Overseas Development Institute (y, concretamente, a Susan Nicolai y Joseph Wales), que hizo aportaciones de valor inestimable al proceso de elaboración y finalización de las recomendaciones sobre políticas.

La corrección editorial corrió a cargo de Jessica Hutchings, a quien debemos agradecer sus incansables esfuerzos. Gracias asimismo a Justine Doody por la redacción del Resumen.

También queremos destacar la incansable labor de apoyo a la producción del informe de Rebecca Brite, Erin Crum, Shannon Dyson, FHI 360, Kristen Garcia y Melanie Tingstrom.

El informe fue traducido por Oscar Barahona, Karin Bou Habib y Lucas Vermal. La revisión corrió a cargo de Oscar Barahona y la corrección editorial fue efectuada por María Eugenia González. Gracias a ellos por un trabajo excepcional. Varias personas participaron en la elaboración de los materiales de comunicación y divulgación del Informe GEM, a saber, Kate Holt, Housatonic Design Network, Godfrey Mwampembwa (GADO) y Valerio Pellegrini.

Por último, queremos agradecer las considerables aportaciones de los becarios y consultores al equipo del Informe GEM en diversos ámbitos de su labor: Bianca Bozzeda, Matias Egeland, Karen Gerónimo, Fatine Guedira, Glen Hertelendy, Mobarak Hossain, Kate Linkins, Manbo Ouyang, Merybell Reynoso, Benedetta Ruffini, Ellen Stay, Julieta Vera y Hajar Yassine.

El equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo

Director: Manos Antoninis

Madeleine Barry, Nicole Bella, Nihan Köseleci Blanchy, Anna D'Addio, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mechtar, Branwen Millar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Taya Louise Owens, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Will Smith y Rosa Vidarte.

El equipo del Informe GEM deja constancia de la labor, que agradece, de su Director saliente, Aaron Benavot, que dirigió las investigaciones y la elaboración del presente Informe.

El *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* es una publicación anual independiente. El Informe GEM está financiado por un grupo de gobiernos, organizaciones multilaterales y fundaciones privadas y facilitado y apoyado por la UNESCO.

Si desean más información, solicítenla a:
Global Education Monitoring Report team
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 París 07 SP, Francia
Correo electrónico: gemreport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport

Todo error u omisión que se detecte con posterioridad a la impresión se corregirá en la versión en línea, en:
www.unesco.org/gemreport

Nueva Colección Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo

2017/8 Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos
2016 La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuro sostenibles para todos

Colección Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo

2015 La Educación para Todos 2000-2015: Logros y desafíos
2013/4 Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos
2012 Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación
2011 Una crisis encubierta: Conflictos armados y educación
2010 Llegar a los marginados
2009 Superar la desigualdad: Por qué es importante la gobernanza
2008 Educación para Todos en 2015: ¿Alcanzaremos la meta?
2007 Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia
2006 La alfabetización, un factor vital
2005 Educación para Todos: El imperativo de la calidad
2003/4 Educación para Todos: Hacia la igualdad entre los sexos
2002 Educación para Todos: ¿Va el mundo por el buen camino?

Índice

Prólogo i
Agradecimientos ii
Índice v
Aspectos más destacados xii
Seguimiento del ODS 4 xvi

CAPÍTULO 1 • Introducción 1
La rendición de cuentas es un medio para lograr fines concretos en la educación 3
La educación es una responsabilidad colectiva 7
Un entorno propicio ayuda a los interesados a cumplir con sus responsabilidades 14
Guía de lectura del informe 16

CAPÍTULO 2 • Gobiernos 19
La opinión pública es decisiva para que los gobiernos rindan cuentas 23
Los gobiernos deben crear mecanismos formales que les ayuden a rendir cuentas 29
Conclusión 45

CAPÍTULO 3 • Las escuelas 47
Las normas reglamentarias ayudan a supervisar la calidad de la escuela 49
La competencia del mercado ahonda las divisiones 55
No hay indicios coincidentes de que la rendición de cuentas basada en el desempeño ofrezca una educación de buena calidad 60
Los padres, las comunidades, los alumnos y el personal pueden configurar las políticas y prácticas escolares y darles seguimiento 65
La dirección incide en la calidad de la escuela y se ve afectada a su vez por los mecanismos de rendición de cuentas 68
Conclusión 70

CAPÍTULO 4 • Docentes 73
Impartir una enseñanza de alta calidad es la responsabilidad principal de los docentes 75
Los sistemas de rendición de cuentas de los docentes pueden cobrar múltiples formas 78
Las evaluaciones formales son el mecanismo más común para responsabilizar a los profesores 80
La rendición de cuentas profesional puede configurar la cultura de enseñanza 89
Los ciudadanos pueden contribuir a responsabilizar a los docentes 93
Conclusión 95

CAPÍTULO 5 • Padres y alumnos 97
Existen mecanismos para responsabilizar a los padres por la asistencia regular a la escuela de sus hijos 100
Los padres y alumnos cumplen funciones esenciales en entornos de aprendizaje seguros 103
Conclusión 104

CAPÍTULO 6 • Organizaciones internacionales 107
Delineación de las responsabilidades de las entidades internacionales 109
Fijar objetivos comunes 110
Establecimiento de normas e influencia en las políticas 112
Apoyo a los países mediante la asistencia para el desarrollo 114
Conclusión 118

CAPÍTULO 7 • Sector privado 121
Para ser eficaces, los programas de alimentación escolar requieren supervisión gubernamental 123
Las clases particulares comerciales pueden afectar la equidad en la educación 125

El Gobierno y la sociedad civil pueden exigir a las empresas productoras de materiales didácticos que rindan cuentas ... 127
Conclusión ... 131

CAPÍTULO 8 • Hacer un seguimiento de la educación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible ... 133
El marco de seguimiento de los ODS ... 134
El marco de presentación de informes sobre los ODS ... 136

CAPÍTULO 9 • Enseñanza primaria y secundaria ... 139
Resumen ... 140
Eje de los datos 9.1: Avanzar hacia indicadores de resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos en la educación básica ... 146
Eje de los datos 9.2: Llevar a cabo evaluaciones nacionales sólidas en los países del e-9 es fundamental para el seguimiento de los resultados del aprendizaje a nivel mundial ... 148
Eje de los datos 9.3: Las diferentes vías seguidas por los países para ampliar sus sistemas educativos ... 150
Eje de las políticas 9.1: La promesa y los peligros de los datos de aprendizaje sobre las escuelas y los alumnos ... 151

CAPÍTULO 10 • Primera infancia ... 161
Resumen ... 162
Eje de los datos 10.1: Utilizar las encuestas en los hogares para estimar la participación y las disparidades en la educación de la primera infancia ... 166
Eje de las políticas 10.1: Garantizar la calidad de la educación de la primera infancia ... 168

CAPÍTULO 11 • Enseñanza técnica, profesional, superior y de adultos ... 173
Resumen ... 174
Eje de los datos 11.1: Estimar las tasas de participación de los jóvenes y los adultos en la educación y la formación ... 178
Eje de los datos 11.2: Evaluar la participación y los resultados en la educación terciaria mediante encuestas en los hogares ... 183
Eje de las políticas 11.1: La garantía de calidad en la enseñanza superior ... 183
Eje de las políticas 11.2: Rendición de cuentas y acceso asequible a la enseñanza superior ... 191

CAPÍTULO 12 • Competencias para el trabajo ... 197
Resumen ... 198
Eje de los datos 12.1: ¿Son las competencias en TIC sobre las que se informa indirectamente un buen predictor de las competencias digitales básicas evaluadas directamente? ... 200
Eje de las políticas 12.1: Garantizar la calidad del desarrollo de competencias y la certificación ... 203

CAPÍTULO 13 • Equidad ... 209
Resumen ... 210
Eje de los datos 13.1: La desigualdad de género persiste en la dirección escolar ... 215
Eje de los datos 13.2: Es difícil estimar el porcentaje de alumnos que reciben enseñanza en su lengua familiar ... 216
Eje de las políticas 13.1: Hacer que los gobiernos rindan cuentas del derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva ... 218
Eje de las políticas 13.2: Seguimiento de la situación educativa de los grupos desfavorecidos ... 223

CAPÍTULO 14 • Alfabetización y conocimientos elementales de aritmética ... 229
Resumen ... 230
Eje de los datos 14.1: Las políticas sobre la lengua de la enseñanza han incidido en los resultados de la alfabetización en el África subsahariana ... 233
Eje de los datos 14.2: Las disparidades de género y de riqueza en materia de alfabetización en los países de altos ingresos se mueven en direcciones opuestas al comienzo de la edad adulta ... 234
Eje de las políticas 14.1: El seguimiento como herramienta de rendición de cuentas para los programas de alfabetización de adultos ... 235

CAPÍTULO 15 • Desarrollo sostenible y ciudadanía mundial ... 241
Resumen ... 242
Eje de los datos 15.1: Supervisar la aplicación de la Recomendación de 1974 de la UNESCO como primer paso para el seguimiento de los avances ... 244

Eje de los datos 15.2: Los países aplican una serie de enfoques para formar a los docentes sobre el desarrollo sostenible ... 246
Eje de los datos 15.3: La ejecución de programas sobre educación sexual integral es variable ... 248
Eje de los datos 15.4: Evaluar los conocimientos sobre el desarrollo sostenible en la enseñanza superior ... 250
Eje de las políticas 15.1: Los libros de texto son fundamentales para promover un programa de tolerancia, paz y reconciliación ... 251

CAPÍTULO 16 • Instalaciones escolares y entornos de aprendizaje ... 257
Resumen ... 258
Eje de los datos 16.1: Estudio de medidas alternativas para las infraestructuras escolares ... 260
Eje de las políticas 16.1: Luchar contra la violencia de género en el entorno escolar es esencial para un entorno de aprendizaje seguro ... 261

CAPÍTULO 17 • Becas ... 267
Resumen ... 268
Eje de los datos 17.1: Los datos de la ayuda destinada a becas y su seguimiento deberían normalizarse ... 269
Eje de las políticas 17.1: Es difícil establecer mecanismos de rendición de cuentas para los programas de becas internacionales ... 270
Eje de las políticas 17.2: Los estudiantes que cursan estudios en el extranjero necesitan protección ... 272

CAPÍTULO 18 • Docentes ... 277
Resumen ... 278
Eje de los datos 18.1: ¿Se puede conseguir una definición de docentes capacitados que sea comparable entre distintos países? ... 280
Eje de las políticas 18.1: Las presiones en favor de la rendición de cuentas inciden en la formación de los docentes en los países de altos ingresos ... 283

CAPÍTULO 19 • La educación en los demás ODS: atención prioritaria a la salud, la nutrición y el agua ... 291
La educación influye en el comportamiento para prevenir enfermedades no transmisibles ... 292
La educación contribuye a fomentar la capacidad para aplicar las estrategias nacionales relacionadas con los ODS ... 296

CAPÍTULO 20 • Recursos Financieros ... 301
Gasto público ... 302
Eje de las políticas 20.1: La corrupción en la educación – robar su potencial a los sistemas educativos ... 305
Gasto en asistencia ... 310
Eje de las políticas 20.2: Experimentar con pagos supeditados a los resultados para propiciar la eficacia de la ayuda y la rendición de cuentas al respecto ... 315
Gasto de los hogares ... 323
Eje de las políticas 20.3: Extraer enseñanzas del sector de la salud para establecer cuentas nacionales de la educación ... 326

CAPÍTULO 21 • Conclusiones y recomendaciones ... 333
Hay considerables problemas educativos que requieren soluciones ... 335
La rendición de cuentas forma parte de una solución, pero debe concebirse con humildad ... 336
Los mecanismos de rendición de cuentas funcionan en determinados contextos... ... 337
... pero pueden resultar perjudiciales en otros contextos de no planearse bien ... 337
¿Cómo deben los gobiernos concebir y poner en marcha sistemas de rendición de cuentas sólidos? ... 338

Anexo ... 342
Cuadros estadísticos ... 343
Cuadros de la ayuda internacional ... 451
Anexo sobre rendición de cuentas ... 465
Glosario ... 471
Siglas ... 475
Bibliografía ... 478
Índice ... 528

Lista de gráficos, cuadros y recuadros

GRÁFICOS

Gráfico 1.1: Cómo deben rendir cuentas en la actualidad las partes interesadas en la educación 8
Gráfico 1.2: Las partes interesadas son interdependientes en el logro de una educación inclusiva, equitativa y de buena calidad 15
Gráfico 2.1: Los mecanismos formales e informales de control y equilibrio de poderes obligan a los gobiernos a rendir cuentas de sus compromisos en materia de educación 22
Gráfico 2.2: Los ciudadanos pueden llevar al Gobierno ante los tribunales por violación del derecho a la educación en solo el 55% de los países 39
Gráfico 3.1: Menos del 50% de los sistemas educativos regulan la proporción máxima de alumnos por docente 50
Gráfico 3.2: La matrícula del sector privado se ha ampliado en la enseñanza primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria 43
Gráfico 3.3: La utilización de la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas para sancionar o recompensar a las escuelas es más común en los sistemas más ricos 57
Gráfico 3.4: Los resultados del aprendizaje no han mejorado en los sistemas de rendición de cuentas basados en las pruebas escolares 62
Gráfico 3.5: La participación activa de las mujeres y los niños en los comités de GBE en Nigeria mejoró, a partir de un nivel bajo 69
Gráfico 4.1: Los colegas, la comunidad, los padres y los alumnos cumplen también una función en la responsabilización de los docentes 78
Gráfico 4.2: Los alumnos senegaleses pierden más de 50 días escolares al año debido al cierre de escuelas 79
Gráfico 4.3: Casi la mitad de las ausencias de los docentes en Indonesia fueron pretextos para poder estudiar 79
Gráfico 4.4: La confianza en los docentes es mayor que la confianza en los sistemas educativos 81
Gráfico 4.5: La mayoría de los sistemas de remuneración basada en el desempeño en los países de altos ingresos se basan en parte en la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas 87
Gráfico 5.1: Las responsabilidades relativas a la asistencia, el esfuerzo y el comportamiento pasan de los padres a los alumnos a medida que estos últimos avanzan en la educación 100
Gráfico 5.2: Las multas son la consecuencia más común del ausentismo escolar 101
Gráfico 6.1: Las organizaciones donantes deben responder a las necesidades de los beneficiarios en materia de fortalecimiento de las instituciones 115
Gráfico 9.1: Muchos alumnos no obtienen resultados escolares básicos 144
Gráfico 9.2: En casi la mitad de los países, menos de uno de cada dos jóvenes termina la enseñanza secundaria 152
Gráfico 10.1: La participación en la educación de la primera infancia ha aumentado rápidamente en muchos países 163
Gráfico 10.2: Muchos niños de países de bajos y medianos ingresos no están preparados para la escuela 165
Gráfico 10.3: Los niños de los hogares más pobres tienden a estar menos expuestos a actividades hogareñas orientadas a promover el aprendizaje 166
Gráfico 10.4: Existen disparidades importantes en la asistencia a los establecimientos de educación de la primera infancia 167
Gráfico 10.5: Los patrones de asistencia a los establecimientos de educación de la primera infancia varían entre un país y otro 168
Gráfico 11.1: Ha habido tendencias divergentes en la participación de los jóvenes en la enseñanza técnica y profesional en Europa en los últimos 15 años 175
Gráfico 11.2: La matrícula privada en la educación terciaria ha crecido rápidamente en muchos países de bajos y medianos ingresos 176
Gráfico 11.3: Las mujeres son la mayoría de los diplomados universitarios, pero la minoría de los diplomados en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) 177
Gráfico 11.4: Más adultos vuelven a la escuela en los países de altos y medianos ingresos que en los más pobres 179
Gráfico 11.5: El indicador temático sobre la enseñanza técnica y profesional de los jóvenes es un subconjunto del indicador mundial sobre la educación de adultos 179
Gráfico 11.6: La mayoría de los jóvenes no recibe formación en el trabajo 180

Gráfico 11.7: La participación de los adultos en la educación y la formación en Europa es mayor entre las mujeres, los jóvenes y las personas empleadas ... 181
Gráfico 11.8: Pocas encuestas sobre la fuerza laboral formulan preguntas útiles para el seguimiento de la educación de adultos ... 182
Gráfico 11.9: Hay una gran variación en las pautas de asistencia y logros educativos en la enseñanza postsecundaria ... 184
Gráfico 11.10: Los más pobres casi no cuentan con posibilidades de cursar la enseñanza postsecundaria en los países de bajos y medianos ingresos ... 186
Gráfico 12.1: Muy pocos adultos de países de bajos y medianos ingresos tienen competencias básicas en TIC ... 199
Gráfico 12.2: El número de mujeres que poseen competencias en TIC es mucho menor que el de los hombres ... 199
Gráfico 12.3: No todos los tipos de competencias en TIC evaluadas indirectamente predicen con precisión las competencias de la población en materia de resolución de problemas evaluadas directamente en entornos en los que abunda la tecnología ... 201
Gráfico 12.4: El indicador mundial indirectamente evaluado de competencias en TIC refleja mejor las competencias relativamente simples de la población ... 202
Gráfico 12.5: Muchos mecanismos de rendición de cuentas en materia de desarrollo de competencias profesionales no se aplican sistemáticamente en países de bajos y medianos ingresos ... 207
Gráfico 13.1 Más países han alcanzado la paridad de género, aunque el desafío persiste, en especial en los niveles superiores de enseñanza ... 211
Gráfico 13.2: Las disparidades de género en el dominio de las matemáticas son desfavorables para las niñas en la enseñanza primaria, pero no en el primer ciclo de secundaria ... 212
Gráfico 13.3: El grado de disparidad varía incluso entre países con tasas de finalización similares ... 214
Gráfico 13.4: En el Japón, solo el 6% de los directores del primer ciclo de enseñanza secundaria son mujeres ... 216
Gráfico 13.5: En promedio, en los países que participaron en el TIMSS, el 21% de los alumnos solo hablaba a veces o nunca el idioma de las pruebas en el hogar ... 219
Gráfico 13.6: La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue ratificada rápidamente, en comparación con otros importantes tratados sobre derechos humanos ... 220
Gráfico 13.7: Los jóvenes europeos discapacitados tienen mayor probabilidad de abandonar la escuela de forma prematura ... 224
Gráfico 14.1: Los adultos cuyos padres alcanzaron un menor nivel educativo tienen menos probabilidades de haber adquirido las competencias mínimas en aritmética ... 232
Gráfico 14.2: Los adultos de origen inmigrante tienen más probabilidades de estar por debajo de los niveles mínimos de competencias en lectura y escritura y aritmética ... 233
Gráfico 14.3: Los sistemas educativos que dan prioridad a las lenguas de enseñanza autóctonas han resultado más eficaces para la alfabetización de los adultos en el África subsahariana ... 234
Gráfico 14.4: Las disparidades en la alfabetización entre grupos privilegiados y desfavorecidos se agrandan en los primeros años de la edad adulta, pero aquellas entre hombres y mujeres desaparecen en ese mismo periodo ... 235
Gráfico 15.1: Los conocimientos científicos entre los adolescentes varían ampliamente según los países ... 243
Gráfico 15.2: Los conocimientos de los alumnos de primaria sobre la estructura y los sistemas de la Tierra han mejorado ligeramente ... 244
Gráfico 15.3: Solo el 7% de los países incluyeron la educación para el desarrollo sostenible en la formación del profesorado ... 245
Gráfico 15.4: En Kenya, solo uno de cada cinco alumnos indicó haber aprendido sobre los métodos anticonceptivos ... 249
Gráfico 15.5: Pocos libros de texto brindan oportunidades de debatir las maneras de prevenir y resolver los conflictos ... 252
Gráfico 16.1: En las escuelas rurales hay menos probabilidades de que las computadoras estén conectadas a Internet ... 258
Gráfico 16.2: Las deficiencias de las infraestructuras afectan la enseñanza en las escuelas que atienden a alumnos de poblaciones desfavorecidas ... 260
Gráfico 16.3: Muchas escuelas primarias en Asia Occidental informan de que un espacio de enseñanza reducido y sistemas de calefacción o refrigeración ineficaces dificultan la enseñanza ... 261
Gráfico 16.4: En América Latina, hay muchas menos probabilidades de que los alumnos pobres de la enseñanza primaria asistan a escuelas con suministro de agua y saneamiento básico ... 262
Gráfico 17.1: La ayuda en materia de becas se mantiene aproximadamente en los niveles de 2010 ... 269

Gráfico 17.2: Los estudiantes internacionales estudian cada vez más fuera de su región de origen 273
Gráfico 18.1: El porcentaje de docentes capacitados se ha reducido desde el año 2000 en algunos países del África Subsahariana 279
Gráfico 18.2: En numerosos países existen grandes discrepancias en la disponibilidad de profesores cualificados y capacitados 280
Gráfico 18.3: Los requisitos iniciales del programa de formación docente varían de un país a otro 283
Gráfico 18.4: Numerosos docentes de primer ciclo de secundaria no recibieron formación pedagógica en relación con la materia que enseñan 284
Gráfico 18.5: Cada vez más responsabilidades recaen en los docentes y los directores de escuela 285
Gráfico 19.1: Un mayor nivel educativo está vinculado con un menor consumo de tabaco 293
Gráfico 19.2: Las campañas antitabaco constituyen un método educativo informal en muchos países 294
Gráfico 19.3: La incidencia de la educación en la obesidad no se limita ya a los países más pobres sino que abarca también a los países más ricos 295
Gráfico 20.1: Al menos 33 países no cumplen con ningún objetivo de referencia en relación con la financiación de la educación 303
Gráfico 20.2: Desde 2010, uno de cada cuatro países ha aumentado el gasto público en educación, como mínimo, en un 0,5% del ingreso nacional 304
Gráfico 20.3: Existen excepciones a la regla de que el gasto público por alumno aumenta con arreglo al nivel educativo y al ingreso per cápita 306
Gráfico 20.4: La asistencia destinada a la educación sigue estancada 311
Gráfico 20.5: Los donantes siguen concediendo menos prioridad a la asistencia destinada a la educación 311
Gráfico 20.6: Más de 1.000 millones de dólares al año apoyan la educación y la formación en otros sectores 312
Gráfico 20.7: En 2015, el porcentaje de la ayuda a la educación básica destinada a los países de bajos ingresos disminuyó bruscamente 313
Gráfico 20.8: La ayuda humanitaria a la educación alcanzó un nivel histórico en 2016 314
Gráfico 20.9: En la asistencia destinada a la educación existe una gran variedad de modelos de pago en función de los resultados 317
Gráfico 20.10: Si se omiten las contribuciones de los hogares se pasa por alto una parte importante del gasto total en educación 325
Gráfico 20.11: Los hogares aportan, como mínimo, un tercio del gasto total en educación en la tercera parte de los países 326
Gráfico 20.12: En los países de bajos ingresos, como Nepal y Uganda, los hogares sufragan la mayor parte del gasto total en educación 329
Gráfico 20.13: En Kazajstán, los hogares de zonas urbanas gastan una parte importante de sus ingresos en la enseñanza preescolar y la formación profesional 330

CUADROS

Cuadro 1.1: Uso de los términos 'responsabilidad' y 'rendición de cuentas' en varios idiomas 5
Cuadro 1.2: Enfoques de la rendición de cuentas 10
Cuadro 1.3: Guía para seguir el tema de la rendición de cuentas a lo largo del informe 17
Cuadro 3.1: Consecuencias no deseadas de la rendición de cuentas escolar de gran exigencia 63
Cuadro 4.1: Criterios utilizados como base de la evaluación de los docentes en los países de bajos y medianos ingresos 82
Cuadro 4.2: Códigos deontológicos relativos a los docentes y procedimientos de notificación de infracciones en determinados países 92
Cuadro 8.1: Indicadores mundiales del ODS 4 por organismo responsable y nivel de clasificación 135
Cuadro 9.1: Porcentaje de países que llevan a cabo una evaluación nacional del aprendizaje y una evaluación destinada a informar sobre el indicador mundial, en 2015 o año más reciente 141
Cuadro 9.2: Una serie de indicadores relacionados con la participación y la finalización, 2015 o año más reciente 143
Cuadro 9.3: Porcentaje de países que garantizan la educación gratuita y obligatoria en sus marcos jurídicos, por número de años, 2015 o año más reciente 146
Cuadro 9.4: Componentes básicos para la presentación de informes a nivel mundial acerca de los indicadores de los resultados del aprendizaje en la enseñanza primaria 147
Cuadro 9.5: Evaluaciones nacionales y transnacionales del aprendizaje en la enseñanza primaria y secundaria, países del E-9, 2017 149
Cuadro 9.6: Un marco para la calidad de la educación 153
Cuadro 9.7: Pruebas del plan de estudios nacional por etapa clave en Inglaterra 157

Cuadro 10.1: Algunos indicadores relativos a la educación de la primera infancia, 2015 o año más reciente ... 163
Cuadro 10.2: Herramientas de medición del desarrollo de la primera infancia ... 164
Cuadro 11.1: Indicadores de la participación en la enseñanza técnica y profesional, 2000 y 2015 ... 175
Cuadro 11.2: Indicadores de la participación en la educación terciaria ... 176
Cuadro 12.1: Marco de calidad para el desarrollo de competencias profesionales ... 203
Cuadro 13.1: Índice de paridad de género de la tasa bruta de matriculación y porcentaje de países que han logrado la paridad, por nivel de enseñanza, 2015 ... 211
Cuadro 13.2: Índices de paridad en función de la ubicación y la riqueza para la tasa de finalización, y tasa de finalización de las personas más pobres de ambos sexos, por nivel de enseñanza, región y grupo de ingreso del país, 2010–2015 ... 213
Cuadro 13.3: Los modelos de salida temprana son los más comunes en las políticas de la lengua de impartición de la enseñanza ... 217
Cuadro 13.4: Porcentaje de niños que reciben enseñanza en su idioma familiar en los países de Asia Sudoriental ... 218
Cuadro 13.5: Mecanismos de rendición de cuentas sobre el derecho a la educación inclusiva ... 220
Cuadro 14.1: Indicadores de alfabetización de jóvenes y adultos, 2000 y 2016 ... 231
Cuadro 17.1: Información acopiada sobre beneficiarios de becas por organismos, financiadores y programas seleccionados en cinco países de altos ingresos ... 270
Cuadro 18.1: Porcentaje de docentes capacitados, por nivel educativo, 2015 ... 279
Cuadro 18.2: Proporciones de alumnos por docente, por nivel educativo, 2000–2015 ... 280
Cuadro 18.3: Propuesta de clasificación normalizada de los programas de formación de docentes ... 282
Cuadro 20.1: Gasto público en educación, por países agrupados según su nivel de ingresos y por región, 2015 o año más reciente ... 303
Cuadro 20.2: Una clasificación de prácticas corruptas en la educación ... 307

RECUADROS

Recuadro 1.1: En muchos idiomas la rendición de cuentas coincide con la responsabilidad ... 5
Recuadro 2.1: El Brasil institucionalizó una amplia participación en la preparación de su plan de educación ... 32
Recuadro 2.2: El mecanismo de seguimiento y examen de los ODS consiste en la presentación voluntaria de informes nacionales y no gubernamentales ... 37
Recuadro 2.3: Los organismos de evaluación autónomos desempeñan un papel más importante en América Latina ... 44
Recuadro 3.1: El crecimiento de Bridge International Academies constituyó un desafío para los sistemas educativos en Kenya y Uganda ... 55
Recuadro 3.2: Límites de un enfoque de la rendición de cuentas escolar basado en el mercado: el programa de cheques escolares universales de Chile ... 60
Recuadro 3.3: Niños rezagados en los Estados Unidos ... 61
Recuadro 3.4: La representación en la adopción de decisiones en la enseñanza superior es una forma esencial de implicar a los estudiantes ... 66
Recuadro 4.1: Una enseñanza equitativa en cuestiones de género repercute en el desempeño de los alumnos ... 76
Recuadro 4.2: Los factores estructurales son la causa principal del ausentismo de los docentes en el Senegal e Indonesia ... 79
Recuadro 4.3: El recurso a profesores interinos tiene consecuencias en la confianza, la motivación y la rendición de cuentas de los docentes ... 81
Recuadro 4.4: Los efectos de la remuneración basada en el desempeño pueden variar según el sexo del maestro ... 89
Recuadro 4.5: El estudio de lecciones utiliza procesos colaborativos para mejorar la impartición de las clases ... 91
Recuadro 4.6: La mayor parte de la tecnología de seguimiento se centra en el ausentismo de los docentes ... 93
Recuadro 6.1: El informe GEM como instrumento de rendición de cuentas ... 116
Recuadro 7.1: Un enfoque combinado reforma las cadenas de distribución de libros de texto en Filipinas ... 128
Recuadro 7.2: Pearson PLC: ¿demasiado grande para rendir cuentas? ... 129
Recuadro 9.1: ¿Exhaustivo o extenuante? Datos sobre los resultados del aprendizaje de escuelas y alumnos en Inglaterra ... 156
Recuadro 10.1: En Chile hay múltiples herramientas para evaluar y apoyar a los educadores de la primera infancia ... 171
Recuadro 13.1: Las encuestas en los hogares no tienen en cuenta a muchos grupos de población vulnerables ... 215
Recuadro 14.1: ¿Está en declive la alfabetización en los países de la OCDE? ... 231
Recuadro 20.1: La rendición de cuentas puede mejorar la presentación de informes sobre el gasto público – la Alianza Mundial para la Educación ... 305
Recuadro 20.2: Más de 1.000 millones de dólares apoyan la educación, la formación y la investigación en otros sectores ... 312
Recuadro 20.3: Las cuentas nacionales de la educación ayudan a evaluar las disparidades regionales en Kazajstán ... 330

ASPECTOS MÁS DESTACADOS

Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos

POR QUÉ ES IMPORTANTE LA RENDICIÓN DE CUENTAS

A pesar de los grandes avances logrados en el ámbito de la educación, persisten importantes dificultades para alcanzar el objetivo de la educación a nivel mundial, el ODS 4. En el África Subsahariana hay niños que no saben leer pese a haber asistido a la escuela varios años; en China, la presión de los exámenes está teniendo repercusiones en las disparidades de género; en Alemania se cuestiona la excesiva concentración de la educación en la empleabilidad; en el Pakistán, la descentralización está creando serios problemas en las escuelas rurales, que no reciben fondos suficientes; en el Paraguay están proliferando universidades privadas que ofrecen una educación de baja calidad; los niños refugiados tienen muy pocas posibilidades de recibir educación, especialmente los que huyen de la guerra en la República Árabe Siria.

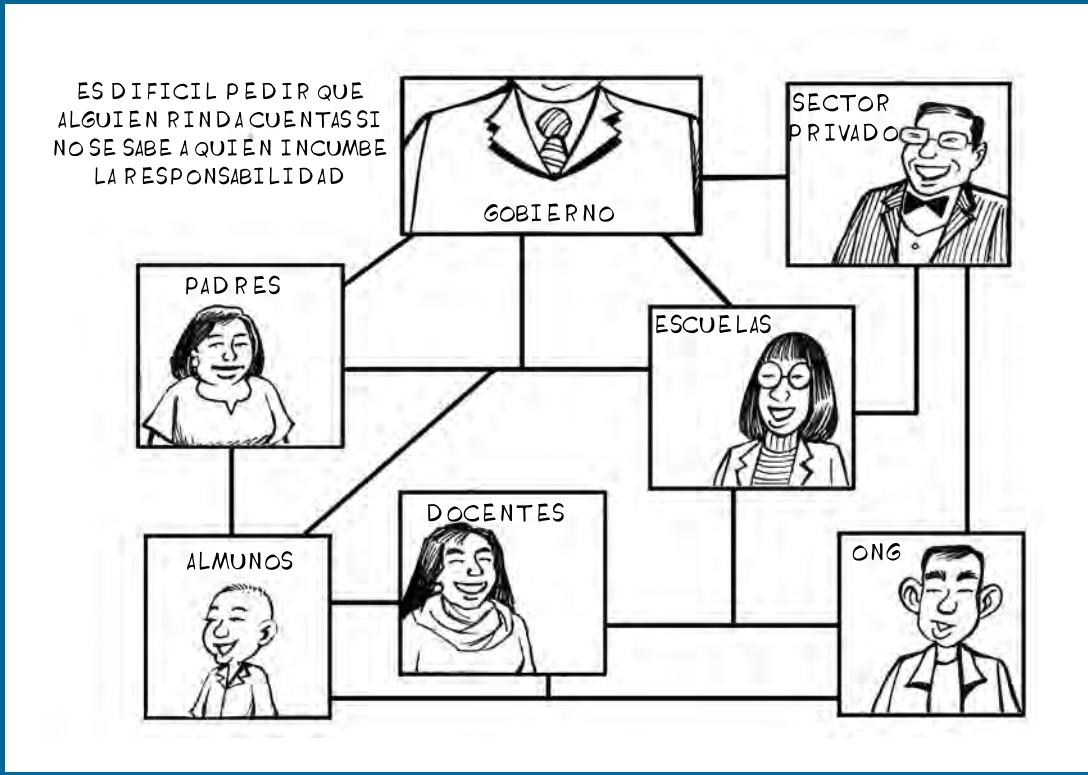
Frente a los desafíos educativos, la opinión pública quiere saber quién es responsable y los responsables de la formulación de políticas buscan soluciones urgentes. Un mayor recurso a la rendición de cuentas encabeza a menudo la lista. Cuando los sistemas fallan, la gente reclama que alguien rinda cuentas y que se disponga de mecanismos para aplicar medidas correctivas.

¿QUÉ ES LA RENDICIÓN DE CUENTAS? ¿QUIÉNES DEBEN RENDIR CUENTAS?

La rendición de cuentas es un proceso que apunta a ayudar a las partes interesadas a cumplir sus responsabilidades y alcanzar objetivos. Las personas y las instituciones están obligadas a exponer, sobre la base de una justificación jurídica, social o moral, cómo han cumplido responsabilidades claramente definidas.

Sin embargo, alcanzar el ODS 4 suele ser una empresa colectiva. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de buena calidad requiere que todas las partes interesadas realicen un esfuerzo concertado para cumplir sus responsabilidades.

La rendición de cuentas, por tanto, no es algo que se pueda exigir simplemente a agentes individuales. Por ejemplo, si bien es cierto que las escuelas son responsables de proveer entornos de aprendizaje propicios, para lograrlo éstas dependen de que los gobiernos les suministren recursos, los docentes respeten las normas profesionales y los alumnos se comporten correctamente.



Sin embargo, se exige cada vez más que algunas personas rindan cuentas por resultados que escapan a su control. No se pueden exigir cuentas a nadie por resultados que también dependen de las actuaciones de otros.

¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE UN SISTEMA DE RENDICIÓN DE CUENTAS EFICAZ?

Todos tienen un papel que desempeñar en la mejora de la educación. Los movimientos estudiantiles han influido a menudo en la adopción de políticas en favor de una educación equitativa y asequible. Los medios de comunicación desempeñan un papel esencial en la investigación de irregularidades y la denuncia de casos de corrupción. También puede ser crucial el apoyo de la sociedad civil.

Pero la rendición de cuentas empieza por los gobiernos. Ellos son, en definitiva, los principales garantes del derecho a la educación.

La base de la rendición de cuentas es un plan de educación viable. Debe tener objetivos y pautas de responsabilidad claras, y asignar los recursos mediante presupuestos transparentes que puedan ser supervisados y cuestionados.

Los procesos normativos deben estar abiertos a consultas amplias y significativas. En el Brasil, cerca de 3,5 millones de personas participaron en la consulta sobre el plan nacional de educación.

Para que la rendición de cuentas funcione, es esencial la transparencia de la información. Aproximadamente la mitad de los países han presentado un informe nacional de seguimiento de la educación en el que se analizan los progresos realizados con respecto a su plan nacional de educación y su presupuesto desde 2010, si bien solo uno de cada seis ha presentado informes anuales.

Los mecanismos de control y equilibrio de poderes independientes ayudan a exigir cuentas a los gobiernos. Las defensorías del pueblo en América Latina contribuyeron a mejorar el acceso a la educación entre 1982 y 2011, pese a carecer de poder de sanción. En Filipinas, los voluntarios supervisaron hasta un 85% de los 7.000 puntos de distribución de libros de texto, y contribuyeron así a reducir los costos en dos tercios y el tiempo de aprovisionamiento a la mitad.

Las vías legales y reglamentarias de la rendición de cuentas son la columna vertebral de un Estado que funciona bien. En Kenya, el Consejo de educación cerró escuelas privadas que no cumplían las normas. Sin embargo, las normas deben fijarse a un nivel compatible con los recursos humanos o materiales disponibles, de modo que los países no se sobrecarguen con reglamentos que luego se ignoran en la práctica.

SI NO ESTÁN BIEN CONCEBIDOS, LOS MECANISMOS DE RENDICIÓN DE CUENTAS PUEDEN SER PERJUDICIALES

Hay pocos indicios de que la rendición de cuentas basada en el desempeño, cuando está centrada en los resultados más bien que en los medios aportados y se funda en criterios estrechos, mejore los sistemas educativos. Los incentivos a menudo se han limitado a aplicar sanciones para obligar al cumplimiento o modificar el comportamiento. Un enfoque de la rendición de cuentas centrado en la culpa trae consigo consecuencias indeseables. También las recompensas, como la remuneración de los docentes de acuerdo a su desempeño, han tenido efectos perjudiciales: la colaboración entre colegas se deteriora, los planes de estudios se reducen y la enseñanza se orienta en función de las pruebas.

Un enfoque basado en el mercado crea presiones que marginan a las escuelas y los padres desfavorecidos. Si bien en algunos países los programas de cheques escolares destinados a beneficiarios específicos han contribuido a superar algunas restricciones, en otros casos las escuelas simplemente han aumentado sus derechos de matrícula. Los enfoques de libre elección de las escuelas han socavado los esfuerzos en favor de una educación inclusiva, equitativa y de alta calidad, y han generado mayor segregación. La información es uno de los pilares del mercado, pero a menudo no está disponible; y aun siendo accesible, puede ocurrir que no sea utilizable: en Kenya el 72% de los padres afirmaron que no sabían cómo utilizar los datos sobre el aprendizaje de los alumnos.

Muchos enfoques de la rendición de cuentas, a menudo financiados por fuentes externas, no se han concebido de manera sostenible. Los sistemas que dependen de que los gobiernos respondan a las exigencias de los donantes son decepcionantes cuando desaparece la financiación.

¿QUÉ SE REQUIERE PARA QUE LA RENDICIÓN DE CUENTAS SIGA FUNCIONANDO?

Es esencial contar con recursos adecuados, capacidades y una verdadera determinación. Los gobiernos deben dedicar como mínimo un 4% de su PBI a la educación o asignarle un 15% del total del gasto público. Pero uno de cada cuatro países no alcanza estos objetivos de referencia.

El apoyo de los donantes es necesario para los países más pobres. En 2015, apenas 6 de los 28 países del CAD de la OCDE cumplieron su compromiso de asignar el 0,7 % de sus ingresos nacionales a la ayuda internacional. La predictibilidad de la ayuda, al menos a corto plazo, se redujo ligeramente entre 2010 y 2015. Los donantes deben actuar con cautela cuando otorguen ayuda de acuerdo con mecanismos basados en los resultados, que desplazan el riesgo a países poco preparados para afrontarlo.

Es preciso contar con datos transparentes y pertinentes sobre los puntos fuertes y débiles de los sistemas educativos, pero los países deben decidir con acierto qué datos acopiar y cómo utilizarlos, teniendo presentes los costos que entrañan y las competencias que se requieren para interpretar y analizar los datos, así como para aprovecharlos con objeto de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Muchos países de ingresos bajos y medianos no pueden permitírselo. Más de la mitad de los docentes en Inglaterra declararon que el incremento del acopio de datos generaba más trabajo innecesario.

El desarrollo de las capacidades es esencial. Los interesados necesitan adquirir las competencias para ejercer sus funciones. Los gobiernos deben velar por que los evaluadores de los docentes tengan una formación adecuada para reconocer la docencia de calidad y aportar observaciones constructivas. En Nueva Delhi (India), los inspectores de escuelas deben inspeccionar más de 50 escuelas al año. Los sindicatos de docentes que procuran estimular la profesionalidad deben fortalecer las competencias de aquellos a quienes se ha encomendado el seguimiento de los mecanismos internos de rendición de cuentas.

Los países necesitan participar activamente y seguir de cerca la labor de las organizaciones internacionales. Hay un vacío en materia de rendición de cuentas en cuanto al papel de las organizaciones internacionales y su responsabilidad en la consecución de los objetivos internacionales. Esto se debe a las múltiples funciones que desempeñan y a la contraposición de sus agendas. Sin embargo, los países también deben estar preparados para rendir cuentas: la expresión "rendición de cuentas" brilla por su ausencia en el documento fundador de los ODS elaborado por los gobiernos.

Seguimiento del ODS 4

META 4.1: ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA

- En 2015, había 264 millones de niños no escolarizados en edad de cursar la enseñanza primaria o secundaria.
- Entre 2010 y 2015, las tasas de finalización eran del 83% para la enseñanza primaria, del 69% para el primer ciclo de la secundaria y del 45% para el segundo ciclo de la secundaria.
- Unos 387 millones de niños en edad de cursar la enseñanza primaria, es decir el 56% de este grupo de edad, no alcanzaban el nivel mínimo de dominio de la lectura.
- Menos de uno de cada cinco países garantiza 12 años de educación gratuita y obligatoria.

META 4.2: PRIMERA INFANCIA

- En 2015, el 69% de los niños participaron en un aprendizaje organizado a nivel de preescolar o primaria un año antes de alcanzar la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria.
- Entre 2010 y 2015, en una muestra de 52 países de bajos y medianos ingresos, los niños de 3 y 4 años más ricos tenían cinco veces más probabilidades de asistir a un aprendizaje organizado que los más pobres.
- Apenas el 17% de los países han estipulado jurídicamente por lo menos un año de enseñanza gratuita y obligatoria para la primera infancia.

META 4.3: ENSEÑANZA TÉCNICA, PROFESIONAL, SUPERIOR Y PARA ADULTOS

- Más mujeres que hombres se gradúan en la enseñanza superior, si bien ocurre lo contrario en carreras como las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas. En Chile, Ghana y Suiza, las mujeres representan menos de una cuarta parte de los graduados de estas carreras.
- En los países de bajos y medianos ingresos hay grandes disparidades entre los alumnos más ricos y los más pobres en lo que respecta a las posibilidades de cursar estudios superiores. En El Salvador, el 51% del quintil más rico recibió algún tipo de educación postsecundaria, frente a menos del 2% del quintil más pobre.
- Muy pocos adultos que no han terminado la primaria vuelven después al colegio. En Mozambique, solo el 20% de los adultos habían finalizado la enseñanza primaria; pero apenas el 0,5% estaba matriculado en la educación formal.

META 4.4: COMPETENCIAS PARA EL TRABAJO

- La mayoría de los adultos de países de bajos y medianos ingresos carecen de los conocimientos más básicos en informática. Entre 2014 y 2016, apenas el 4% de los adultos de Sudán y Zimbabwe sabían copiar y pegar archivos.
- Hay importantes disparidades de género en lo que respecta a las competencias en TIC. En Italia, Alemania y los Países Bajos, por cada 100 hombres capaces de utilizar fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo solo había unas 75 mujeres.
- Establecer reglamentaciones y procesos de acreditación destinados a los proveedores de formación para la adquisición de competencias, públicos y privados, es importante para la rendición de cuentas, pero requiere un nivel de recursos y de competencias especializadas que muchos países no tienen.

META 4.5: EQUIDAD

- La paridad de género impera en todos los niveles educativos, salvo la enseñanza superior. No obstante, los promedios mundiales ocultan disparidades: apenas el 66% de los países han logrado la paridad de género en la enseñanza primaria, el 45% en el primer ciclo de la secundaria y el 25% en el segundo ciclo de la secundaria.
- El personal docente cuenta en general con más mujeres que varones, pero muchas menos mujeres que hombres llegan a ocupar puestos de dirección en los colegios. En el Japón apenas un 6% de los directores de escuela son mujeres.
- Los niveles de desigualdad se subestiman, ya que la manera en que se conciben las encuestas puede estar dejando fuera hasta a 250 millones de personas vulnerables en todo el mundo, en tanto que otros 100 millones, entre ellos los habitantes de barrios marginales, podrían estar insuficientemente representados.
- En 42 de 86 países se hace referencia explícita a la educación inclusiva en las constituciones, leyes y políticas, si bien hay diferentes interpretaciones de la expresión.

META 4.6: ALFABETIZACIÓN Y ADQUISICIÓN DE NOCIONES ELEMENTALES DE ARITMÉTICA

- La tasa mundial de alfabetización de los adultos pasó del 81,5% al 86% entre 2000 y 2015. En los países de bajos ingresos no alcanza el 60%.
- El número de jóvenes que no han adquirido competencias básicas en lectoescritura se ha reducido en un 27% desde 2000, si bien siguen sin saber leer más de 100 millones de jóvenes.
- En el África Subsahariana, el 69% de los adultos que han cursado cinco años de estudios en sistemas que dan preferencia a las lenguas locales podían leer una oración, frente al 41% de los adultos educados parcial o íntegramente en idiomas coloniales.
- Algunos datos indican un retroceso de los niveles de alfabetización y de adquisición de nociones elementales de aritmética en algunos países de altos ingresos, como Dinamarca, Alemania, Noruega y Suecia.

META 4.7: DESARROLLO SOSTENIBLE Y CIUDADANÍA MUNDIAL

- Entre 2009 y 2012, apenas el 7% de los programas de formación de docentes trataba la educación para el desarrollo sostenible.
- Un estudio realizado entre 48 países mostró que el 80% de ellos habían adoptado políticas de promoción de la educación sexual, pero no siempre se las aplica.
- Casi el 30% de los alumnos de 15 años obtuvieron resultados por debajo del nivel mínimo de dominio en ciencias, en las áreas de contenido de los sistemas terrestres y espaciales.

META 4.A: INSTALACIONES EDUCATIVAS Y ENTORNOS DE APRENDIZAJE

- En el África Subsahariana, apenas el 22% de las escuelas primarias dispone de electricidad.
- En la mitad de 148 países, tenían acceso al agua potable menos de las tres cuartas partes de las escuelas primarias.
- En 2015, cerca del 40% de los directores de escuelas secundarias indonesios y jordanos, y entre el 25% y el 30% de los israelíes e italianos, señalaron que los problemas de infraestructura entorpecían de manera significativa la enseñanza.
- Desde 2004, se ha producido un fuerte repunte de los ataques contra escuelas, especialmente en Asia Meridional, África del Norte y Asia Occidental.

META 4.B: BECAS

- El gasto de asistencia destinado a becas se redujo en un 4% entre 2010 y 2015, hasta situarse en los 1.150 millones de dólares, al mismo nivel que la disminución global de la ayuda a la educación.
- El gasto en becas está subestimado, ya que muchos países, como el Brasil, China y la India, no lo incluyen en sus programas de ayuda.
- En 2015, el 2% de los alumnos de la enseñanza superior estudiaban en el extranjero. El porcentaje de jóvenes que estudian fuera de su región de origen aumentó del 57% en el año 2000 al 63% en 2015.

META 4.C: DOCENTES

- A nivel mundial, el 86% de los docentes de primaria recibieron formación.
- Es necesario ponerse de acuerdo en una definición común de lo que significa que un docente esté capacitado.
- Hay poca información sobre los sueldos de los docentes. En los países de la OCDE, los maestros de la enseñanza primaria ganan el 81% del salario de otros profesionales con estudios superiores.

LA EDUCACIÓN EN LOS OTROS ODS

- En los países de bajos y medianos ingresos, las personas que no han recibido educación formal tienen 6,5 veces más probabilidades de fumar que las que han finalizado al menos la enseñanza secundaria.
- En 2013, faltaban en el mundo 17,4 millones de trabajadores de atención de salud, entre ellos 2,6 millones de médicos y 9 millones de enfermeros y matrones.

FINANZAS

- El gasto público en educación del año 2015 representó el 4,7% del PIB y el 14,1% del gasto público total.
- Entre 2009 y 2014, en la Unión Europea, el riesgo de corrupción del sector de la educación llegó a superar al del sector de la construcción.
- El porcentaje de la ayuda total destinado a la educación disminuyó durante seis años consecutivos y pasó del 10% en 2009 al 6,9% en 2015.
- Nuevas estimaciones sitúan el porcentaje del gasto educativo que corre por cuenta de los hogares en un 18% en los países de altos ingresos, en un 25% en los países de medianos ingresos y en un 33% en los países de bajos ingresos.

Unos alumnos asen los resultados de sus pruebas en una escuela en Kabul (Afganistán).

CRÉDITO: Iván Armando Flores/Arete/Informe GEM

CAPÍTULO

1

Introducción

CONCLUSIONES PRINCIPALES

La rendición de cuentas es un proceso destinado a ayudar a las personas o las instituciones a cumplir sus responsabilidades y alcanzar sus objetivos. Los interesados tienen la obligación, sobre la base de una justificación jurídica, política, social o moral, de rendir cuentas de cómo cumplieron con responsabilidades claramente definidas.

La rendición de cuentas carece de definiciones comunes entre disciplinas y puede entenderse de diferentes maneras en distintos idiomas.

La rendición de cuentas es muy importante para mejorar los sistemas educativos, pero debe ser un medio para alcanzar los objetivos de la educación, no un fin en sí misma.

Las personas son más propensas a cumplir si asumen la responsabilidad de sus decisiones. Si se las responsabiliza por resultados fuera de su control, procurarán no arriesgarse, minimizarán sus funciones o ajustarán su comportamiento de manera no deliberada para protegerse.

La confianza está en gran medida ausente cuando los interesados actúan por temor al castigo. Un objetivo común, que fomenta la confianza, es fundamental para una rendición de cuentas eficaz.

Los copartícipes en la educación rinden cuentas a través de procesos políticos, leyes y reglamentos, evaluaciones del desempeño, la competencia en el mercado, la presión social y las normas profesionales.

Los distintos enfoques de la rendición de cuentas pueden ser eficaces en algunos contextos y para algunos aspectos de la educación y en cambio ser perjudiciales en otros. Ningún enfoque es universalmente eficaz en todo momento.

La rendición de cuentas debe hacer hincapié en el establecimiento de sistemas educativos y prácticas de la educación más inclusivos, equitativos y de buena calidad, en lugar de echar la culpa a determinadas personas.

Ningún enfoque de la rendición de cuentas será satisfactorio sin un robusto entorno propicio que dote a los interesados de los recursos, las capacidades, la motivación y la información necesarios para cumplir sus responsabilidades.

Para alcanzar los objetivos compartidos más generales de la educación, los encargados de la formulación de políticas deben reconocer la interdependencia de las partes interesadas y contribuir al establecimiento de sistemas que incorporen enfoques de rendición de cuentas recíproca.

La rendición de cuentas es un medio para lograr fines concretos en la educación 3
La educación es una responsabilidad colectiva 7
Un entorno propicio ayuda a los interesados a cumplir con sus responsabilidades 14
Guía de lectura del informe 16

En todo el mundo, y en los medios de comunicación en particular, se dice que la educación está en situación de crisis. Los problemas caracterizados por una narrativa de crisis varían ampliamente según los países: los niños y niñas incapaces de leer después de varios años de escolarización en el África Subsahariana (Africa Progress Panel, 2012); los efectos de la presión ejercida por los exámenes en las disparidades de género en China (Yangcheng Evening News, 2016); la importancia de la empleabilidad como factor de distracción en la educación alemana (SWR, 2017); los desafíos de la descentralización para las escuelas rurales del Pakistán que no cuentan con fondos suficientes (Dawn, 2011); la proliferación de universidades privadas de baja calidad en el Paraguay (ABC Color, 2017); las muy escasas posibilidades de educación para los niños refugiados, especialmente los que huyen de la guerra en la República Árabe Siria (Reliefweb, 2016).

En este informe también se utiliza la «crisis» para alertar a la comunidad internacional sobre lo mucho que dista de cumplir sus compromisos en materia de educación, en particular los contraídos más recientemente en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de las Naciones Unidas (ODS 4), cuya finalidad es garantizar para 2030 una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Dado que cientos de millones de niños y jóvenes no tienen acceso a la enseñanza primaria y secundaria, y que un número aún mayor pugna por adquirir competencias básicas, se debe prestar mayor atención a las persistentes deficiencias en la impartición y la calidad de la educación, teniendo en cuenta especialmente la limitación de los presupuestos de educación.

LA RENDICIÓN DE CUENTAS ES UN MEDIO PARA LOGRAR FINES CONCRETOS EN LA EDUCACIÓN

Ante los desafíos de la educación, el público quiere saber quién es responsable y los encargados de la formulación de políticas buscan soluciones urgentes. Una mayor rendición de cuentas encabeza a menudo la lista.

Los problemas de gobernanza y gestión en cualquier sector suelen atribuirse a pautas de responsabilidad poco claras. Cuando los

> “La rendición de cuentas es un proceso que ayuda a las personas o instituciones a cumplir con sus responsabilidades y alcanzar sus objetivos”

Australia: ‘La triste verdad sobre la educación: es más fácil echarle la culpa a otra persona que arreglar el problema’

~ *Sydney Morning Herald, marzo de 2017*

sistemas fallan, la gente pide que alguien sea considerado responsable y que haya sistemas establecidos para tomar medidas correctivas y prevenir la reincidencia. Idealmente, la rendición de cuentas es un proceso que ayuda a las personas o instituciones a cumplir con sus responsabilidades y alcanzar sus objetivos. La relación entre personas o instituciones es fundamental para la rendición de cuentas. A los efectos del presente informe, la definición de la rendición de cuentas consta de tres elementos principales:

- unas responsabilidades claramente definidas;
- la obligación de dar cuenta y razón de cómo se han cumplido las responsabilidades;
- la justificación jurídica, política, social o moral de la obligación de rendir cuentas.

La rendición de cuentas debe evaluarse en relación con objetivos concretos (Maroy y Voisin, 2017; Perie y otros, 2007). Tratar la rendición de cuentas como un fin en sí misma –dando a entender que la buena gestión equivale a una mayor rendición de cuentas- es no reconocer que la rendición de cuentas puede tener efectos tanto benéficos como negativos (Bovens, 2006; Gorur, 2017).

La rendición de cuentas se ha considerado una palabra cultural clave, sin una definición inequívoca. Su significado depende del contexto - su interacción con otras palabras en la cultura en la que desempeña un papel más o menos central y a menudo controvertido. La utilización del término ha pasado de aplicaciones específicas, por lo general en el mundo empresarial, a aplicaciones más amplias y ambiguas en diversos sectores y ámbitos gubernamentales. Las disciplinas y los idiomas no tienen una definición común de la rendición de cuentas (Bovens y otros, 2014) (**Recuadro 1.1**).

Uganda: 'Necesitamos fuertes mecanismos de rendición de cuentas para una educación de calidad'

~ *The Monitor, febrero de 2017*

> Una respuesta gubernamental a la rápida expansión de la educación fue dejar de centrar la atención en la gestión de los aportes y concentrarse en cambio en la gestión de los resultados

LA RENDICIÓN DE CUENTAS EN LA EDUCACIÓN REFLEJA TENDENCIAS SOCIALES Y CULTURALES MÁS AMPLIAS

Diversas tendencias sociales, políticas, económicas y culturales han orientado las políticas de la educación hacia una mayor insistencia en la rendición de cuentas. Estas tendencias actúan a veces de modo paralelo, otras veces se refuerzan entre sí y, en algunos casos, se anulan mutuamente.

La rápida expansión de la educación en la segunda mitad del siglo XX hizo que un mayor número de educandos llegara a todos los niveles de la educación y exigió la introducción de nuevas técnicas de gestión pública para garantizar el suministro de aportes esenciales, el cumplimiento de normas y la prevención de la corrupción. Ese impulso provino de los esfuerzos desplegados en el mundo empresarial para volver más fiables los estados financieros mediante auditorías independientes. Junto con las técnicas de auditoría y verificación exportadas del sector privado al sector público, llegó un sistema de valores y objetivos que pueden o no ser adecuados en el contexto de la educación (Power, 1997).

En los países de altos ingresos, una respuesta gubernamental a este desafío de gestión, al igual que en muchos otros sectores, fue dejar de centrar la atención en la gestión de los aportes -con la tendencia asociada a que el Gobierno central microgestionara los detalles administrativos- y concentrarse en cambio en la gestión de los resultados. El establecimiento de indicadores e instrumentos normalizados para posibilitar la comparación entre gobiernos locales y escuelas acompañó este enfoque centrado en los resultados. Unos cuantos países adoptaron incluso políticas de rendición de cuentas basadas en la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas para medir y evaluar el desempeño las escuelas y los docentes, vinculando los resultados con recompensas y sanciones. El programa No Child Left Behind (Que ningún niño quede rezagado) llevado a cabo en los Estados Unidos fue quizás el ejemplo más conocido (Harris y Herrington, 2006). Partiendo de

RECUADRO 1.1

En muchos idiomas la rendición de cuentas coincide con la responsabilidad

Para que la rendición de cuentas se convierta en un medio de desarrollo, su significado debe ser claro como mínimo. Sin embargo, la mayoría de los debates sobre la rendición de cuentas se llevan a cabo en inglés, idioma en el que se diferencia la responsabilidad (*responsibility*) de la rendición de cuentas (*accountability*). Ambas palabras tienen raíces latinas: significan, respectivamente, responder y contar (o relatar, como un evento o una experiencia). Sin embargo, los conceptos se utilizan indistintamente y sus definiciones los convierten en gran medida en sinónimos.

Las listas de frecuencia lingüística muestran que las palabras inglesas «*responsible*» y «*responsibility*» aparecen en los primeros 1.000 lemas, mientras que la palabra «*accountability*» aparece después de los 3.000 lemas iniciales. Esa frecuencia relativamente baja podría denotar que, aun en inglés, la responsabilidad expresa adecuadamente la necesidad de reflejar el desempeño, mientras que la rendición de cuentas es un caso especial. Los datos de cerca de un millón de libros escaneados por Google muestran que la rendición de cuentas se ha convertido en un término mucho más común desde los años 1970. La rendición de cuentas financiera apareció primero, la rendición de cuentas empresarial surgió en los años 1950 y la rendición de cuentas gubernamental – de interés para la educación – se menciona cada vez más a partir de los años 1970 en adelante.

Las lenguas como el chino y el vietnamita establecen también una distinción entre ambos términos. En chino, *zeren* significa deber y tarea profesional de una función, mientras que *wenze* o *jixiao wenze* significa dar cuenta y razón de lo que se requiere para cumplir un deber o una tarea. En vietnamita, *trách nhiệm* es una tarea o un deber que uno debe llevar a cabo, mientras que *trách nhiệm giải trình* es una tarea o un deber que uno debe llevar a cabo y que será verificado por otra persona, y sobre el cual uno debe responder a cualquier pregunta (**Cuadro 1.1**).

CUADRO 1.1:
Uso de los términos 'responsabilidad' y 'rendición de cuentas' en varios idiomas

Idioma	Responsabilidad	Responsible for...	Rendición de cuentas	Accountable for...
Albanés	përgjegjësi	është përgjegjës për	llogaridhënja	llogaridhënës
Árabe	مسؤولية mas'ulia	هو مسؤول عن mas'ul an	مساءلة musa'ala	هو مسؤول عن mas'ul an
Indonesio	tanggung jawab	dia bertanggung jawab untuk	akuntabilitas	dia bertanggung jawab untuk
Bengalí	দায়িত্ব dayitbo	তিনি জন্য দায়ী tini jon daitbo	দায়িত্ব/জবাবদিহিতা daytbo	তিনি জন্য দায়ী tini jon daitbo
Chino	责任 zeren	(他/她) 负责 (ta) fuze	问责/绩效问责 wenze (jixiao wenze)	(他/她)应该对.....负责 (ta) yinggai dui.....fuze
Neerlandés	verantwoordelijkheid	antwoordelij voor	verantwoording	is antwoordelij voor
Francés	responsabilité	est responsable de	reddition des comptes	rendre des comptes
Alemán	Verantwortung	ist verantwortlich für	Rechenschaftspflicht	ist rechenschaftspflichtig für
Griego	ευθύνη efthýni	είναι υπεύθυνος για íne ypéfthynos yia	λογοδοσία logodosía	είναι υπόλογος για íne ypólogos yia
Hebreo	אחריות aharayut	הוא אחרא hu ahara'i	דין וחשבון Din heshbon	הוא אחראי hu ahara'i
Hindi	ज़िम्मेदारी jimedaarii	वह जिम्मेदार है vo jimmedaar hai	जवाबदेही javaabdehi	वह जवाबदेह है vo javaabdeh hai
Italiano	responsabilità	è responsabile di	responsabilità	è responsabile di
Japonés	責任 sekinin	彼は責任があります kare wa sekinin ga arimasu	アカウンタビリティ akauntabiriti	彼は責任があります kare wa sekinin ga arimasu
Kiñaruanda	inshingano	kuzuza inshingano ze	guhiga	Imihigo
Malgache	andraikitra	tompon' andraikitra amin'ny	maha-tompon'andraikitra	mpiandraikitra ny
Nepalí	जिम्मेवारी jimevaarii	उहाँ जिम्मेवार हुनुहुन्छ uha jimmevaar hunuhunchha	उत्तरदायित् uttardayitva	उहाँ उत्तरदायी हुनुहुन्छ uha uttardayi hunuhunchha
Polaco	odpowiedzialność	jest odpowiedzialny/a za	rozliczalność	jest rozliczany/a za
Portugués	responsabilidade	é responsável por	prestação de contas	é responsável por
Rumano	responsabilitate	este responsabil pentru	responsabilitate	este responsabil pentru
Ruso	обязанность abyazannost	отвечает за atviechaet za	Подотчетность atvietstvennost	отвечает за atviechaet za
Cingalés	වගකීමක් vagakīvak	ඔහු වගකිව ohu vagakiva	වගකීමයි accountability	ඔහු වගකිව ohu vagakiva
Español	responsabilidad	es responsable de	rendición de cuentas	es responsable de
Suajili	wajibu	yeye ni kuwajibika kwa ajili ya	uajibikaji	yeye ni kuwajibika kwa ajili ya
Vietnamita	trách nhiệm	tôi chịu trách nhiệm	trách nhiệm giải trình	tôi chịu trách nhiệm giải trình

(continúa en la siguiente página)

RECUADRO 1.1 (CONTINUACIÓN)

La responsabilidad puede ser individual o colectiva, orientada hacia la acción o moral. Las personas pueden ser responsables de varias tareas, o pueden sentirse moralmente responsables de la promoción de determinados ideales. No son necesariamente tenidas por responsables ni están obligadas a informar de los resultados. En las publicaciones sobre gestión se destaca el aspecto individualista de la rendición de cuentas. Muchas personas pueden ser responsables de hacer que algo suceda, pero la rendición de cuentas final debe correr a cargo de una persona.

Los idiomas que cuentan con una palabra aparte para la rendición de cuentas se refieren a menudo a dar respuesta y rendir cuentas o dar explicaciones. Por ejemplo, en ruso y suajili, el término se refiere a la obligación de responder; en albanés y alemán se refiere a la rendición de cuentas o explicaciones. Sin embargo, numerosos idiomas, como el italiano y el malgache, solo utilizan la palabra responsabilidad. El indonesio y el japonés importaron del inglés el término 'accountability' como neologismo, al igual que otros idiomas, según el contexto. Por ejemplo, la rendición de cuentas se utiliza en español en los debates sobre la cooperación para el desarrollo.

Fuentes: Abadzi (2017); Dubnick (2012; 2014).

una serie de premisas, los llamamientos a la normalización de los planes de estudio y las evaluaciones han recibido apoyo en todo el espectro político, desde los que desean volver a los conceptos básicos hasta quienes desean velar por que nadie quede rezagado.

Para ser eficaz, un enfoque centrado en la gestión de los resultados exige que el Gobierno genere más y mejor información. Con frecuencia, los gobiernos comparten la información como resultado de los llamamientos a la transparencia y la introducción de una legislación sobre la libertad de información, tendencias propiciadas por los avances tecnológicos que han reducido el costo del acceso a los datos. Además, como parte de una tendencia a la democratización, numerosos gobiernos han abierto espacios para que las organizaciones de la sociedad civil generen sus propios datos empíricos, expresen sus preocupaciones y exijan a los gobiernos, las escuelas y los docentes que cumplan con sus responsabilidades.

La descentralización ha sido un avance adicional que refuerza el control local sobre la impartición de educación y a menudo sobre la financiación, en tanto que el Gobierno central conserva la responsabilidad de supervisar y reglamentar (Verger y Parcerisa, 2017). La tendencia a la descentralización se debió en gran medida a las frustraciones suscitadas por lo que se percibió como fracasos de los sistemas burocráticos centralizados (Rado, 2010). En la Argentina, el 43% de las escuelas primarias y el 75% de las secundarias se encontraban bajo la autoridad central hasta que las leyes de descentralización de 1993 y 1995 introdujeron el control local universal (Salto, 2017). En Polonia, una reforma de 1999 transfirió toda la propiedad y la financiación al Gobierno local, con el apoyo de instrumentos de seguimiento centrales, entre ellos un nuevo sistema de evaluación escolar (Jakubowski, 2017). En Viet Nam, la ley de presupuesto del Estado de 1996 y 2002 quitó al centro una parte más importante de la responsabilidad de la financiación y, en 2006, más del 80% de toda la financiación de las escuelas provenía del nivel local (Hoang, 2017).

En algunos países, el descontento con la educación pública contribuyó a que se formularan políticas de diversificación de la oferta y se creara un «mercado» educativo, gracias a lo cual los padres podían escoger las escuelas en función de las clasificaciones de los establecimientos escolares publicadas con la intención de estimular la competencia y la calidad. Parte de un movimiento más amplio en todos los sectores sociales, la comercialización hace que la educación pase de ser un bien público centrado en los intereses nacionales a un bien privado que responde a las demandas de los consumidores (Ball, 2003). La idea de que la competencia comercial podría rectificar las fallas del sistema educativo se remonta a los años 1950 en los Estados Unidos (Friedman, 1962; Chubb y Moe, 1990).

Algunas de estas ideas han sido propugnadas y promovidas por organizaciones internacionales. El Banco Mundial ha fomentado la normalización, la descentralización y la rendición de cuentas desde los años 1990. La rendición de cuentas se menciona dos veces en la estrategia del Banco para el sector de la educación de 1999 y 32 veces en la revisión de 2011 (Joshi y Smith, 2012). En su *Informe sobre el Desarrollo Mundial* de 2004 se destaca la importancia de que los servicios públicos respondan a las necesidades de los usuarios finales locales, y se defiende una mayor descentralización y un mayor control local, así como la rendición de cuentas (Banco Mundial, 2004).

LA EDUCACIÓN ES UNA RESPONSABILIDAD COLECTIVA

«Lograr una educación de calidad es responsabilidad de todos los principales interesados en la educación. Por ejemplo, no se puede echar la culpa al Gobierno por el mal desempeño de los alumnos en las escuelas. Los profesores, los directores de escuela, los supervisores de la educación, los alumnos y los padres deberían poder velar por que los niños estén en la escuela y aprendan para mejorar su desempeño.»

IDDRISU BARIHAM, FORMADOR DE DOCENTES, GHANA

Para sentirse responsable, una persona debe ser identificable. Entre dos personas con la misma motivación intrínseca para efectuar una tarea, la que más se resguarda tras el anonimato posee un menor incentivo para realizar el esfuerzo requerido. Los agentes a quienes se les piden cuentas de sus actuaciones se esfuerzan más por cumplir la tarea y elaborarán estrategias que contribuyan a su cumplimiento.

Las relaciones recíprocas, el altruismo y el deseo de prestar un servicio público indican que la rendición de cuentas debe ser más fuerte en los grupos más pequeños y estrechamente vinculados, cuyos miembros mantienen relaciones continuas. Las personas que forman parte de grupos grandes y difusos pueden sentir una obligación personal limitada. Las personas pueden también ser más propensas a cumplir si se las responsabiliza por decisiones y no por resultados fuera de su control. Las personas son más reacias a las pérdidas que atraídas por las ganancias. Si se les responsabiliza por resultados difíciles de alcanzar, tienden a no arriesgarse y a minimizar sus funciones o a ajustar su conducta de manera no deliberada para protegerse a sí mismas (Abadzi, 2017).

> “Las personas pueden también ser más propensas a cumplir si se las responsabiliza por decisiones y no por resultados fuera de su control”

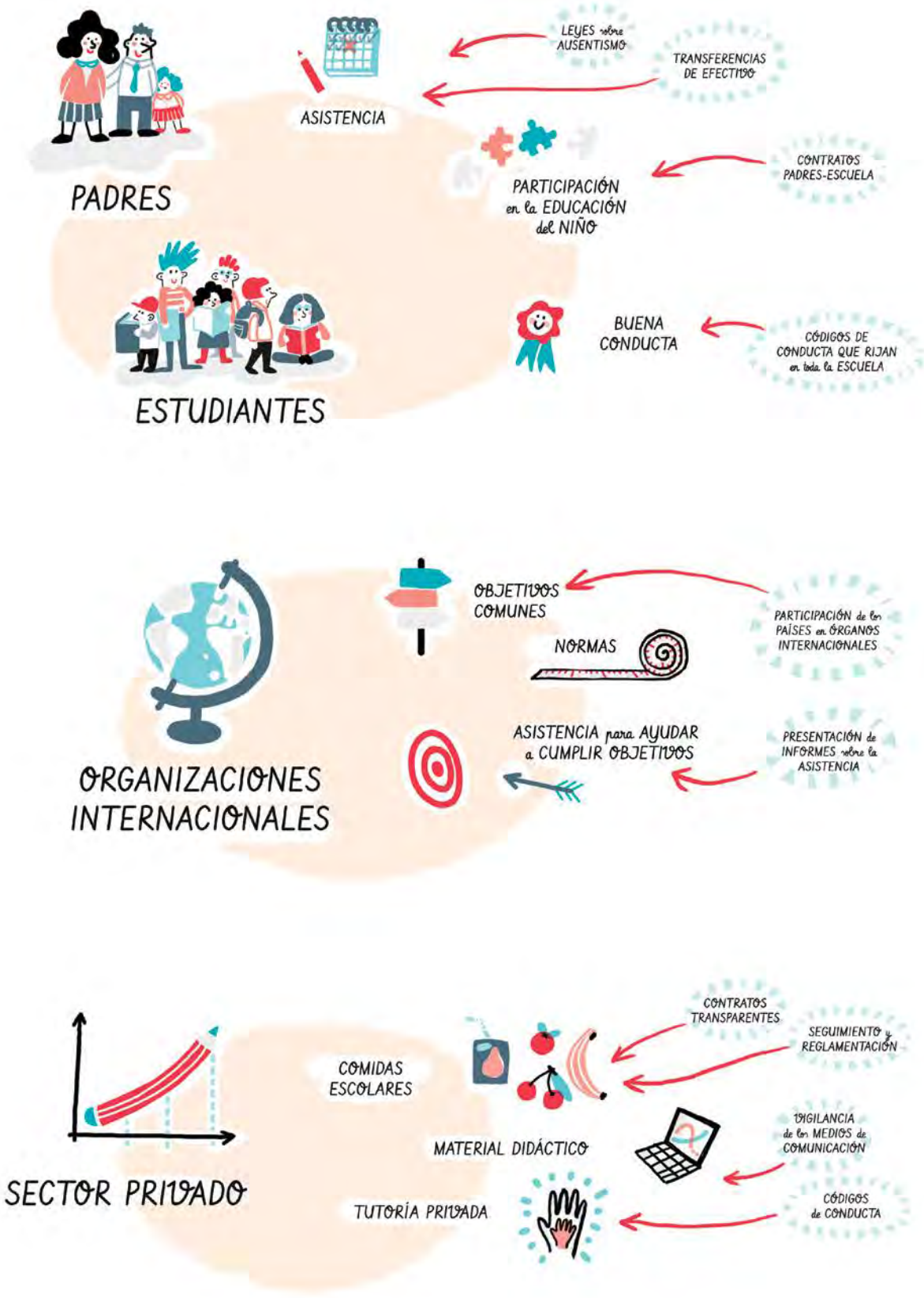
Los resultados deseables en la educación, especialmente los asociados con el ODS 4, rara vez pueden vincularse a personas aisladas. Se trata más bien de resultados complejos que son el fruto de los esfuerzos de muchos participantes. Dado que la consecución de esos resultados depende del cumplimiento de responsabilidades compartidas, la rendición de cuentas no recae fácilmente en agentes individuales. Como se demuestra en este informe, lograr una educación inclusiva, equitativa y de buena calidad es una empresa colectiva en la que todos los interesados hacen un esfuerzo concertado por cumplir con sus responsabilidades (**Gráfico 1.1**). La educación es esencialmente una responsabilidad compartida, ya se trate de desarrollar competencias laborales pertinentes o de formar ciudadanos tolerantes y con conciencia cultural.

Si bien quienes se dedican a impartir educación directamente suelen considerarse más responsables, las escuelas y los docentes no trabajan aislados de las decisiones del Gobierno o de las actividades comunitarias. Esta interdependencia es uno de los diversos factores que limitan la eficacia de los mecanismos de rendición de cuentas en la educación; desmontar los supuestos en que se basa la rendición de cuentas exige cautela. Para empezar, la responsabilidad puede no ser clara. La enseñanza, por ejemplo, no puede desglosarse en tareas fáciles de definir y realizadas de modo rutinario. Aun si ello fuera posible, los docentes pueden depender de las intervenciones de otros para cumplir con sus responsabilidades.

También es cuestionable la idea de que los incentivos en forma de recompensas y sanciones externas suscitan cambios de comportamiento en el buen sentido. Con frecuencia, los incentivos escogidos no están en consonancia con las teorías psicológicas y educativas sobre la motivación. La noción de responsabilidad compartida contrasta con una retórica pública común en torno a la rendición de cuentas, que tiende a ser excesivamente simplista, impulsada por la suposición de que el cambio conductual solo es posible cuando se hacen explícitas graves consecuencias (Braun y Kanjee, 2006). El tratamiento que se da en este informe a la rendición de cuentas no requiere la promesa de recompensa o la amenaza de sanción, como hacen algunas definiciones en las ciencias sociales, aunque no todas.

Frente a una amplia gama de posibles resultados, a menudo imposibles de medir con precisión, es tentador conformarse con indicadores cuantitativos que no recogen los diversos efectos de la educación en las personas y la sociedad a corto y largo plazo.

GRÁFICO 1.1:
Cómo deben rendir cuentas en la actualidad las partes interesadas en la educación


PADRES
ASISTENCIA
LEYES sobre AUSENTISMO
TRANSFERENCIAS DE EFECTIVO
PARTICIPACIÓN en la EDUCACIÓN del NIÑO
CONTRATOS PADRES-ESCUELA
ESTUDIANTES
BUENA CONDUCTA
CÓDIGOS DE CONDUCTA QUE RIJAN en toda la ESCUELA
ORGANIZACIONES INTERNACIONALES
OBJETIVOS COMUNES
NORMAS
PARTICIPACIÓN de los PAÍSES en ÓRGANOS INTERNACIONALES
ASISTENCIA para AYUDAR a CUMPLIR OBJETIVOS
PRESENTACIÓN de INFORMES sobre la ASISTENCIA
SECTOR PRIVADO
COMIDAS ESCOLARES
CONTRATOS TRANSPARENTES
SEGUIMIENTO y REGLAMENTACIÓN
MATERIAL DIDÁCTICO
VIGILANCIA de los MEDIOS de COMUNICACIÓN
TUTORÍA PRIVADA
CÓDIGOS de CONDUCTA

DIFERENTES ENFOQUES DE LA RENDICIÓN DE CUENTAS SE ADAPTAN A DIFERENTES CONTEXTOS

Ahora bien, se pueden determinar responsabilidades individuales o institucionales y se puede esperar que los responsables den cuenta y razón de sus actuaciones. Sin embargo, es importante ser preciso acerca del contexto educativo en el que puede funcionar un mecanismo de rendición de cuentas. Las personas que trabajan en una escuela en una aldea se enfrentan a restricciones distintas que en una gran burocracia del sector de la educación. Las expectativas en un sistema con alumnos desnutridos y escasos materiales didácticos difieren considerablemente de las de un sistema bien dotado de recursos y con tecnología de punta. Es totalmente diferente hacer rendir cuentas a alguien por conseguir que los libros de texto se distribuyan a todas las escuelas que por velar por el logro de un objetivo del plan nacional de educación, esto es, que todos los niños alcancen un nivel de aptitud de aprendizaje mínimo en lectura en cinco años.

Los problemas y las soluciones variarán según el contexto. Los enfoques de rendición de cuentas que resultan eficaces en algunos contextos y aspectos de la educación pueden ser perjudiciales en otros. En este informe se examina una serie de herramientas de rendición de cuentas en diversos contextos y la manera en que han motivado o no a los agentes de la educación para cambiar su comportamiento con respecto al logro de las metas del ODS 4 (**Cuadro 1.2**).

Por ejemplo, en los sistemas democráticos, todos los ciudadanos pueden ejercer por medio de la votación su poder de exigir a los políticos, comprendidos los responsables de la educación, que rindan cuentas. Todos los agentes de la educación pueden exigir cuentas recíprocas invocando leyes y reglamentos. Los mecanismos pueden consistir en que el Gobierno vele por que se cumplan las reglas internamente en varios niveles y organismos, o bien en que unas entidades fiscalizadoras independientes verifiquen los presupuestos e informes contables para prevenir y castigar la corrupción, o bien en que las escuelas pidan a los padres que den cuenta y razón de las ausencias injustificadas de los alumnos. Los códigos de conducta formales o, con mayor frecuencia, morales constituyen la base de la rendición de cuentas social y profesional en materia de educación, instando a las personas a que respeten las normas de responsabilidad aceptadas por sus comunidades y colegas.

CUADRO 1.2:
Enfoques de la rendición de cuentas

Enfoque	Descripción	Posible motivación
Electoral	Los ciudadanos votan a favor de políticos o para poner fin a su mandato	Destitución
Jurídico/reglamentario	Las leyes o reglamentos establecen mecanismos oficiales de control y equilibrio de poderes y el Gobierno publica informes de inspección o auditoría	Medidas disciplinarias
Basado en el desempeño	Las autoridades evalúan la información sobre el desempeño con respecto a los procesos, productos o resultados	Sanciones o recompensas
Basado en el mercado	Los padres y alumnos evalúan la información pública disponible y comparable y escogen la opción de educación que prefieren	Lucro
Social	Las personas o las comunidades utilizan su propia experiencia u otra información para presionar a los proveedores de educación a fin de que cumplan con las normas de comportamiento apropiado	Obligación moral Presión pública
Profesional	Unos colegas observan y examinan a otros en su grupo para cerciorarse de que cumplen con las normas y expectativas comunes	Obligación profesional Presión de grupo

Fuente: Equipo del Informe GEM.

Recientemente, se ha prestado atención a los mecanismos de rendición de cuentas que procuran introducir cambios radicales en los sistemas educativos, en lugar de un cambio gradual y correctivo. Dichos mecanismos se centran en la evaluación del desempeño, especialmente de los resultados de la educación, y postulan que el hecho de no alcanzar los objetivos puede imputarse a la irresponsabilidad individual y al incumplimiento del deber. La rendición de cuentas basada en el desempeño vincula los resultados con la asignación de recursos y las decisiones de gestión. La rendición de cuentas basada en el mercado sigue una lógica similar, salvo que los datos empíricos relativos al desempeño conforman las decisiones de los padres y los alumnos cuando hay opciones disponibles.

Si bien existe una amplia gama de enfoques de rendición de cuentas, la medida en que los países las utilizan varía considerablemente. En algunos países, la falta grave de mecanismos de control y equilibrio de poderes es un síntoma de negligencia en el ejercicio del deber gubernamental o profesional. En otros, la rendición de cuentas se ha convertido en un instrumento de vigilancia y control administrativo que procura imputar la culpa a agentes individuales, sin prestar suficiente atención a los medios utilizados y a los efectos en la equidad. No hay indicios coincidentes de la eficacia de los mecanismos

> Cuando los docentes sienten que se les tiene confianza, son más propensos a dedicarse plenamente a mejorar la enseñanza escolar y a solicitar la colaboración de sus colegas

de rendición de cuentas en la educación. Algunos países alcanzan los objetivos de la educación sin hacer hincapié de manera explícita en las recompensas y sanciones; en otros, los mecanismos de rendición de cuentas han promovido un renovado interés en lo importante y han evitado los abusos.

LA CONFIANZA ES ESENCIAL PARA LA RENDICIÓN DE CUENTAS Y LA CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN

Para que los mecanismos de rendición de cuentas funcionen, los factores sociales, políticos, económicos y culturales deben estar en consonancia. Una confianza suficiente entre las partes es esencial para alcanzar ambiciosos objetivos en el ámbito de la educación que requieren colaboración, comunicación y la convicción de que se puede confiar en que los demás cumplan sus compromisos.

La confianza entre las personas puede ser el resultado de una interacción frente a frente. Por ejemplo, los alumnos sienten mayor confianza en la autoridad de los profesores que se muestran atentos y se preocupan por sus necesidades individuales (Gregory y Ripski, 2008). La confianza entre grupos es más fácil de establecer cuando éstos comparten valores. La confianza genera una creencia en la buena voluntad de los demás, incluso cuando son relativamente anónimos. En una muestra de 74 países, una mayor polarización social en forma de diversidad étnica y desigualdad de ingresos se asoció con niveles inferiores de confianza general (Bjørnskov, 2006).

Sudáfrica: 'Alto al juego de echarle la culpa a los demás en la educación'

~ *Mail and Guardian, octubre de 2016*

La confianza en las instituciones refleja la confianza de las personas en su calidad e imparcialidad y tiende a asociarse positivamente con la satisfacción del público respecto del sistema educativo. La encuesta mundial Gallup de 2013 mostró que el 66% de las personas en todo el mundo estaban satisfechas con sus sistemas educativos, con porcentajes regionales que oscilaban entre casi el 80% en Asia Oriental y el Pacífico y menos del 60% en el África Subsahariana (Brixi y otros, 2015). La falta de confianza en el sistema educativo puede crear un público desengañado que no cree que su voz será escuchada y busca soluciones alternativas en materia de educación.

La confianza depositada en las personas, las profesiones y los procesos incide en la forma en que los mecanismos de rendición de cuentas pueden aplicarse en la educación. Por ejemplo, cuando los docentes sienten que se les tiene confianza, son más propensos a dedicarse plenamente a mejorar la enseñanza escolar y a solicitar la colaboración de sus colegas (Borgonovi y Burns, 2015). Además, una mayor confianza en los profesores y en la profesión docente puede reducir la necesidad de recurrir a unos enfoques de la rendición de cuentas impuestos desde fuera.

La confianza en el sistema educativo puede establecerse mejorando la situación profesional de los docentes, desarrollando las capacidades de los directores de escuela y promoviendo la colaboración por medio de comunidades de aprendizaje profesionales (Fullan, 2011; Sahlberg, 2015). Una mayor claridad y transparencia de las funciones y responsabilidades puede también generar confianza. Con responsabilidades claras, es más probable que las personas se sientan tratadas de manera justa (Cerna, 2014). La transparencia puede ayudar a la comunicación y conseguir que todos tengan acceso a la misma información.

Por el contrario, la rendición de cuentas impuesta desde fuera puede suscitar desconfianza si las personas sienten amenazada su autonomía (NCAHE, 2005; Stensaker y

Harvey, 2011). En una especie de círculo vicioso, los bajos niveles de confianza conducen a formas más intensas de rendición de cuentas que reducen aún más los niveles de confianza. Para superar la sensación de amenaza externa, se debe implicar a las partes interesadas en la formulación de objetivos comunes, así aumentará su motivación y, en última instancia, su confianza en el proceso.

Partiendo de diferentes premisas, dos ejemplos de sistemas educativos sin consecuencias de mucho peso muestran que la confianza es el fundamento más profundo para la buena marcha de la educación. En Finlandia, las escuelas primarias y secundarias y los docentes no están obligados a rendir cuentas por la puntuación obtenida en las pruebas. En cambio, el seguimiento de las normas se basa en evaluaciones nacionales en una muestra de escuelas (Aurén y Joshi, 2016). El objetivo es crear un entorno de responsabilidad y confianza mutuas (Sahlberg, 2009). Los altos niveles de confianza en los profesionales de la educación terciaria también reducen la necesidad de los procesos de acreditación o aprobación; se hace hincapié en la autoevaluación y el perfeccionamiento profesional (Välimaa, 2004).

En Grecia, la gran desconfianza existente entre los docentes y el Gobierno ha paralizado todo debate sobre la rendición de cuentas. Las inspecciones externas de docentes y escuelas, consideradas como una herramienta de opresión política, fueron abolidas en 1981. Desde entonces se han propuesto siete leyes diferentes para reintroducir la evaluación externa. Todas fracasaron, incluso las últimas propuestas que hacen hincapié en la autoevaluación, que los profesores suelen apoyar. El país es una excepción en Europa por no contar con una evaluación nacional de los logros del aprendizaje. Una tentativa por reformar la gestión de los establecimientos de educación terciaria a fin de aumentar la transparencia y mejorar las normas fue objeto de un acuerdo multipartidista poco frecuente, pero ni siquiera se aplicó (Dimitropoulos y Kindi, 2017).

LOS DILEMAS DE LA RENDICIÓN DE CUENTAS AFECTAN A TODAS LAS PERSONAS IMPLICADAS EN LA EDUCACIÓN

La rendición de cuentas puede parecer abstracta. Sin embargo, su presencia o ausencia influye en la manera en que los alumnos aprenden, los docentes enseñan y los gobiernos gobiernan. Unos mecanismos de rendición de cuentas bien concebidos estimulan la colaboración y conducen a una educación inclusiva, equitativa y de buena calidad; unos mecanismos de rendición de cuentas mal concebidos proporcionan un barniz de eficacia o, lo que es peor, alteran la educación y socavan el propósito mismo para el cual se introdujeron. En cualquier tentativa de introducir la rendición de cuentas, surgen dilemas.

Imaginemos a un alumno que camina una hora y media para ir a la escuela, sin camino por donde andar o sin transporte público y cuando llega no hay profesor. ¿Se le puede echar la culpa a alguien? ¿A quién? ¿Qué pueden hacer los padres si no saben leer y escribir y no pueden permitirse saber si el docente tuvo que ocuparse de tareas administrativas periódicas fuera del aula o si simplemente fue negligente, respaldado por un político local que le ayudó a conseguir el puesto?

Imaginemos a un director de escuela cuyos alumnos no obtienen resultados satisfactorios en el examen de fin de año durante dos años consecutivos, a pesar de los esfuerzos por cambiar la situación. Los resultados se utilizan para evaluar la escuela y un tercer año de malos resultados provocará su cierre. A pesar de creer que la escuela debe impartir una educación completa que tenga en cuenta las necesidades de los alumnos en esta zona desfavorecida, el director de la escuela puede pedir al personal que modifique los planes de clases para ceñirse al examen, de tal manera que los alumnos obtengan mejores calificaciones el año siguiente.

Imaginemos a padres de familia cuya escuela ha bajado de clasificación. Una nueva política gubernamental permite escoger la escuela y la información publicada en los periódicos permite establecer comparaciones. Una escuela acomodada de su barrio atrae su interés pero ya no admite más matriculaciones, frustración agravada cuando un vecino mejor conectado consigue inscribir a su hijo en ella. No lo queda a la comunidad sino preguntarse por qué el gobierno local no se esfuerza más por mejorar su escuela en lugar de alimentar las expectativas de conseguir un mejor establecimiento.

Imaginemos a un profesor en un sistema en el que las evaluaciones hechas por los alumnos cuentan en la evaluación de los establecimientos nacionales de educación terciaria. El profesor cree en el mérito y califica los trabajos de clase en consecuencia, provocando una reacción airada por parte de los alumnos agraviados que entonces formulan evaluaciones negativas. Esto reduce el promedio del departamento, que pierde su clasificación y, por consiguiente, su derecho a recibir financiación

para las actividades de investigación. A pesar del efecto desmotivador, el profesor, ante la amenaza de no ser ascendido, decide calificar los trabajos de clase con indulgencia la próxima vez.

Imaginemos a un ministro de educación contra quien la prensa arremetió por los resultados obtenidos por su país en la última evaluación internacional sobre la enseñanza. Los comunicados de prensa de la oficina de comunicaciones del ministerio cuestionan de inmediato si un ministro en ejercicio puede ser considerado responsable de los resultados de las políticas de sus predecesores y prometen intervenciones que podrían en todo caso incidir en las puntuaciones escolares después del mandato del Gobierno. El ministro se centra en cuestiones urgentes de las que depende la reelección, como la de impedir una reforma de los planes de estudios en un ámbito protegido por un grupo de presión influyente, frenar una reforma a la que se oponen poderosos sindicatos o encubrir los resultados de unas auditorías que condenan a un proveedor privado con buenos contactos.

Imaginemos un organismo donante con decenios de experiencia, orgulloso de su historial de promoción del desarrollo de la educación en varios países. Sin embargo, sus directores se encuentran presionados por sus dirigentes políticos para que obtengan resultados patentes a corto plazo que puedan convencer a un electorado escéptico sobre adónde debe ir el dinero de los contribuyentes. La distribución de más libros de texto es mucho menos favorable para el desarrollo que la ayuda que podría prestarse a la reforma del consejo nacional de los libros de texto, pero esta última no hará ganar votos en las elecciones nacionales. Además, es difícil trabajar con el país asociado para desarrollar las capacidades del consejo encargado de los libros de texto y los resultados pueden ser inciertos; además, exige una continuidad del personal, que escasea en ambos lados.

Imaginemos a un votante escogiendo entre varias plataformas de programas de educación antes de una elección. Incluso suponiendo que los programas se puedan comparar en una prensa libre, es probable que los votantes reciban o registren información parcial. Las presentaciones presupuestarias gubernamentales nunca

ponen de relieve la disparidad en la financiación entre escuelas o regiones; ningún informe de seguimiento vincula las promesas anuales de los programas gubernamentales con la actuación real del Gobierno, por no hablar de los resultados; y los debates entre dirigentes políticos, cuando se refieren a la educación, acuden a las emociones y no a los datos empíricos.

Calibrar la enseñanza no se limita a evaluar el desempeño

El meollo de la cuestión de la rendición de cuentas nos remite a los docentes, que son los responsables de impartir la educación y llevan la carga principal de los recientes esfuerzos en favor de la rendición de cuentas. En su retrato de un médico rural inglés en los años 1960, mucho antes de los mecanismos modernos de rendición de cuentas, el novelista y crítico John Berger se preguntaba si se debería juzgar profesionalmente a los médicos evaluando simplemente cómo aplican sus competencias profesionales. La pregunta se refiere al médico generalista más que al especialista, del mismo modo que las cuestiones fundamentales de la rendición de cuentas en la educación se aplican a la masa de maestros de primaria y secundaria más que a los profesores universitarios.

«Supongamos que el nivel uniforme de... desempeño de un médico puede medirse como una técnica. Se lo puede clasificar entonces como un técnico. Puesto que con su técnica trata la enfermedad y la enfermedad requiere tratamiento, su clasificación como técnico debe poder determinar el valor de su trabajo. Pero ¿podría ello satisfacernos? ¿Valorar su capacidad más que valorar lo que realmente ha logrado? ...

«No se puede esperar evaluar el trabajo de la vida de un hombre como si se tratara de mercancías en un almacén. No hay escala de medición posible... [Nosotros] en nuestra sociedad no sabemos reconocer ni valorar la contribución de un médico común y corriente. Al decir valorar no me refiero a calcular según una escala fija, sino más bien a calibrar. ... Es una cuestión muy diferente cuando tratamos imaginativamente de calibrar a un hombre que no hace nada más y nada menos que aliviar – y a veces salvar – las vidas de unos cuantos miles de nuestros contemporáneos. Naturalmente, lo consideramos, en principio, algo bueno. Pero para poder calibrarlo plenamente, tenemos que llegar a algunas conclusiones acerca del valor que tienen esas vidas para nosotros ahora.»

(Berger, 1967)

Si sustituimos al médico por el profesor, la enfermedad por la ignorancia y el alivio por el enriquecimiento educativo podremos resumir los dilemas a que se enfrentan los encargados de la formulación de políticas que intentan reformar los sistemas educativos por medio de la rendición de cuentas basada en el desempeño. Se considera cada vez más que las respuestas a los problemas sistémicos son responsabilidad de las escuelas y los docentes. En países tan diversos como Australia, Bangladesh, Omán, Arabia Saudita y Sudáfrica, los medios de comunicación que juzgaban con parcialidad solían representar a los docentes como perezosos, poco profesionales y a veces culpables de mala conducta (Alhamdan y otros, 2014). En el Pakistán, se determinó que el nivel de los sueldos de los docentes constituía el meollo del problema, a pesar de que el país posee unos de los niveles más altos de desigualdad y de los niveles más bajos de gasto en educación en el mundo (Pakistan Education Task Force, 2011). En Turquía, tras los malos resultados obtenidos en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de 2003 y 2006, el ministerio imputó la responsabilidad principal a la incapacidad de los docentes para aplicar el nuevo plan de estudios (Gür y otros, 2012). Es necesario proceder con cautela para mantener un enfoque centrado en la responsabilidad compartida.

> “Se considera cada vez más que las respuestas a los problemas sistémicos son responsabilidad de las escuelas y los docentes”

UN ENTORNO PROPICIO AYUDA A LOS INTERESADOS A CUMPLIR CON SUS RESPONSABILIDADES

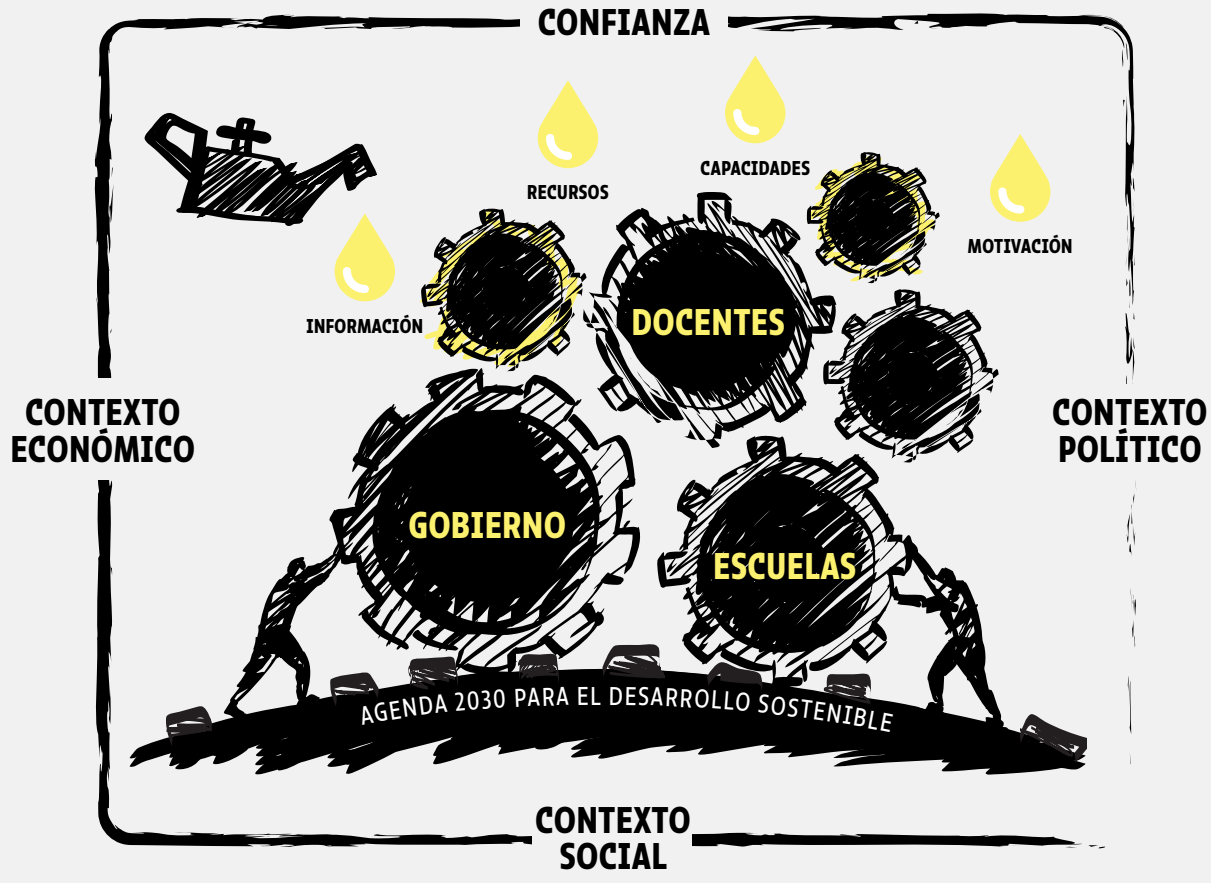
Ningún enfoque de la rendición de cuentas puede ser satisfactorio si los interesados carecen de un entorno propicio o están mal preparados para cumplir con sus responsabilidades. Un entorno propicio tiene cuatro características esenciales. En primer lugar, los interesados necesitan información clara. Deben conocer y comprender sus responsabilidades y estar de acuerdo con ellas y con la forma en que se evaluará su cumplimiento, y deben tener acceso a datos pertinentes. En segundo lugar, los interesados deben disponer de los recursos necesarios para llevar a cabo sus tareas. Es frecuente que los gobiernos pidan a las escuelas que alcancen

determinados objetivos sin proporcionarles los medios financieros necesarios. En tercer lugar, los interesados deben tener la capacidad de asumir sus responsabilidades. Ello comprende la capacidad individual, colectiva e institucional. En cuarto lugar, las personas deben estar motivadas para cumplir con sus responsabilidades. La motivación incluye la confianza en la selección del método y en su finalidad, así como la voluntad política y personal para llevar a cabo las tareas en cuestión (Fullan, 2000; Olsen, 2014).

En última instancia, los interesados dependen unos de otros para alcanzar los objetivos comunes en el ámbito de la educación; su consecución exige colaboración y comunicación. Además, la confianza y el apoyo del público dependen de que los objetivos se consideren legítimos y alcanzables, dentro de los límites de los recursos disponibles. Fortalecer la confianza requiere la inclusión del mayor número posible de partes interesadas en la formulación de metas comunes y la aplicación de enfoques flexibles que utilicen de forma acertada la información disponible. Las cuatro características propicias esenciales ayudan a los interesados a cumplir de manera eficaz y efectiva sus responsabilidades individuales dentro del contexto social, político y económico más amplio (**Gráfico 1.2**).

GRÁFICO 1.2:

Las partes interesadas son interdependientes en el logro de una educación inclusiva, equitativa y de buena calidad



Fuente: Equipo del Informe GEM.

GUÍA DE LECTURA DEL INFORME

La rendición de cuentas es un factor muy importante para la mejora de los sistemas educativos. El cometido de este informe es ser «una herramienta indispensable de promoción basada en datos empíricos para hacer que la comunidad internacional y los gobiernos rindan cuentas de sus compromisos internacionales y del fomento de una educación equitativa e inclusiva de buena calidad y un aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos». En el informe se propugna firmemente una rendición de cuentas eficaz, que se considera esencial para establecer sistemas educativos de buena calidad, reconociendo al mismo tiempo que es un medio para lograr un fin -un instrumento para alcanzar las metas del ODS 4- y no un objetivo de los sistemas educativos en sí misma.

> “En este informe se defiende firmemente una rendición de cuentas eficaz, que se considera esencial para establecer sistemas educativos de buena calidad”

Es preciso cuestionar algunas de las hipótesis de quienes proponen un enfoque acrítico de la rendición de cuentas en la educación. El sonsonete de la rendición de cuentas por la rendición de cuentas está mal encaminado. Los problemas en los sistemas no pueden reducirse a una simple dicotomía entre una educación acertada y una fallida.

En el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017-2018* se examinan los datos empíricos disponibles en el mundo sobre los mecanismos interdependientes que responsabilizan a los principales agentes de la educación. Su finalidad es responder a las siguientes preguntas sobre la rendición de cuentas en la educación:

- ¿Qué enfoques de la rendición de cuentas tienen más probabilidades de ayudar a los países a lograr el objetivo de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de buena calidad?
- ¿En qué condiciones o circunstancias son eficaces los diversos enfoques de la rendición de cuentas para alcanzar el objetivo de una educación inclusiva, equitativa y de buena calidad?
- ¿Qué papel cumple el entorno propicio en el logro de una rendición de cuentas eficaz y qué se debe hacer para fomentar ese entorno en favor de las partes interesadas?
- ¿Cómo pueden las políticas de rendición de cuentas tener en cuenta la interdependencia de los interesados que se esfuerzan por alcanzar un objetivo común?

La parte temática del informe, los capítulos 2 a 7, se centra en los principales agentes de la educación y en la manera en que se les pide que rindan cuentas. Todos ellos desempeñan un papel, aunque con diferentes grados de responsabilidad. El Gobierno, las escuelas y los docentes ocupan un lugar central, pero los padres y los alumnos, las organizaciones internacionales y las entidades privadas con fines de lucro también cumplen papeles específicos. En cada capítulo se formulan tres preguntas generales:

- ¿De qué es responsable el interesado en cuestión?
- ¿Qué enfoques se han utilizado para que el interesado rinda cuentas de sus responsabilidades? ¿Son eficaces esos enfoques y por qué?
- ¿Qué es necesario en el entorno propicio para ayudar al interesado a cumplir con sus responsabilidades?

La parte de seguimiento del informe, los capítulos 8 a 20, cumple una doble finalidad. En primer lugar, como siempre, se examina el desempeño en relación con los objetivos internacionales de la educación. En segundo lugar, como el seguimiento es una herramienta esencial para la rendición de cuentas, esta parte complementa la parte temática por medio de secciones dedicadas a los ejes específicos de las políticas en la mayoría de los capítulos, que abordan determinadas cuestiones conexas. Por ejemplo, la corrupción en la educación se trata en el eje de las políticas 20.1 (**Cuadro 1.3**). Tras una introducción (capítulo 8), en diez capítulos se abordan las siete metas y los tres medios de aplicación (capítulos 9 a 18). En el capítulo 19 se examina el papel de la educación en otros tres ODS: los relativos a la nutrición, la salud y el agua. En el capítulo 20 se examina las finanzas públicas, externas y de los hogares.

Para concluir, en el capítulo 21 se sintetizan los datos empíricos esenciales y se formulan recomendaciones dirigidas principalmente a los gobiernos.

CUADRO 1.3:
Guía para seguir el tema de la rendición de cuentas a lo largo del informe

Interesados	Parte temática	Parte relativa al seguimiento
Gobiernos	Capítulo 2	Eje de las políticas 13.1: la rendición de cuentas para el derecho a la educación inclusiva Eje de las políticas 17.1: la rendición de cuentas en los programas de becas Eje de las políticas 14.1: proteger a los estudiantes que estudian en un país distinto al suyo Eje de las políticas 20.1: la corrupción en la educación
Escuelas	Capítulo 3	Eje de las políticas 9.1: datos sobre el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza en las escuelas Eje de las políticas 10.1: la garantía de calidad en la educación de la primera infancia Eje de las políticas 11.1: la garantía de calidad en la enseñanza superior Eje de las políticas 11.2: la rendición de cuentas para una enseñanza superior asequible Eje de las políticas 12.1: la garantía de calidad en el desarrollo de competencias Eje de las políticas 14.1: la rendición de cuentas en los programas de alfabetización de adultos
Docentes	Capítulo 4	Eje de las políticas 18.1: preparar a los docentes para las presiones ejercidas por la rendición de cuentas
Padres y alumnos	Capítulo 5	Eje de las políticas 20.2: métodos de pago de la ayuda basados en los resultados
Organizaciones internacionales	Capítulo 6	
Sector privado	Capítulo 7	

Fuente: Equipo del Informe GEM.

Estudiantes se reúnen en las calles de Santiago de Chile para exigir derechos de matrícula más bajos para la enseñanza superior.

CRÉDITO: Hugo Infante/UNESCO

CAPÍTULO

2

Gobiernos

CONCLUSIONES PRINCIPALES

La rendición de cuentas comienza con los gobiernos, que son los principales responsables de que se ejerza el derecho a la educación.

Los ciudadanos pueden utilizar las elecciones para exigir a los gobiernos que rindan cuentas, pero solo el 45% de las elecciones fueron libres y justas entre 2001 y 2011. Y los políticos suelen centrarse más en promesas visibles, como las infraestructuras escolares, que en las menos tangibles, como el perfeccionamiento profesional de los docentes.

Los movimientos sociales son un poderoso medio de presionar al Gobierno. Las protestas contra la corrupción, provocadas por las denuncias sobre la prestación deficiente de los servicios públicos, representaron el 17% de las protestas en 84 países entre 2006 y 2013.

Los medios de comunicación desempeñan un papel esencial en la investigación de actos ilícitos. En Uganda, una disminución de la distancia de 2,2 km a un punto de venta de periódicos aumentó la parte de financiación que llegó a la escuela en casi 10 puntos porcentuales.

Los sindicatos de docentes pueden exigir que los gobiernos rindan cuentas de las reformas de la educación. Sin embargo, el 60% de los sindicatos de 50 países señalaron que nunca o rara vez habían sido consultados sobre temas como la elaboración y selección de materiales didácticos.

La base para la rendición de cuentas es un plan de educación convincente con objetivos claros que asigna recursos mediante presupuestos transparentes que pueden ser objeto de seguimiento y consulta.

Los procesos normativos deben estar abiertos a consultas amplias y significativas. En el Brasil, aproximadamente 3,5 millones de personas participaron en la consulta sobre el plan nacional de educación.

Los cuerpos legislativos cumplen funciones de supervisión, pero suelen tener escasa capacidad para hacer cumplir las disposiciones. En Bangladesh, había que esperar en promedio 5 años para que los organismos gubernamentales respondieran a las observaciones de las auditorías en la enseñanza primaria y 10 años en la secundaria.

Las auditorías internas y externas son esenciales para limitar el despilfarro, la asignación inadecuada de recursos y la corrupción. El apoyo de la sociedad civil puede ser crucial. En Filipinas, unos voluntarios supervisaron los puntos de distribución de libros de texto, ayudando a reducir los costos en dos tercios y el plazo de adquisición a la mitad.

Las defensorías del pueblo ayudan a investigar las reclamaciones contra el Gobierno. De 1982 a 2011, las defensorías del pueblo en América Latina ayudaron a aumentar el acceso a la educación, a pesar de carecer de facultades de sanción.

Los ciudadanos pueden llevar al Gobierno a los tribunales por violar el derecho a la educación en solo el 55% de los países. Esta capacidad se ha ejercido en el 41% de los países, con efectos en el suministro de comidas escolares en la India, la financiación de la enseñanza preescolar en la Argentina y las infraestructuras escolares en Sudáfrica.

Si bien los informes nacionales de seguimiento de la educación son esenciales para dar a conocer los avances con respecto a los compromisos contraídos, los gobiernos de solo 108 de 209 países presentaron tales informes entre 2010 y 2016. Solo uno de cada seis países lo hizo anualmente.

La opinión pública es decisiva para que los gobiernos rindan cuentas 23
Los gobiernos deben crear mecanismos formales que les ayuden a rendir cuentas 29
Conclusión 45

"La educación de calidad es una responsabilidad compartida. Sin embargo, a fin de cuentas, el Gobierno debe rendir cuentas para garantizar que los sistemas educativos se establezcan de manera que propicien una enseñanza y un aprendizaje de calidad ".

AMY LIGHTFOOT, DOCENTE, REINO UNIDO

El Gobierno cumple una doble función como protector de los derechos y suministrador de los bienes y servicios básicos que las personas no pueden proveer por sí mismas. Estas funciones subyacen a la responsabilidad del Gobierno de velar por que se imparta una educación inclusiva, equitativa y de alta calidad para todos.

La educación como derecho humano fundamental está consagrada en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y otros instrumentos internacionales de derechos humanos. Todos los gobiernos han ratificado al menos uno de estos tratados internacionales que les obligan a garantizar el derecho a la educación. En consecuencia, deben proporcionar una educación disponible, accesible, aceptable y adaptable a las diversas necesidades (Tomaševski, 2001a). Si bien la mayoría de las obligaciones legales internacionales se basan en la enseñanza primaria para todos, se espera que los países impartan también enseñanza secundaria y superior gratuitas (CESCR, 1999). Más allá de los compromisos formales de los tratados, los gobiernos han suscrito recientemente las metas ambiciosas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de las Naciones Unidas relativo a la educación (ODS 4).

En cumplimiento de estas obligaciones, incumbe a los gobiernos la responsabilidad de establecer y ejecutar las políticas en materia de educación, dentro de los límites de sus recursos. Un ciclo de gestión de las finanzas públicas sigue una serie de pasos, a saber, la formulación de políticas, la asignación de recursos, la ejecución y la presentación de informes sobre la utilización de los fondos. La presentación de informes debe ayudar a evaluar el logro de los resultados relacionados con el acceso, la inclusión y la calidad. La retroinformación que se reciba en el transcurso de esta etapa final deberá alimentar el siguiente ciclo (**Gráfico 2.1**).

Se reconoce ampliamente que es muy difícil exigir cuentas de los gobiernos. No existe una fórmula única para determinar cómo deben impartir los gobiernos una educación de alta calidad. Además, un Gobierno no es una entidad única y uniforme, sino que está compuesto por muchos sectores, ministerios, niveles y autoridades. Diversas estructuras y capacidades gubernamentales

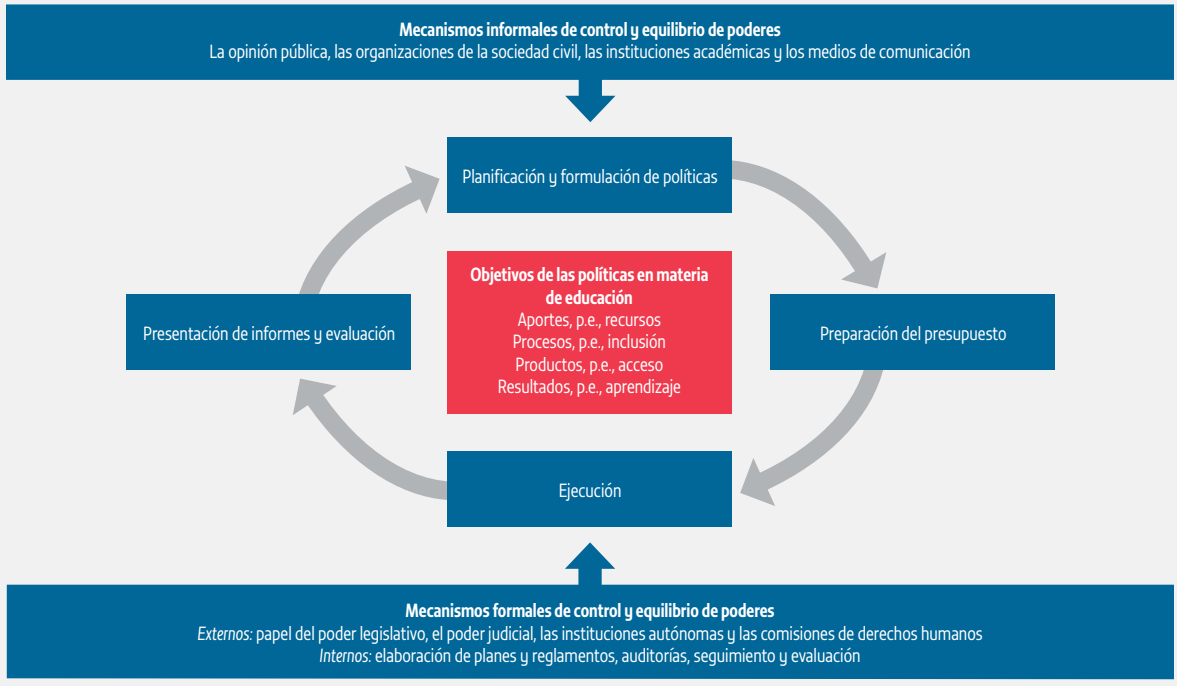
Afganistán: 'La violencia y la corrupción amenazan el progreso del país en la escolarización de los niños'

Reuters, marzo de 2017

GRÁFICO 2.1

Los mecanismos formales e informales de control y equilibrio de poderes obligan a los gobiernos a rendir cuentas de sus compromisos en materia de educación

El ciclo normativo y presupuestario de la educación



Fuente: Equipo del Informe GEM.

influyen en los retos a los que se enfrentan los gobiernos, su capacidad para responder a ellos y los enfoques que pueden utilizarse para exigirles que rindan cuentas del cumplimiento de sus responsabilidades. Por ejemplo, los sistemas altamente centralizados se caracterizan por una amplia gama de herramientas de control y mando rigurosos. En sistemas más descentralizados, la coordinación se basa cada vez más en mecanismos indirectos y más suaves que permiten a los gobiernos centrales y locales colaborar, dejando que los encargados de la formulación de políticas organicen la ejecución de manera independiente (Bray, 1999; Lassnigg, 2016). Los Estados frágiles, en situaciones posteriores a conflictos o desastres con estructuras y capacidades administrativas más deficientes, se encuentran también en peores condiciones para hacer cumplir las políticas y normas.

Según el contexto nacional, existen diversos tipos de mecanismos de control y equilibrio de poderes para mantener al Gobierno concentrado en el ejercicio de la autoridad de una manera compatible con sus compromisos. En primer lugar, los gobiernos están sujetos a controles internos oficiales y procedimientos administrativos que permiten a los diversos órganos funcionar de conformidad con las normas y los reglamentos.

En segundo lugar, los sistemas democráticos utilizan mecanismos externos formales que separan los poderes para garantizar que ninguna institución pueda abusar de su autoridad. Por ejemplo, los poderes legislativo y judicial ejercen control sobre el poder ejecutivo. Asimismo, los gobiernos establecen instituciones autónomas, que pueden examinar el desempeño de sus funciones. Además, las obligaciones formales de presentación de informes de seguimiento están consagradas en el marco de los tratados internacionales de derechos humanos, aun si el poder de aplicar las recomendaciones es limitado.

En tercer lugar, los esfuerzos informales de las entidades externas dentro de un proceso político más amplio -partidos políticos, organizaciones de la sociedad civil

(OSC), sindicatos, centros de investigación, medios de comunicación, grupos de reflexión y organizaciones internacionales en su capacidad consultiva- sirven para que los gobiernos rindan cuentas de sus compromisos, sus políticas y sus resultados. Sus esfuerzos suponen la libre circulación de la información para garantizar la transparencia. Unas elecciones libres y justas son también un mecanismo fundamental de rendición de cuentas.

Este capítulo se centra en cómo estos tres tipos de mecanismos de control y equilibrio de poderes -informales, externos formales e internos formales- participan en la rendición de cuentas de los gobiernos y en qué condiciones son eficaces para promover una educación inclusiva, equitativa y de buena calidad para todos. En la primera parte del capítulo se examinan los mecanismos informales que predominan durante las etapas del ciclo relativo a las políticas públicas y el presupuesto. En la segunda parte se analizan los mecanismos formales externos e internos que obligan a los gobiernos a rendir cuentas, desde la formulación de planes y presupuestos hasta el papel de los cuerpos legislativos y los instrumentos jurídicos que ayudan a proteger el derecho a la educación.

La cuestión de la rendición de cuentas del Gobierno es muy amplia. No todos sus aspectos se tratan aquí. Por ejemplo, se remite a los lectores al **Capítulo 7** sobre la responsabilidad del Gobierno en su colaboración con el sector privado.

LA OPINIÓN PÚBLICA ES DECISIVA PARA QUE LOS GOBIERNOS RINDAN CUENTAS

La capacidad de las personas para exigir transparencia y examinar con detalle las actividades es esencial para elaborar y expresar opiniones informadas que hagan rendir cuentas al Gobierno. La opinión de las personas se encauza de muchas maneras, desde la expresión general de la voluntad del público mediante los procesos

> “En 16 países del África Subsahariana, las posibilidades de abolir las tasas escolares eran por lo menos cuatro veces superiores en los años de elecciones”

electorales y los movimientos de protesta, hasta las formas específicas de participación por medio de las organizaciones de la sociedad civil y los sindicatos. En estos esfuerzos por participar de manera significativa en la adopción de decisiones que afectan sus vidas, a las personas les ayudan los datos empíricos proporcionados por una amplia gama de entidades, como los medios de comunicación y las instituciones académicas.

LAS ELECCIONES SON UN MEDIO IMPORTANTE DE QUE LOS GOBIERNOS RINDAN CUENTAS

Las elecciones son el instrumento más común de que los ciudadanos disponen para exigir cuentas a los gobiernos, creando una relación formal entre los encargados de la formulación de políticas y el público (Ashworth, 2012; Mulgan, 2003). Se espera que el riesgo de que se ponga fin a su mandato motive a los funcionarios elegidos a responder a las demandas del electorado (Gelineau, 2013). Para ser un mecanismo eficaz las elecciones deben ser legítimas, pero solo 469 de las 890 elecciones de dirigentes nacionales en 169 países entre 1975 y 2011 se consideraron libres y justas. Con el tiempo, el porcentaje de elecciones legítimas ha disminuido; entre 2001 y 2011, solo el 45% fueron libres y justas (Bishop y Hoeffler, 2016). Además, las elecciones son infrecuentes y puede ser difícil vincular de manera concluyente determinadas iniciativas políticas con sus eventuales repercusiones.

Esto es especialmente cierto en el caso de la educación. Si bien forman parte de la mayoría de las promesas de

campaña, las políticas de la educación no suelen figurar entre los puntos más prioritarios en las campañas electorales, lo que significa que el nexo entre la rendición de cuentas electoral y la educación es un tanto endeble. Además, aun los resultados de una buena política educativa tardan más en materializarse de lo que suele durar el mandato de un Gobierno.

Una excepción es la abolición de los derechos de matrícula escolares que se convirtió en un tema políticamente atractivo en el África Subsahariana. Por ejemplo, la promesa de eliminar los derechos de matrícula en la enseñanza primaria impulsó la elección del Presidente Museveni en Uganda en 1996, y los derechos de matrícula se suprimieron en enero de 1997 (Stasavage, 2005). Un análisis de la abolición de los derechos de matrícula en 16 países del África Subsahariana entre 1990 y 2007 mostró que la probabilidad de abolir las tasas era al menos cuatro veces superior durante un año electoral, pasando del 1,3% al 5,8% (Harding y Stasavage, 2014).

Sin embargo, la rendición de cuentas electoral no suele ser suficiente para que los dirigentes políticos rindan cuentas de sus promesas en el ámbito de la educación, ya que los ciudadanos pueden tener dificultades para determinar quién es responsable de cumplirlas y a qué costo. Si bien la abolición de los derechos de matrícula suscitó un aumento del 5,5% en la asistencia a la escuela, la proporción de alumnos por docente aumentó en 8 alumnos en 16 países del África Subsahariana (Harding y Stasavage, 2014). Es común que los políticos se centren en promesas políticas más palpables que puedan vincularse más fácilmente a ellos, como las infraestructuras escolares, en lugar de aportes educativos menos tangibles, como el perfeccionamiento profesional de los docentes (Akyeampong, 2017; Mbiti, 2016).

Además, no hay indicios coincidentes de que la competencia electoral motive a los gobiernos a responder a las demandas de los ciudadanos. Los datos procedentes del Brasil indican que los políticos que ejercían un mandato limitado estaban menos motivados. Los alcaldes locales que se presentaron para su reelección se apropiaron indebidamente de un 27% menos de los recursos que sus colegas con mandato limitado (Ferraz y Finan, 2011). En un estudio aparte, el efecto de un programa de transferencia de efectivo condicionada a la asistencia de los alumnos a la escuela tuvo un efecto mayor en las tasas de deserción escolar cuando los alcaldes podían ser no reelegidos (de Janvry y otros, 2010). Por otra parte, en la República de Corea, el paso gradual del nombramiento directo a la elección de los superintendentes entre 1990 y 2006 no cambió significativamente el gasto en educación, la tasa de finalización de estudios o las tasas de matriculación (Jeong y otros, 2017).

> “En el Brasil, los alcaldes locales que se presentaron para su reelección se apropiaron indebidamente de un 27% menos de los recursos que sus colegas con un mandato limitado”

De hecho, la calidad de la educación puede ser alta incluso en sociedades que carecen de gobernanza democrática y de una atención suficiente a la opinión pública, ya que la educación es fundamental para establecer la identidad nacional, fomentar el crecimiento económico y poner freno a los disturbios civiles (Dahlum y Knutsen, 2017). Por el contrario, incluso en contextos democráticos, los miembros de la sociedad civil participan cada vez más en protestas informales o en iniciativas formalizadas de rendición de cuentas social, que han aumentado por considerarse que los gobiernos no rinden suficientemente cuentas a través de medios tradicionales como las elecciones (Fox, 2015).

LOS MOVIMIENTOS SOCIALES AÑADEN CON FRECUENCIA UNA DIMENSIÓN CRÍTICA AL PROCESO POLÍTICO

Las formas de expresar las preocupaciones fuera de los mecanismos políticos formales desempeñan un importante papel en materia de rendición de cuentas. Los movimientos sociales pueden tener un mayor efecto en las decisiones políticas que la mera rendición de cuentas electoral (Fairfield y Garay, 2017). Llenan el vacío entre los años electorales -que es la mayor parte del tiempo, cuando la política gubernamental se está aplicando en realidad-, ejerciendo más presión sobre los encargados de la formulación de políticas que las preferencias momentáneas de los votantes.

Los movimientos duraderos, a menudo una fuerza en pro del cambio social, suelen aparecer cuando los gobiernos no cumplen sus compromisos (Tarrow, 2011). Un análisis de 843 protestas en 84 países entre enero de 2006 y julio de 2013 mostró que aproximadamente el 58% de ellos se centraron en cuestiones de justicia económica y austeridad y el 45% en la insuficiencia de la representación política y los sistemas políticos. Las protestas contra la

Hungría: 'Hungría se plantea una reforma de la educación tras una serie de protestas'

~ Reuters, marzo de 2016

corrupción, motivadas por reclamaciones contra la mala prestación de los servicios públicos, representaron el 17% (véase el **Capítulo 20** para un análisis más detallado de los mecanismos de rendición de cuentas sobre la corrupción en la educación).

En el sector de la educación, las protestas dirigidas por estudiantes y profesores se han centrado en las reformas que aumentaron los derechos de matrícula o reducido considerablemente los presupuestos, especialmente tras la crisis financiera mundial de 2008. En 2009, una campaña nacional en los Estados Unidos pidió que se pusiera fin a los recortes de austeridad en la educación. En 2012 y 2013, docentes de Australia y Dinamarca y estudiantes de Hungría e Italia protestaron contra los recortes en la educación pública. Entre otros ejemplos cabe citar la oposición a la expansión de la enseñanza superior con fines de lucro en Colombia en 2011, la utilización de cuotas para las castas desfavorecidas en la educación terciaria en la India en 2006, la prohibición del kurdo como idioma de enseñanza en las escuelas públicas en Turquía en 2010, y el alto costo de la educación en Filipinas en 2013 (Ortiz y otros, 2013).

En Chile, que tiene uno de los sistemas educativos más segmentados del mundo, los alumnos de secundaria comenzaron a protestar en 2006 contra la privatización y la segregación socioeconómica de la educación. En 2011 se les unieron los estudiantes universitarios que protestaban contra los niveles insostenibles de la deuda estudiantil en el sistema de enseñanza superior altamente privatizado del país (Bellei y Cabalin, 2013). Los líderes de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile pasaron a ocupar un lugar preponderante a nivel nacional y desempeñaron incluso un papel crucial en el cambio de Gobierno en 2014. El nuevo Gobierno introdujo las reformas educativas más ambiciosas en 30 años, con objeto de atajar algunas de las peores consecuencias de la privatización. En una primera etapa, en 2015, se prohibió a las escuelas privadas subvencionadas por el Estado obtener ganancias y seleccionar a los estudiantes (Gobierno de Chile, 2015). En 2016, la matrícula gratuita se concedió a los estudiantes más pobres en algunos tipos de establecimientos de educación terciaria (de Gayardon y Bernasconi, 2016). Aunque se prometen más exenciones, los estudiantes afirman que continuarán movilizándose hasta que se satisfagan sus demandas (Peralta, 2017).

En Sudáfrica, solo el 19% de los estudiantes universitarios recibieron ayuda financiera estatal en 2014-2015 (Nnadozie, 2017). La matrícula anual representa entre el 20% y el 40% del ingreso medio anual de los hogares, excluyendo a muchos estudiantes, mientras que el 20% de los que han contraído préstamos estudiantiles han incumplido su rembolso (KPMG South Africa, 2016). A finales de 2015, presionado por las protestas en favor de la reducción de los derechos de matrícula -el mayor levantamiento estudiantil desde 1976-, el Gobierno anunció la congelación de los derechos de matrícula en 2016. En septiembre de 2016, publicó un programa escalonado de aumento de los derechos de matrícula, con aumentos en 2017 limitados al 8% y una congelación de la matrícula para los que perciben bajos ingresos (Nnadozie, 2017). Una comisión sobre los derechos de matrícula, que debía presentar recomendaciones al Gobierno, no cumplió sus plazos en noviembre de 2016 y junio de 2017.

El movimiento es un buen ejemplo del creciente papel de los medios de comunicación social, comprendidos los blogs, los sitios de las redes sociales y los sitios web interactivos, que permiten a los usuarios compartir información ampliamente, a bajo costo o sin costo alguno, sin ningún filtro periodístico ni censura del Gobierno (Dempsey y Meier, 2017). Los medios de comunicación social reducen las barreras de comunicación para los movimientos sociales. La etiqueta de Twitter #FeesMustFall se extendió por todo el país, desempeñó un papel central en el debate político nacional y se utilizó ampliamente en la cobertura mediática de las protestas (Bosch, 2016).

LA SOCIEDAD CIVIL DIFUNDE INFORMACIÓN ESENCIAL SOBRE LA EDUCACIÓN

Las organizaciones de la sociedad civil (OSC) colaboran a menudo con los movimientos sociales, participan en investigaciones y encuestas, forman coaliciones y lanzan campañas en los medios de comunicación a fin de que los gobiernos nacionales y locales rindan cuentas.

Las OSC utilizan la investigación y la información de encuestas para señalar las deficiencias de las políticas y propugnar un cambio. En India, Kenya, Pakistán, República Unida de Tanzania, Senegal y Uganda, unas encuestas dirigidas por ciudadanos evaluaron las competencias básicas en lectura, escritura y aritmética de los niños (UNESCO, 2015a). En la India, el Informe anual sobre la situación de la educación (ASER) centró el debate político en el aprendizaje. Entre 2006 y 2017, los partidos políticos utilizaron las conclusiones del ASER para plantear en el Parlamento más de 70 preguntas relacionadas con los niveles de aprendizaje bajos y decrecientes, las tasas de deserción escolar, el absentismo del personal docente y las condiciones de las escuelas rurales (ASER, 2017). En la República Unida de Tanzania, la organización HakiElimu, fundada en 2001, llevó a cabo un análisis de seguimiento del presupuesto y averiguó que el 93% de las escuelas no habían recibido en 2011 las subvenciones por alumno prometidas. Su informe, acompañado de una enérgica campaña mediática, incitó al Gobierno a mejorar los pagos a las escuelas (Carlitz y McGee, 2013).

Las OSC forman coaliciones para ejercer aún más presión sobre el Gobierno. La adquisición de materiales de enseñanza y aprendizaje es un ámbito de interés común. En Malawi, la Coalición de la sociedad civil para una educación básica de calidad supervisó el presupuesto de la educación y comprobó que los materiales de enseñanza y aprendizaje figuraban entre las asignaciones presupuestarias, pero no se habían adquirido durante cuatro años consecutivos (Claasen, 2013).

La Campaña para la Educación Popular, coalición nacional de organizaciones no gubernamentales (ONG) en Bangladesh, es particularmente conocida por sus informes anuales *Education Watch* publicados desde 2004 (CAMPE, 2017). En 2015, celebró audiencias públicas para debatir el presupuesto de educación con las comunidades locales y organizó un diálogo sobre las políticas de financiación de la educación que reunió a asociados para el desarrollo, asociaciones de docentes, legisladores y ministros. Hizo un llamamiento al Primer Ministro para que aumentara el presupuesto de educación a un 20% del presupuesto total del Gobierno para 2021; actualmente se encuentra por debajo del umbral mínimo del 15% propuesto en el Marco de Acción Educación 2030 (GPE, 2016a).

Los medios de comunicación son un medio primordial mediante el cual las OSC someten su trabajo a la atención del público. En la República Unida de Tanzania, el último Informe anual de evaluación del aprendizaje de Uwezo recibió amplia cobertura en la radio y la prensa, con citas en más de 300 noticias en 2016 (Twaweza East Africa, 2017). *The Citizen*, el principal periódico en inglés del país, informó sobre las amplias disparidades regionales (Gregory, 2017). El tema del absentismo de los docentes y los alumnos (25% y 29%, respectivamente) y sus consecuencias financieras fue otro centro de atención (UWEZO, 2017).

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN PUEDEN SER UN ASOCIADO ESENCIAL PARA QUE EL GOBIERNO RINDA CUENTAS

Los medios de comunicación tienen un enorme potencial para aumentar la notoriedad de las cuestiones relativas a la educación, presionando a los interesados para que cumplan sus responsabilidades y lleven a cabo cambios en las políticas. Al dar a conocer las pruebas documentales y enfocar determinadas cuestiones, pueden determinar qué asuntos poseen interés informativo y ejercer una gran influencia en el público y los encargados de la formulación de políticas. En los Estados Unidos, una mayor cobertura de la política por parte de la prensa tuvo por resultado ciudadanos mejor informados, políticos más activos y una mayor influencia de la sociedad civil en las políticas (Snyder Jr. y Stromberg, 2010).

En Inglaterra y Gales (Reino Unido), el School Teachers' Review Body, un organismo independiente centrado en la remuneración y las condiciones laborales, informó de que los ingresos de los docentes habían aumentado más lentamente que la economía en general y el promedio del sector público durante el decenio hasta 2017. En su informe, este organismo advirtió que las escuelas corrían el riesgo de no poder contratar y retener un personal docente de alta calidad, y recomendó que se concediera un aumento salarial superior al 1% propuesto (School Teachers' Review Body, 2017). Las recomendaciones y la respuesta del Gobierno recibieron amplia cobertura en los principales medios de comunicación impresos y en línea, entre ellos BBC News, *The Independent* y *Tes* (el ex *Times Educational Supplement*) (Coughlan, 2017; Cowburn, 2017; Hazell, 2017).

Los medios de comunicación centran con frecuencia su atención en las cuestiones relativas a la equidad. En Turquía, los principales medios de comunicación, entre ellos *Cumhuriyet* y *Hürriyet*, así como medios digitales como *Al Jazeera Türk*, difundieron las conclusiones de 2014 sobre la estrecha relación entre la situación socioeconómica, el idioma materno, la ubicación y los

logros en el aprendizaje, publicadas en el informe anual de seguimiento del grupo de reflexión de la Iniciativa de reforma de la educación. Una de ellas era que los alumnos que no hablaban en casa el idioma en el que se impartía la enseñanza tenían un retraso de dos años con respecto a sus compañeros que sí lo hablaban (Atalay, 2014; Oral y Mcgivney, 2014; Ozkan, 2014; Salman, 2014).

La publicación en línea constituye en particular una manera de familiarizar al público con la investigación sobre educación, que de otro modo sería accesible solamente a los especialistas, y de expresar opiniones discrepantes sobre las decisiones políticas adoptadas. Cabe citar como ejemplo a *The New York Times*, que cuestiona la eficacia de la remuneración basada en el desempeño, y *The Guardian*, que cuestiona la formulación de los criterios utilizados para evaluar la eficacia de la educación terciaria (Glaeser, 2010; Wilsdon, 2015). La necesidad de vulgarizar el acceso a los resultados de la investigación ha llevado a la creación de sitios web especializados, por ejemplo The Conversation (2017). El papel de los medios de comunicación es fundamental para crear una opinión pública informada.

Los medios de comunicación han desempeñado un papel importante en la investigación de irregularidades y la denuncia de posibles casos de corrupción (véase **Eje de las políticas 20.1**). Acrecentar a través de los medios de comunicación el flujo de información sobre la asignación de fondos puede ayudar a empoderar al público y aumentar la presión ejercida sobre los funcionarios de la educación para que actúen responsablemente. A finales de los años 1990, el Gobierno de Uganda inició una campaña en los periódicos para publicar información sobre la cantidad y el calendario en que el Gobierno central desembolsó las subvenciones por alumno a los distritos escolares. Una disminución de la distancia de 2,2 km hasta un puesto de periódicos incrementó la proporción de fondos recibidos por una escuela en casi 10 puntos porcentuales (Kuecken y Valfort, 2015; Reinikka y Svensson, 2011).

En Madagascar, la subvención recibida por el 20% de las escuelas en 2002-2003 no correspondía a la cantidad declarada enviada por el distrito. Las pruebas circunstanciales indicaban que los fondos habían sido desviados hacia fines no educativos o utilizados con fines privados por funcionarios locales. Las campañas realizadas a través de los periódicos, la radio y la televisión redujeron la probabilidad de que se produjera ese tipo de malversaciones, aunque su efecto dependía de los índices de alfabetización locales. En los lugares donde el analfabetismo era generalizado, el efecto de los periódicos y las campañas de carteles era limitado, mientras que la radio y la televisión eran más eficaces (Francken y otros, 2009).

En México, el Censo Nacional de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial de 2013 mostró que aproximadamente 39.000 maestros no habían sido vistos ni se los había conocido en sus supuestos lugares de trabajo. Los resultados se publicaron en los principales medios de comunicación nacionales e internacionales, entre ellos *El Universal*, *Milenio* y *The Wall Street Journal* (Carballo, 2014; Harrup, 2014; Miranda, 2014). La Secretaría de Educación Pública revisó sus registros administrativos para actualizar las estadísticas de personal e investigar a quienes recibían remuneración pero no trabajaban (Rojo y Bonilla, 2017).

En la Federación de Rusia, el Reino Unido y los Estados Unidos, un análisis de las noticias sobre la educación terciaria en 1998-2007 mostró que los medios de comunicación informaban regularmente sobre la corrupción, comprendidos los sobornos, las trampas y el plagio, pero guardaban silencio sobre cuestiones éticas, como los abusos sexuales y otras malas conductas y la apropiación de bienes públicos. En los medios de comunicación del Reino Unido y los Estados Unidos se hizo más hincapié en el fraude, el plagio y la trampa, mientras que los medios de comunicación rusos se centraron en el soborno en las admisiones y la obtención de títulos (Osipian, 2008).

En 2016, la independencia de las 12 universidades suizas más importantes se puso en tela de juicio cuando sus acuerdos de patrocinio, especialmente con la industria farmacéutica, y el posible conflicto de intereses fueron investigados por la emisora pública nacional Schweizer Radio und Fernsehen. Las normas de transparencia diferían entre las universidades; la parte del presupuesto financiada con fondos privados osciló entre el 9% y el 45%. La investigación reveló que una empresa farmacéutica se había reservado el derecho de modificar los resultados de la investigación. Las conclusiones suscitaron un debate nacional sobre la posibilidad de hacer públicos esos acuerdos contractuales (SRF, 2016).

Los medios de comunicación no siempre están a la altura de las circunstancias

En tiempos de rápida mutación en la educación, exponer los problemas y dar a conocer la información son

funciones importantes de los medios de comunicación para propiciar la rendición de cuentas del Gobierno en el ámbito de la educación. Sin embargo, para lograrlo y reflejar las diversas opiniones sociales, los medios de comunicación deben ser independientes, competentes, reflexivos, democráticos y responsables, cualidades de las que con demasiada frecuencia carecen, lo que suscita desconfianza en la opinión pública. Una encuesta realizada en 36 países mostró que menos de la mitad de los encuestados (43%) confiaba en los medios de comunicación y casi un tercio (29%) esquivaba las noticias. Si bien la expansión de Internet y los medios de comunicación social puede haber exacerbado el problema, los factores subyacentes de desconfianza en muchos países tienen mucho que ver con un panorama mediático políticamente polarizado. La concentración de la propiedad, pero también las restricciones a la libertad de prensa, hacen que se tache de parcialidad a los medios de comunicación (Newman y otros, 2017).

En numerosos países, la calidad de los reportajes puede ser deficiente. Además de reflejar un sesgo inherente, los medios de comunicación determinan lo que merece ser digno de interés periodístico. Un análisis de la cobertura mediática del programa de evaluación internacional de las competencias de los adultos en Inglaterra (Reino Unido), Francia y Japón mostró que éste tenía una vida útil breve, aunque los medios de comunicación social y en línea, especialmente los orientados a públicos profesionales, ofrecían posibilidades suplementarias de ahondar en los resultados e influir en la formulación de políticas (Yasukawa y otros, 2017).

Las competencias de quienes investigan, analizan, organizan y escriben o emiten noticias desempeñan un papel importante en la calidad de los reportajes. Por ejemplo, la amplia cobertura de las evaluaciones nacionales e internacionales del aprendizaje tiende a ser simplista y hace hincapié en clasificaciones y *rankings* en lugar de proporcionar un análisis más matizado de las causas, advertencias y consecuencias normativas de las que los gobiernos deben razonablemente rendir cuentas.

Un análisis comparativo de los reportajes publicados en la prensa de Finlandia, Francia, Alemania y el Reino Unido sobre los resultados del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos mostró que se prestaba una atención excesiva y negativa a los resultados de los países en detrimento de las políticas y prácticas que explican las diferencias. El grado en que se exigió directamente a los gobiernos, y en especial a los políticos individualmente, que rindieran cuentas varió entre los cuatro países, según la tradición de la prensa y la estructura del sistema educativo. La amplitud de la respuesta dependió, a su vez, de la forma en que se presentaban los resultados y de si los reportajes en los medios de comunicación incidían en las intenciones de los votantes, un parámetro que varía según el país y del que se sabe que es más fuerte en Alemania (Dixon y otros, 2013).

LOS SINDICATOS DE DOCENTES PUEDEN EXIGIR CUENTAS AL GOBIERNO

Los sindicatos de docentes, por ser poderosos interesados directos en muchos países, pueden exigir cuentas al Gobierno impulsando reformas de la educación u oponiéndose a ellas. Si bien los países donde los alumnos obtienen algunos de los mejores resultados cuentan a menudo con robustos sindicatos de docentes (OCDE, 2011), el papel de los sindicatos en la configuración de las reformas es ambivalente. En los países donde unos sindicatos fuertes se oponen a la reforma, el Gobierno se suele centrar en esfuerzos de menor envergadura que tienen menos probabilidades de ser bloqueados. En otros casos, el Gobierno colabora y coopera con los sindicatos para introducir cambios de gran alcance en las políticas de la educación. La historia política y la retórica general que rodea a los sindicatos pueden influir en las relaciones de los sindicatos de docentes con el Gobierno y en la capacidad de los sindicatos para exigirle que rinda cuentas.

El hecho de considerar a los sindicatos de docentes como grupos de interés especial ha dado lugar en muchos países a una relación con el Gobierno bastante resquebrajada. Quienes critican a los sindicatos de docentes creen que, además de aumentar el gasto reclamando salarios más altos y dar prioridad a los docentes respecto de los alumnos, los sindicatos de docentes frenan el progreso y defienden el *statu quo*. Aunque esto puede ser el caso a veces, especialmente cuando los cambios amenazan la situación de los docentes o su asignación presupuestaria (Bruns y otros, 2011; Grindle, 2004; OCDE, 2011), en otras ocasiones los sindicatos han apoyado las reformas (Honeyman, 2017). En los Estados Unidos, los estados más sindicalizados han tenido históricamente leyes reguladoras de la docencia más estrictas (Kleiner y Petree, 1988) y desde 1996, la Teacher Union Reform Network (TURN) ha defendido reformas progresistas concebidas para mejorar la calidad de la enseñanza y ha movilizado el apoyo a su favor (Eberts, 2007). Un análisis de los convenios colectivos apoyados por los sindicatos de la red TURN evidenció el apoyo a una serie de reformas, desde el perfeccionamiento profesional hasta el personal y los

presupuestos escolares, y una mayor participación de los padres de alumnos (Kerchner y Koppich, 2004).

América Latina tiene una historia de sindicatos poderosos que influyen en la formulación de políticas. Desde los años 1990, el entorno cada vez más orientado al mercado en la región ha inducido a los sindicatos a ser más protectores, especialmente cuando la situación del personal docente se reforma unilateralmente. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México es el único sindicato en América Latina que negocia periódicamente con el Gobierno las políticas de la educación (Gindin y Finger, 2013). Gracias a que cuenta con un derecho casi de veto, ha sido capaz de influir en numerosas políticas y ha conseguido, por ejemplo, que una vez que un docente recibe un aumento por buen desempeño éste no pueda ser anulado (Hecock, 2014). En Honduras, los sindicatos de docentes desempeñan un papel esencial en las políticas de la educación y se mantienen políticamente activos (Gavín, 2017), mientras que en el Perú la oposición sindical contribuyó a la promulgación de una nueva ley que reformó la evaluación de los docentes (Gindin y Finger, 2013).

La defensa de las políticas o la oposición a ellas puede adoptar la forma de "movimientos pedagógicos" en los que se debaten las actividades de investigación de los sindicatos de docentes y se promueven los objetivos en el ámbito de la educación que el Gobierno puede dudar en perseguir. En Colombia, por ejemplo, las reivindicaciones de la Federación Colombiana de Educadores permitieron entablar debates sobre la educación gratuita y obligatoria y propiciaron una mayor responsabilidad gubernamental durante la elaboración de la Constitución de 1991. La confederación nacional de maestros rurales del Estado Plurinacional de Bolivia contribuyó de manera decisiva a presionar al Gobierno para que reconociera la necesidad de impartir la enseñanza en las lenguas maternas aimara y quechua y fue el principal defensor de los derechos a la educación de las poblaciones indígenas (Gindin y Finger, 2013).

La participación directa en la formulación de políticas mediante la colaboración institucionalizada con el Gobierno puede hacer que éste rinda cuentas y, al mismo tiempo, mejorar las relaciones y propiciar la participación de los docentes en las reformas. En virtud de una ley de educación de 2006, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina se integró oficialmente en el Consejo Nacional de la Calidad de la Educación, un órgano asesor que ayuda a formular políticas y evaluar su puesta en práctica. En consecuencia, el consejo de educación central integró a representantes sindicales (Gindin y Finger, 2013).

Sin embargo, los sindicatos de docentes no son consultados con regularidad en los diálogos sociales ni en los debates sobre las políticas relativas a la reforma de la educación. En una encuesta realizada por la Internacional de la Educación entre 70 sindicatos de más de 50 países, más del 60% declararon que nunca o rara vez se los había consultado sobre la elaboración y selección de materiales didácticos (Symeonidis, 2015). La mejora del apoyo y la participación de los docentes en los grupos educativos locales, un proyecto llevado a cabo en Benin, Côte d'Ivoire, Haití, Liberia, Malí, Nepal, Senegal, República Democrática del Congo, Sierra Leona y Uganda, llegó a la conclusión de que en la mayoría de los países los docentes carecían de la información y la formación necesarias para participar (Gottelmann, 2017).

> "En una encuesta realizada entre 70 sindicatos en más de 50 países, más del 60% declararon que nunca o rara vez se los había consultado sobre la elaboración y selección de materiales didácticos"

LOS GOBIERNOS DEBEN CREAR MECANISMOS FORMALES QUE LES AYUDEN A RENDIR CUENTAS

Si bien los ciudadanos tienen una serie de opciones para impugnar la trayectoria del Gobierno en la impartición de la educación, corresponde a este último demostrar su compromiso con la educación y su buena disposición a rendir cuentas. El Gobierno debe velar por la presencia y el funcionamiento adecuado de mecanismos, procesos e instituciones formales que deben dejar bien claro en quién recae la responsabilidad.

Los gobiernos tienen que formular planes de educación convincentes que se ajusten a los recursos disponibles y fijar metas claras. Los planes deben reflejarse en presupuestos transparentes que puedan ser objeto de seguimiento y consulta. Unas normas y reglamentos claros deben crear expectativas y al mismo tiempo

dotar a los participantes responsables de suficiente autonomía para tomar decisiones y aplicarlas. Los procesos normativos que constituyen el marco para los presupuestos y reglamentos deben estar abiertos a consultas significativas. Los órganos encargados de tramitar las reclamaciones o auditar las cuentas y el desempeño, ya se trate de organismos gubernamentales o de grupos independientes, deben estar exentos de interferencias políticas. Las leyes deben permitir a los ciudadanos impugnar a los gobiernos que descuidan o incumplen sus compromisos en materia de educación. Los gobiernos, a su vez, deben informar acerca de sus compromisos internacionales. Y los gobiernos tienen que acopiar y comunicar públicamente la información de que disponen con respecto a sus metas, tanto para habilitar a los ciudadanos a plantear las preguntas correctas como para aplicar los resultados a mejores planes y presupuestos futuros.

LOS PLANES Y PRESUPUESTOS DE EDUCACIÓN DEBEN FIJAR METAS Y CADENAS DE RESPONSABILIDAD CLARAS

Los documentos y procesos de planificación de la educación son herramientas importantes para coordinar las entidades administrativas encargadas de la educación. También son necesarios para la rendición de cuentas. Establecen prioridades y metas estratégicas y aclaran las actividades de las que son responsables los ministerios, departamentos, organismos e instituciones de distintos niveles.

> “En México y Polonia, la superposición de responsabilidades significa que los ciudadanos experimentan dificultades para determinar quién es responsable de qué”

Aunque cada país tiene un enfoque único de la planificación de la educación, todos los planes exigen que se diagnostique la situación en curso, se establezcan prioridades, se plasmen los objetivos en metas, se elaboren programas, se proyecten actividades principales, se estimen las necesidades de recursos y se establezca un marco de seguimiento (IIPE, 2010a).

A los gobiernos locales se les asigna cada vez más la tarea de impartir educación hasta el final de la enseñanza secundaria. Sin embargo, en los sistemas descentralizados las responsabilidades entre los niveles central y local no son a menudo suficientemente claras. Las monografías estudiadas para este informe mostraron que las responsabilidades en Bangladesh, Ghana, República de Corea y Viet Nam no eran claras y se traslapaban (Akyeampong, 2017; Chung, 2017; Hoang, 2017; Hossain, 2017). En México y Polonia, la falta de claridad de las cadenas de responsabilidad ha hecho que los funcionarios rehúyan la culpa y los ciudadanos tengan dificultades para determinar quién tiene razón (Cárdenas, 2017; Jakubowski, 2017). Las aspiraciones a la descentralización enunciadas en la Carta nacional de educación y formación de Marruecos de 1999 aún no se han cumplido plenamente, debido en parte a una formación insuficiente sobre las nuevas responsabilidades (Guedira, 2017).

Algunos gobiernos centrales han tratado de esclarecer las responsabilidades vinculando la financiación de la educación de los gobiernos locales a los objetivos de desempeño, que varían según el país. Las metas pueden referirse a los aportes: es posible que los gobiernos locales tengan que asignar una determinada proporción del gasto a la educación o garantizar un nivel mínimo de gasto por alumno. Este es el planteamiento del Fondo brasileño para el mantenimiento y desarrollo de la educación básica y la valorización del profesorado, que trata de homogeneizar el gasto en todos los estados y municipios (Bruns y otros, 2011).

Otra posibilidad es que los gobiernos locales velen simplemente por una práctica acertada en la planificación y gestión de las finanzas públicas, por ejemplo, formulando un plan, preparando las cuentas a tiempo o estableciendo una unidad de auditoría interna. La proporción de gobiernos locales en la República Unida de Tanzania que cumplieron con las condiciones necesarias para recibir subvenciones aumentó del 53% al 98% cuatro años después de la introducción de semejante proceso (FNUDC, 2011).

Los países más ricos han pasado de prestar atención al cumplimiento en el suministro de aportes predeterminados a hacer hincapié en la rendición de cuentas en cuanto a los resultados. Sin embargo, una rendición de cuentas estricta en cuanto a resultados determinados centralmente puede tener consecuencias no deseadas. En 2011, el Consejo de Gobiernos Australianos trató de propiciar una mejor colaboración entre los niveles central y regional con un sistema de financiación basado en el desempeño en virtud del cual el 70% de la financiación de las escuelas se obtenía mediante el pago de recompensas. Sin embargo, la manipulación de los

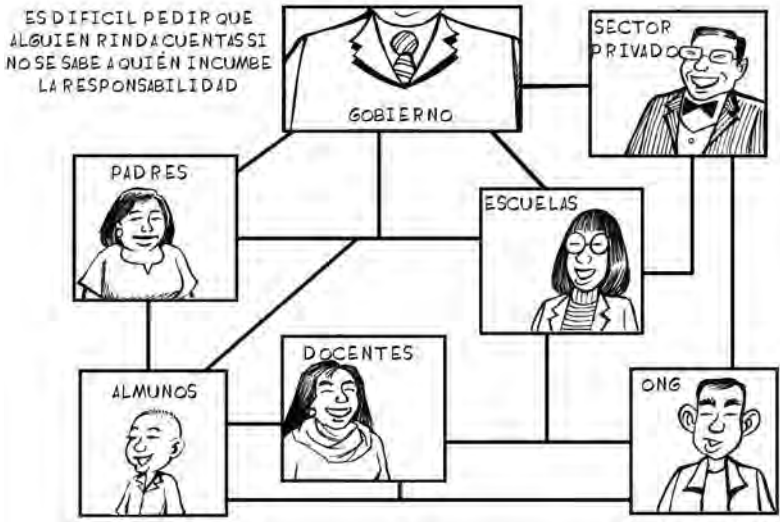
> Formular planes de educación convincentes con metas y cadenas de responsabilidad claras

resultados de las pruebas nacionales de lectura, escritura y aritmética mediante la inclusión selectiva de una muestra de alumnos desacreditó este método (Rowe, 2017).

Cuando los resultados pueden medirse con precisión, el acopio de datos es simple y las opciones normativas son claras, este sistema puede conducir a mejoras. Sin embargo, estas condiciones con frecuencia no son válidas en la educación, en la que los resultados cuantitativos esperados son controvertidos, el progreso no es lineal o tarda muchos años en manifestarse, y las vías causales para la obtención de mejores resultados son inciertas. Además, basar la rendición de cuentas en metas de resultados determinadas a nivel central puede ocultar las responsabilidades reales, reducir la colaboración, la flexibilidad y la utilización contemplada de los datos empíricos, y alentar a los proveedores de servicios a tratar las metas como el único objetivo de mejoramiento, haciendo caso omiso de sus correlatos (Geyer, 2012; Hummelbrunner y Jones, 2013).

La participación de las partes interesadas en la preparación de los planes de educación puede ayudar a fortalecer la rendición de cuentas

Una mayor participación de los asociados en la planificación nacional puede no solo ayudar a evitar incoherencias en cuanto a las responsabilidades, sino además promover la apropiación de los planes de educación (Fancy y Razzaq, 2017). Los mecanismos



institucionales que otorgan poderes más formales a las partes interesadas en el proceso de preparación pueden fortalecer la rendición de cuentas, como en el Brasil (**Recuadro 2.1**). Colombia ha reconocido desde hace tiempo el valor de los mecanismos de consulta y retroinformación: desde 1994, el Consejo Nacional de Planeación cuenta con representantes subnacionales, de las minorías y sectoriales que examinan el proyecto de Plan Nacional de Desarrollo y formulan recomendaciones no vinculantes al respecto. Para el plan 2014-2018, se organizaron 33 diálogos regionales y 27 foros sectoriales (comprendida la educación) para facilitar la participación local y nacional (OCDE, 2016a).

La preparación rigurosa y realmente participativa de un plan del sector de la educación lleva mucho tiempo, ya que requiere al menos 8 a 12 meses, especialmente si se lo duplica localmente (IIPE, 2010b). Para recibir una subvención de la Alianza Mundial para la Educación, los países que reúnen los requisitos no solo deben presentar un plan a plazo medio convincente, sino también seguir un proceso participativo en su preparación para lograr la implicación local y la rendición de cuentas a los interesados nacionales, e impedir que los expertos nacionales o internacionales asuman el control (IIPE y GPE, 2015). La Alianza Mundial para la Educación ha financiado la participación de la sociedad civil en

Nepal: 'El Ministerio de Educación solicita sugerencias sobre las normas en materia de educación'

Titulares nepaleses, noviembre de 2016

RECUADRO 2.1

El Brasil institucionalizó una amplia participación en la preparación de su plan de educación

Después de años de dictadura militar, la Constitución brasileña de 1988, conocida como Constitución Ciudadana, alentó la participación cívica en la planificación y el examen de la educación. La ley de educación de 1996 estableció un plan de educación nacional decenal (Plano Nacional de Educacão, PNE). A partir de 1997, el Consejo Nacional de Educación inició consultas con organizaciones de la sociedad civil, asociaciones profesionales y expertos para impartir directrices nacionales en el ámbito de la educación. Para la elaboración del segundo PNE, el Gobierno institucionalizó el diálogo con la sociedad civil. El proceso implicó a unos 3,5 millones de personas, entre ellas más de 450.000 delegados, y culminó con la Conferencia Nacional de Educación de 2010, en la que se hicieron las enmiendas finales al documento de referencia distribuido por el Ministerio de Educación y sometido a la consideración de la Cámara de Diputados.

Sin embargo, la Cámara hizo caso omiso de algunas propuestas y añadió otras nuevas. El debate sobre el plan en el Congreso se demoró hasta después de las elecciones de 2010. La siguiente Conferencia Nacional de Educación, prevista originalmente para diciembre de 2012, se aplazó casi dos años más, menoscabando la legitimidad y autonomía del proceso. Durante los cuatro años que transcurrieron entre la presentación del plan y la firma del presidente, hubo desacuerdo sobre la meta de la financiación pública. La sociedad civil sometió enmiendas al Congreso, organizó campañas mediáticas y visitas frente a frente con los principales responsables políticos, y preparó una nota técnica en la que se detalla por qué el 7% del PIB no bastaría para una educación de buena calidad. En última instancia, en el PNE 2014-2023 se estableció una meta del 10%.

Fuentes: Bodiao (2016); Brock y Schwartzman (2004); de Andrade Tosta y Coutinho (2016); República Federal del Brasil (2014).

los grupos locales de educación que participan en la elaboración de los planes para el sector de la educación. En 2014, 35 coaliciones nacionales participaron en los grupos locales de educación, mediante un acuerdo formal por escrito en un tercio de los casos. En Camboya, el grupo local de educación está copresidido por la ONG Education Partnership (GPE, 2015).

Sin embargo, la inclusión de una diversidad de interesados no siempre equivale a una participación. En contextos en que la capacidad organizativa es baja, las partes interesadas pueden no ser representativas de los elementos constitutivos o no contribuir eficazmente (Martínez y otros, 2017; OCDE, 2016a).

Un proceso abierto de elaboración del presupuesto es una de las bases de la rendición de cuentas

Para que un presupuesto asigne recursos a las prioridades planificadas y sirva de base para la rendición de cuentas, es esencial contar con procesos sólidos. Un examen fundamentado de los gastos previstos puede aumentar el grado en que las asignaciones se ajustan al plan de educación y a los objetivos normativos. Si bien el cálculo de los costos de los planes de educación es un ejercicio técnico, puede tener poca influencia en el presupuesto real. La preparación del presupuesto es a menudo precipitada y las decisiones sobre las prioridades se toman a puerta cerrada o simplemente reflejan un incremento del presupuesto anterior. Los ministerios competentes inflan las propuestas previendo que éstas serán reducidas unilateralmente (Long y Welham, 2016; Wilhelm y Krause, 2008).

Una vez elaborado el presupuesto anual, el examen por un cuerpo legislativo independiente es el principal mecanismo de rendición de cuentas que permite que las decisiones de gasto respondan a las prioridades nacionales. Una supervisión eficaz supone que las asambleas legislativas dispongan de tiempo suficiente para debatir y examinar las propuestas y tengan la voluntad política, la capacidad analítica y el poder de vetarlas o enmendarlas (Wehner, 2003).

La transparencia en la documentación presupuestaria puede ayudar para el examen legislativo. Los presupuestos se suelen agrupar por entidades administrativas y se organizan por partidas, como los sueldos y los gastos de capital. La presentación de los presupuestos en forma programática -subdividiéndolos en programas y actividades y detallando los objetivos conexos- puede ayudar a evaluar los gastos de manera más eficaz. Los presupuestos basados en el desempeño, que vinculan los gastos programáticos con los productos y resultados esperados, dan un paso adelante. Sin embargo, su preparación requiere una importante capacidad en los ministerios competentes y la implementación en los países pobres ha sido desigual (Folscher, 2007; Moynihan y Beazley, 2016; Shah y Shen, 2007).

Habida cuenta de la densidad y el carácter técnico de la documentación presupuestaria, las asambleas legislativas deben contar con la capacidad analítica necesaria para poder supervisarla (Wehner, 2003). Las organizaciones de la sociedad civil pueden desempeñar un papel importante ayudando a los legisladores a examinar las propuestas presupuestarias y alimentando los debates

> Las organizaciones de la sociedad civil pueden desempeñar un papel importante ayudando a los legisladores a examinar las propuestas presupuestarias, como ocurre en Indonesia y Kenya

y deliberaciones, como en Indonesia y Kenya (de Renzio, 2016a). En la República Unida de Tanzania, la organización HakiElimu capacitó a los miembros del comité parlamentario pertinente, que por primera vez devolvió el presupuesto para 2012-2013 con preguntas al Ministerio de Educación y a la oficina encargada de los asuntos de los gobiernos locales (Carlitz y McGee, 2013).

LAS ASAMBLEAS LEGISLATIVAS NO SIEMPRE CUMPLEN PLENAMENTE SU FUNCIÓN DE SUPERVISIÓN

Los parlamentos y otros tipos de cuerpos legislativos, ya sea en las sesiones plenarias o en las comisiones, desempeñan tres funciones esenciales. Aprueban leyes (entre ellas la ley de presupuesto), representan a los ciudadanos y cuestionan a los gobiernos. Esta última función de supervisión, que no es universal, se ha definido como "el examen, el seguimiento y la supervisión de los organismos gubernamentales y públicos, con inclusión de la aplicación de las políticas y la legislación" (Yamamoto, 2007, pág. 9). La finalidad de la supervisión es proteger los derechos frente a los abusos de los organismos públicos, mejorar la eficacia del funcionamiento del Gobierno, velar por la eficacia de la legislación, supervisar el logro de los objetivos gubernamentales y mejorar la confianza en el Gobierno.

Para desempeñar estas funciones, las asambleas legislativas disponen de una serie de herramientas. En sesión plenaria se pueden plantear preguntas y exigir debates para que el Gobierno rinda cuentas. En algunos casos, se puede solicitar la destitución de titulares de cargos. Las comisiones pueden solicitar información o expresar opiniones e invitar a expertos y partes interesadas a presentar pruebas documentales en las audiencias, estableciendo así un vínculo con el público. Hay una amplia variedad entre los países en cuanto al grado de separación entre los poderes ejecutivo y legislativo, el número de cámaras y el sistema de gobierno, lo que incide en los tipos de rendición de cuentas que se practican (Pelizzo y Stapenhurst, 2013).

Dos tipos de comisiones son particularmente importantes para la educación. En primer lugar, las comisiones de auditoría o de cuentas públicas hacen un seguimiento de los informes presentados por las entidades fiscalizadoras públicas y formulan preguntas al Gobierno con mayor o menor efecto. En Sri Lanka, la comisión de cuentas públicas exige que se dé seguimiento a las objeciones planteadas por el auditor general. Por ejemplo, se recomendaron medidas contra el director de un departamento de educación, pero no se le dio seguimiento (Rahman, 2007).

El segundo tipo de comisión se ocupa concretamente de la educación. Un análisis de las comisiones permanentes sobre educación en las asambleas legislativas de Nueva Zelandia, Noruega, Estados Unidos, Perú y Zambia realizado para este informe mostró que sus funciones variaban. Si bien todas participaban en el examen y la enmienda de los proyectos de ley y de presupuesto, la comisión neozelandesa llevaba a cabo exámenes financieros de los órganos gubernamentales; en otros países había órganos dedicados específicamente a esa tarea fuera de la asamblea legislativa. Salvo en Noruega, las comisiones solían realizar exámenes *a posteriori* y supervisaban la legislación y las medidas ejecutivas, por ejemplo, examinando las medidas gubernamentales, revisando las leyes vigentes y recomendando cambios.

Las audiencias o investigaciones de las comisiones en el último periodo anual de presentación de informes arrojaron luz sobre la forma en que las comisiones ejercen la supervisión administrativa. En Nueva Zelandia, la mayoría de las investigaciones conllevaban reuniones informativas que no daban lugar a una propuesta inmediata de ley o de política. La comisión peruana tenía previsto celebrar cinco audiencias para examinar el estado de la educación y una evaluación de la decisión del Gobierno de declarar una emergencia en el sector de la educación debido a los problemas de recursos. La comisión no adoptó ninguna decisión. La comisión estadounidense celebró 14 audiencias, en su mayoría exploratorias, y no trató una legislación específica sino temas o problemas más amplios. La comisión de Zambia celebró dos audiencias sobre educación terciaria y libros de texto y planteó preguntas al Ejecutivo para dar seguimiento a recomendaciones anteriores.

Las comisiones de educación pueden mejorar las propuestas normativas cuando están integradas por legisladores con competencias especializadas. Un análisis formal de la medida en que las comisiones parlamentarias

de educación y capacitación influyeron en la política gubernamental del Reino Unido entre 1997 y 2005 reveló que, en 20 ocasiones, las medidas normativas gubernamentales eran idénticas o similares a anteriores recomendaciones de las comisiones, mientras que en 66 ocasiones las propuestas legislativas no se asemejaban a ninguna recomendación de las comisiones. La influencia de las comisiones era particularmente notable en la elaboración de la legislación para la reforma del sistema de inspección (Hindmoor y otros, 2009).

Un análisis empírico de quién aporta pruebas documentales a las comisiones de Dinamarca, Países Bajos y Reino Unido mostró que el acceso abierto, con una selección a discreción de los miembros de la comisión y no regida por normas destinadas a garantizar un amplio espectro de opiniones, aumentaba la preponderancia de determinados grupos de interés, mientras que unos procesos más reglamentados contribuían a aumentar la diversidad o la representación entre quienes presentaban pruebas documentales. Ello indica que los procesos institucionales influyen de manera significativa en quiénes participan en las comisiones parlamentarias y que no forzosamente representan a los más necesitados (Helboe Pedersen y otros, 2015). En Ghana, donde las audiencias de las comisiones permanentes están abiertas al público, el 62% de los ciudadanos declaran que confían bastante o mucho en su eficacia. En un cuestionario, los miembros del parlamento, el personal parlamentario, los representantes de la sociedad civil y los periodistas declararon que las comisiones permanentes de Ghana eran "bastante eficaces" para descubrir fraudes, aunque hay constancia de que las comisiones son más eficaces en relación con los fraudes menores que con la corrupción a mayor escala (Stapenhurst y Pelizzo, 2012).

En general, muchas asambleas legislativas adolecen de escasa eficacia institucional en la aplicación de normas y sanciones. En Bangladesh, se supone que los organismos gubernamentales deben responder a las observaciones preliminares de auditoría en un plazo de 45 días, pero las demoras promediaron 5 años en la enseñanza primaria y 10 años en la secundaria. La comisión parlamentaria solo logró ocuparse del 18% de los 800 informes presentados por la Contraloría y la oficina del Auditor General en las primeras ocho sesiones parlamentarias desde la independencia en 1971 (Rahman, 2007). Los países de altos ingresos también adolecen de nexos deficientes entre las entidades fiscalizadoras y las asambleas legislativas (Breteche y Swarbrick, 2017).

LAS AUDITORÍAS INTERNAS Y EXTERNAS SON UN ESLABÓN IMPORTANTE EN LA CADENA DE RENDICIÓN DE CUENTAS

La integridad de la ejecución del presupuesto debe ser objeto de auditorías rigurosas. Las auditorías internas y externas son esenciales para limitar el despilfarro, la mala asignación de recursos y la corrupción, y son herramientas complementarias para que el Gobierno rinda cuentas. Sin suficientes controles internos y registros de contabilidad precisos, la eficacia de las auditorías externas es limitada. Aun cuando están reunidas estas condiciones, las auditorías independientes suelen tener un alcance limitado y no se centran suficientemente en sectores como la educación. Su intención general es comprobar la exactitud de las cuentas públicas y un número limitado de transacciones financieras (Wehner, 2003). Los exámenes externos de la gestión de las finanzas públicas en el África Subsahariana muestran que los sistemas funcionan mejor en la preparación del presupuesto que en su ejecución (Andrews, 2010).

Los controles internos comprenden la capacidad de producir registros de contabilidad fiables, seguir los procedimientos de gestión de efectivo y activos, acatar las normas y reglamentos presupuestarios, aplicar los métodos de verificación de las entregas y los pagos y poner en práctica procedimientos de adquisición adecuados (Tommasi, 2007). Los controles internos han comenzado también a abarcar funciones no financieras, como el seguimiento de la eficacia en la prestación de servicios, la verificación del cumplimiento de las políticas y el ejercicio de la autoridad de gestión en entornos institucionales más descentralizados (Baltaci y Yilmaz, 2007; Diamond, 2013). Convencionalmente, los ministerios de hacienda asumen la responsabilidad de aplicar el control financiero interno y las medidas de cumplimiento relativas a los ministerios de educación y las autoridades locales. En la provincia paquistaní de Khyber Pakhtunkhwa y en Sierra Leona los ministerios de hacienda establecieron unidades de auditoría dentro de los ministerios de educación (Baltaci y Yilmaz, 2007; Hadley y Welham, 2016).

Las auditorías externas dirigidas por las entidades fiscalizadoras superiores han ido también más allá del cumplimiento y se interesan en el desempeño, examinando si la prestación de servicios es eficiente y eficaz, si las políticas y los gastos se ajustan a los objetivos gubernamentales y sectoriales más amplios, y si la adopción institucional de decisiones es acertada. La oficina superior de auditoría de Polonia ha llevado a cabo auditorías sobre cuestiones que van desde la utilización de fondos públicos para los centros de enseñanza e

investigación, hasta la educación de los ciudadanos polacos que viven en el extranjero (OCDE, 2015a; Radio Polonia, 2015). La auditoría de la Oficina nacional de auditoría de Suecia sobre el papel de los establecimientos de educación terciaria en el suministro de posibilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida condujo a una recomendación al Gobierno de que revisara las estructuras de incentivos para dichos establecimientos (Oficina nacional de auditoría de Suecia, 2016).

Las auditorías de resultados son cada vez más comunes, aun en los países de medianos ingresos. La Real autoridad de auditoría de Bhután detectó deficiencias en el programa de alimentación escolar y recomendó que se establecieran requisitos dietéticos normalizados, se adaptaran los menús en consecuencia y se estableciera un sistema de control de calidad con un evaluador independiente (Real autoridad de auditoría de Bhután, 2017). El Tribunal de Cuentas de la Unión, del Brasil, en aras de la transparencia, evaluó la posibilidad de difundir los datos sobre educación e impartió directrices para poner a disposición del público los datos de dos importantes programas nacionales de financiación de la educación (OLACEFS, 2016). La Oficina nacional de auditoría de Mauricio auditó el mantenimiento de los edificios públicos de las escuelas primarias y secundarias y comprobó que no lo había. Recomendó un mantenimiento preventivo, un mejor seguimiento y la elaboración de certificados de garantía exigibles que establezcan responsabilidades y obligaciones (Oficina nacional de auditoría de Mauricio, 2015).

La sociedad civil puede prestar apoyo a la labor de los auditores internos y externos

La participación de las organizaciones de la sociedad civil puede complementar y acrecentar las auditorías internas. Después de que una investigación en los medios de comunicación reveló que el 65% de los fondos para los libros de texto se habían perdido debido a la corrupción en Filipinas, una colaboración nacional de auditoría de múltiples partes interesadas, en la que participaron el Ministerio de Educación y organizaciones de la sociedad civil, condujo a mejoras significativas en la adquisición de los libros de texto. En la iniciativa de recuento de los libros de texto, el Gobierno transmitió información sobre los envíos de libros de texto a las organizaciones de la sociedad civil a nivel regional, local y escolar. Se movilizaron voluntarios para supervisar hasta el 85% de los más de 7.000 puntos de entrega de los libros de texto. La información sobre las pérdidas y la ineficacia ayudó a reducir los costos de los libros de texto en casi dos tercios y los plazos de adquisición a la mitad (ASG, 2016; Fox y Aceron, 2016).

Cuando no se dispone de registros de contabilidad internos o su exactitud es cuestionable, los estudios de seguimiento del gasto público pueden arrojar luz sobre el uso indebido de los fondos. Unos 50 países han llevado a cabo este tipo de estudios, que comúnmente encuentran fugas en los gastos discrecionales no salariales. Sin embargo, tales auditorías tienden a ser intervenciones puntuales e impulsadas por los donantes y no conducen a cambios sustanciales y a largo plazo en la gestión de las finanzas públicas (Gauthier, 2013).

Las entidades fiscalizadoras externas pueden recurrir a las aportaciones de los ciudadanos. En Chile y la República de Corea, las reclamaciones y sugerencias en línea pueden señalar ciertos ámbitos a la atención de los auditores. En El Salvador, la Corte de Cuentas creó una unidad para recabar la opinión del público sobre el uso indebido de fondos públicos y un sitio web para registrar las medidas de seguimiento (de Renzio, 2016a). La entidad fiscalizadora externa en Indonesia organizó un foro para recibir aportaciones de las partes interesadas y actuó basándose en las sugerencias de las organizaciones de la sociedad civil.

Sin embargo, a veces no se adoptan medidas, aun después de los informes de auditoría y la movilización de la sociedad civil. En Montengro, una auditoría del Instituto de libros de texto y ayudas pedagógicas reveló que se habían violado las leyes y los reglamentos sobre contratación pública y control financiero interno. El auditor emitió una opinión con reservas sobre los estados financieros del instituto y una opinión negativa sobre su cumplimiento de las normas de eficacia comercial (Entidad fiscalizadora estatal de Montenegro, 2013). Sin embargo, la Comisión parlamentaria de educación, ciencia, cultura y deportes desestimó el caso para una audiencia, a pesar de las intervenciones de la sociedad civil. De hecho, la comisión nunca ha celebrado una reunión especial para examinar un informe de auditoría (Institut Alternativa, 2016; Sosič, 2013).

LAS DEFENSORÍAS DEL PUEBLO OFRECEN UNA VÍA DIRECTA PARA QUE EL PÚBLICO PUEDA PRESENTAR RECLAMACIONES

La defensoría del pueblo es una entidad gubernamental independiente, designada por el Ejecutivo o la asamblea legislativa, cuyo mandato es recibir e investigar las reclamaciones contra las entidades, los funcionarios y los empleados gubernamentales e informar al respecto, y recomendar medidas correctivas. Conocidas con designaciones como el Defensor del pueblo (Rumania) y el Protector público (Sudáfrica), en 1983 existían defensorías

del pueblo en solo 21 países, pero en 2010 su número había alcanzado 118 (Finkel, 2012). Se han establecido defensorías del niño especiales e independientes en Austria, Bélgica, Noruega y la Federación de Rusia, mientras que en Grecia, Rumania y España hay divisiones de defensoría del niño (Cheshmedzhieva, 2015).

Una vez establecida, la defensoría puede recibir un sinnúmero de reclamaciones. Cuando Polonia creó su defensoría en 1987, recibió entre 120 y 150 reclamaciones al día. Muchas de las reclamaciones recibidas son políticamente delicadas. Esto puede poner a la defensoría en conflicto con las autoridades, que pueden tratar de restringir sus funciones retrasando los nombramientos, reduciendo su financiación, limitando sus facultades o nombrando a personas que dicen amén a todo para dirigir la defensoría (Finkel, 2012). Para superar esas limitaciones, las defensorías del pueblo forjan alianzas con otros organismos gubernamentales, los medios de comunicación y la sociedad civil. En Honduras, las tentativas de reducir las facultades de la defensoría se frustraron tras las protestas de la sociedad civil (Uggla, 2004).

> “La Defensoría del Pueblo del Perú ha elaborado informes anuales sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad y las poblaciones indígenas”

De 1982 a 2011 las defensorías del pueblo para los derechos humanos en América Latina contribuyeron a aumentar el acceso a la educación, la salud y la vivienda, a pesar de no poder imponer sanciones (Moreno, 2016). La Defensoría del Pueblo del Perú ha elaborado informes anuales sobre temas tan variados como la corrupción y el derecho a la educación de las personas con discapacidad y las poblaciones indígenas. Aunque esa defensoría carece de autoridad judicial, sus recomendaciones se publican a menudo en la prensa peruana y son retomadas por la sociedad civil, lo que suscita una respuesta del Gobierno (Cueto y otros, 2017). En Indonesia, la defensoría del pueblo desempeñó un papel esencial en la denuncia de un fraude en el que había de por medio la venta a los alumnos de pruebas escolares cuyas respuestas se comunicaban mediante teléfonos celulares (Felicia y Ramli, 2017).

LOS MECANISMOS JURÍDICOS INTERNACIONALES SIGUEN SIENDO DEMASIADO ENDEBLES PARA QUE LOS GOBIERNOS RINDAN CUENTAS DE SU OBLIGACIÓN DE HACER EFECTIVO EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Como ya se ha señalado, todos los gobiernos se han comprometido a defender el derecho a la educación en al menos uno de los siete tratados internacionales de derechos humanos (ACNUDH, 2006). Ello consiste en informar a los organismos internacionales que exigen a los países que expliquen la manera en que garantizan ese derecho, o los invitan a hacerlo. Los comités de los tratados plantean preguntas que constituyen la base de los exámenes de los países. Los gobiernos tienen la oportunidad de responder a una lista de cuestiones. Tras el examen público de los informes de los gobiernos, el comité competente de las Naciones Unidas formula observaciones finales y recomendaciones a los países (Kelly, 2011).

La Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 1960 es la única en contar con dos procesos de presentación de informes que representan dos niveles de responsabilidad (véase el **Capítulo 13** relativo a la obligación de los gobiernos de rendir cuentas del cumplimiento del derecho a la educación inclusiva por medio de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad). Los países que la han ratificado tienen el mandato de informar acerca de los progresos en materia de políticas aproximadamente cada cinco años; los que no lo han hecho pueden informar voluntariamente.

En los ocho ciclos de presentación de informes llevados a cabo desde 1960, entre el 35% y el 67% de los países con mandato presentaron informes, así como entre el 13% y el 40% de los demás países. Los países no presentaron informes en todos los ciclos. De los 36 países que ratificaron originalmente la convención, solo Australia ha presentado informes en cada ciclo, y Albania aún no lo ha hecho. De los 96 países que ratificaron la convención antes de finalizar el último ciclo completo de presentación de informes en septiembre de 2011, un poco más del 85% habían informado de progresos en materia de políticas al menos una vez desde su ratificación (UNESCO, 1968, 1972, 1978, 1985, 1985, 1991, 1999, 2007, 2013, s. f.).

Durante el último ciclo, 40 países informaron de cambios en sus políticas con respecto a las mujeres y las niñas, y 48 informaron de cambios con respecto a las personas con discapacidad. La ley de enmienda de la legislación australiana sobre discriminación por razones de sexo y edad de 2011 protegió legalmente a todos los alumnos del acoso sexual, incluso mediante los mensajes de texto o las redes sociales. Bahrein informó de que había abierto guarderías para apoyar a las madres que estudiaban en centros de educación permanente. Barbados había mejorado las instalaciones físicas en su escuela del programa Edutech para niños con discapacidad. Como parte de su plan nacional para la igualdad de género, Etiopía adoptó medidas de discriminación positiva en los principales puntos de transición de la educación y propuso clases particulares a las alumnas que ingresaban en la enseñanza superior. En el marco del proyecto nacional de integración educativa del Iraq, las escuelas añadieron aulas dotadas de recursos didácticos a fin de crear un lugar privado para los servicios de apoyo en función de las necesidades de cada niño. Las escuelas o instituciones especiales de Montenegro trabajaron con los padres para elaborar planes de estudios adaptados a las necesidades de los alumnos con discapacidad (UNESCO, 2014a, 2015b).

Además de los informes gubernamentales, las personas y las ONG pueden presentar informes oficiosos o paralelos sobre la situación del derecho a la educación en un país. En 2016, en respuesta a un informe de este tipo, el Comité de derechos económicos, sociales y culturales recomendó que el Gobierno de la República Dominicana incorporara clases integrales y adaptadas a la edad sobre derechos humanos, igualdad de género y salud sexual y reproductiva en los planes de estudios y garantizara el acceso de los niños de ascendencia haitiana, comprendidos aquellos que carecían de certificado de nacimiento o documento de identidad (CESCR, 2016a; CLADEM/Colectiva Mujer y Salud, 2016).

Entre otros ejemplos de conclusiones de informes paralelos consignadas en las recomendaciones de los comités cabe citar la financiación de la educación pública y la reglamentación de las escuelas privadas en Filipinas y las medidas de inclusión en Eslovaquia para los niños discapacitados y romaníes (CESCR, 2016b; CRC, 2016; E-Net Philippines/ASPAE/GI-ESCR, 2016; MDAC/FORUM, 2016). En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, de carácter no vinculante, se reconoce también la función de los informes paralelos (**Recuadro 2.2**).

RECUADRO 2.2

El mecanismo de seguimiento y examen de los ODS consiste en la presentación voluntaria de informes nacionales y no gubernamentales

La Agenda 2030 no es jurídicamente vinculante. El seguimiento de los progresos realizados en la consecución de los ODS refleja este espíritu. En el plano técnico, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó un marco de seguimiento y cada año el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas prepara un informe sobre los ODS y los indicadores de seguimiento correspondientes. En el plano político, el foro político de alto nivel es la institución principal que supervisa a nivel mundial una red de procesos de seguimiento y examen, y cuya finalidad es "facilitar el intercambio de experiencias que incluyan los éxitos, los desafíos y las enseñanzas obtenidas, [...] y proporcionar liderazgo político, orientación y recomendaciones para [...] el seguimiento".

Al elaborarse los ODS, las Naciones Unidas no se consideraron un foro de rendición de cuentas. En cambio, la responsabilidad de las iniciativas se hizo recaer directamente en los países. La principal aportación al foro político de alto nivel es, por lo tanto, el examen nacional voluntario. Se alienta a los países a que compartan sus experiencias, sus dificultades y las enseñanzas extraídas. Hasta la fecha, 64 países han presentado exámenes nacionales voluntarios. Es demasiado temprano para saber cuán eficaz es este enfoque de no intervención dirigido por los países para impulsar la Agenda 2030. Si bien hay indicios de que las presiones normativas ejercidas por otros países contribuyen a garantizar el derecho a la educación, los informes de los países sobre los tratados de derechos humanos de las Naciones Unidas indican que la falta de mecanismo externo de aplicación puede retrasar los avances.

Además de los países, se invita a dos grupos a que aporten su contribución al foro político de alto nivel. En primer lugar, las comisiones orgánicas del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas y otros órganos y foros intergubernamentales ofrecen una perspectiva temática. En el caso de la educación, el órgano competente es el Comité de Dirección de Educación 2030, cuya autoridad dimana del Foro Mundial sobre la Educación. En segundo lugar, se invita a los "grupos principales y otras partes interesadas" a presentar informes, reconociéndose oficialmente la función de las entidades no gubernamentales que aportan perspectivas en el plano mundial.

Fuentes: Naciones Unidas (2017a, 2017b, 2017c).

En términos generales, la incapacidad de los órganos creados en virtud de tratados para aplicar las recomendaciones finales, así como la notoriedad a veces limitada de sus recomendaciones, pueden menoscabar la eficacia de la presentación de informes como mecanismo de rendición de cuentas para mejorar la calidad y la equidad en la educación. Además, los países que están motivados para ratificar pueden ser aquellos que tienen más probabilidades de presentar informes, independientemente de su situación con respecto a la ratificación.

LOS CIUDADANOS PUEDEN LLEVAR AL GOBIERNO ANTE LOS TRIBUNALES POR VIOLACIONES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN APENAS MÁS DE LA MITAD DE LOS PAÍSES

"No creo que el derecho a la educación se propugne en mi país. El Gobierno no ha concedido ningún tipo de urgencia a la necesidad de que todos tengan igual acceso a la educación."

OLAMIPO OSHINOWO, CONSULTOR EN EDUCACIÓN, NIGERIA

"El derecho a la educación se defiende en Fiji, pero existen muchos obstáculos, como la pobreza y la accesibilidad, que dificultan su ejercicio en algunas zonas."

KRISHNA SAMI RAGHUWAIYA, PROFESOR UNIVERSITARIO, FIJI

Los tratados internacionales establecen la responsabilidad de los gobiernos de respetar, proteger y hacer efectivo el derecho a la educación. Para respetarlo, los gobiernos deben abstenerse de interferir en el disfrute de ese derecho. Para protegerlo, deben velar por que terceros no impidan la igualdad de acceso a la educación. Para hacerlo efectivo, deben adoptar medidas legislativas, administrativas, presupuestarias, judiciales y de otro tipo para garantizar la plena realización del derecho (Right to Education Project, 2017).

Un sistema judicial accesible, independiente y eficaz acrecienta el poder de los ciudadanos para exigir cuentas al Gobierno. En la actualidad, el 82% de las constituciones nacionales contienen una disposición sobre el derecho a la educación (Right to Education Project, 2017). Sin embargo, ese derecho debe también ser exigible para que exista un recurso legal por sus violaciones, como ocurre solamente en el 55% de los países. Por ejemplo, aunque el derecho a la educación figura en la Constitución de la República Unida de Tanzania de 1977, el artículo 7 excluye su "aplicación por cualquier tribunal". Una nueva constitución propuesta lo convertiría en un derecho humano exigible (Legal and Human Rights Centre, 2013), pero el referéndum sobre la constitución se ha aplazado indefinidamente (VOA News, 2015).

> "Hasta la fecha, 64 países han presentado exámenes nacionales voluntarios acerca de los progresos realizados en la consecución de los ODS"

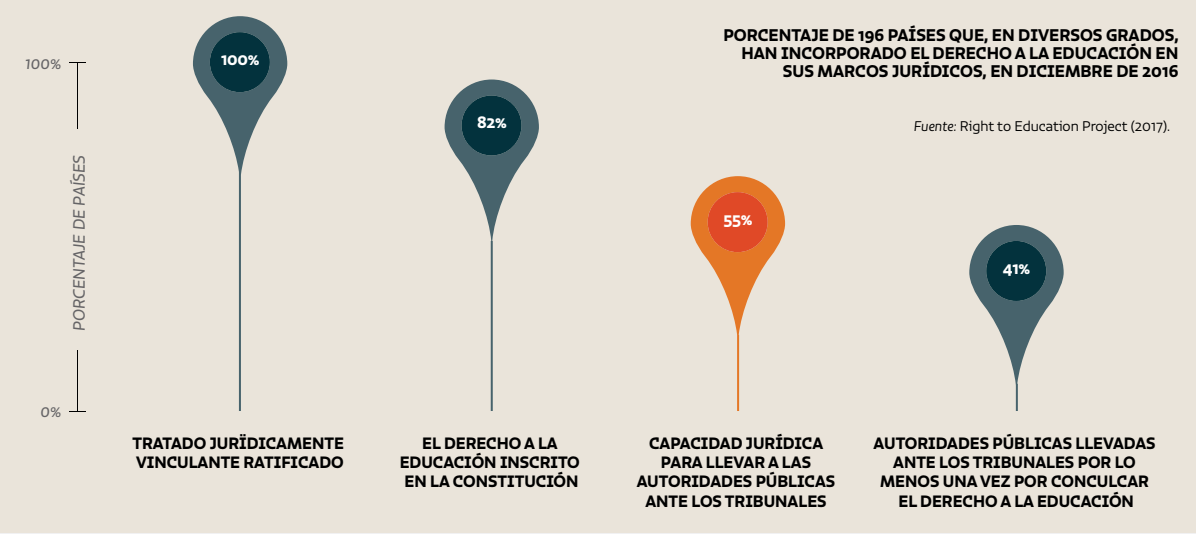
De los países que han incorporado el derecho a la educación a sus marcos legales, por lo menos 80 han declarado una violación (**Gráfico 2.2**). Además de la no justiciabilidad, este bajo número puede deberse a la falta de datos fácilmente accesibles, al conocimiento individual de los derechos o a los recursos necesarios para acudir a los tribunales (Right to Education Project, 2017).

Además de aportar correcciones financieras o prácticas concretas, los fallos judiciales pueden dar lugar a cambios en la financiación o la legislación. Al reconocerse que los derechos humanos son indivisibles, interdependientes e interrelacionados, una táctica eficaz ha sido recurrir a la autoridad jurídica de otros derechos cuando se someten casos sobre el derecho a la educación. Como resultado de un litigio sobre el derecho a la alimentación presentado ante el Tribunal Supremo de la India, se puso en marcha un programa de almuerzos escolares que suscitó la asistencia a la escuela de 350.000 niñas más (Right to Education Project, 2017).

Las decisiones judiciales sobre la financiación pueden conducir a un cambio estructural duradero en la educación. La Corte Constitucional de Colombia determinó que la ley de educación, que permitía la imposición de derechos de matrícula, era inconstitucional, lo que dio lugar a un decreto nacional que establecía la gratuidad de la enseñanza pública primaria y secundaria. El Tribunal Constitucional de Indonesia ordenó al Gobierno que aumentara el presupuesto nacional para la educación en consonancia con el 20% estipulado en la Constitución y la ley sobre los sistemas educativos nacionales. En los Estados Unidos, la Corte Suprema de Justicia del estado de Kansas determinó que el poder legislativo no había financiado las escuelas de manera equitativa, lo que llevó a la restitución de 38 millones de dólares al sistema de educación pública (Right to Education Project, 2017).

GRÁFICO 2.2

Los ciudadanos pueden llevar al Gobierno ante los tribunales por violación del derecho a la educación en solo el 55% de los países



El derecho a arbitrar no es sino un punto de partida para lograr un cambio real en las políticas y la práctica a través de los tribunales. Evidentemente, el ejercicio del derecho a la educación debe ir acompañado de otras estrategias de movilización social y política, y los titulares de derechos deben tener la capacidad de exigir el cumplimiento de esos derechos (ACNUDH/CESCR, 2013; Tomaševski, 2001b). En algunos países, la actuación de la sociedad civil puede prestar apoyo jurídico.

En Buenos Aires (Argentina), la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ) solicitó información al Gobierno de la ciudad sobre el presupuesto y los gastos en educación preescolar. Al no responder el Gobierno, la ACIJ litigó con éxito aduciendo la ley de libertad de información. Un análisis ulterior del presupuesto demostró que la ciudad no había gastado el 32% de los recursos asignados a la educación preescolar entre 2002 y 2005. La ACIJ presentó una demanda colectiva basada en esta evidencia, argumentando que la ciudad no había cumplido con su obligación constitucional. Un acuerdo jurídicamente vinculante estipuló que el Gobierno debía garantizar y financiar el acceso universal a la educación preescolar y presentar información detallada sobre todos los proyectos en curso y previstos (Basch, 2011).

> “El Tribunal Constitucional de Indonesia ordenó al Gobierno que aumentara el presupuesto nacional para la educación en consonancia con la Constitución y la ley de educación”

En 2013, el Tribunal de Apelaciones del estado de Sao Paulo en el Brasil revocó un fallo del tribunal de primera instancia y llegó a la conclusión de que el Gobierno no había cumplido con su obligación de hacer efectivo el derecho a la educación. Después de escuchar a funcionarios públicos, expertos y miembros de la sociedad civil, el tribunal dictaminó que la municipalidad debía elaborar un plan que proveyera por lo menos 150.000 nuevas plazas de guardería y escuela primaria para 2016 y presentar un informe de seguimiento ante el tribunal cada seis meses, con el apoyo de las organizaciones de la sociedad civil, la Fiscalía y el Ministerio Público (Right to Education Project, 2017; Figueiredo y Gerber, 2014; Vieira, 2014).

En Sudáfrica, el Centro de recursos jurídicos, una organización de derechos humanos, entabló una demanda judicial contra el Gobierno nacional y los gobiernos provinciales en nombre de siete escuelas rurales de la

provincia del Cabo oriental dotados de infraestructuras deficientes, entre ellas algunas construcciones de barro. Un acuerdo jurídicamente vinculante obligó al Gobierno a asignar fondos para reemplazar las estructuras inadecuadas en todo el país, velar por su construcción en un plazo corto e informar periódicamente al tribunal (Tshangana, 2013). En Limpopo (Sudáfrica), el centro jurídico de interés público Section27 apoyó un caso de no suministro de libros de texto a las escuelas rurales pobres mediante un ejercicio de seguimiento de un año de duración, que comprendió numerosas demandas que culminaron con éxito y dio lugar a una orden judicial para la distribución completa de los libros de texto (Sección27 y Proyecto sobre el Derecho a la Educación, 2014).

LOS INFORMES NACIONALES DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN SON UNA HERRAMIENTA PARA LA TRANSPARENCIA Y LA RENDICIÓN DE CUENTAS

El seguimiento debería proporcionar a la administración información oportuna y pertinente sobre si se está avanzando hacia la consecución de los objetivos de una estrategia, un plan, un programa o un proyecto. Los informes de seguimiento pueden también interpretar los datos empíricos, determinar los problemas para fundamentar las decisiones y las medidas de seguimiento, y proporcionar la base para la evaluación ulterior. Cuando la asignación de responsabilidades y los vínculos entre aportes y resultados son claros, sirven también de mecanismo de rendición de cuentas.

Los datos sobre la distribución y remuneración de los docentes, la inspección y evaluación de las escuelas, la evaluación y valoración por parte de los alumnos y la gestión financiera pueden integrarse en los sistemas avanzados de información sobre la gestión de la educación o, más comúnmente, quedar fragmentados (McMeekin, 2013; Banco Mundial, 2014, 2016a). La eficacia del sistema puede toparse con varias dificultades que no solo tienen que ver con las limitaciones básicas de la oferta, como el costo y la capacidad de procesamiento necesaria, sino también con las limitaciones de la demanda, como la falta de un marco de supervisión y evaluación o de competencias para interpretar los datos y utilizarlos para la formulación de políticas (UNESCO, 2016a).

En la parte de este informe dedicada al seguimiento se tratan varias de estas dificultades. La presente sección se centra en los intentos de sintetizar los datos empíricos. Los informes nacionales de seguimiento son necesarios para reflejar el progreso de los países en cuanto a los compromisos contraídos con los ciudadanos y la comunidad internacional. Si bien las ONG cumplen esta función de presentación de informes en numerosos países, un informe gubernamental tiene un peso especial. Los gobiernos preparan una serie de informes de seguimiento, muchos de los cuales cumplen con las obligaciones estatutarias respecto de otros órganos, por ejemplo, el poder legislativo, la entidad fiscalizadora superior o una organización internacional. Además, los ciudadanos necesitan un informe periódico sobre la aplicación de la estrategia o el plan nacional de educación para poder exigir cuentas al Gobierno. Tal documento puede demostrar el compromiso del Ejecutivo con la transparencia y la comunicación a los ciudadanos, de modo accesible, de los gastos, actividades y resultados del Gobierno.

Los informes nacionales de seguimiento de la educación varían en cuanto a su propósito y alcance

Las investigaciones realizadas para este informe mostraron que 108 de 209 países habían preparado un informe nacional de seguimiento de la educación al menos una vez desde 2010 (véase el **Anexo sobre rendición de cuentas**). Un "informe nacional de seguimiento de la educación" se definió como un documento: a) preparado por una entidad gubernamental (central o autónoma); b) destinado a comunicar el estado del sistema educativo (en su totalidad o en gran parte) y con inclusión de alguna interpretación de las conclusiones; y c) que informa con respecto a los objetivos de una estrategia, un plan, unas políticas o un programa del Gobierno (anual o plurianual) y, en particular, con respecto al marco presupuestario o de seguimiento correspondiente. Se consideró que un informe representaba a un país.

No se tuvieron en cuenta los informes estadísticos y los compendios generados por un sistema nacional de información sobre la gestión de la educación que solo incluía cuadros de datos sin referencia a las políticas nacionales de educación. También se excluyeron los exámenes nacionales de la Educación para Todos, que se produjeron para 135 países en el periodo previo al Foro Mundial sobre la Educación de 2015. Sin embargo, se incluyeron algunos otros documentos, como los informes sobre la marcha de los programas sectoriales en países de ingresos bajos y medianos bajos, y los informes sobre la situación de varios países del África Subsahariana, debido tanto a la participación activa de los gobiernos como a la estrecha relación entre los datos y las políticas nacionales.

> “Desde 2010, 108 de 209 países han publicado un informe nacional de seguimiento que ofrece una visión general de al menos partes del sector de la educación”

Los informes que cumplían los criterios de inclusión tenían una frecuencia muy variable. Durante el periodo 2010-2016, el 55% de los países que publicaron un informe publicaron uno o dos. Aunque es difícil establecer qué series de informes se han suspendido y cuáles acaban de ser lanzadas, aproximadamente uno de cada seis países de todo el mundo prepara actualmente informes anuales de seguimiento de la educación. Si bien ello es más común entre los países más ricos, varios países de medianos ingresos producen informes periódicamente, por ejemplo, las memorias en la República Dominicana, los informes anuales en Malasia y los informes de actividades en la República de Moldova.

El *Annual Performance Report of the Ministry of Education and Sports* (Informe anual de desempeño del Ministerio de Educación y Deportes) publicado en Uganda es un ejemplo menos común de un informe periódico en un país de bajos ingresos. El desempeño desde la primera infancia hasta la educación terciaria se evalúa en función de las políticas y los objetivos a fin de servir de base para el próximo examen sectorial, cuya finalidad es determinar los ámbitos prioritarios para el año siguiente. En dicho informe se informa acerca de las medidas adoptadas por el ministerio y sus resultados en los planos de los aportes, los procesos y los resultados. Se presenta un análisis de las dificultades, se examinan los factores que inciden en el logro de los objetivos y se facilita información sobre la ejecución del presupuesto (Ministerio de Educación y Deportes de Uganda, 2016).

Los informes variaron en su alcance. Casi todos cubrieron la enseñanza primaria y secundaria, cerca de tres de cada cuatro cubrieron la atención y educación de la primera infancia, cerca de dos de cada tres cubrieron la educación terciaria y uno de cada tres cubrió la educación de adultos. Esto no significa forzosamente que los países no hayan presentado informes que cubran los demás niveles. Denota más bien una responsabilidad dispersa entre entidades gubernamentales. Los informes que abarcan todo el sistema educativo son *Education, Youth and Sport Performance in Cambodia* (Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de Camboya, 2016), el *Informe de rendición de cuentas en El Salvador* (Ministerio de Educación de El Salvador, 2016) y el *Swiss Education Report* (SKBF/CSRE, 2014).

Los informes varían también en la importancia concedida a la evaluación de la situación en curso, exponiendo las medidas ministeriales relativas a un programa de trabajo del Gobierno e informando sobre los gastos. Un análisis de contenido indica que aproximadamente el 60% se centran principalmente en las medidas adoptadas y el 25% en la situación en curso.

Un ejemplo de informe que ofrece una cobertura equilibrada de la situación, las actividades y los gastos es el informe anual del Ministerio de Educación de la provincia de Saskatchewan (Canadá). El informe cubre las actividades y los logros del ministerio durante el año fiscal anterior en ámbitos bajo el mandato del Gobierno, desde la atención y educación de la primera infancia hasta la alfabetización de adultos. También se exponen los avances en la consecución de las metas del ministerio y los objetivos normativos enunciados en el plan anual del ministerio y la dirección general del Gobierno provincial. De hecho, el informe está estructurado explícitamente en torno a esos objetivos y sus indicadores. Además, contiene información sobre los gastos con cargo al presupuesto y un análisis de las variaciones. En términos generales, demuestra un “compromiso para con la presentación eficaz de informes sobre el desempeño público, la transparencia y la rendición de cuentas” (Ministerio de Educación de Saskatchewan, 2016).

Así pues, los informes nacionales de seguimiento de la educación son un instrumento de rendición de cuentas, y lo que los países optan por destacar y la forma en que deciden presentarlo puede reflejar el contexto y las expectativas nacionales. En muchos países, los informes pueden ofrecer transparencia; cuando la confianza es elevada, los informes pueden contribuir mejor al debate sobre las prioridades de la educación. En el informe *Aasta-analüs* (Análisis anual) de Estonia se menciona que “es

importante que las personas estén bien informadas, pues ello les permite participar en el debate del que nacen las decisiones" (Ministerio de Educación e Investigación de Estonia, 2016).

Las disposiciones jurídicas sobre la rendición de cuentas constituyen a veces el eje de los informes nacionales de seguimiento

El contexto es importante para comprender qué tipo de informe de seguimiento prepara un país, en caso de haberlo. Algunos son una obligación legal que forma parte de la presentación básica de informes públicos establecida, por lo general, por el poder legislativo. Éstos tienden a centrarse en medidas o gastos. Por ejemplo, la presentación del informe de educación (*Bildungsbericht*) de Alemania es una obligación legal (Ministerio de Educación e Investigación de Alemania, 2016). En Vanuatu, el informe anual del Ministerio de Educación se prepara con arreglo a la ley de administración pública y de conformidad con las directrices publicadas por la Comisión de administración pública (Ministerio de Educación de Vanuatu, 2013).

En Panamá, al igual que en varios países de América Latina, el Ministerio de Educación publica un informe anual (memoria), según lo estipulado en la ley de transparencia de la gestión pública: los artículos se refieren a las obligaciones de los "funcionarios públicos… de comunicar a la sociedad los resultados de su gestión" (art. 1) y de las instituciones del Estado de "tener disponible, en forma impresa y en sus respectivos sitios de Internet, y publicar periódicamente información actualizada" sobre una serie de cuestiones, comprendidas las políticas generales, de conformidad con el principio de la transparencia (art. 9) (Defensoría del Pueblo de la República de Panamá, 2002).

La disposición relativa al "sello de transparencia" de la ley de presupuesto en Filipinas," para mejorar la transparencia y exigir la rendición de cuentas", obliga a todos los sitios web oficiales de las entidades gubernamentales nacionales a publicar informes anuales correspondientes a los tres últimos años, y a cumplir los requisitos precisos de la circular relativa al presupuesto nacional (Ministerio de Presupuesto y Gestión de Filipinas, 2012). Sin embargo, los ministerios difieren en su interpretación de esta obligación. El Ministerio de Educación sigue escrupulosamente las instrucciones y proporciona hojas de cálculo detalladas sobre la rendición de cuentas financiera, el presupuesto y los gastos (Ministerio de Educación de Filipinas, 2017). Otros, como el Ministerio de Salud, también proporcionan un informe narrativo que responde a los objetivos de las políticas y los indicadores de seguimiento y es más accesible al público en general (Ministerio de Salud de Filipinas, 2016).

Los informes transnacionales ofrecen otro contexto institucional. La Comisión Europea, por ejemplo, elabora el informe anual titulado *Monitor de la Educación y la Formación*, informe de seguimiento del marco estratégico de Educación y Formación 2020, que contiene informes sobre cada uno de los países miembros, aparte de cualquier informe nacional que éstos puedan elaborar (Comisión Europea, 2016). Si bien en otras regiones no existe semejante sistema de presentación de informes, las organizaciones regionales influyen cada vez más en los enfoques nacionales de seguimiento de la educación.

Por ejemplo, en el *State of Education Report of the Association of Southeast Asian Nations* (Informe sobre el estado de la educación de la Asociación de Naciones de Asia Sudoriental) se registraron avances en relación con las cuatro prioridades del plan de trabajo quinquenal sobre educación (2011-2015) (ASEAN, 2013). El *African Union Outlook on Education Report* (Informe relativo a las perspectivas sobre la educación de la Unión Africana) se preparó con el apoyo de la Asociación pro Desarrollo de la Educación en África para la Conferencia de Ministros de Educación de 2014 (Unión Africana, 2014). La publicación anual emblemática de la Organización de Estados Iberoamericanos, *Miradas*, hace un seguimiento de los avances realizados en la consecución de los 11 objetivos de la estrategia de educación Metas Educativas 2021. Cada dos años, el informe ofrece una base para el aprendizaje entre pares sobre un tema concreto, a saber, la condición, la formación y la evaluación de los docentes (2013); la educación de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes (2015); y el perfeccionamiento profesional y el liderazgo de los directores de escuela (2017) (OEI, 2016).

LA IMPLICACIÓN DE LOS PAÍSES EN LA EVALUACIÓN DE LOS SISTEMAS, LAS POLÍTICAS Y LOS PROGRAMAS ES ESENCIAL PARA LA RENDICIÓN DE CUENTAS

Los informes nacionales de seguimiento y los datos conexos publicados por las ONG, las instituciones de investigación, los grupos de reflexión y los asociados internacionales ofrecen a los gobiernos una base sólida para evaluar la eficiencia y eficacia de sus sistemas, políticas y programas de educación e incorporar sus conclusiones al ciclo normativo y presupuestario anual. Muchos gobiernos tratan de rendir cuentas encargando tales evaluaciones a contratistas independientes, organismos autónomos o instituciones internacionales.

En Noruega, el Gobierno pidió a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) que estudiara la evolución de sus políticas de educación y atención de la primera infancia entre 1999 y 2014. Como aportación al proceso, el Ministerio de Educación e Investigación presentó un informe de antecedentes (Ministerio de Educación e Investigación de Noruega, 2015). Si bien se encomió la utilización por parte del sector de normas de calidad y fondos públicos muy reglamentados que propiciaron su expansión, en la evaluación se recomendó, entre otras cosas, que el Gobierno simplificara la financiación de los proveedores privados y redujera la proporción de personal insuficientemente cualificado (Engel y Barnett, 2015).

En la India, Sarva Shiksha Abhiyan, el principal programa de educación básica, en funcionamiento desde 2000-2001, se somete a misiones de examen conjuntas dos veces al año (UNESCO, 2015c). Además, el Consejo nacional autónomo de investigación y formación en materia de educación evalúa elementos concretos. Por ejemplo, el programa escolar de tecnología de la información y la comunicación, iniciado en 2004, se evaluó en 10 estados y territorios de la unión entre 2009 y 2013-2014 para determinar su estado de ejecución, el plan de estudios, su utilización y acceso, entre otros criterios, aplicando un marco de evaluación proporcionado por el ministerio (NCERT, 2014). Tras la evaluación del programa de educación inclusiva en la enseñanza secundaria, se recomendaron varias mejoras, a saber, un mejor seguimiento de la transición de la escuela primaria a la secundaria, una mayor atención a las niñas y la flexibilización de los requisitos de certificación de discapacidades (Julka y otros, 2013). En julio de 2017, el ministerio contrató a una empresa consultora para que evaluara el programa general (Ministerio de Desarrollo de los recursos Humanos de la India, 2017a, 2017b).

El Departamento de Desarrollo y Planificación del Ministerio de Educación de China elaboró el Plan nacional a largo plazo de reforma y desarrollo de la educación para orientar la planificación estratégica entre 2010 y 2020. Se espera que los gobiernos locales elaboren planes quinquenales para el desarrollo económico y social nacional, comprendido el desarrollo de la educación. Al final del periodo, se analizan y evalúan los avances, y los resultados se incorporan al siguiente ciclo de planificación (OCDE, 2016b). En junio de 2017 el Consejo de Estado publicó una circular en la que anunciaba que examinaría la manera en que los gobiernos provinciales cumplían con sus responsabilidades en materia de educación, con evaluaciones anuales y un seguimiento por terceros, y que utilizaría los resultados para recompensar o sancionar a los gobiernos y dirigentes locales (El Consejo de Estado de China, 2017).

Si bien numerosas iniciativas evalúan la ejecución y los resultados a corto plazo de programas de educación concretos, algunos países, como los de América Latina, están ampliando cada vez más sus actividades de evaluación para tratar los resultados del aprendizaje (**Recuadro 2.3**).

En los sistemas educativos descentralizados, también se llevan a cabo exámenes a nivel local. El Ministerio de Educación de Etiopía elaboró un marco de indicadores en consonancia con la estrategia y los objetivos de desarrollo del sector. Las regiones y los distritos establecen sus propias metas en función de las condiciones locales. En las reuniones regionales que se celebran al menos una vez al año, los jefes de las oficinas de distrito presentan informes sobre el desempeño y examinan los puntos fuertes y débiles de la impartición de la educación. El personal a nivel de distrito valora estas reuniones regionales más que los exámenes nacionales anuales, que en su opinión no se centran en sus problemas particulares ni los ayudan a que sus planes estén en consonancia con los objetivos nacionales (Oulai y otros, 2011).

En los países que reciben apoyo financiero y técnico de donantes, las evaluaciones son realizadas a menudo conjuntamente por el ministerio de educación y los organismos donantes (Holvoet e Inberg, 2009). En Nepal, el plan de reforma del sector escolar 2009–2015 fue evaluado de forma independiente por un grupo consultor alemán utilizando los criterios de evaluación de la OCDE sobre pertinencia, eficacia, eficiencia, repercusión y sostenibilidad. Por ejemplo, en la evaluación se destacó la falta de datos y metas sobre los niños con discapacidades (Poyck y otros, 2016). En respuesta, en el plan de desarrollo del sector escolar para 2016–2022 se fijan numerosas metas, entre ellas proporcionar 365 escuelas de educación básica integrada con clases especiales para niños con discapacidades, otorgar becas a 13.000 alumnos y suministrar a 50 escuelas materiales pedagógicos interactivos para niños con discapacidades. En la evaluación se puso también de relieve la escasa frecuencia de la supervisión. En respuesta, el nuevo plan tiene por objeto fortalecer más de 1.400 centros de recursos y grupos de supervisión y reexaminar las políticas de contratación de especialistas con carácter experimental (Ministerio de Educación de Nepal, 2016).

RECUADRO 2.3

Los organismos de evaluación autónomos desempeñan un papel más importante en América Latina

La mayor atención prestada a los resultados se pone de manifiesto con la aparición en el último decenio en América Latina de organismos de evaluación especializados, en su mayoría autónomos. Las responsabilidades de estos últimos se han ampliado mediante nuevas disposiciones jurídicas o en su ámbito de actuación.

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación se encarga de la evaluación en todos los niveles de la educación, comprendida la enseñanza superior. Se encarga asimismo de las evaluaciones de la educación básica, los exámenes de Estado y las evaluaciones internacionales. En 2009, se reestructuró como institución pública con financiación autónoma. Puede prestar servicios a particulares y organizaciones públicas o privadas, recaudar ingresos y conservar beneficios para reinvertirlos en el desarrollo técnico y la elaboración de programas. Está gobernado por una junta directiva que comprende un representante del Ministerio de Educación y miembros designados por cuatro años por el presidente.

En el marco de una nueva Constitución nacional, el Ecuador creó en 2012 el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, de carácter autónomo, transfiriéndole responsabilidades que antes incumbían al Ministerio de Educación. Está a cargo de todos los procesos de evaluación, entre ellos la evaluación del desempeño del personal docente. El Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica fue fundado en 2003 como parte de un sistema nacional de entidades, directrices y procesos de evaluación, acreditación y certificación funcionalmente integrados que abarcan todos los niveles de la educación. También tiene el mandato de evaluar el logro de los objetivos de equidad. Las políticas de la educación de México han conferido un papel central a la evaluación y el análisis como herramientas para la planificación, la rendición de cuentas y la formulación de políticas desde principios de los años 2000. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, fundado en 2002 por decreto presidencial como organismo público descentralizado, comparte la responsabilidad de la evaluación de la educación con la Dirección General de Evaluación de Políticas de la Secretaría de Educación Pública. En 2013 una reforma constitucional confirió al instituto no solo una mayor autonomía jurídica, técnica y financiera, sino también más responsabilidades, entre ellas el diseño y la dirección de un sistema nacional de evaluación de la educación.

En el Brasil, el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas es un organismo federal vinculado al Ministerio de Educación. Se encarga de evaluar la educación básica y terciaria a nivel nacional, con inclusión de la evaluación de la educación básica, los exámenes del segundo ciclo de la enseñanza secundaria, los exámenes para los programas de diplomatura y las evaluaciones internacionales y regionales. Tiene un poder discrecional considerable para el autogobierno, aunque los intentos de establecerlo como organismo independiente no prosperaron debido a un vacío jurídico que afecta a los organismos públicos.

Fuentes: Ferrer y Fiszbein (2015); OCDE (2013a; 2015b); OCDE y Banco Mundial (2012); Roggero (2017); Banco Mundial (2016b).

En los países que reciben subvenciones de la Alianza Mundial para la Educación, los exámenes sectoriales conjuntos han pasado a ser una importante evaluación anual de todo el sector de la educación. Por lo menos una vez al año, los donantes, las organizaciones de la sociedad civil y otras partes interesadas se reúnen bajo la dirección del Ministerio de Educación para examinar y evaluar los progresos realizados en todo el sector que luego se consignan en un informe de examen anual.

El objetivo explícito es racionalizar las actividades de evaluación anteriormente dispares y promover la implicación de los países y la rendición de cuentas recíproca. Dos cuestiones importantes son saber si esos exámenes reemplazan la labor de las instituciones nacionales, como la asamblea legislativa, y si contribuyen a promover una cultura de evaluación.

En un examen reciente encargado por la Alianza Mundial para la Educación se analizaron 39 exámenes sectoriales conjuntos efectuados entre julio de 2014 y diciembre de 2015. A pesar de los esfuerzos realizados para convocar a todas las principales partes interesadas, los ministerios de hacienda solo estuvieron presentes en el 53% de los exámenes, los sindicatos de docentes en la mitad y las asociaciones de padres en un tercio. Como se comprobó en la planificación sectorial, las organizaciones de la sociedad civil que participan tienden a no desempeñar un papel activo y suelen considerarse observadores.

De hecho, a pesar del objetivo de la rendición de cuentas recíproca, los exámenes se centran únicamente en lo siguiente: saber si los gobiernos, considerados los principales responsables, utilizan eficazmente el dinero de los donantes. La rendición de cuentas al público no se plantea y los mecanismos para que los donantes y las organizaciones de la sociedad civil rindan cuentas siguen siendo poco claros. La mayor parte de los exámenes se centran en el avance de las actividades del plan sectorial, excluyendo la mayoría de los aspectos financieros de la ejecución. No prestan suficiente atención a las recomendaciones formuladas en años anteriores; solo en un tercio de ellos se plantearon cuestiones de seguimiento. En promedio, la mitad de las recomendaciones formuladas no incluían medidas correctivas para los problemas de implementación ni vínculo alguno con el plan sectorial, y rara vez había un calendario de ejecución o la asignación de una parte responsable (Martínez y otros, 2017).

CONCLUSIÓN

El hecho de que los gobiernos rindan cuentas de sus diversas intervenciones y responsabilidades en el ámbito de la educación ocupa la atención de muchos interesados externos al Gobierno, como la sociedad civil, los grupos de reflexión, los sindicatos de docentes, los medios de comunicación y los organismos donantes, lo que denota el gran interés que reviste para el público el funcionamiento del sector. Las deficiencias de los gobiernos en la presupuestación y distribución correctas y equitativas de los recursos, la difusión de información sobre los resultados y la impartición de la educación, o la participación en procesos de planificación inclusivos y participativos han inducido a esas partes interesadas a denunciar las irregularidades o a presionar a los gobiernos para que adopten las medidas apropiadas, incluso mediante movimientos sociales de masas.

Los gobiernos utilizan procesos formales para la rendición de cuentas, centrándose en la transparencia y la inclusión para mejorar el funcionamiento del sector. Muchos de ellos preparan ahora informes de seguimiento de la educación, aunque no con la regularidad suficiente, y evalúan sus políticas e intervenciones para influir en la planificación futura. Sin embargo, otros mecanismos carecen a menudo de pertinencia. Los dispositivos de supervisión tienden a no ajustarse de manera específica al sector para poder analizar los sistemas educativos con eficacia. En muchos países, los ciudadanos carecen del derecho de llevar a su Gobierno ante los tribunales por violaciones del derecho a la educación. Si bien las comisiones legislativas, las auditorías y las defensorías del pueblo deliberan sobre las políticas de la educación y las cuestiones financieras, tienen a menudo escasa influencia en la formulación de dichas políticas. La falta de cadenas de responsabilidad claramente articuladas y separadas entre los niveles de Gobierno central y local limita la capacidad de exigir cuentas a las distintas entidades gubernamentales. La eficacia de los procesos participativos, ya sea en la adopción de decisiones presupuestarias o en el suministro de aportes a las asambleas legislativas o a las entidades fiscalizadoras, depende en gran medida de quién participa y de su capacidad para sostener debates políticos y técnicos.

Los indicios sobre la eficacia de exigir a los gobiernos que rindan cuentas ponen de relieve las ventajas de las aportaciones externas en los procesos formalizados y la importancia de la implicación de los países. Si bien las entidades internacionales cumplen una función, tanto en los países ricos como en los pobres, es necesario fortalecer los procesos de rendición de cuentas impulsados por los propios países. Los sindicatos de docentes y las organizaciones de la sociedad civil en varios países han ayudado a analizar las propuestas normativas y presupuestarias, complementar las auditorías y litigar por el derecho a la educación, obteniendo resultados positivos y cambios en las políticas. Los esfuerzos para institucionalizar la colaboración con las entidades no gubernamentales en los procesos formales es un medio prometedor y productivo de mejorar la rendición de cuentas de los gobiernos.

Los padres se reúnen con los docentes en el centro de Caracas (Venezuela) al final del semestre para hablar sobre los avances de sus hijos.

CRÉDITO: Victor Jules Raison/Arete

CAPÍTULO

3

Las escuelas

CONCLUSIONES PRINCIPALES

No solo los gobiernos, sino también los padres, los miembros de la comunidad y los alumnos exigen que las escuelas rindan cuentas.

Los reglamentos atañen a las instalaciones escolares y las cualificaciones de los docentes, pero menos del 50% de los sistemas educativos examinados reglamentaban la proporción máxima de alumnos por docente. Además, los datos indican que las reglamentaciones con frecuencia no se aplican realmente en los países más pobres.

En los países más ricos, las inspecciones escolares se centran cada vez más en la mejora de las escuelas. En los países de la OCDE, éstas se concentraron en escuelas de bajo rendimiento en 12 sistemas, y es probable que los resultados conduzcan al cierre de escuelas en 6 de 31 sistemas.

En los países más pobres, las inspecciones están limitadas por los recursos y tienden a centrarse en los insumos materiales más que en los procesos que afectan la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En Angola, solo el 45% de los inspectores habían recibido capacitación cinco años después de que comenzara la reforma del cuerpo de inspección.

Los gobiernos de los países más pobres carecen a menudo de capacidades para regular la expansión de la enseñanza privada. En el estado de Lagos (Nigeria), solo el 26% de las escuelas privadas habían recibido la aprobación del Ministerio de Educación.

La elección de la escuela tiene por objeto fortalecer la rendición de cuentas, pero a menudo concentra a los alumnos desfavorecidos en escuelas desfavorecidas. En Chile, las comunidades en donde se registraron los mayores aumentos en la escolarización privada tuvieron las mayores brechas socioeconómicas entre los padres de familia de las escuelas públicas y las privadas.

La información es la base de un mercado, pero a menudo no está disponible: solo 29 de los 133 sitios web de los ministerios de educación proporcionaban datos comparables a nivel escolar. Incluso si los datos son accesibles, es posible que no sean utilizables: el 72% de los padres en Kenya señalaron que no sabían cómo utilizar los datos de aprendizaje de los alumnos.

Un examen realizado mostró que 17 de 101 sistemas educativos utilizaban la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas para sancionar o recompensar oficialmente a las escuelas o los educadores. Las evaluaciones arrojan beneficios no positivos o marginalmente positivos de tales medidas, especialmente para las escuelas que obtienen resultados insatisfactorios.

Las escuelas y los docentes se adaptan a la presión ejercida por la puntuación en las pruebas reduciendo el plan de estudios, orientando la enseñanza en función de los exámenes o enseñando a aquellos que están a punto de aprobar. En sistemas punitivos, las escuelas tienen más probabilidades de tener prácticas de admisión selectivas basadas al menos en parte en el desempeño de los alumnos.

La rendición de cuentas social mediante la participación en la gobernanza puede mejorar la rendición de cuentas en general, pero puede ser elitista si no hay una firme voluntad de inclusión e ineficaz si no se cuenta con capacidades locales suficientes, dirigentes escolares motivados y una clara comprensión de las funciones.

Las normas reglamentarias ayudan a supervisar la calidad de la escuela 49
La competencia del mercado ahonda las divisiones 55
No hay indicios coincidentes de que la rendición de cuentas basada en el desempeño ofrezca una educación de buena calidad.....60
Los padres, las comunidades, los alumnos y el personal pueden configurar las políticas y prácticas escolares y darles seguimiento..... 65
La dirección incide en la calidad de la escuela y se ve afectada a su vez por los mecanismos de rendición de cuentas.....68
Conclusión 70

Se espera que las escuelas y otras instituciones educativas proporcionen a los jóvenes competencias en lectoescritura y nociones elementales de aritmética, conocimientos generales y especializados, una comprensión de su entorno y competencias para la vida y el trabajo transferibles, como la solución de problemas, la creatividad y la comunicación interpersonal. Además, se espera que adquieran valores y vivan en un entorno seguro y saludable. Las escuelas rinden cuentas principalmente a los gobiernos, que las financian y determinan sus actividades. Los gobiernos tienen la facultad de regular las escuelas, acopiar información sobre su desempeño e impartir sanciones o recompensas.

Menos formalmente, las escuelas son responsables ante los padres y los alumnos, que pueden cuestionar las escuelas, colaborar con ellas y "votar con sus pies", si disponen de los recursos necesarios y de otras alternativas de escolarización. Esta capacidad de los padres, alumnos y miembros de la comunidad para responsabilizar a las escuelas depende de la disponibilidad de información, la elección de la escuela y el desempeño de una función clara en la gestión escolar por parte de los padres y las comunidades. Al mismo tiempo, unas sanciones y recompensas más complejas pueden obligar a las escuelas a rendir cuentas de sus esfuerzos y avances.

Para cumplir con los objetivos de marcos complejos de rendición de cuentas, las escuelas deben poseer recursos, una autonomía relativa y personal cualificado y motivado, todo lo cual puede escasear. Las escuelas necesitan instrumentos validados para medir los resultados educativos deseados y mecanismos de rendición de cuentas que al mismo tiempo estén vinculados al funcionamiento de la escuela y reflejen los esfuerzos de la comunidad y las partes interesadas. La importancia creciente concedida a la rendición de cuentas impone nuevas cargas a las escuelas y puede menoscabar involuntariamente la confianza profesional y la motivación de los educadores.

> "La importancia creciente concedida a la rendición de cuentas impone nuevas cargas a las escuelas y puede menoscabar involuntariamente la confianza profesional y la motivación de los educadores"

En este capítulo se examina cómo se efectúa el seguimiento de las instituciones educativas y cómo rinden cuentas del cumplimiento de sus responsabilidades básicas. También se analizan las repercusiones de la creciente importancia concedida a la rendición de cuentas basada en el desempeño.

LAS NORMAS REGLAMENTARIAS AYUDAN A SUPERVISAR LA CALIDAD DE LA ESCUELA

La reglamentación nacional puede responsabilizar a los proveedores de servicios educativos por el cumplimiento de las normas de calidad, los insumos, la seguridad y la inclusión. La existencia de una reglamentación y la eficacia de las medidas de rendición de cuentas varían

> Uganda: 'Las escuelas aumentan los derechos de matrícula, el Gobierno amenaza con intervenir'
>
> ~ *The Observer (Kampala), 2017*

según el país. En sistemas que se extienden y diversifican rápidamente, la reglamentación plantea problemas que están evolucionando.

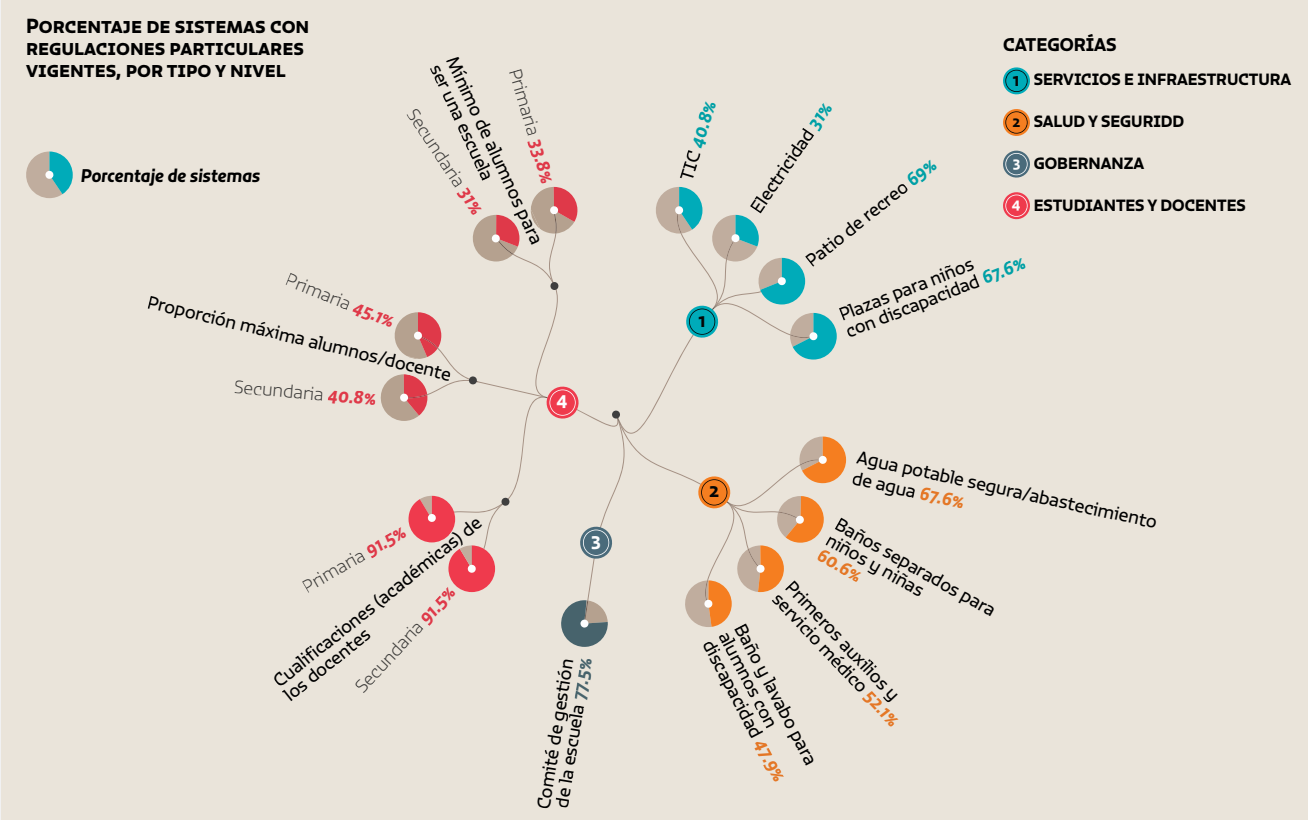
NUMEROSAS ESCUELAS SE ENFRENTAN A MÚLTIPLES REGLAMENTOS

La reglamentación que determina los requisitos para ser proveedor de servicios educativos suele encontrarse en las leyes sobre educación y la legislación complementaria, como los códigos de edificación. Para este informe se examinó la reglamentación en 71 sistemas educativos en relación con los alumnos y los docentes, las instalaciones y las infraestructuras, la salud y la seguridad, así como la gestión de las escuelas primarias y secundarias públicas y privadas.

En casi todos los sistemas había normas que estipulaban las cualificaciones y los requisitos de los docentes para formar un comité de gestión escolar (**Gráfico 3.1**). También era común la reglamentación sobre las instalaciones escolares, como los patios de recreo, el suministro de agua y los baños separados para niños y niñas. Sin embargo, menos del 50% de los sistemas disponen de una reglamentación sobre la proporción máxima de alumnos por docente.

Dentro de los sistemas, el número total de reglamentaciones era semejante para las escuelas públicas y las privadas. La reglamentación difería entre los tipos de proveedores en al menos cinco

GRÁFICO 3.1:
Menos del 50% de los sistemas educativos regulan la proporción máxima de alumnos por docente



Nota: El examen de las reglamentaciones se basó en una amplia búsqueda de información disponible al público y en la comunicación con los funcionarios locales. Una reglamentación no identificada no significa que no existe a menos que se mencione expresamente su ausencia.
Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM.

puntos porcentuales en las siguientes categorías: las cualificaciones de los docentes de la enseñanza primaria y secundaria (el 91.5% de los sistemas tenían normas para las escuelas públicas, el 84.5% para las escuelas privadas); la proporción máxima de alumnos por docente en la enseñanza primaria (el 45% en las escuelas públicas, el 38% en las privadas); el agua potable/el suministro de agua (el 68% en las escuelas públicas, el 75% en las privadas); los baños separados para niños y niñas (el 61% en las escuelas públicas, el 66% en las privadas); y los primeros auxilios y los servicios médicos (el 52% en las escuelas públicas, el 61% en las privadas). En algunos países había algunas diferencias interesantes entre el sector público y el privado. En el Japón había requisitos para los comités de gestión escolar de las escuelas públicas, pero no para las escuelas privadas. En el Líbano existían normas para las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas públicas, pero no en las privadas. En Turquía, las escuelas privadas tenían más normas sobre los alumnos y los docentes que las escuelas públicas.

Al comparar las reglamentaciones con la realidad se observa que, en los países más pobres, no todas las escuelas cumplen con todas las normas. En 2012, solo el 7% de las escuelas primarias públicas y el 24% de las escuelas secundarias públicas de Camboya tenían acceso a la electricidad, y sin embargo el Gobierno se proponía instalar las TIC en todas las escuelas públicas (Wallet, 2014). En 2014, el 41% de las escuelas públicas encuestadas en la República Unida de Tanzania cumplían con las normas mínimas de infraestructura relativas a la disponibilidad de servicios higiénicos y de una pizarra de buena calidad (Banco Mundial, 2015). En 2015, a pesar de los requisitos, solo el 23% de las escuelas primarias en Uganda y el 29% en Sudáfrica disponían de bibliotecas (Ministerio de Educación, Ciencia, Tecnología y Deporte de Uganda, 2015; Ministerio de Educación Básica de Sudáfrica, 2015).

El cumplimiento de las normas puede estar determinado por factores fuera del control escolar. Las escuelas en Tayikistán deben tener calefacción en invierno, pero la falta de financiación obliga a los docentes a recaudar fondos de los padres y a calentar cada aula con pequeñas estufas. Resulta difícil responsabilizar a los docentes o las escuelas por tales infracciones de las normas cuando la alternativa es tener aulas heladas (Faradova, 2017) (para los procesos de garantía de calidad en otros niveles de la educación, véase el **Capítulo 10** sobre la educación de la primera infancia, el **Capítulo 11** sobre la enseñanza superior, el **Capítulo 12** sobre la educación profesional, el **Capítulo 14** sobre los programas de alfabetización de adultos y el **Capítulo 17** sobre los programas internacionales).

EL ÉXITO DE LAS INSPECCIONES ESCOLARES DEPENDE DE LOS OBJETIVOS, LAS CAPACIDADES Y LOS RECURSOS

Las inspecciones escolares, parte esencial de los sistemas nacionales de seguimiento, suelen efectuarse por orden de las autoridades nacionales o locales. Tradicionalmente, los cuerpos de inspección se coordinaban con los encargados de la adopción de decisiones y los agentes escolares y supervisaban el cumplimiento de las normas. Las inspecciones funcionan cada vez más para mejorar los procesos o resultados escolares (De Grauwe, 2007; Ehren, 2016).

Los sistemas de inspección están evolucionando en los países más ricos donde hacen hincapié en la calidad

El cambio hacia la mejora de las escuelas mediante las inspecciones es especialmente evidente en los países más ricos. Los cuerpos de inspección bien establecidos en Europa han asumido cada vez más nuevas funciones de evaluación de los procesos de enseñanza y de gestión, examinando los resultados mediante la utilización de datos procedentes de los sistemas de evaluación y elaborando estrategias para supervisar o gestionar las escuelas que no consiguen buenos resultados (Ehren, 2016).

> “El paso hacia la mejora de las escuelas mediante las inspecciones es especialmente evidente en los países más ricos”

A partir de 2015, en 21 de los 32 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para los que se dispone de datos se llevaron a cabo inspecciones del primer ciclo de la enseñanza secundaria que siempre verificaron el cumplimiento de las normas y los reglamentos. En numerosos países también se inspeccionaron las normas curriculares, el desempeño de los alumnos y la satisfacción del personal. Los resultados de las inspecciones escolares tenían grandes probabilidades de determinar el cierre de escuelas en 6 de los sistemas estudiados, y las inspecciones examinaron escuelas que no obtenían buenos resultados en 12 sistemas. En Colombia, un país asociado a la OCDE, las inspecciones podían influir en la financiación de las escuelas de bajo rendimiento académico y dar lugar a cierres de escuelas (OCDE, 2015c).

La Oficina de Normas de Educación (Ofsted) es un sistema sumamente estudiado, centralizado y de gran exigencia que inspecciona periódicamente todas las escuelas en Inglaterra (Reino Unido). Los resultados han impulsado iniciativas para mejorar el desempeño de

> Las capacidades en recursos humanos necesarias para el seguimiento de las escuelas debe ir a la par con la expansión y la diversificación de la educación, y la mayor importancia concedida a la rendición de cuentas

> Reino Unido: 'La Oficina de Normas de Educación necesita darse cuenta de que las escuelas en zonas pobres no pueden ser juzgadas tan solo por la puntuación obtenida en las pruebas'
>
> ~ *Tes, 2017*

los alumnos, entre ellas la introducción de cambios en la gestión escolar y las estrategias de enseñanza para ayudar especialmente a los alumnos en dificultades (Allen y Burgess, 2012; Hussain, 2012). En un análisis de las opiniones de los directores de escuela sobre las presiones en la rendición de cuentas ejercidas por los sistemas de inspección en siete países europeos, más del 60% declararon que se sintieron presionados para cumplir con las normas de inspección. Quienes sintieron una fuerte presión en materia de rendición de cuentas indicaron actuar para mejorar la autoevaluación, las capacidades del personal y la participación de los docentes en la adopción de decisiones. Al mismo tiempo, los directores de escuela declararon también que las inspecciones tenían a menudo importantes consecuencias imprevistas, como excluir la utilización de nuevos métodos de enseñanza y reducir el plan de estudios y las estrategias pedagógicas, en particular en sistemas en los que los directores sentían una fuerte presión en materia de rendición de cuentas (Altrichter y Kemethofer, 2015).

Los sistemas de inspección en los países más pobres hacen frente a limitaciones de recursos y capacidades

Los cuerpos de inspección en los países más pobres tienden a centrarse en inspeccionar los insumos materiales más que los procesos que afectan la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Es difícil llevar a cabo inspecciones cuando los recursos escasean. Las limitaciones en las capacidades humanas son el principal cuello de botella, ya que no se cuenta con supervisores suficientes para desempeñar todas las tareas (De Grauwe, 2008; Eddy-Spicer y otros, 2016). En Nueva Delhi (India), la carga media de los cuerpos de inspección en los establecimientos públicos es de 56 escuelas (Making Democracy Work, 2016).

Las inspecciones con frecuencia no suscitan ninguna mejora escolar. Las recomendaciones se suelen considerar generales y poco realistas, y piden cambios fuera del control de las escuelas. Por ejemplo, los cuerpos de inspección en Ghana, Indonesia, Kenya, Namibia, Uganda y la República Unida de Tanzania no podían ni sancionar a las escuelas que no obtenían buenos resultados ni motivar la mejora de las escuelas. En los países donde las escuelas pueden ser sancionadas por la ley, como Indonesia y Uganda, no existían a menudo mecanismos para implementar tales sanciones (Eddy-Spicer y otros, 2016).

Por el contrario, un análisis realizado en la provincia de Gansu en China mostró que dotar a los inspectores de una mayor influencia para propiciar los cambios cualitativos de las escuelas había mejorado la planificación del desarrollo escolar (Brock, 2009). Un estudio en Timor-Leste mostró que las inspecciones que supervisaban la recolección y el desembolso de las becas escolares habían contribuido a reducir los desfalcos (Macpherson, 2011).

Las condiciones históricas influyen en la puesta en práctica de las reformas de la inspección. El sistema de Sudáfrica se transformó radicalmente y ahora incluye instrumentos de autoevaluación escolar y un proceso de evaluación integral de las escuelas (Ministerio de Educación de Sudáfrica, 2002b). Sin embargo, los supervisores y funcionarios de las escuelas se opusieron enérgicamente a las reformas debido a los recuerdos del régimen de inspección bajo el apartheid, las grandes disparidades en los recursos de las escuelas y un desarrollo de las capacidades profesionales deficiente (Christie, 2010; De Grauwe, 2007). La poca claridad de las funciones y responsabilidades, la escasez de supervisores y la falta de apoyo del Ministerio de Educación también obstaculizaron su adopción (Mazibuko, 2007).

La mejora de los sistemas de inspección puede ser lenta. En Angola, por ejemplo, un examen exhaustivo mostró que aproximadamente el 60% del personal del cuerpo de inspección carecía de las cualificaciones profesionales necesarias, la mitad estaban cerca de la edad de jubilación legal y las modalidades de inspección no contribuían a fomentar la calidad de la educación. Una reforma llevada a cabo en 2010 racionalizó las tareas de los inspectores, quitándoles la responsabilidad de la formación de los docentes en el empleo, la orientación pedagógica impartida a los docentes y el acopio de estadísticas escolares. Se redefinieron las funciones de los inspectores a fin de promover y apoyar la evaluación institucional de las escuelas y las oficinas provinciales de educación, utilizando metodologías participativas, y de mejorar las comunicaciones entre los agentes escolares, los inspectores y las autoridades provinciales.

Los cuerpos de inspección provinciales señalaron que, para 2015, el 45% de los 668 inspectores de la educación habían recibido una formación sobre los nuevos métodos. Una evaluación independiente mostró que se habían realizado modificaciones importantes. Los ejemplos concretos demostraron que los inspectores provinciales habían comenzado a adoptar una actitud de solución de problemas y que la relación entre el cuerpo de inspección y las escuelas se había vuelto más armoniosa. No obstante, en la mayoría de las provincias el número de inspectores es insuficiente para poder apoyar a todas las escuelas, especialmente en zonas donde las escuelas están muy dispersas o tienen que hacer frente a problemas de sequía e inundaciones (Ministerio de Inspección de Angola, 2009a, 2009b, 2009c, 2015).

ES DIFÍCIL REGULAR SISTEMAS EN RÁPIDA EXPANSIÓN Y DIVERSIFICACIÓN

Los problemas de reglamentación se complican aún más cuando los sistemas educativos se encuentran en rápida expansión y diversifican la prestación de servicios. Estas tendencias generales, acompañadas de llamamientos a una mayor rendición de cuentas, la adopción de normas y la difusión de información, ponen a prueba la capacidad de los mecanismos de regulación gubernamentales o gestionados por el Gobierno para controlar la elaboración de normas en todos los niveles de la educación. El Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (2015) instó a todos los países a garantizar el derecho a la educación y "supervisar a los proveedores de educación privada y exigir responsabilidades a aquellos cuyas prácticas incidan negativamente en el disfrute del derecho" (Artículo 2, párrafo d).

Filipinas: 'Cuidado con las escuelas no acreditadas, advirtieron los padres'

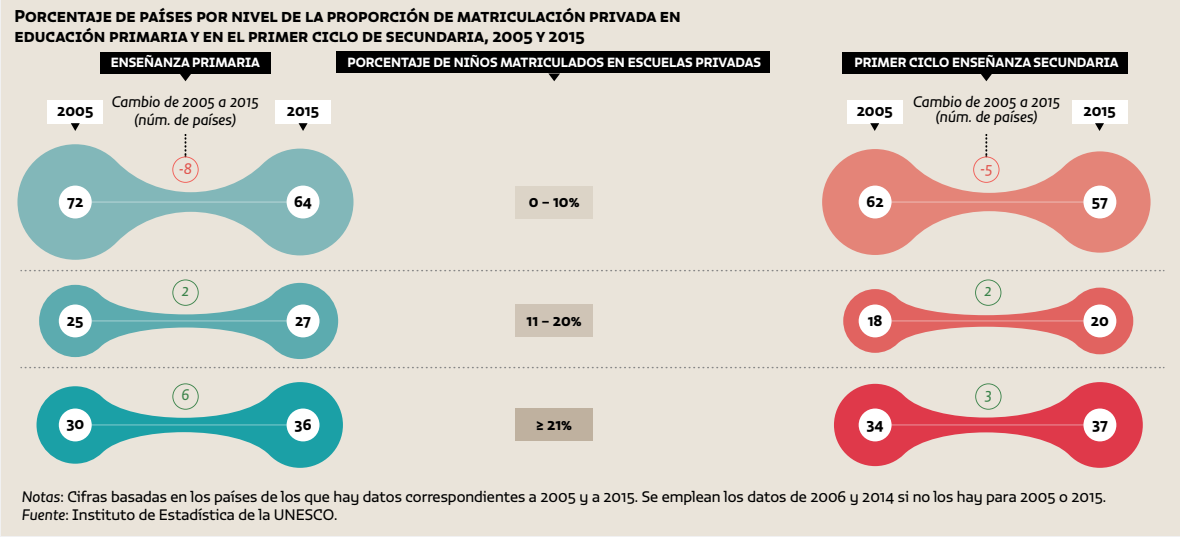
~ *The Manila Times, 2017*

Muchas escuelas privadas no están reguladas

Con sistemas de inspección ya abrumados por las escuelas públicas, el panorama normativo se ha complicado debido a la mayor participación de las escuelas privadas en la escolarización total. La proporción de alumnos que asisten a escuelas privadas aumentó entre 2005 y 2015 (**Gráfico 3.2**). La parte de la enseñanza privada en la matrícula de la enseñanza primaria aumentó en 105 de los 127 países sobre los que se dispone de datos y disminuyó en solo 22; la parte de la enseñanza privada en la matrícula del primer ciclo de la enseñanza secundaria aumentó en 82 de 114 países. En el África Subsahariana, se prevé que uno de cada cuatro alumnos de primaria asistirá a escuelas privadas para 2021 (Caerus Capital, 2017).

Junto al crecimiento regulado de las escuelas privadas, el fenómeno de las escuelas privadas de bajo costo que atienden a las poblaciones más pobres ha captado la atención mundial. Muchas de estas escuelas no están registradas y, por lo tanto, están fuera de los sistemas oficiales de inspección. En el estado de Lagos (Nigeria), el 57% de todos los alumnos se matricularon en escuelas

GRÁFICO 3.2:
La matrícula del sector privado se ha ampliado en la enseñanza primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria



Notas: Cifras basadas en los países de los que hay datos correspondientes a 2005 y a 2015. Se emplean los datos de 2006 y 2014 si no los hay para 2005 o 2015.
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO.

> Es necesario establecer normas antes de permitir una nueva o rápida expansión de la diversificación de la educación, y se deben tener en cuenta las consideraciones relativas a la equidad

privadas en 2010-2011, pero solo el 26% de las escuelas privadas recibieron la aprobación del Ministerio de Educación (Härmä, 2011).

Las escuelas privadas pueden no estar registradas por muchas razones. La mayoría de los países consideran los barrios marginales como asentamientos ilegales, lo que plantea problemas de propiedad de la tierra y de cumplimiento de los requisitos jurídicos para atender a sus residentes (Stern y Heyneman, 2013). Las escuelas públicas solo se encuentran por lo general en torno a los barrios bajos (UNESCO, 2015a). Los gobiernos pueden carecer de la capacidad de supervisión (Banco Mundial, 2008). En la India, las sanciones dimanantes de una inspección parecen ir dirigidas a escuelas privadas, aunque las evaluaciones mostraron que las escuelas públicas tampoco cumplían con algunas de las normas (Francis, 2014; Miranda, 2013). El Gobierno del estado de Punjab (India) cerró 1.170 de las 9.300 escuelas privadas del estado por incumplimiento de las normas de la ley de derecho a la educación relacionadas con las cualificaciones de los docentes, los sueldos y la proporción alumnos por docente (Singh Kainth, 2014).

Uganda: 'El juez ordena el cierre de las escuelas de bajo costo de Bridge International en Uganda'

~ *The Guardian, 2016*

Las escuelas pueden optar por no registrarse, considerando que la reglamentación es excesivamente restrictiva y está demasiado centrada en los insumos, como los bienes, las infraestructuras y los derechos de matrícula de las escuelas. Una evaluación de los marcos normativos de las escuelas privadas en 21 países del África Subsahariana mostró que la reglamentación común solía incluir las normas de cualificación de los docentes (19 países); el número, tipo o tamaño de las aulas (17 países); y

RECUADRO 3.1

El crecimiento de Bridge International Academies constituyó un desafío para los sistemas educativos en Kenya y Uganda

BIA es la cadena privada más grande del mundo de guarderías infantiles y escuelas primarias. Utiliza el concepto de "academia en una caja" para crear escuelas normalizadas, repetibles y extensibles dirigidas a las comunidades y familias más pobres. Los principales donantes son Pearson PLC, a través de Learn Capital, y Zuckerberg Education Ventures. BIA maneja más de 500 escuelas en cinco países. Aproximadamente el 80% de las escuelas están en Kenya, y las demás en la India, Liberia, Nigeria y Uganda. Si bien su participación en el número de escuelas en el mundo es aún pequeña, esta empresa merece examinarse detenidamente debido a su estrategia de expansión rápida y su colaboración con redes mundiales influyentes.

La reglamentación inicial del sector privado de Kenya de 2009 no tuvo en cuenta las escuelas privadas de bajo costo y otras escuelas que prestan servicios a las comunidades de los barrios marginales. En consecuencia, la rápida expansión de BIA, que alcanzó su punto culminante con la apertura de una nueva academia cada dos días, superó con creces la capacidad del Gobierno de establecer y supervisar las normas apropiadas. Después de que se estableciera una nueva normativa, las inspecciones llevaron a audiencias judiciales sobre el cierre de escuelas. El sindicato nacional de docentes de Kenya y otros pidieron el cierre de las escuelas de BIA, aduciendo la falta de docentes cualificados, las escuelas no registradas, las infraestructuras deficientes y los planes de estudios no autorizados. En febrero de 2017, el Tribunal Supremo de Kenya autorizó al Consejo de Educación a seguir adelante con el cierre de 10 escuelas que habían incumplido las normas, desestimando una apelación de BIA.

En Uganda, donde se establecieron directrices para las escuelas privadas en 2014, se entablaron más rápidamente demandas judiciales contra BIA. En abril de 2016, el Gobierno ordenó a BIA que suspendiera su rápida expansión después de que los informes de los inspectores correspondientes a los distritos donde BIA tenía el 74% de sus escuelas condujeron a una evaluación negativa para esa organización. En julio de 2016, se ordenó el cierre de todas las academias por incumplimiento de las normas mínimas. Después de una medida cautelar contra la orden, en noviembre de 2016 el Tribunal Supremo de Uganda falló a favor de los cierres y concluyó que BIA estaba "haciendo funcionar sus academias transgrediendo la ley" (párrafo 22).

Los problemas jurídicos a que se ha enfrentado BIA se han acompañado de preguntas sobre sus financiadores, a saber, si BIA había violado las Normas de Desempeño sobre Sostenibilidad Ambiental y Social de la Corporación Financiera Internacional. Sin embargo, a pesar de la falta de transparencia y de datos independientes, los donantes bien pueden renovar y ampliar su inversión en la organización.

Fuentes: Brown-Martin (2016); EI/KNUT (2016); Tribunal Supremo de Kenya en Busia (2017); Tribunal Supremo de Uganda en Kampala (2016); Hystra (2014); Kenya MOEST (2015); Migiro (2016); Riep y Machacek (2016); Smith y Baker (2017).

los derechos de matrícula (15 países). En el análisis se sostenía que el número y el alcance de las normas fueron en contra de su principal objetivo, esto es, velar por que todas las escuelas estuvieran bajo el control del Gobierno. Se indicaba que una mejor estrategia sería que las normas fueran más realistas y razonables, y reorientarlas hacia los resultados de los alumnos y la accesibilidad de las escuelas privadas a los más desfavorecidos (Baum y otros, 2016).

La falta de normas fundamentales o de un firme entorno institucional es especialmente problemática cuando poderosas entidades internacionales privadas, como Bridge International Academies (BIA), se extienden rápidamente en un país (**Recuadro 3.1**).

LA COMPETENCIA DEL MERCADO AHONDA LAS DIVISIONES

"Sería muy importante que el sector privado complementara lo que hace el Gobierno, pero sus prestaciones son demasiado caras para el hombre común y corriente, de tal modo que las escuelas son solo para los ricos."

MOSES NDERITU, CONFERENCIANTE, KENYA

La competencia entre escuelas y la elección de una escuela se han generalizado en las políticas de la educación (Plank y Sykes, 2003; Verger y otros, 2016a). Idealmente, la elección de una escuela en el mercado adecuaría mejor a los niños con las escuelas y motivaría una sana competencia (Chubb y Moe, 1990; Friedman, 1962). Al disponer de información y de opciones, los padres podrían expresar sus preocupaciones, emprender mejoras o cambiar de escuela (Hirschman, 1970). La elección y sus efectos podrían mejorar el funcionamiento

> Mejorar la producción y difusión de la información, en lugar de promover fuertes sanciones y recompensas, ayuda a los padres y miembros de la comunidad a apoyar la mejora de las escuelas

de las escuelas y los sistemas, incentivar la innovación, propiciar mejores resultados para los alumnos y satisfacer a los padres (Schneider y otros, 2000).

Sin embargo, la realidad de la competencia del mercado en el ámbito de la educación con frecuencia es muy distinta de esas conjeturas ideales. Las principales críticas de las políticas orientadas al mercado son que benefician a las escuelas, las familias y las comunidades más ricas, no mejoran el desempeño escolar medio, aumentan las desigualdades y no pueden funcionar adecuadamente porque la educación es incompatible con los supuestos del mercado (Diedrich, 2012; Levin, 1998; Ravitch, 2013).

LA INFORMACIÓN ES UN PRERREQUISITO PARA LA FUNCIÓN DEL MERCADO

La función del mercado depende de la capacidad de los padres para elegir las escuelas basándose en información comparable. La disponibilidad pública de la puntuación media obtenida por los alumnos de una escuela influye en el comportamiento escolar. Un examen de 101 sistemas realizado para este informe mostró que 34 utilizan la puntuación media en las pruebas escolares para promover la elección (evaluativos); 17 utilizan los resultados para sancionar o recompensar oficialmente a las escuelas o los educadores (punitivos); y 46 la utilizan únicamente para un análisis nacional o regional (sumativos) (**Gráfico 3.3**). Un análisis basado en los 70 sistemas que participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de 2009 mostró que los sistemas evaluativos tenían dos veces más probabilidades que los sistemas sumativos de proponer políticas de rendición de cuentas, como la publicación de los resultados de las pruebas escolares o la comunicación de resultados agregados a los padres (Smith, 2016). La utilización punitiva y evaluativa de la puntuación de las pruebas es menor en los países que no pertenecen a la OCDE, tal vez debido a la falta de datos. Un examen de los sitios web de los ministerios de educación en 133 países de bajos y medianos ingresos mostró que en 61 no había datos disponibles, y solo 29 proporcionan datos comparables a nivel de las escuelas (Read y Atinc, 2017).

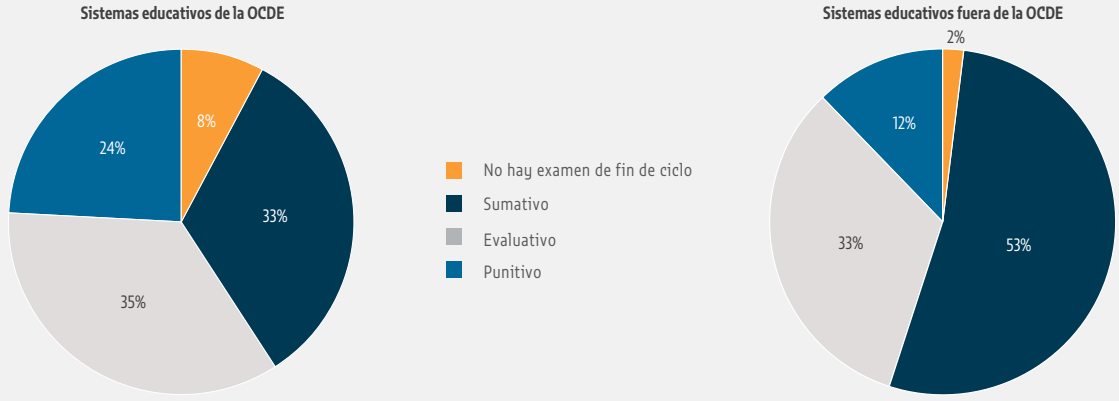
> De los 101 sistemas educativos analizados, 17 utilizan los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas para sancionar o recompensar a las escuelas o los educadores

El aumento de la demanda de información en la enseñanza superior ha propiciado el incremento de los sistemas de clasificación (Marope y otros, 2013). Las clasificaciones de la enseñanza superior nacional más conocidas son las de *News & World Report* de los Estados Unidos, *Der Spiegel* en Alemania y Reforma en México. Las clasificaciones mundiales, como el Ranking Académico de las Universidades del Mundo, intensifican la competencia pero se limitan a aproximadamente el 1% de todas las universidades. Esas clasificaciones, que utilizan a menudo indicadores cuantificables, entre ellos la dotación de recursos de las escuelas, pueden destacar determinados aspectos pero no otros de posible valor para los alumnos, lo que menoscaba la equidad en la elección de la escuela (Hazelkorn, 2015). Las innovaciones en las clasificaciones consisten en herramientas en línea, como U-Multirank, que permiten una comparación multidimensional y personalizable (Jongbloed y otros, 2013). No se ha evaluado si U-Multirank ha mejorado la información y la elección de los alumnos; sin embargo, para el año académico 2017-2018, se han incluido casi 1.500 universidades (U-Multirank, 2017).

Reino Unido: '¿Por qué las nuevas clasificaciones del desempeño escolar nos dicen muy poco a ese respecto?'

~ *The Conversation, 2017*

GRÁFICO 3.3:
La utilización de la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas para sancionar o recompensar a las escuelas es más común en los sistemas más ricos
Difusión y utilización de los datos relativos a la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas en 101 sistemas educativos



Notas: El análisis abarcó 37 sistemas de países de la OCDE y 64 de países no pertenecientes a la OCDE. Las pruebas incluyeron evaluaciones y exámenes de primaria y secundaria.
Fuentes: Basado en Smith (2017); actualización del equipo del Informe GEM de las políticas nacionales relativas a las pruebas.

La información puede facilitar la elección de la escuela, pero no es suficiente para posibilitar la rendición de cuentas

Los boletines de calificaciones escolares contienen datos sobre las escuelas que informan al público y propician su implicación (Cheng y Moses, 2016) y, en algunos contextos, permiten impartir sanciones y recompensas a las escuelas. Desde 2007, el Índice de Desarrollo de la Educación Básica del Brasil ha publicado información sobre el desempeño de los alumnos, así como los índices de aprobación, repetición y graduación para todas las escuelas, lo que permite una comparación en los planos municipal y nacional. Los 1.000 municipios que obtienen resultados insatisfactorios reciben recursos adicionales para mejorar (Buchmann y Neri, 2008). Los boletines de calificaciones escolares pueden reducir las pérdidas financieras y aumentar la transparencia. En Guatemala, los perfiles de escuelas en línea indican la cuantía de los fondos destinados a programas concretos (Cheng y Moses, 2016).

> “Implicar a los padres y la comunidad en la selección de la información que ha de compartirse puede reducir el ausentismo y mejorar la puntuación en las pruebas”

Algunos esfuerzos por compartir información han tenido efectos positivos. En Carolina del Norte (Estados Unidos), la información sobre la puntuación obtenida en las pruebas ayudó a los padres de bajos ingresos que tenían varias opciones para la escolarización de sus hijos a tomar decisiones con conocimiento de causa y mejorar la puntuación (Hastings y Weinstein, 2008). En la provincia paquistaní del Punyab, cuando los boletines de calificaciones de una aldea contenían los promedios de las puntuaciones en las pruebas de todas las escuelas, las calificaciones mejoraban en toda la aldea (Andrabi y otros, 2014). En Uganda, los boletines de calificaciones participativos que implicaban a los padres y a la comunidad en la selección de indicadores redujeron el absentismo de los alumnos y los docentes y mejoraron la puntuación en las pruebas (Barr y otros, 2012).

Los boletines de calificaciones escolares no siempre ofrecen una información transparente. Puesto en práctica en 2011, el sistema de boletines de calificaciones de Ghana abarca la matrícula, el desempeño de los alumnos, la asistencia a clase, los libros de texto, la asistencia de los docentes, las becas y las reuniones escolares. Si bien se supone que los directores de escuela deben divulgar abiertamente los boletines, la mayoría de ellos solo publican la información en sus oficinas. En el Punyab (Pakistán) se utilizan datos del sistema de información sobre la administración de la educación de la provincia para producir boletines de calificaciones para sus 54.000 escuelas públicas. Sin embargo, lograr que todas las escuelas difundan la información ha sido difícil, ya que el hecho de no hacerlo no entraña consecuencias reglamentarias (Cheng y Moses, 2016).

La utilización generalizada y equitativa de la información depende de que sea pertinente, accesible y comprensible

para el público destinatario, como los padres de familia o las autoridades gubernamentales (Bruns y otros, 2011). Por ejemplo, es poco probable que los boletines de calificaciones en línea lleguen a poblaciones de bajos ingresos. Aunque están disponibles en plataformas de datos abiertos, los datos brutos de la República Unida de Tanzania no se utilizaban ampliamente porque menos del 5% de la población tenía acceso a Internet, y los datos no se presentaban en forma resumida y simplificada (McMurren y otros, 2016). Los sistemas educativos que difunden información en el plano local tienen más probabilidades de llegar a los grupos destinatarios. Malawi elabora informes sobre las escuelas basados en un acopio exhaustivo de datos sobre la enseñanza y el aprendizaje, la dirección y la gestión, la administración de las escuelas y las prácticas adaptadas a los niños. La oficina de educación del distrito utiliza los datos con objeto de elaborar gráficos específicos para las escuelas, alentándolas a colocarlos a la vista con fines de sensibilización (Cheng y Moses, 2016).

> “En Kenya, el 72% de los padres encuestados declararon que no sabían cómo utilizar la información sobre la alfabetización y la adquisición de nociones elementales de aritmética por parte de sus hijos”

La manera de utilizar la información es tan importante como velar por que esté disponible y sea accesible. Cuando se les proporcionó información sobre la alfabetización y la adquisición de nociones elementales de aritmética de los alumnos, el 72% de los padres encuestados en Kenya dijeron que no sabían cómo podrían utilizar el boletín de calificaciones para mejorar la escuela de sus hijos (Lieberman y otros, 2014). En Liberia, se evaluaron las repercusiones en la lectura precoz de tres niveles de intervención: no proporcionar información a los padres, proporcionar información sin guía, y proporcionar información y capacitar a los docentes. La evaluación mostró que facilitar información mejoraba las tareas de lectura precoz, como la designación de las letras y la fluidez, en tanto que proporcionar información e impartir capacitación a los docentes mejoraba los resultados de las evaluaciones en todos los indicadores, entre ellos la comprensión auditiva y el descifre de palabras desconocidas (Piper y Korda, 2010).

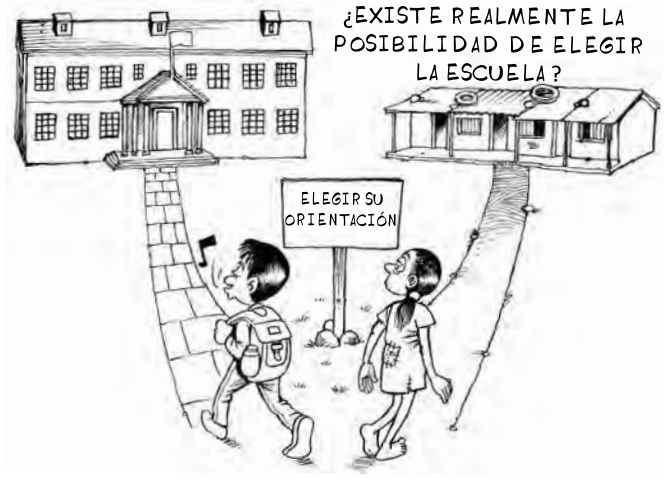
LA ELECCIÓN DE LA ESCUELA AUMENTA CON LAS OPCIONES Y EL APOYO FINANCIERO

En los últimos tres decenios, la elección de la escuela ha cobrado impulso y ha aumentado en más de dos tercios de los países de la OCDE, por ejemplo (Musset, 2012). En los 72 sistemas participantes en el programa PISA de 2015, los padres de aproximadamente el 64% de los alumnos declararon que podían elegir por lo menos entre dos escuelas para sus hijos (OCDE, 2017a).

La elección de la escuela crea una presión competitiva y los estudios han demostrado reiteradas veces que beneficia a las familias más adineradas a la vez que margina aún más a las escuelas y los padres de familia desfavorecidos. Una política aplicada en Nueva Zelandia en 1992, consistente en ampliar la elección de la escuela más allá de las zonas residenciales, tuvo consecuencias negativas. Una encuesta llevada a cabo en un 10% de las escuelas primarias mostró que los maestros, especialmente aquellos que trabajaban en escuelas que hacían frente a la competencia, consideraban que la competencia había afectado negativamente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Aun los directores no estimaron que la competencia hubiese tenido alguna repercusión en el aprendizaje (Ladd y Fiske, 2003).

> “En los últimos tres decenios, más de dos tercios de los países de la OCDE han ofrecido más posibilidades de escoger las escuelas”

Las escuelas públicas de Nepal aumentaron su competitividad mediante políticas que se suelen encontrar en las escuelas privadas, por ejemplo, cambiando el medio de enseñanza y mejorando los uniformes escolares. Sin embargo, el optimismo sobre los cambios no era muy grande, ya que la aplicación de tales políticas en el sector



privado no regulado había consolidado la segregación social (Joshi, 2016).

Las escuelas públicas experimentales en los Estados Unidos (charter schools), que son escuelas públicas e independientes que las familias pueden elegir, han intensificado la segregación; además, son limitadas las opciones disponibles para los alumnos más desfavorecidos (Frankenberg y otros, 2010; Adamson y otros, 2015). Un estudio a largo plazo de este tipo de escuelas realizado en Michigan arrojó un efecto negativo en el desempeño y la eficacia de los alumnos en las escuelas públicas (Ni, 2009).

Por lo general, los padres de familia escogen la escuela basándose en informaciones de acceso directo, que a menudo pueden afectar negativamente la equidad y la diversidad entre las escuelas. En Finlandia, la elección de la escuela era una posibilidad que tenían principalmente las familias educadas cuyos hijos sobresalían académicamente (Silvennoinen y otros, 2015). En los Estados Unidos, todos los padres recurrían ampliamente a las redes, pero los padres que disponían de redes más privilegiadas utilizaban menos fuentes de información, dependían más de homólogos informados y tenían acceso a información más precisa (Schneider y otros, 2000). Asimismo, las limitaciones financieras y de otra índole hicieron que los padres nepaleses, en particular los más pobres, tuvieran escasa libertad para elegir y tenían, por lo tanto, menos probabilidades de expresar su insatisfacción o de colaborar con las escuelas para propiciar una mejora (Joshi, 2014a, 2014b).

Los cheques escolares pueden mejorar la capacidad de elegir entre escuelas, pero se corre el riesgo de crear una mayor desigualdad

Cuando la educación no es gratuita, las restricciones financieras pueden afectar la capacidad de elegir las escuelas. Los cheques escolares son fondos ofrecidos a las familias para ayudarlas a superar esas restricciones y poder elegir las escuelas con mayor libertad y, por lo tanto, fomentar la competencia entre las escuelas.

En los Estados Unidos, existen programas de cheques escolares en 14 estados (ECS, 2017). Los resultados en el desempeño de los alumnos no son coincidentes. La mayoría de los estudios indican que los cheques escolares no mejoraron significativamente el aprovechamiento de los alumnos (Epple y otros, 2015; Usher y Kober, 2011). Algunos estudios realizados recientemente en Indiana, Louisiana y Ohio mostraron efectos negativos (Dynarski, 2016; Mills y Wolf, 2016). Sin embargo, entre los beneficiarios de bajos ingresos en Nueva York los cheques escolares han tenido un efecto positivo importante en la matriculación en la universidad y en los logros alcanzados por los estudiantes pertenecientes a minorías (Chingos y Peterson, 2015).

En los países más pobres, la finalidad de los cheques para escuelas privadas es mejorar el acceso de los grupos marginados y aliviar un sistema público sobrecargado (Baum, 2017; Gauri y Vawda, 2003). El programa de Colombia dirigido a los vecindarios de bajos ingresos aumentó la matrícula en las escuelas privadas y mejoró los niveles de aprovechamiento y las tasas de graduación de los beneficiarios de cheques escolares. Sin embargo, los cheques escolares cubrían solamente un poco más de la mitad del costo medio, excluyendo de hecho de ese beneficio a quienes no podían pagar la diferencia (Angrist y otros, 2002, 2006). En la provincia de Sindh (Pakistán), los niveles de matriculación aumentaron en 30 puntos porcentuales en las aldeas donde las escuelas recibieron cheques escolares (Barrera-Osorio y otros, 2013).

Distribuir cheques escolares puede conducir a una mayor desigualdad en el acceso sin necesariamente mejorar el desempeño de los alumnos, especialmente si se permite a las escuelas cobrar más (Levin, 2017). Desde los años 1990, las escuelas públicas y privadas suecas han competido a través de un programa de cheques escolares universales, pero hay indicios de una creciente segregación en las escuelas (Böhlmark y otros, 2015). Los cheques escolares universales introducidos en 2007 en la enseñanza secundaria de Uganda aumentaron la matrícula y mejoraron el desempeño en las evaluaciones nacionales. Sin embargo, las escuelas seleccionan a los alumnos admitidos. Se descubrió que los alumnos beneficiarios de cheques escolares provenían de los hogares más educados y financieramente seguros (Barrera-Osorio y otros, 2016). El programa de cheques escolares universales de Chile es un caso ejemplar de efectos negativos con respecto a la equidad (**Recuadro 3.2**).

Chile: 'El sistema de cheques escolares de Chile: ¿posibilitar la elección o perpetuar las desigualdades sociales?'

~ Nueva América, 2017

RECUADRO 3.2

Límites de un enfoque de la rendición de cuentas escolar basado en el mercado: el programa de cheques escolares universales de Chile

Tres decenios de conceder financiación a los alumnos en Chile demuestran que los cheques escolares universales pueden contribuir a aumentar las desigualdades en la educación. Entre 1982 y 1996, las comunidades que registraron los mayores incrementos en la matriculación privada tuvieron las puntuaciones más bajas en las pruebas de las escuelas públicas, las mayores diferencias en las puntuaciones en las pruebas entre las escuelas privadas de la élite y las escuelas públicas, y las mayores desigualdades socioeconómicas entre los padres de familia de las escuelas públicas y las privadas. Si bien se parte del supuesto de que la puntuación en las pruebas es el principal factor que influye en la elección de la escuela, solo uno de cada cuatro padres de alumnos del primer grado en Santiago eligió la escuela con mejores resultados en sus listas de selección. Casi el 70% de ellos se interesaron en las escuelas solo en términos de afiliación religiosa, y el 87% tuvieron únicamente en consideración las escuelas con situaciones demográficas parecidas a las suyas.

Una consecuencia imprevista fue que las escuelas se beneficiaron más que las familias de una mayor elección. Mientras que las escuelas de nivel superior decidieron no participar por considerar que los cheques escolares universales irían en detrimento de su imagen comercial, otras cobraron derechos de matrícula suplementarios y seleccionaron entre los beneficiarios de los cheques, lo que agravó la estratificación socioeconómica. Para luchar contra estos graves problemas de equidad, en 2008 Chile incrementó en aproximadamente un 50% el valor de los cheques escolares para los alumnos desfavorecidos. Los datos más recientes indican que ello tuvo poca incidencia en los insumos escolares: solo hubo una pequeña reducción en el tamaño de las clases y las escuelas no utilizaron los ingresos adicionales para los gastos autorizados. Además, como los incentivos se supeditaron a los resultados de aprendizaje del cuarto grado, las escuelas podrían burlar el sistema, por ejemplo no admitiendo a niños de bajo nivel socioeconómico.

Chile no ha logrado mejoras significativas en las evaluaciones internacionales y su sistema educativo figura entre los más estratificados del mundo. A pesar de recientes intentos por atenuar algunos de los aspectos negativos de su sistema, se atiene firmemente a los principios del mercado en la educación. Las clasificaciones de las escuelas se publican periódicamente y se difunden ampliamente a través de periódicos y otros medios, aunque los padres no se mostraban muy convencidos por esa información. Un estudio mostró que la forma en que se presentaban los datos nacionales a los padres y las escuelas ponía los objetivos de mejora escolar en contradicción con la utilización principal de los datos por parte de los padres para escoger las escuelas.

Fuentes: Feigenberg y otros (2017); Hsieh y Urquiola (2006); Mizala y otros (2007); Mizala y Urquiola (2007); Schneider y otros (2006); Taut y otros (2009); Valenzuela y otros (2014).

NO HAY INDICIOS COINCIDENTES DE QUE LA RENDICIÓN DE CUENTAS BASADA EN EL DESEMPEÑO OFREZCA UNA EDUCACIÓN DE BUENA CALIDAD

En los sistemas basados en el desempeño, las sanciones y las recompensas se imparten en función del rendimiento escolar en el supuesto de que motivan a las escuelas y las universidades a cumplir con los objetivos, en particular los relacionados con los resultados del aprendizaje. Tales métodos ejercen un atractivo importante en los encargados de la formulación de políticas, dada la creciente disponibilidad de datos y la mayor importancia concedida a la gestión pública. Al mismo tiempo, la capacidad de que tales métodos mejoren el desempeño en algunos resultados o propicien toda la gama de resultados educativos valorados por la sociedad suscita un escepticismo cada vez mayor. En muchos aspectos importantes, pueden estar vendiendo al descubierto a los alumnos y la sociedad.

UNA RENDICIÓN DE CUENTAS BASADA EN LAS PRUEBAS ESCOLARES PARA MOTIVAR A LAS ESCUELAS ES MUY DISCUTIBLE

La utilización en varios países de las puntuaciones acumuladas obtenidas por los alumnos en las pruebas como base para impartir sanciones y recompensas ha sido objeto de considerable atención. Los críticos sostienen que vincular estrechamente una sola puntuación a los medios de subsistencia de la escuela es injusto, ya que los resultados de las pruebas están determinados en gran medida por factores fuera del control de la escuela, como las aptitudes naturales, la situación socioeconómica,

> “Los críticos aducen que es injusta la utilización de la puntuación obtenida en las pruebas para exigir cuentas a las escuelas, ya que la puntuación está determinada en gran medida por factores fuera del control de la escuela”

las clases particulares recibidas después de clases y la implicación de los padres (Castro y otros, 2015; Dufur y otros, 2013; Woessmann, 2016).

Esos mecanismos de rendición de cuentas dependen de la capacidad de los gobiernos para llevar a cabo exámenes periódicos basados en el censo y aplicar políticas punitivas. Los Estados Unidos tienen el sistema más ampliamente estudiado que aplica este enfoque de gran exigencia (**Recuadro 3.3**). Otros países son el Brasil, Chile y la República de Corea.

En el sistema brasileño sumamente descentralizado, los estados de Ceará, Minas Gerais y Rio Grande do Sul elaboraron sus propias evaluaciones para poder efectuar comparaciones entre las escuelas y utilizaron incentivos, como las bonificaciones por mérito, para recompensar a quienes obtienen los mejores resultados (Bonamino y Sousa, 2012; Idados, 2017). En 2008 Chile agregó un componente de gran exigencia a su programa de cheques escolares, en virtud del cual las escuelas de bajo rendimiento académico corrían el riesgo de ser cerradas si los resultados no mejoraban en cuatro años (Osses, 2014). En el último decenio se han producido múltiples cambios de política en el sistema de la República de Corea, que han dado lugar a mayores exigencias para las escuelas. En 2010, el Gobierno introdujo la presentación de informes públicos sobre el desempeño escolar y el programa "La escuela para el mejoramiento", en cuyo marco las escuelas de bajo rendimiento académico recibieron fondos adicionales para mejorar los resultados de los alumnos en la evaluación nacional del rendimiento escolar (Yi, 2015) (véase el **Capítulo 9** sobre un análisis más a fondo de la disponibilidad de datos sobre los resultados de las escuelas y los alumnos).

No hay indicios claros de que exigir más de las escuelas permita obtener mejores resultados del aprendizaje

Las evaluaciones internacionales aportan indicios contradictorios sobre los efectos en los resultados de los alumnos de la rendición de cuentas basada en el desempeño. Una visión general del desempeño en el estudio PISA mostró que los sistemas de sanciones y recompensas no daban lugar a mejoras importantes. De los 51 sistemas educativos participantes en el PISA, 11 utilizaban la rendición de cuentas basada en las pruebas escolares. De éstos, 5 registraron un aumento en su puntuación media en el PISA en matemáticas entre 2003 y 2015, mientras que la puntuación disminuyó en otros 6. Los sistemas de rendición de cuentas basados en las pruebas más estudiados, a saber, los de Australia, la República de Corea y los Estados Unidos, no mostraron un mejor desempeño en el PISA en promedio o en la parte inferior de la distribución (**Gráfico 3.4**).

RECUADRO 3.3

Niños rezagados en los Estados Unidos

Firmada en 2002 y en vigor hasta 2016-2017, la ley titulada 'No Child Left Behind' (NCLB) (Que ningún niño quede rezagado) fue la iniciativa nacional más conocida y documentada en materia de rendición de cuentas basada en las pruebas escolares. Su finalidad era que todos los alumnos alcanzaran las normas de dominio mínimo en matemáticas y lectura establecidas por los estados en 2014. Los alumnos de tercer a octavo grado se sometieron a pruebas anuales para demostrar un "avance anual suficiente" hacia el dominio mínimo. Si no se lograba un progreso suficiente, los estados podían intervenir e incluso, eventualmente, decidir el cierre de escuelas de bajo rendimiento académico. La NCLB tuvo efectos positivos marginales en los resultados de los alumnos, en parte debido a que las escuelas o los educadores burlaron el sistema por temor a las sanciones.

Un resultado imprevisto de la ley NCLB fue la reducción de los planes de estudios. Por ejemplo, un análisis mostró que la introducción de la rendición de cuentas por medio de la NCLB aceleró las mejoras de desempeño pero amplió las disparidades de rendimiento entre los alumnos negros y los blancos. En respuesta a las presiones en materia de rendición de cuentas, numerosas escuelas reclasificaron a los alumnos con resultados insatisfactorios como alumnos con discapacidades o los excluyeron por completo. Las escuelas primarias intensificaron la enseñanza de las matemáticas y la lengua en una combinación de 230 minutos por semana en el marco de la NCLB, en promedio, mientras que disminuyeron el tiempo dedicado a los estudios sociales, las ciencias, el arte y la música, la educación física y el recreo.

Estas prácticas pueden haber sido más comunes en las escuelas que obtienen malos resultados con mayor riesgo de sanción. Por ejemplo, el 38% de los directores de las escuelas de Nueva York con un alto índice de matriculación de las minorías señalaron una disminución del tiempo dedicado a los estudios sociales, en comparación con el 17% en las escuelas con un bajo porcentaje de alumnos pertenecientes a minorías. Aproximadamente el 90% de los directores de escuela de Georgia y Pensilvania declararon haber proporcionado a los docentes materiales para la preparación de los exámenes, como pruebas de práctica, y casi todos declararon haber ayudado a los docentes a determinar el contenido que probablemente se utilizaría en la prueba estatal.

Fuentes: Figlio (2006); Figlio y Loeb (2011); Hamilton y Hannaway (2008); Hanushek y Raymond (2005); Jacob (2005); McMurrer (2007); Rothstein y otros (2008).

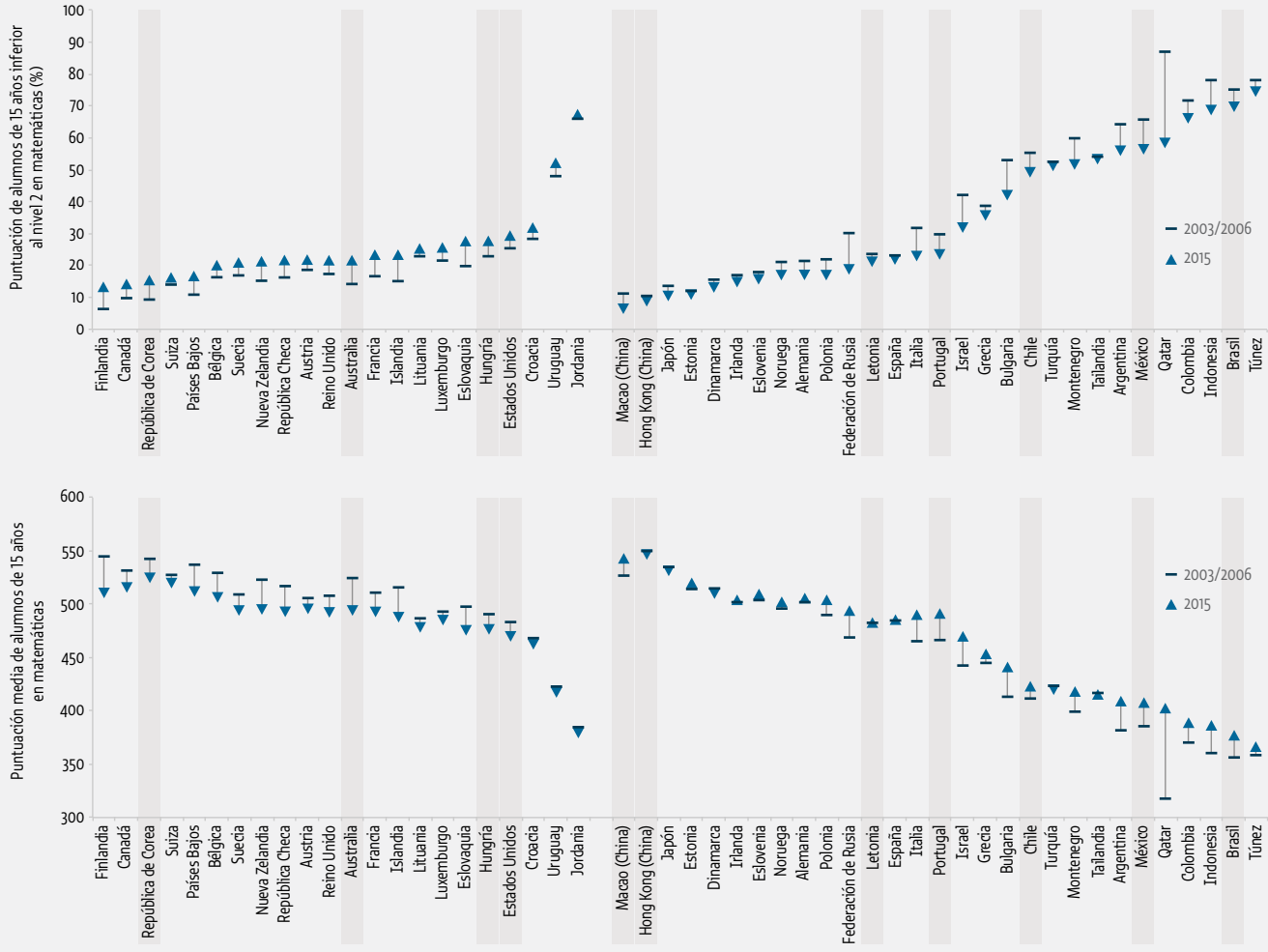
> "De los 11 sistemas educativos participantes que utilizaron la rendición de cuentas basada en las pruebas escolares, 5 registraron un aumento de su puntuación media del PISA en matemáticas de 2003 a 2015, mientras que ésta disminuyó en otros 6"

Por lo general, las evaluaciones estadísticas no arrojaron resultados positivos de estas reformas, o bien arrojaron resultados marginalmente positivos. Su incidencia sobre las escuelas y los alumnos con resultados insatisfactorios, posiblemente una de las principales razones de tales medidas de rendición de cuentas (Ladd, 2012), fue aún más discutible. El análisis de los datos del PISA de 2006

GRÁFICO 3.4:

Los resultados del aprendizaje no han mejorado en los sistemas de rendición de cuentas basados en las pruebas escolares

Porcentaje de puntuación por debajo del nivel 2 en la prueba de matemáticas del PISA, 2003–2015



Notas: Los gráficos muestran todos los países del PISA con datos de 2003 ó 2006 y 2015. Se destacan los sistemas de rendición de cuentas basados en las pruebas escolares, según una categorización del Informe GEM.

Fuente: Base de datos del estudio PISA de la OCDE.

Zimbabwe: 'Un director de escuela amaña las tasas de aprobados'

~ *The Herald, 2017*

sobre el rendimiento escolar en ciencias en Australia, Portugal, la República de Corea y los Estados Unidos de América mostró que la generalización de las políticas de rendición de cuentas en las escuelas tuvo un pequeño efecto negativo, pero benefició a los estudiantes de condición socioeconómica superior (Gandara y Randall, 2015). El análisis de cuatro ciclos de datos del PISA para la República de Corea entre 2003 y 2012 no mostró ningún efecto en las puntuaciones en matemáticas ni en la probabilidad de obtener puntuaciones por debajo del nivel de aptitud básico (Yi, 2015).

Una de las razones de la débil relación entre las reformas de la rendición de cuentas y los resultados escolares puede ser la falta de autonomía de las escuelas. Sin el control de la adopción de decisiones sobre la contratación, la presupuestación y la asignación de recursos, las escuelas y las comunidades poco pueden hacer para cambiar. Por el contrario, ejercer control tiene efectos positivos. Por ejemplo, en la República de Corea la autonomía de las escuelas con respecto a los planes de estudio y la evaluación de la enseñanza guardaba una relación estadísticamente positiva con el rendimiento escolar en matemáticas (Yi, 2015). La relación entre autonomía, rendición de cuentas y rendimiento escolar depende de las capacidades institucionales. Un análisis de cuatro evaluaciones del PISA (2000-2009) para 42 países mostró que la autonomía de las escuelas afectaba negativamente el rendimiento escolar en los países de bajos ingresos y que obtienen resultados insatisfactorios, y positivamente en los países de ingresos más altos y de buenos resultados (Hanushek y otros, 2013). Así pues, una mayor autonomía de las escuelas puede aumentar la desigualdad en los resultados entre los sistemas educativos dentro de los países y entre ellos.

La rendición de cuentas de gran exigencia tiene más consecuencias negativas imprevistas que ventajas

Con frecuencia, varios tipos de consecuencias negativas imprevistas superan con creces las ventajas de la rendición de cuentas de gran exigencia, especialmente entre las escuelas y los alumnos más desfavorecidos. Cuando se imparten sanciones y recompensas explícitas, la puntuación obtenida en las pruebas escolares puede convertirse en el eje central de la escolarización, en lugar de ser un objetivo entre muchos otros. Las escuelas pueden iniciar prácticas que maximizan rápidamente la mejora en la puntuación en las pruebas, pero que menoscaban la calidad general y el aprendizaje.

Las escuelas y los docentes ajustan de varias maneras las políticas oficiales y no oficiales en respuesta a la presión ejercida por la puntuación en las pruebas, a saber, configurando el grupo de examinados, reduciendo el plan de estudios, impartiendo la enseñanza en función de las pruebas, impartiendo enseñanza a quienes están a punto de aprobar, y haciendo trampa de modo flagrante con la complicidad eventual de los alumnos (**Cuadro 3.1**). Todas estas medidas pueden abatir la moral y excluir otras reformas. En Chile, las políticas de rendición de cuentas punitivas hicieron que las escuelas con resultados insatisfactorios fueran más propensas a adoptar medidas apresuradas, como las clases particulares extraescolares, en lugar de estrategias a largo plazo como la inversión en la formación de los docentes (Elacqua y otros, 2016).

CUADRO 3.1:
Consecuencias no deseadas de la rendición de cuentas escolar de gran exigencia

Práctica de burla al sistema	Cómo funciona	Ejemplos
Configuración del grupo de examinados	Las escuelas cambian la composición del grupo de examinados valiéndose de las prácticas de admisión, las políticas disciplinarias o la reasignación de los alumnos.	En el estudio PISA de 2009, las escuelas con sistemas punitivos tenían más probabilidades de tener prácticas de admisión selectivas basadas por lo menos en parte en los resultados de los alumnos: el 60% de las escuelas públicas y el 87% de las escuelas privadas practicaban la admisión selectiva. En la República de Corea, durante la prueba escolar los docentes salían de excursión con los alumnos de bajo rendimiento académico.
Reducción del plan de estudios	El tiempo de enseñanza se concentra en las asignaturas que son objeto de examen final y se aparta de aquellas que no lo son.	En Australia, a los alumnos que obtenían resultados insatisfactorios se les prescribieron clases intensivas adicionales de lectura, escritura y aritmética en lugar de asignaturas que no iban a ser objeto de examen final, como los idiomas aparte del inglés. En el Brasil, los maestros de primaria sobrevaloraron la lectura y las matemáticas, prestando escasa atención a otras partes del plan de estudios que fomentan la creatividad, la cultura y las artes.
Impartición de la enseñanza en función de las pruebas	Las estrategias pedagógicas se centran en la preparación de los alumnos en cuanto al contenido, la estructura y el entorno de las pruebas escolares.	En Australia, 3 de cada 4 profesores encuestados estuvieron de acuerdo o firmemente de acuerdo en que la presión ejercida por la rendición de cuentas los había llevado a orientar más la enseñanza en función de los exámenes.
Impartición de la enseñanza a quienes tienen más probabilidades de aprobar	Los alumnos que más se acercan a la calificación de aptitud o de aprobado reciben atención adicional.	Los docentes en Texas reconocen que centran más su atención en los alumnos con mayor probabilidad de cumplir la norma. En el Reino Unido, los alumnos fueron reunidos en grupos basados en la probabilidad de alcanzar los objetivos de la evaluación, asignándose mayores recursos a los que más se acercaban a la puntuación prevista.
Trampa flagrante	La puntuación obtenida se manipula directamente.	En Hungría, se sospecha que entre el 1,5% y el 1,8% de las clases hacen trampa en el examen de fin de ciclo. En los Estados Unidos, 178 docentes y directores de escuelas públicas de Atlanta se vieron involucrados después de que se encontraran marcas de borrado que delataban puntuaciones prácticamente imposibles de alcanzar sin intervención humana. En 2015, 11 educadores fueron condenados por fraude por haber cambiado las puntuaciones en las pruebas.

Fuentes: Aronson y otros (2016); Booher-Jennings (2005); Chung (2017); Hardy (2015) ; Horn (2012); Ignácio (2014); Marks (2014); Polesel y otros (2014); Smith (2016, 2017).

LA FINANCIACIÓN BASADA EN EL DESEMPEÑO VA EN AUMENTO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Las sanciones y recompensas basadas en los resultados del aprendizaje no son frecuentes en la enseñanza superior, pero varios países supeditan la financiación a otras mediciones del desempeño, lo que provoca cambios en las prácticas institucionales. Con el aumento de la matriculación de estudiantes y una reforma más amplia de la gestión pública, la mayoría de los países de la OCDE supeditan al menos una parte de la financiación de las instituciones públicas a determinados resultados. En 2007, 19 de las 23 economías de la OCDE y asociadas a esta organización concedieron subvenciones en bloque para la enseñanza y el aprendizaje; 17 de ellas comportaban iniciativas de financiación específicas (Santiago y otros, 2008). Las fórmulas de financiación pueden relacionarse con la matrícula, las calificaciones del profesorado o factores relativos al desempeño, como los índices de finalización de estudios y de inserción laboral, la productividad de las actividades de investigación del profesorado y la satisfacción de los estudiantes (McLendon y Hearn, 2013). Algunos países incluyen expresamente un objetivo de equidad. Australia, por ejemplo, concedió subvenciones en bloque para la matriculación de estudiantes de condición socioeconómica baja, procedentes de zonas remotas o rurales, o con discapacidad. En el Japón, una evaluación externa de la calidad determinó la concesión de subvenciones en bloque para las universidades nacionales (Santiago y otros, 2008).

En los Estados Unidos, los incentivos de financiación se asociaron con cambios en las prácticas institucionales, pero su efecto en los resultados de los alumnos es incierto. Entre los cambios positivos se indicaron una mayor conciencia del desempeño institucional y las prioridades gubernamentales, una competencia más intensa entre las instituciones, una mayor utilización de los datos en la planificación institucional y la formulación de políticas, y cambios en las políticas académicas y de servicios a los alumnos (Dougherty y Reddy, 2011; Miao, 2012). Sin embargo, numerosos estudios mostraron que la financiación basada en el desempeño no guardaba una relación significativa con el aumento de los índices de finalización de estudios (Hillman y otros, 2015; Tandberg y Hillman, 2014; Umbricht y otros, 2015). Algunos incluso señalaron una relación negativa; un examen de 500 instituciones en todos los estados de los Estados Unidos efectuado a lo largo de 18 años mostró que las políticas de financiación basadas en el desempeño no estaban relacionadas con el aprendizaje de los alumnos y podían haber contribuido a una disminución de los índices de finalización de estudios (Rutherford y Rabovsky, 2014).

Las presiones ejercidas para alcanzar los objetivos de la enseñanza superior pueden acarrear consecuencias negativas imprevistas análogas a las encontradas en los niveles inferiores. Para aumentar los índices de finalización de estudios, las instituciones pueden restringir el acceso a estudiantes menos capaces o económicamente desfavorecidos (Hillman, 2016). La financiación basada en el desempeño puede debilitar las normas académicas y la cooperación institucional, como se observó en una encuesta realizada entre más de 200 miembros del personal en 18 colegios universitarios y universidades públicas de los Estados Unidos (Lahr y otros, 2014). A principios de los años 1990, la Argentina estableció un programa de incentivos para profesores-investigadores con el fin de vincular las recompensas monetarias y no monetarias a la producción universitaria.

> “La presión ejercida para alcanzar objetivos más altos en la enseñanza superior puede significar que los establecimientos restrinjan el acceso a los estudiantes menos capaces o económicamente desfavorecidos”

Aunque el número de profesores participantes en la investigación aumentó del 11% al 23%, la mayor presión ejercida para publicar trajo consigo un comportamiento fraudulento, como el plagio, y un desplazamiento del interés profesional de la enseñanza a la investigación (Araujo, 2001, 2003). La financiación basada en el desempeño puede también aumentar las desigualdades. En la Federación de Rusia, donde la financiación se ha basado desde 2015 en la matriculación, los resultados de los exámenes de ingreso de los estudiantes y la investigación, las divisiones entre las universidades aumentaron y la financiación estatal se concentró en las universidades grandes y ricas, mientras que otras sufrieron disminuciones de la financiación (Semyonov y Platonova, 2017).

LOS PADRES, LAS COMUNIDADES, LOS ALUMNOS Y EL PERSONAL PUEDEN CONFIGURAR LAS POLÍTICAS Y PRÁCTICAS ESCOLARES Y DARLES SEGUIMIENTO

La rendición de cuentas social por medio del seguimiento o la participación en la gestión puede mejorar la capacidad de respuesta a las necesidades locales propiciando el contacto directo con las escuelas. También puede aumentar la eficacia, ya que unas finanzas transparentes reducen las pérdidas e incentivan la inversión en buenos docentes y materiales.

EL SEGUIMIENTO COMUNITARIO DE LAS ESCUELAS ES MÁS SOSTENIBLE CUANDO SE INTEGRA EN LOS PROCESOS EXISTENTES

El seguimiento comunitario se centra por lo general en las infraestructuras, la asistencia del personal y el presupuesto. Pero la sostenibilidad plantea dificultades (Lapham, 2017). La Northern Education Initiative (NEI) de Nigeria, financiada por el Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, capacitó a miembros de la sociedad civil en dos estados con un desempeño deficiente para supervisar los presupuestos locales y acopiar información sobre las escuelas mediante varias iniciativas, como las carpetas didácticas sobre el desempeño escolar. A pesar de algunos éxitos en la sensibilización de las comunidades, el programa perdió impulso, en parte debido a que los participantes carecían de poder político. Su enfoque complejo hizo que los miembros de la comunidad dependieran del personal del proyecto para facilitar las interacciones con los funcionarios. La falta de respuesta del Gobierno a las demandas locales, atribuida parcialmente a la falta de recursos y al control limitado que las autoridades locales ejercían sobre los recursos asignados centralmente a la educación, redujo la eficacia del programa (Wetterberg y otros, 2016).

Para lograr un efecto duradero, los esfuerzos deben estar vinculados a mecanismos formales (Grandvoinnet y otros, 2015). En Etiopía y Malawi, Link Community Development (LCD) se asoció con los gobiernos locales y nacionales para mejorar el acopio de datos sobre educación y propiciar el diálogo comunitario. Se impartió capacitación y se aportaron recursos para aumentar las capacidades de quienes ya estaban acopiando datos y trabajaban en el programa nacional de seguimiento. Se capacitó a los funcionarios locales para acopiar y subir información en una base de datos que se utiliza para los boletines de calificaciones escolares electrónicos. Estos últimos incluían una representación visual del progreso escolar según varios indicadores, lo que permitió su discusión independientemente del nivel de alfabetización (LCD, 2017).

En la zona de Wolaita (Etiopía), LCD ayudó a elaborar un plan de acción sobre cuestiones de género mediante reuniones de evaluación del desempeño escolar. Esas reuniones públicas se celebraron para sensibilizar a los padres y los miembros de la comunidad sobre los obstáculos a la educación relacionados con las cuestiones de género, con objeto de movilizarlos para que adoptaran decisiones en las escuelas y cambiaran sus actitudes con respecto a la educación de las niñas. Las evaluaciones intermedias y finales muestran efectos positivos en la asistencia de los alumnos a la escuela, el desempeño y la actitud hacia la educación de las niñas. Una evaluación externa, cuasiexperimental, mostró una mejora significativa en los resultados del aprendizaje y una menor disparidad de género. La asistencia de las niñas a la escuela mejoró, su finalización de la enseñanza primaria se duplicó y alcanzó el 60%, un mayor número de padres alentaron a las niñas a asistir a la escuela y aumentó la incorporación de las cuestiones de género a la enseñanza (Visser y otros, 2017). Tras la finalización del proyecto, en numerosas escuelas participantes prosiguieron las reuniones de evaluación del desempeño escolar.

Desde 2014, el proyecto Data Must Speak del UNICEF, que cuenta con el apoyo de la Alianza Mundial para la Educación y la Fundación Hewlett, fomenta también una participación más inclusiva de las comunidades en la rendición de cuentas escolar. Funciona en varios países, entre ellos Nepal, Perú y Togo, y tiene por objeto fortalecer la utilización y la transparencia de los datos del sistema de información sobre la gestión de la educación y crear informes de fácil comprensión para su utilización en el plano local con fines de rendición de cuentas (UNICEF, 2015).

Bermudas: 'Las comunidades aportan soluciones en materia de educación'

~ The Royal Gazette, 2017

RECUADRO 3.4

La representación en la adopción de decisiones en la enseñanza superior es una forma esencial de implicar a los estudiantes

Los gobiernos estudiantiles desempeñan un papel preponderante en la expresión de las preocupaciones colectivas sobre los asuntos gubernamentales e institucionales que afectan a los estudiantes. La representación de los estudiantes en los comités universitarios es una forma importante en que las instituciones responden a estas preocupaciones e implican a los estudiantes en la adopción de decisiones.

La mayoría de los órganos rectores de las instituciones de los 48 países del Espacio Europeo de la Enseñanza Superior incluyen a representantes elegidos por los estudiantes. En el Proceso de Bolonia, una serie de acuerdos oficiales por los que se estableció un Espacio Europeo de la Enseñanza Superior, los ministros europeos se pronunciaron a favor de la participación de los estudiantes en la formulación de políticas y en la adopción de decisiones en materia de enseñanza superior a nivel institucional, nacional y de la Unión Europea. Sin embargo, como algunas universidades han adquirido autonomía institucional y han adoptado una estructura más administrativa, ha disminuido la representación de los estudiantes en la adopción de decisiones. Por ejemplo, las disposiciones sobre las asambleas universitarias en Portugal preveían la participación de los estudiantes, pero no especificaban la participación mínima de los estudiantes, lo que significaba la disminución del peso político de los representantes de los estudiantes.

Si bien la representación institucional de los estudiantes en la adopción de decisiones en la enseñanza superior en África está menos documentada, ésta ha aumentado, en parte debido a la acrecentada influencia de la política partidista en las organizaciones estudiantiles. Un análisis de 20 universidades africanas emblemáticas mostró que había representación estudiantil en por lo menos dos tercios de los consejos y la mitad de los senados. Numerosos mecanismos de garantía de calidad comprenden requisitos legales para la inclusión de los estudiantes en los órganos rectores.

Fuentes: Klemenčič (2012); Luescher-Mamashela y Mugume (2014).

Irlanda: 'El proyecto de ley de educación podría incluir a los alumnos en los consejos escolares'

~ *The Irish Times, 2016*

Aunque LCD y el proyecto Data Must Speak complementan los procesos gubernamentales existentes, la falta de recursos por parte del Gobierno puede comprometer su sostenibilidad. En la evaluación final efectuada en Etiopía se consideró que los recursos financieros constituían el principal obstáculo a la sostenibilidad y extensibilidad (Visser y otros, 2017).

LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EN LA ADMINISTRACIÓN DE LAS ESCUELAS PUEDE REFLEJAR LAS PRIORIDADES LOCALES

Las partes interesadas de la comunidad en la administración de las escuelas varían según el nivel de educación. Los estudiantes asumen un papel más importante en la enseñanza superior (**Recuadro 3.4**). En los niveles inferiores, los comités escolares de padres, alumnos, directores de escuela y miembros de la comunidad influyen en la adopción de decisiones. La gestión basada en la escuela (GBE) transfiere el poder de decisión y la responsabilidad del funcionamiento de los establecimientos escolares del Gobierno central a las partes interesadas locales a fin de tener mejor en cuenta las prioridades locales y mejorar los resultados de los alumnos (Carr-Hill, 2017).

Los efectos de la gestión basada en la escuela dependen de cada contexto y de los recursos locales

El nivel de adopción de decisiones transferido a los agentes locales es variable. Un comité escolar puede llevar a cabo una o más tareas escolares, como supervisar el desempeño de docentes y alumnos, contratar y despedir a docentes interinos, adquirir materiales, mejorar las infraestructuras y elaborar planes de mejoramiento escolar (Barrera-Osorio y otros, 2009; Bruns y otros, 2011; Demas y Arcia, 2015). La GBE se ha adoptado en numerosos países durante más de 30 años y más recientemente en varios países de ingresos bajos y medianos bajos (Carr-Hill, 2017).

La GBE ha tenido un efecto positivo en el rendimiento y la asistencia de los alumnos en algunos países. Los estudios han atribuido a la GBE el aumento de la puntuación obtenida en las pruebas escolares en Indonesia (Pradhan y otros, 2014) y niveles inferiores de repetición de grado, fracaso y deserción escolar en México (Bando, 2010). Los resultados de las pruebas escolares mejoraron en las escuelas kenianas que recibieron un docente suplementario y una formación en materia de supervisión del desempeño de los docentes de resultas de la GBE (Duflo y otros, 2008). Tres años después de que Filipinas

> En Gambia, la formación en gestión basada en la escuela impartida a los directores de escuela, los docentes y la comunidad redujo el absentismo de los alumnos en un 21% durante 3 a 4 años

introdujera la GBE y proporcionara subvenciones, la puntuación obtenida en matemáticas en la prueba de evaluación nacional aumentó en unos cuatro puntos porcentuales. Las escuelas con directores y docentes más experimentados resultaron mejor preparadas para introducir la GBE (Yamauchi, 2014).

Para que la GBE tenga resultados satisfactorios, los educadores y los miembros de la comunidad deben entenderla (Carr-Hill y otros, 2015). En Gambia, el programa de desarrollo integral de la escuela proporcionó subvenciones en bloque y una amplia capacitación en materia de GBE a los directores, docentes y representantes de la comunidad. Al cabo de tres a cuatro años, el ausentismo de los alumnos había disminuido en un 21% y el de los docentes en un 23%. Ahora bien, el programa solo tuvo efectos positivos en los resultados del aprendizaje en las comunidades dotadas de mayores capacidades locales, por ejemplo, una alfabetización de adultos de al menos el 45% (Blimpo y otros, 2015). Los grupos más marginados tienden a estar menos implicados, ya que a menudo tienen menos tiempo para participar en reuniones, supervisar a los docentes o analizar sintácticamente información complicada (Shafir y Mullainathan, 2013).

Varias disparidades análogas en las capacidades dificultan muchas iniciativas en materia de GBE. En Madagascar, la GBE mejoró el desempeño de los alumnos en matemáticas y en malgache, pero no en francés, una asignatura para cuya enseñanza muchos maestros de primaria no están bien preparados (Lassibille y otros, 2010). Los padres y docentes en México no disponían de suficiente información para tomar decisiones bien fundamentadas sobre la utilización de la subvención destinada a la GBE (Santibanez y otros, 2014). Los comités escolares de las zonas rurales del Níger invirtieron en infraestructuras, equipo y proyectos agrícolas más que en iniciativas con más probabilidades de incidir en los resultados de la educación. En consecuencia, cuando las iniciativas en materia de GBE resultan ineficaces, una explicación es que los padres y otros responsables, la mayoría de los cuales no cursaron estudios, pueden carecer de las capacidades suficientes para hacer inversiones capaces de mejorar la calidad de la educación (Beasley y Huillery, 2016).

La voluntad de compartir la responsabilidad con los padres y los miembros de la comunidad en los procesos educativos es decisiva. En Indonesia, un análisis de las estrategias de difusión de la información mostró que la facilitación de las reuniones escolares y los mensajes de texto habían aumentado eficazmente el conocimiento de un programa de subvención escolar y la participación de los padres en éste, con la excepción del proceso de planificación de la subvención en el que predominaron los directores de escuela (Cerdan-Infantes y Filmer, 2015). La escasa claridad de las responsabilidades también dificulta la participación. La falta de comités escolares activos en numerosas escuelas indonesias se debe en parte a la poca claridad de las funciones. Un estudio mostró que, en 393 escuelas muestreadas, solo el 1% de los miembros del comité escolar podían determinar correctamente las responsabilidades de los comités escolares (Felicia y Ramli, 2017).

Es probable que la GBE obtenga resultados más satisfactorios en las comunidades más favorecidas y redunde en beneficio de ellas. Las escuelas de las zonas más ricas son menos propensas a experimentar los problemas antes mencionados y tienen más probabilidades de contar con mayores capacidades institucionales iniciales. Así pues, la GBE puede aumentar

COMITÉ DE ADMINISTRACIÓN DE LA ESCUELA

las desigualdades. En la Argentina, los avances en las escuelas secundarias se dieron exclusivamente en los municipios más acomodados, y las zonas locales con abundantes recursos financieros y humanos estaban mejor posicionadas para maximizar el poder de decisión (Galiani y otros, 2008).

La GBE puede acrecentar la transparencia y la rendición de cuentas financieras y reducir las pérdidas velando por la prestación de servicios a las escuelas. La descentralización puede ser fuente de corrupción en ausencia de instituciones democráticas que proporcionen a los ciudadanos información sobre el comportamiento del Gobierno y de la capacidad de reaccionar ante dicha información (Karlström, 2015). En Zimbabwe, una auditoría del Ministerio de Educación realizada en 1.697 escuelas mostró que las autoridades escolares estaban malversando los fondos de los padres para su uso personal (Education Coalition of Zimbabwe, 2017).

La composición del comité de gestión escolar debe ser diversa e inclusiva

Lograr que los comités de GBE sean inclusivos es problemático. El carácter politizado de la GBE en algunos países puede afectar su composición y conducir a su apropiación por la élite.

Los funcionarios escolares en Bangladesh señalaron que una selección dirigida políticamente llevaba a que se designara en los comités a personas sin educación o sin interés (Ahmed y Nath, 2005). En las zonas rurales de Ghana, las élites locales y los miembros más educados de la comunidad se convirtieron en intermediarios en la adopción de decisiones, limitando la participación de los demás (Essuman y Akyeampong, 2011). En Nepal, el monopolio de las élites sobre los comités excluía a los más marginados y dificultaba la rendición de cuentas (Pherali, 2017). Los funcionarios del distrito expresaron su frustración por el hecho de que la constitución del comité dependiera de la representación política y no del interés en mejorar la calidad de la educación (Joshi, 2017). En la República Unida de Tanzania, el análisis del empoderamiento de la comunidad en las decisiones relativas a la escolarización mostró que las cuestiones de género, el acceso a la información y la participación en un comité de gestión escolar guardaban relación con las ideas de cada persona acerca del empoderamiento. Los hombres dominan la adopción de decisiones en una cultura mayormente patriarcal (Masue, 2014).

El desempeño de los alumnos mejora con una representación más amplia de la comunidad en los comités escolares. En un estudio indonesio se examinaron los efectos de las reformas de los comités que entrañaban: a) mayores capacidades y conocimientos (mediante la capacitación y los recursos financieros), b) una mayor representación de la comunidad (mediante elecciones democráticas), y c) mejores vínculos con un órgano rector local. Lo primero reforzó las estructuras de los comités, pero tuvo escaso efecto en el aprendizaje. Sin embargo, las intervenciones que cambiaron esas estructuras gracias a una representación más amplia y/o a vínculos con la comunidad local tuvieron por resultado puntuaciones más altas en el idioma indonesio (Pradhan y otros, 2014).

Nigeria se ha enfrentado sistemáticamente a las dificultades sin un conocimiento claro de la GBE (Humphreys y Crawfurd, 2014). Un programa integrado de mejoramiento escolar a gran escala llevado a cabo en seis estados consistió en intervenciones para fomentar la participación de la comunidad y de los educandos en los comités de gestión escolar. La participación de las mujeres y los niños en los comités de GBE mejoró pero siguió siendo escasa. Los registros mostraron que solo el 30% de las escuelas en general alcanzaron un objetivo de referencia de por lo menos una mujer participante en por lo menos dos reuniones (**Gráfico 3.5**). Las escuelas que fueron objeto de intervenciones señalaron niveles más altos de inclusión y participación (Daga, 2016).

LA DIRECCIÓN INCIDE EN LA CALIDAD DE LA ESCUELA Y SE VE AFECTADA A SU VEZ POR LOS MECANISMOS DE RENDICIÓN DE CUENTAS

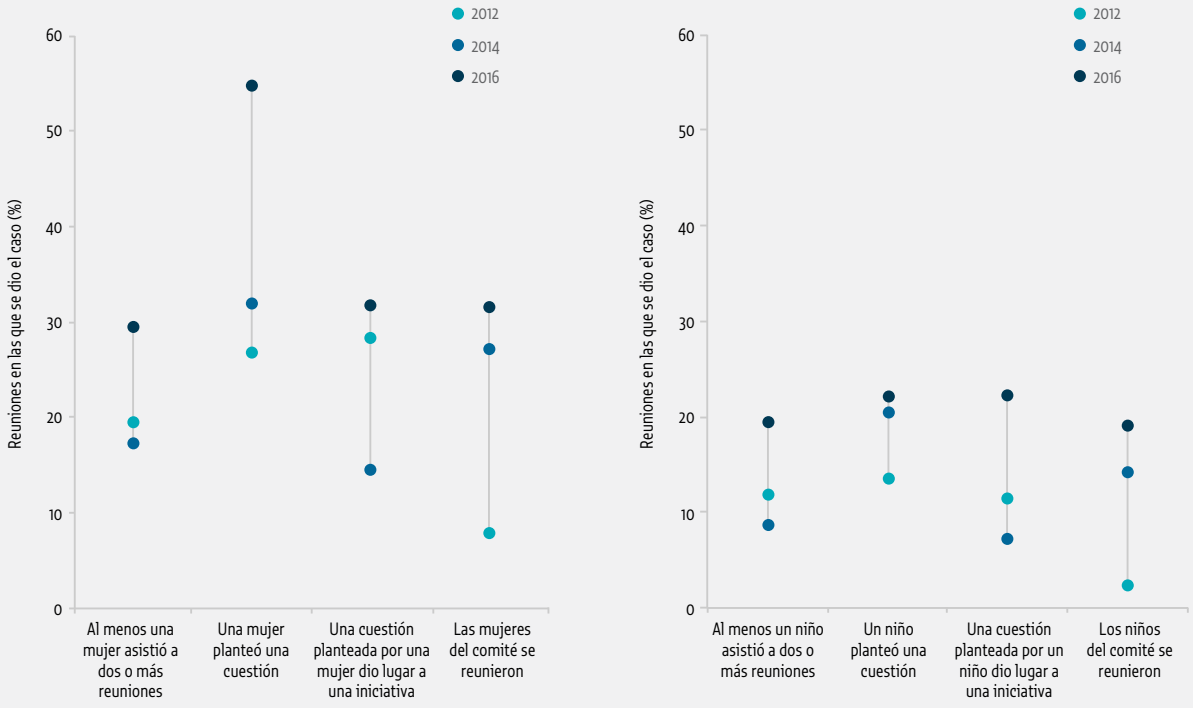
La dirección y la gestión, de las que está investido el personal directivo de la escuela y en particular el director, se consideran cada vez más factores prioritarios para el mejoramiento de la escuela. Los establecimientos de enseñanza que registraron una mejora significativa en el desempeño de los alumnos en las pruebas internacionales tenían una dirección competente (Mourshed y otros, 2010).

La tendencia a una mayor rendición de cuentas, comprendida la GBE, la descentralización y las mediciones basadas en el desempeño para la evaluación de las escuelas y los docentes, tiene importantes consecuencias para los directores en cuanto a la carga de trabajo, la índole de las responsabilidades, y las competencias y los conocimientos necesarios para desempeñar funciones

GRÁFICO 3.5:

La participación activa de las mujeres y los niños en los comités de GBE en Nigeria mejoró, a partir de un nivel bajo

Mujeres y niños participantes en reuniones del comité de GBE en seis estados nigerianos



Notas: La intervención y la encuesta se llevaron a cabo en los estados de Enugu, Jigawa, Kaduna, Kano, Kwara y Lagos. Las muestras de la encuesta fueron de 585 escuelas en 2012 y 735 escuelas en 2014 y 2016.
Fuente: Daga (2016).

más complejas (véase el **Capítulo 18** para un análisis más detallado de esta cuestión). La descentralización exige que los directores se centren en la comunicación, la cooperación y la constitución de coaliciones. La mayor importancia concedida al desempeño escolar aumenta el papeleo, las limitaciones de tiempo y las expectativas de mejora escolar (Pont y otros, 2008).

LOS DIRECTORES ESTÁN SOBRECARGADOS Y MAL PREPARADOS

En la actualidad, se espera que los directores sean administradores, impartan orientaciones pedagógicas y solucionen problemas, y que sirvan además de interfaz entre el sistema escolar, la burocracia y la comunidad. En numerosos países la función que se espera cada vez más que desempeñen los directores de escuela es la de impartir orientaciones pedagógicas y prestar apoyo a los docentes para mejorar el aprendizaje, más que la de ser administradores escolares tradicionales (Vaillant, 2015). En la encuesta internacional sobre profesores, enseñanza y aprendizaje (TALIS) de 2013, los directores declararon que estaban sobrecargados de tareas administrativas, especialmente en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, y que no podían dedicarse a impartir orientaciones pedagógicas (OCDE, 2014a). En Australia (Pont y otros, 2008) y en muchos contextos africanos (UNESCO, 2016b), el estrés añadido por una mayor carga de trabajo disuadía a directores en potencia.

En los países más pobres, la importancia concedida a la impartición de orientaciones pedagógicas es menos evidente, aunque ha aumentado la influencia de los directores en el mejoramiento de las escuelas. En Ghana, los directores de escuela se consideran a sí mismos meros guardianes de los bienes escolares y ejecutores de las políticas gubernamentales. En Kenya y el Camerún, los directores de escuela tienen amplias responsabilidades, pero no suelen estar bien preparados para cumplirlas. Cuando se les brinda preparación, ésta suele consistir en breves sesiones de formación profesional (UNESCO, 2016c). Los directores pueden incluso descartar

> La presión ejercida por la rendición de cuentas afecta a los directores de escuela, pero éstos carecen a menudo de la capacidad o motivación a fin de aprovechar esa oportunidad para mejorar su escuela

la importancia de la impartición de orientaciones pedagógicas. Un estudio realizado en seis países africanos mostró que los directores de escuela consideraban la gestión, la organización y el mantenimiento de registros como sus principales tareas y no mencionaban la importancia de su papel en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Mulkeen y otros, 2007).

La presión ejercida por la rendición de cuentas afecta a los directores de escuela, pero éstos carecen a menudo de la capacidad o motivación a fin de aprovechar esa oportunidad para mejorar su escuela. En el Canadá, la creciente importancia concedida a la evaluación ha incrementado la presión sobre los directores y ha limitado su impartición de orientaciones pedagógicas a la inspección y dirección a corto plazo, descuidando la capacitación de los docentes a largo plazo. Si bien se espera de los directores que se encarguen de las evaluaciones, la mayoría de los programas de preparación no contemplan la capacitación al respecto (Newton y otros, 2010). En 2011, gracias a una mayor rendición de cuentas, el 88% de las escuelas sudafricanas habían elaborado planes de mejora escolar. Sin embargo, las recompensas y sanciones en el sistema de garantía de calidad no han provocado un cambio de comportamiento, ya que existe una gran seguridad en el empleo debido a una rigurosa legislación laboral. Los sindicatos de docentes y los directores de escuela pueden también oponerse a la aplicación de sanciones, por considerarlas injustas y porque hay demasiadas variables fuera del control de la escuela (Wills, 2015).

Es probable que las escuelas con menos recursos enfrenten mayores dificultades de dirección. Los directores de escuela en zonas remotas de Botswana, Namibia, la República Unida de Tanzania y Zimbabwe solían recibir escaso o ningún apoyo administrativo (De Grauwe, 2001). Los directores de las escuelas de centros urbanos de bajos ingresos de los Estados Unidos declararon que la mayoría de ellos se ocupaban de emergencias y no de cuestiones pedagógicas (Tucker y Codding, 2003). En todos los países de la OCDE encuestados, los directores que convinieron en que la insuficiencia de los recursos había incidido en alguna medida o en gran medida en su eficacia, tuvieron también más propensión a afirmar que una mayor carga de trabajo afectaba su capacidad para desempeñar sus tareas de manera eficaz.

Los análisis de la movilidad mostraron que los directores utilizaban los puestos de trabajo en escuelas con resultados insatisfactorios como trampolín para llegar a escuelas más acomodadas (Béteille y otros, 2012). Un análisis efectuado en Sudáfrica mostró que la concordancia racial entre el director de escuela y el alumnado guardaba una importante relación con la decisión de los directores de cambiar de escuela (Wills, 2015). La rendición de cuentas de gran exigencia, que vincula el desempeño del director con la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas, puede motivar traslados fuera de las escuelas donde los alumnos no obtienen resultados satisfactorios (Clotfelter y otros, 2006; Li, 2012), lo que probablemente agrava las desigualdades en la distribución de los directores.

CONCLUSIÓN

La creciente importancia concedida al acopio de datos y el deseo de implicar a más interesados no ha sido fácil de plasmar en escuelas más eficaces y equitativas. Esto no es sorprendente, ya que la mejora de la impartición de educación, tanto en la educación básica como en la enseñanza superior, es un proceso complejo y a largo plazo. Abarca una diversidad de resultados y supone la coordinación de muchas partes interesadas con responsabilidades que se superponen, en tanto que las estrategias para alcanzar los objetivos en el ámbito de la educación son a menudo inciertas.

Los datos empíricos examinados en este capítulo indican que para lograr aplicar políticas de rendición de cuentas productivas es preciso considerar detenida y conjuntamente las cuestiones relativas a la equidad, la calidad y las capacidades, y situar las políticas en su contexto sociopolítico a fin de alcanzar los objetivos en el ámbito de la educación y minimizar las consecuencias no deseadas. Procurar que los sistemas educativos funcionen más como mercados tiende a favorecer a las escuelas y familias que cuentan con más recursos y conduce a mayores desigualdades. Es poco probable que los sistemas de alta exigencia basados en la puntuación obtenida en las pruebas escolares mejoren la calidad

en el aula. Por el contrario, pueden desfavorecer aún más a las personas vulnerables y hacer que las escuelas traten de burlar el sistema. Los esfuerzos encaminados a aumentar la participación de la comunidad en el proceso de adopción de decisiones en las escuelas pueden ser contraproducentes en contextos muy politizados o dotados de escasos recursos, donde tales procesos corren el riesgo de caer en manos de la élite y los políticos. Se deben reconocer y solucionar mediante recursos y apoyo adicionales los problemas de capacidades que limitan la posibilidad de que los interesados directos exijan que las escuelas rindan cuentas o cumplan con sus propias responsabilidades.

No obstante, deben fomentarse los enfoques complementarios internos y externos de la rendición de cuentas, siempre que en ellos participen múltiples partes interesadas que contribuyan a la consecución de un objetivo común. Unas pruebas normalizadas, una información transparente y la participación de las comunidades y los padres ayudan a las escuelas, los docentes y los sistemas a hacer un seguimiento de los avances a lo largo del tiempo. Conceder demasiada importancia a un enfoque único de la rendición de cuentas escolar puede tener consecuencias no deseadas. La aplicación de los enfoques requiere prudencia, dedicación y consideración del contexto para conseguir que los sistemas de rendición de cuentas mejoren la educación.

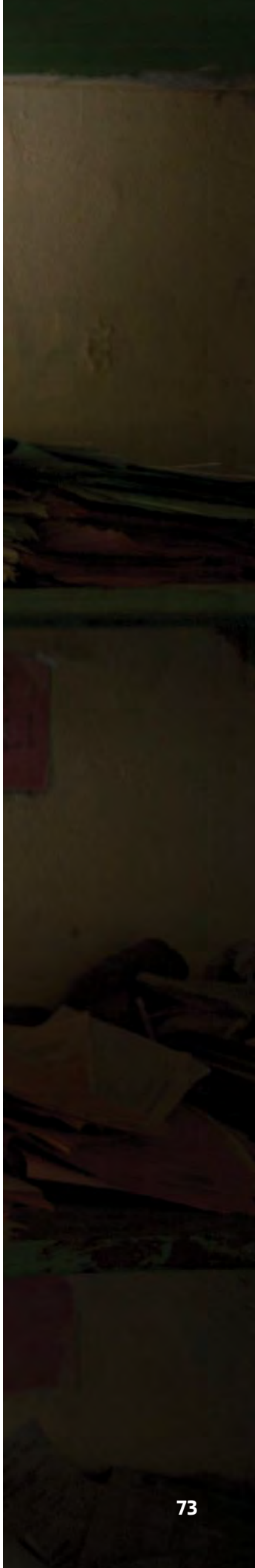
El maestro Efa Phillip Ekono en una escuela primaria de Turkana (Kenya).

CRÉDITO: Karel Prinsloo/Arete/UNESCO

CAPÍTULO

4

Docentes



CONCLUSIONES PRINCIPALES

La responsabilidad principal de los docentes es impartir una enseñanza de alta calidad, pero se espera de ellos mucho más que enseñar.

El absentismo de los docentes es preocupante: en un estudio realizado en seis países de bajos y medianos ingresos se indica que éste alcanza en promedio un 19%. Ahora bien, una observación más detenida muestra que este problema se debe a menudo a una gestión deficiente del sistema o del profesorado: en Senegal, las escuelas permanecieron cerradas durante 50 de los 188 días escolares oficiales.

Las evaluaciones del personal docente llevadas a cabo en todo el mundo se basan en las observaciones en el aula. Sin embargo, no se debe subestimar el tiempo y el desarrollo de capacidades necesarios para lograr que éstas generen una retroinformación útil para mejorar la enseñanza.

En 33 sistemas educativos de países de ingresos altos principalmente, el 83% de los profesores del primer ciclo de la enseñanza secundaria señalaron que las encuestas entre los alumnos formaban parte de su evaluación. Sin embargo, un examen internacional mostró que éstas no se basaban en análisis fundamentados de la enseñanza.

La puntuación obtenidas por los alumnos en las pruebas forma cada vez más parte de las evaluaciones de los docentes. Pero la puntuación refleja más que la influencia de un solo docente, e incluso si se aísla el efecto de un profesor en particular, no deja de ser evidente que la puntuación no es un indicador suficientemente fiable de la eficacia de los docentes.

Las sanciones impuestas a los docentes sobre la base de las evaluaciones de los alumnos o su puntuación en las pruebas son cada vez más frecuentes, y sin embargo tienen múltiples consecuencias negativas para la enseñanza, el aprendizaje y la equidad.

La remuneración basada en el desempeño tiende a promover un ambiente competitivo poco sano, a reducir la motivación de los docentes y a propiciar una orientación de la enseñanza en función de los exámenes a expensas de los alumnos menos dotados.

Las comunidades de aprendizaje profesionales son una forma de enfocar la rendición de cuentas que ha ayudado a aumentar el conocimiento pedagógico y de los contenidos por parte de los docentes, con los consiguientes cambios en la práctica. Pero son menos comunes en entornos más pobres, donde las actividades de tutoría y las prácticas colaborativas pueden ser escasas.

La mayoría de los países disponen de códigos deontológicos nacionales elaborados por los sindicatos de docentes, pero la falta de mecanismos de aplicación claros entorpece su eficacia y los códigos no siempre especifican los mecanismos de notificación de infracciones o sanciones.

El seguimiento comunitario de los docentes no se ha utilizado con suficiente frecuencia, aun si resulta sumamente eficaz cuando las observaciones se centran en tareas fácilmente determinadas e interpretadas, como la asiduidad de los docentes. Su utilidad con fines de rendición de cuentas es especialmente escasa para los padres de familias desfavorecidas.

Impartir una enseñanza de alta calidad es la responsabilidad principal de los docentes 75
Los sistemas de rendición de cuentas de los docentes pueden cobrar múltiples formas 78
Las evaluaciones formales son el mecanismo más común para responsabilizar a los profesores 80
La rendición de cuentas profesional puede configurar la cultura de enseñanza 89
Los ciudadanos pueden contribuir a responsabilizar a los docentes 93
Conclusión 95

"Enseño matemáticas en Faiz Muhammed, del 7º al 10º grado. Hay aproximadamente 45 alumnos en cada clase, así que me encargo de la educación de 180 alumnos. Son demasiados alumnos para un solo profesor. No tenemos suficientes libros para todos nuestros alumnos y las aulas son muy pequeñas. Algunos alumnos deben compartir libros y vivimos en condiciones de hacinamiento. No tenemos suficiente para todos nuestros alumnos. Trato de ayudar a todos los que puedo, pero a veces es muy difícil."

JAWED BAHZAD, PROFESOR, LÍBANO

Los docentes, los instructores y los profesores asumen la responsabilidad primordial de educar a alumnos en contextos formales y no formales. Las presiones ejercidas sobre los profesores están bien documentadas (Done y Murphy, 2016; Smith, 2014; Verger y otros, 2013) y parecen ir en aumento, en parte debido a las nuevas expectativas (Eurydice, 2008; Yan, 2012). Además de impartir enseñanza y facilitar el aprendizaje, se pide a los docentes que sean orientadores, investigadores o analistas de datos. La enseñanza de alta calidad entraña de por sí múltiples tareas: preparar e impartir clases, tareas y pruebas, y poner calificaciones; encargarse de la gestión de las aulas; elaborar materiales didácticos; y proporcionar retroinformación a los alumnos y a sus padres. La complejidad y la diversidad de las tareas pueden imponer exigencias contrapuestas sobre el tiempo y la dedicación de los docentes, lo cual complica los esfuerzos encaminados a responsabilizarlos por la calidad de la enseñanza y los resultados del aprendizaje. En este capítulo se exponen las responsabilidades de los docentes y se examinan los mecanismos utilizados para responsabilizarlos.

IMPARTIR UNA ENSEÑANZA DE ALTA CALIDAD ES LA RESPONSABILIDAD PRINCIPAL DE LOS DOCENTES

La responsabilidad principal de los docentes es impartir una enseñanza de alta calidad. En la práctica, una buena enseñanza es una tarea compleja y exigente. Los docentes tienen que administrar y transmitir el plan de estudios, velar por la participación y el aprendizaje, y adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos y a la cambiante dinámica del aula. Además, necesitan tiempo para preparar los materiales didácticos y para organizar y calificar las evaluaciones.

> "El tiempo neto de enseñanza de los maestros de escuela primaria en los países miembros de la OCDE era en promedio de 776 horas en 2014"

La mayoría de los países regulan el tiempo de trabajo anual de los docentes. La mayor parte de éste se asigna a la docencia, y solo una pequeña porción se dedica a las responsabilidades y actividades fuera del aula (Benavot, 2004). Una comparación de las normativas nacionales arrojó variaciones considerables, aun entre países de altos ingresos. Por ejemplo, el tiempo neto de enseñanza de los maestros de primaria en los países miembros de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) era en promedio de 776 horas en 2014, pasando de menos de 600 horas en Grecia y Hungría a más de 1.100 horas en Chile. En Colombia era de 1.000 horas y

en la Federación de Rusia de 561 horas (OCDE, 2016a). A nivel mundial, el tiempo de enseñanza en las escuelas primarias y secundarias disminuyó entre 2000 y 2010 (UNESCO, 2015a).

En la mayoría de los sistemas educativos, las políticas relativas al tiempo de enseñanza se centran en la impartición de asignaturas básicas: lengua, matemáticas, historia, geografía, ciencias y estudios sociales (Benavot, 2008). Los países conceden cada vez mayor importancia a las competencias interdisciplinarias, así como a las competencias sociales, conductuales y emocionales, como la comprensión interpersonal, la reflexión crítica, la empatía, el trabajo en equipo, la perseverancia, la comunicación interpersonal y la autodisciplina (Eurydice, 2008). Se ha observado que un enfoque de la educación que incorpora el aprendizaje social y emocional propicia un comportamiento social más positivo, mejores aptitudes relacionales y un mejor desempeño académico (Durlak y otros, 2011). Este tipo de enfoque puede ser especialmente importante para alumnos marginados y de bajos ingresos, quienes se debaten con un sentimiento de pertenencia y necesitan un apoyo más diversificado (Dotson, 2016).

Dichas aptitudes y competencias pueden incorporarse a asignaturas escolares existentes o enseñarse como cursos independientes. En Vanuatu, en una guía para la enseñanza de la historia se alienta a los profesores a estimular la creatividad y la reflexión crítica de los alumnos y hacer que éstos sientan que pueden expresar sus opiniones (UNESCO, 2016b). En el Marco de Singapur sobre las competencias y los resultados escolares en el siglo XXI, la autoconciencia, la conciencia social, la autogestión, la gestión de relaciones y la adopción responsable de decisiones se han señalado como competencias necesarias para que los educandos progresen (Ministerio de Educación de Singapur, 2016). En Sudáfrica, en un curso de orientación para la vida los cursillistas adquieren competencias y conocimientos en materia de salud, desarrollo social, personal y físico, y orientación para el mercado de trabajo (Ministerio de Energía de Sudáfrica, 2002b). Como es el único curso no evaluado externamente, los docentes son en gran parte responsables de escoger, establecer y examinar las evaluaciones de los alumnos (Ministerio de Educación Básica de Sudáfrica, 2011).

En general, los docentes deben cumplir sus responsabilidades en materia de enseñanza de una manera equitativa a fin de que ningún alumno quede rezagado. Esto supone precaverse de posibles sesgos de género en el aula (**Recuadro 4.1**).

RECUADRO 4.1

Una enseñanza equitativa en cuestiones de género repercute en el desempeño de los alumnos

La enseñanza está conformada en parte por los supuestos y estereotipos de los profesores con respecto a las cuestiones de género, que a su vez inciden en las creencias y el aprendizaje de los educandos. En Australia, las profesoras se sentían particularmente responsables del bajo rendimiento de los niños, indicando que carecían de recursos, capacitación o herramientas para hacer frente a la dinámica subyacente. En un estudio realizado en Noruega se observó que las niñas recibían calificaciones más altas cuando eran evaluadas por docentes que cuando se sometían a exámenes estatales anónimos. En cambio, en los Estados Unidos, la ansiedad con respecto a las matemáticas de muchas profesoras se asoció al bajo aprovechamiento de las alumnas en matemáticas y a la creencia en el estereotipo de que los varones son mejores en matemáticas.

Los países que aspiran a reducir las disparidades entre niños y niñas en materia de resultados han participado en iniciativas de formación de docentes que apuntan explícitamente a la equidad de género en el aprendizaje. Marruecos, en cooperación con el Japón, puso en marcha la iniciativa denominada 'Promover la educación con equidad y calidad', cuya finalidad es mejorar la calidad de la enseñanza de las matemáticas y las ciencias y brindar igualdad de oportunidades de aprendizaje para niños y niñas, acopiando información mediante las observaciones en el aula y evaluando la capacidad de los profesores para comprender el pensamiento de los educandos. Otras intervenciones consistieron en cambiar el plan de estudios, impartir más formación a los docentes y aumentar el número de programas de sensibilización para profesores y alumnos.

Las intervenciones en materia de políticas destinadas a la enseñanza también pueden tener efectos no deseados en relación con las cuestiones de género. En 2011, el Ministerio de Educación del Perú inició reformas en la enseñanza de las ciencias con objeto de promover la enseñanza y el aprendizaje centrados en los educandos y propiciar una experiencia más práctica. Las evaluaciones iniciales de un proyecto piloto llevado a cabo en Lima mostraron mejoras en las puntuaciones en las asignaturas científicas concentradas entre niños de escuelas urbanas, con poco o ningún efecto en otras poblaciones. En 2013 un nuevo programa se centró en la formación de profesores para estimular la confianza de las niñas en sus competencias y, entre los maestros rurales, para fomentar las competencias de niños y niñas. Las diferencias de género y entre zonas urbanas y zonas rurales desaparecieron poco después, y el desempeño de los alumnos menos dotados mejoró mediante sesiones adicionales.

Fuentes: Beilock y otros (2010); Falch y Naper (2013); Hodgetts (2010); IDB (2016); Mullis y otros (2016).

> El ausentismo de los docentes se puede reducir mediante la superación de factores que los desmotivan o apartan de su responsabilidad principal consistente en impartir una enseñanza de alta calidad en el aula

LAS RESPONSABILIDADES FUERA DE LA ENSEÑANZA VAN EN AUMENTO PERO NO SIEMPRE SON REMUNERADAS

Las responsabilidades suplementarias de los docentes pueden depender de elementos culturales e históricos o de las características de la escuela. Puede tratarse, por ejemplo, de cómo la comunidad escolar promueve el bienestar de los alumnos y fomenta el apoyo entre compañeros. En algunos contextos, las responsabilidades suplementarias de los docentes no son explícitas. En el sistema de semestre libre de la República de Corea, se espera que los docentes ayuden a los alumnos a realizar sus sueños y talentos, pero los críticos argumentan que estas actividades están mal concebidas y pueden aumentar la carga de trabajo de los docentes (UNESCO, 2016d).

Las responsabilidades en materia de tareas administrativas pueden incluir la preparación del plan de estudios, la colaboración con los administradores y otros profesores, la participación en evaluaciones internas y la elaboración de otras evaluaciones (OCDE, 2014a, UNESCO, 2014b y Banco Mundial, 2012). Sin embargo, en sistemas sumamente exigentes se puede intensificar la frustración de los docentes, que ya constituye un problema importante en las escuelas con escasos recursos donde el aumento de la carga de trabajo se ve agravado por la insuficiencia de materiales didácticos y las aulas atestadas (Badenhorst y Koalepe, 2014; UNESCO, 2014b). Un examen de los sistemas de Hong Kong (China), el Japón, la República de Corea, Singapur y la provincia china de Taiwán permitió observar que una mayor autonomía escolar había impuesto nuevas responsabilidades a los docentes, aumentando su carga de trabajo y agobiándolos aún más (Cheng, 2017). Por otra parte, en Asia Oriental los profesores tendían a considerar que sus funciones iban más allá de las actividades escolares formales. Por ejemplo, los docentes participantes en la encuesta internacional sobre profesores, enseñanza y aprendizaje (TALIS) ocuparon en promedio unas dos horas por semana en actividades extracurriculares, desde media hora en Suecia y Finlandia hasta casi ocho horas en el Japón (OCDE, 2014b).

Muchos países no reconocen el tiempo que los docentes dedican a responsabilidades suplementarias. El tiempo de trabajo reglamentario se limita a las horas de clase

LOS DOCENTES DEBEN HACER FRENTE A NUMEROSOS DESAFÍOS EN EL AULA

en Benin, Bulgaria, Camboya, Côte d'Ivoire, Djibouti, Guinea-Bissau, Guyana, Malí, Ekiti (Nigeria), Palestina y Túnez. En Côte d'Ivoire y Djibouti no se estipulan todas las tareas previstas (Banco Mundial, 2017a). Los docentes cuyo trabajo no goza del debido reconocimiento y remuneración se sienten a menudo abrumados e infravalorados, lo cual puede incidir en el ausentismo, la motivación y la eficacia.

LAS SOLUCIONES AL ABSENTISMO DE LOS DOCENTES DEBEN DAR CUENTA DE FACTORES PRESENTES EN TODO EL SISTEMA

"A veces los profesores no se presentan a la clase porque la escuela está muy lejos y no hay camino por el que puedan ir en coche, solo una pista de tierra llena de baches. No tenemos electricidad y no hay retretes. En invierno, hace mucho frío y no hay calefacción. Ni siquiera los profesores tienen calefacción en su oficina. Nuestros profesores son muy buenos y tratan de enseñarnos a todos, pero no tenemos muchos libros y a veces ni siquiera tenemos pupitres."

MUHAMMAD REZZA, ALUMNO DEL 10º GRADO, AFGANISTÁN

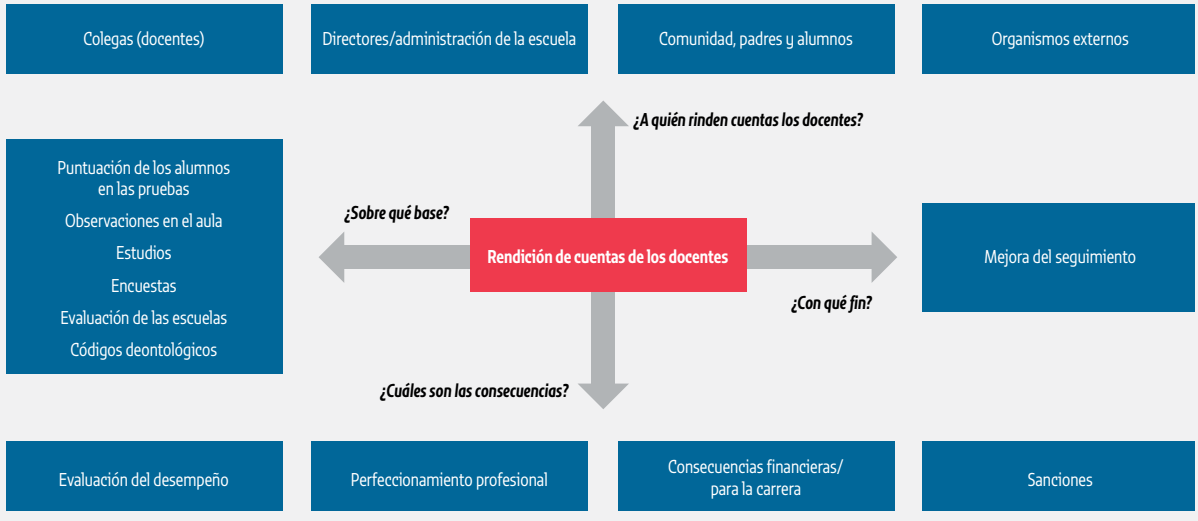
Numerosas responsabilidades, a veces contrapuestas, alejan a los profesores de las aulas y de la enseñanza. Las ausencias que reducen el tiempo de enseñanza son problemáticas, pero es necesario comprender las razones que explican el absentismo para encontrar soluciones y evitar achacar simplemente la culpa a los docentes. Muchos países se enfrentan al problema del incumplimiento del tiempo de enseñanza, cuyas consecuencias en los costos son importantes, habida cuenta de la parte que representan los sueldos en los gastos. El absentismo en los países de bajos ingresos puede exacerbar la insuficiencia ya grande de docentes (UNESCO, 2014b). Un estudio de seis países de bajos y medianos ingresos realizado a principios de los años 2000 indicó que el ausentismo medio de los profesores era del 19% (Choudhury y otros, 2006).

En un estudio reciente llevado a cabo en Kenya, Mozambique, Nigeria, Senegal, Togo, la República Unida de Tanzania y Uganda se observó que el 44% de los docentes estaban ausentes o se encontraban en la escuela pero no en clase como cabría esperar (Bold y otros, 2017). En la República Unida de Tanzania, las visitas no anunciadas a los establecimientos escolares en 2014 mostraron que el 14% de los docentes estaban ausentes a pesar de estar inscritos en la lista de presencia de la escuela (Wane y Martin, 2016). En la India, las estimaciones difieren según los estudios. Una muestra representativa de 1.297 aldeas mostró que en 2010 casi el 24% de los maestros rurales estaban ausentes durante visitas no anunciadas a los establecimientos escolares (Muralidharan y otros, 2016). Otro estudio de 619 escuelas en seis estados mostró que el 18,5% de los docentes estaban ausentes: el 9% por licencia, el 7% en funciones oficiales y el 2,5% en ausencia no autorizada (Behar, 2017). Las respuestas normativas eficaces se dificultan por los numerosos factores que inciden en el ausentismo docente, a saber, la distancia hasta la escuela, la proporción alumnos/docente y las malas condiciones de trabajo (UNESCO, 2014b) (**Recuadro 4.2**).

LOS SISTEMAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS DE LOS DOCENTES PUEDEN COBRAR MÚLTIPLES FORMAS

Se responsabiliza a los docentes mediante diferentes métodos basados en la retroinformación proporcionada por múltiples partes interesadas. Hay cuatro preguntas básicas: ¿a quién deben rendir cuentas los docentes, sobre qué base, con qué objeto y con qué consecuencias? Las tendencias históricas y los valores nacionales dictan a menudo la estructura de los sistemas de rendición de cuentas y muchas permutaciones son posibles (**Gráfico 4.1**). La tensión creada por las diferentes responsabilidades impuestas a los docentes y el hecho de que dependen de otros para cumplir sus propias responsabilidades dificultan la rendición de cuentas de los

GRÁFICO 4.1:
Los colegas, la comunidad, los padres y los alumnos cumplen también una función en la responsabilización de los docentes
Componentes de los sistemas de rendición de cuentas de los docentes



Fuente: Interpretación del Informe GEM (2017-2018) basada en la OCDE (2013c).

RECUADRO 4.2

Los factores estructurales son la causa principal del ausentismo de los docentes en el Senegal e Indonesia

Entre 2007 y 2014, los alumnos senegaleses recibieron en promedio 108 de los 188 días escolares oficiales asignados anualmente, o sea el 57%. La mayoría de las razones que explican la ausencia de los docentes estaban fuera de su control. Solo 12 de los 80 días escolares perdidos, es decir, el 6% de los días laborales oficiales, se debieron a la ausencia individual de los docentes (**Gráfico 4.2**). La mayoría de los días perdidos reflejaron factores sistémicos, como el cierre de la escuela por daños climáticos, las renovaciones o problemas más amplios de planificación del sistema. Por ejemplo, las escuelas primarias cierran a finales de junio para que los maestros de primaria puedan supervisar en julio los exámenes finales de la enseñanza secundaria y técnica. El comienzo del año escolar en octubre suele estar retrasado, especialmente en las zonas rurales, debido a las labores de limpieza de las escuelas (a menudo realizadas por los propios alumnos) o porque faltan los materiales de aprendizaje, obligando a las familias a afanarse para cubrir los costos. En promedio, un poco más de 10 días se pierden con huelgas, en su mayoría huelgas de docentes.

En Indonesia, en las visitas a los establecimientos escolares efectuadas en 2013 y 2014, se observó que el 10% de los maestros de primaria que debían enseñar estaban ausentes de la escuela, frente al 19% en 2003. Como seguimiento, los directores informaron sobre los días anuales perdidos y los motivos de las ausencias (**Gráfico 4.3**). La razón principal fue el tiempo dedicado a estudiar, así como la preparación de las clases. Pocos días se perdieron por llegar tarde o salir temprano.

Entre los factores importantes que contribuyen al ausentismo de los docentes cabe señalar la situación contractual y el empleo en una sola escuela. El entorno de trabajo también puede influir. En las escuelas donde no hay prácticamente seguimiento comunitario o participación de los padres y que cuentan con muy escasos recursos o instalaciones, los profesores tienen más probabilidades de ausentarse. Muchas de estas características son comunes en escuelas de zonas remotas, donde el hecho de que haya un director incide también en la asiduidad de los docentes. El ausentismo de los docentes en escuelas remotas carentes de director fue en promedio de un 47,5%, frente a un 17,5% cuando hay director.

Las políticas de educación en Indonesia incidieron en el absentismo. Los docentes beneficiarios de una prestación adicional por trabajar en zonas remotas, y aquellos que trabajan en escuelas donde las visitas de supervisión de las oficinas de distrito son más frecuentes y más recientes, tenían menos probabilidades de estar ausentes. Algunas políticas aumentaron el absentismo. Por ejemplo, el requisito de que los docentes a tiempo completo impartan 24 horas de enseñanza presencial por semana no siempre se puede cumplir en una sola escuela, lo que da lugar a que uno de cada cinco docentes trabaje en varias escuelas, aumentando las probabilidades de ausentismo.

GRÁFICO 4.2:
Los alumnos senegaleses pierden más de 50 días escolares al año debido al cierre de escuelas

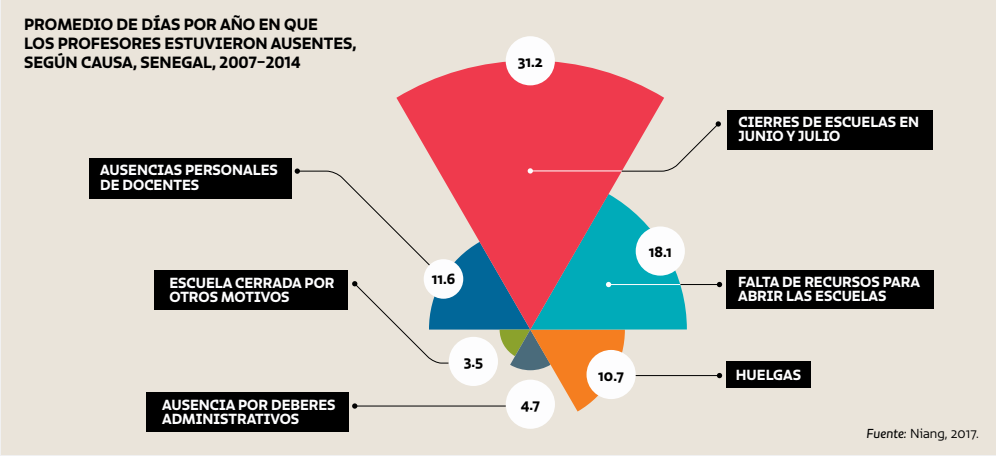
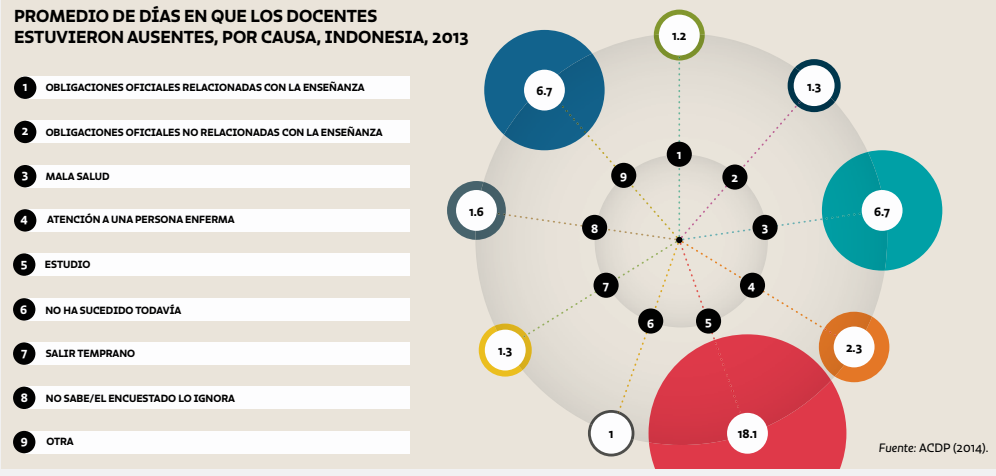


GRÁFICO 4.3:
Casi la mitad de las ausencias de los docentes en Indonesia fueron pretextos para poder estudiar



Fuentes: ACDP (2014); Niang (2017).

Argentina: 'Docentes no iniciarán clases por demandas salariales'

~El Telégrafo, 2017

docentes. Si bien el ausentismo individual, por ejemplo, puede vincularse a un comportamiento deliberado de un profesor, el cumplimiento de la responsabilidad principal consistente en impartir una enseñanza de alta calidad puede ser más difícil de evaluar.

LA CONFIANZA EN LA PROFESIÓN DOCENTE AYUDA A DETERMINAR CÓMO RESPONSABILIZAR A LOS DOCENTES

La confianza desempeña un papel importante en la rendición de cuentas de los docentes. La enseñanza tiende a estar entre las cinco profesiones más confiables (GfK Verein, 2016). Sin embargo, la confianza en la profesión no significa necesariamente que la enseñanza sea valorada por la sociedad o que los profesores sientan que se les tiene confianza (**Recuadro 4.3**). Menos de uno de cada tres docentes de los países de la encuesta TALIS opinó que la enseñanza se valoraba (OCDE, 2014b).

En la mayoría de los 21 países encuestados para el Índice mundial sobre la situación de los docentes 2013, los entrevistados declararon confiar más en los docentes que en los sistemas educativos para impartir una enseñanza de alta calidad (Fundación Varkey GEMS, 2013) (**Gráfico 4.4**). La confianza del gobierno y del público en la profesión docente y la confianza de los profesores en el proceso influyen en la eficacia del método de rendición de cuentas (Verger y Parcerisa, 2017b). En un estudio de siete países europeos -Inglaterra (Reino Unido), Finlandia, Grecia, Irlanda, Portugal, España y Suecia- los docentes se mostraron escépticos ante la posibilidad de que la rendición de cuentas, especialmente la basada en la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas, pueda ayudar a superar los problemas reales que experimentan en sus aulas y escuelas (Müller y Hernández, 2010).

La confianza mutua entre las partes interesadas en que se cumplirán las responsabilidades configura la rendición de cuentas en Finlandia. Las políticas de rendición de cuentas de los docentes se originan en éstos y son éstos quienes las rigen, destacándose así la alta consideración de que goza la profesión. Los profesores finlandeses disfrutan de una considerable autonomía y participan activamente en la determinación del contenido de las políticas, por ejemplo mediante consultas sobre cuestiones como el plan de estudios básico nacional (Aurén, 2017). La autonomía también recibe fuerte apoyo y protección en los Países Bajos. No hay una evaluación sistemática de la enseñanza ni evaluación de docentes individuales. La rendición de cuentas se enfoca en la escuela como un todo y no en cada profesor de forma individual (Scheerens, 2017).

El Japón tiene uno de los niveles más bajos de confianza en los profesores en general. Históricamente, la enseñanza en el Japón era un oficio merecedor de respeto y admiración, de elevado estatus. Los malos resultados obtenidos en 2003 y 2006 en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) dieron lugar a nuevos mecanismos externos de rendición de cuentas (Volante, 2015), entre ellos los debates sobre la utilización del desempeño de los alumnos en las evaluaciones de los docentes (Williams y Engel, 2013). Esto añadió responsabilidades de presentación de informes a un personal docente que ya promediaba casi 54 horas de trabajo por semana en 2014 (Bannai y otros, 2015; Katsuno, 2012).

La confianza y la rendición de cuentas no se excluyen mutuamente. La rendición de cuentas externa supone una confianza depositada en las partes interesadas y en el proceso. En Singapur y en Shanghái (China), los profesores inspiran confianza y asumen numerosas responsabilidades para su propia formación profesional, en tanto que los sistemas de evaluación de los docentes están bien desarrollados e institucionalizados. En ambos sistemas, la rendición de cuentas tiene por objeto apoyar el perfeccionamiento profesional y supone aportaciones por parte de la profesión (Jensen y otros, 2016).

LAS EVALUACIONES FORMALES SON EL MECANISMO MÁS COMÚN PARA RESPONSABILIZAR A LOS PROFESORES

Ninguna estrategia de medición única puede captar la gama completa del desempeño de los docentes o la serie de cualidades que se requieren para impartir una enseñanza eficaz. Además, los directores, los colegas, los padres y los alumnos valoran diferentes capacidades y conocimientos de los docentes, y tienen diferentes

RECUADRO 4.3

El recurso a profesores interinos tiene consecuencias en la confianza, la motivación y la rendición de cuentas de los docentes

Concebida inicialmente como una medida provisional para subsanar la escasez de docentes, la contratación de docentes en contratos a corto plazo se considera cada vez más un mecanismo de rendición de cuentas. Los sistemas utilizan el incentivo de la renovación del contrato para mejorar el desempeño y la motivación de los docentes. En los países donde se tiene escasa confianza en los profesores o en la capacidad del sistema para supervisarlos -a menudo los mismos países que padecen una importante escasez de docentes- se ha producido una expansión del recurso a profesores interinos. Los contratos a plazo fijo han aumentado considerablemente en la India y en algunas partes del África Subsahariana, donde se contratan localmente docentes jóvenes, insuficientemente formados y mal remunerados, que suelen enseñar en las zonas más remotas y marginadas. En Madagascar, el número de maestros de escuela primaria interinos aumentó de 33.500 en 2008 a 50.000 en 2015, lo que representa más del 50% del personal docente.

En el plano mundial, hay una variación significativa en las condiciones contractuales. Todos los docentes de Malasia trabajan como funcionarios, mientras que cuatro de cada cinco en Malí y Níger trabajan con contratos a plazo fijo. La escasez de puestos permanentes coincide a menudo con una mayor carga de trabajo del personal, una menor cuantía de fondos públicos y unos derechos del personal y de organización reducidos. En algunos países, la mayoría de los docentes trabajaban con contratos de corta duración y en condiciones de trabajo, estatus y cualificaciones inferiores a las de sus colegas. El recurso a profesores interinos puede también agravar la escasez de docentes al aumentar la renovación de personal.

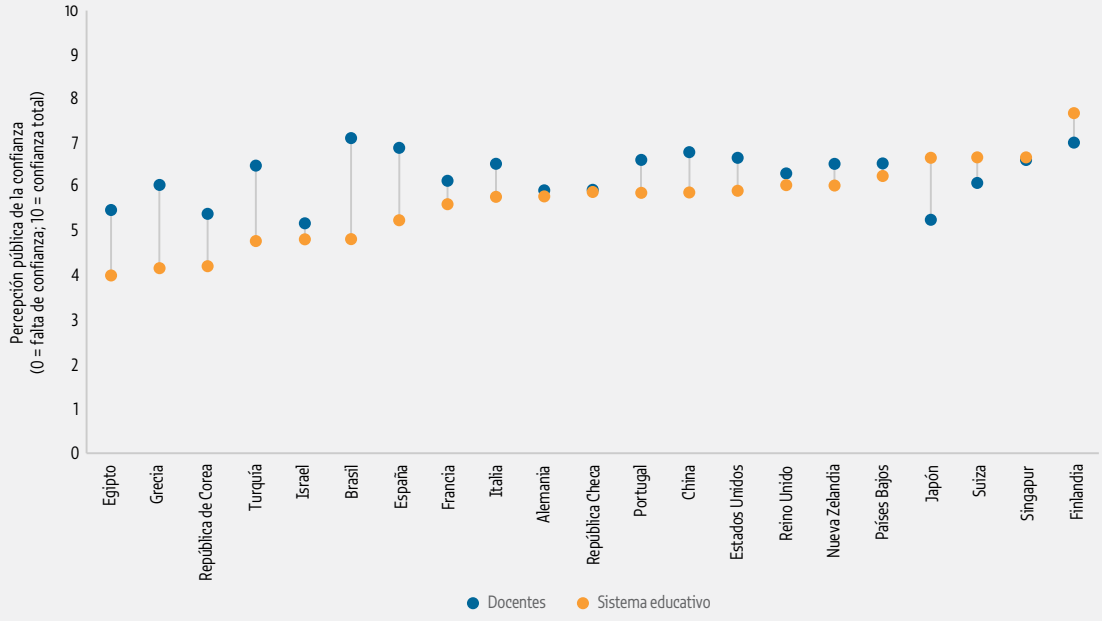
Las pruebas en favor de la eficacia del recurso a profesores interinos son ambivalentes. En muchos casos, los profesores interinos tienden a estar insuficientemente cualificados, carecer de apoyo y estar mal pagados, lo que puede incidir negativamente en su motivación y desempeño. En Níger, los resultados del aprendizaje basados en las pruebas de aprovechamiento fueron más altos con los profesores titulares, posiblemente debido a que las competencias de los profesores interinos eran inferiores. Sin embargo, con una orientación clara, una garantía de calidad y la participación de los padres, los profesores interinos pueden mejorar los resultados del aprendizaje. Si bien el recurso a profesores interinos puede subsanar una escasez extrema de docentes, puede asimismo disminuir el acceso equitativo a docentes cualificados y no puede considerarse una solución a largo plazo.

Fuentes: Bruns y otros (2011); Chudgar y otros (2014); Duflo y otros (2015); IE (2009); OIT (2012); OIT/UNESCO (2015); OCDE (2014b); Rabiou y otros (2010); IEU (2016); UNESCO (2015a); Venart y Reuter (2014).

GRÁFICO 4.4:

La confianza en los docentes es mayor que la confianza en los sistemas educativos

Confianza del público en los docentes y creencia en el sistema educativo en 21 países



Fuente: Fundación Varkey GEMS (2013).

percepciones y grados de objetividad sobre una enseñanza de alta calidad. Por lo tanto, es fundamental utilizar tantas fuentes complementarias de información sobre el desempeño de los docentes como sea posible para producir evaluaciones más precisas (Stronge, 2006).

Las evaluaciones formales de docentes se utilizan en la mayoría de los países de la OCDE (OCDE, 2014a, 2014b). Los países utilizan una gama de herramientas, según el contexto político y social, para evaluar el desempeño y responsabilizar a los profesores (Isore, 2009). Los datos procedentes del Enfoque sistémico para lograr mejores resultados en la educación (SABER) del Banco Mundial muestran que 24 de 26 países de bajos y medianos ingresos, como Camboya, la Federación de Rusia, las Islas Salomón y Túnez, utilizan algún tipo de evaluación del personal docente. Veintiún países de SABER basan las evaluaciones en la mayoría de los elementos siguientes o en todos ellos: conocimiento de los contenidos, métodos de enseñanza, evaluación y rendimiento académico de los alumnos (Banco Mundial, 2017a). En esta sección se examinan las herramientas de evaluación comunes y los fines y consecuencias de las evaluaciones de los docentes.

Mientras que el 63% de las evaluaciones de los docentes en la encuesta TALIS 2013 incorporaron seis componentes (Smith y Kubacka, 2017), muchos otros países se basan en mediciones uniformes de la eficacia de los docentes que no ofrecen una visión integral de la enseñanza. El sistema de evaluación del Uruguay aprovecha en gran medida las visitas oficiales a las clases de directores y supervisores. Las entrevistas exhaustivas realizadas con los directores, los docentes y los principales informantes indicaron que los docentes se mostraban muy críticos con respecto al método de evaluación basado únicamente en visitas cortas y esporádicas a las clases (Vaillant y González-Vaillant, 2017).

LAS OBSERVACIONES EN EL AULA SON NECESARIAS PARA EVALUAR LA CAPACIDAD DE LOS DOCENTES DE RELACIONARSE CON LOS ALUMNOS

Las observaciones en el aula son un elemento básico de las evaluaciones de los docentes. Se basan en una comprensión común de la buena enseñanza entre docente y observador. Los observadores se centran en la práctica pedagógica y en la capacidad de estructurar y mantener aulas de alto desempeño y propicias a la educación (Marshall, 2009). La observación de las interacciones en el aula puede captar la adopción de decisiones en el acto, la atención prestada a los contenidos y la minuciosidad de la enseñanza. En la encuesta TALIS 2013, el 96% de los profesores participantes en 33 países señalaron que las observaciones formaban parte de su evaluación (Smith y Kubacka, 2017), mientras que 22 de los 27 países de SABER utilizaron las observaciones como parte de su evaluación, entre ellos Benin, Jordania, Kazajstán, Palestina y Papua Nueva Guinea (Banco Mundial, 2017a) (**Cuadro 4.1**).

> “En la encuesta TALIS 2013, el 96% de los profesores participantes en 33 países señalaron que las observaciones formaban parte de su evaluación”

Las observaciones, anunciadas o no anunciadas, suelen correr a cargo del director o de un miembro de la administración de la escuela (OCDE, 2013d). En Chile, las observaciones anunciadas de 45, 60 o 90 minutos se graban en video para la institución nacional encargada de la evaluación de los docentes (Bruns y otros, 2016). En Malasia, las “caminatas de aprendizaje” cotidianas no anunciadas forman parte de la obligación de los directores de escuela de observar a los docentes de manera más informal, pudiendo ingresar en las aulas para observar la enseñanza impartida y ayudar a mantener la disciplina (Harris y otros, 2017).

Las consecuencias de las observaciones son diversas. Alemania y Singapur utilizan esa información sobre todo con fines formativos. En cambio, en sistemas de

CUADRO 4.1:
Criterios utilizados como base de la evaluación de los docentes en los países de bajos y medianos ingresos

Número de criterios utilizados para las evaluaciones de los docentes	Regiones que utilizan los criterios en las evaluaciones de los docentes
Utilización de los cuatro criterios	Benin; Camboya*; Egipto; Guyana; Jordania; Kazajstán; Kirguistán; Líbano; República de Moldova; estados de Anambra, Bauchi y Ekiti (Nigeria); Papua Nueva Guinea; Tomsk (Federación de Rusia); Samoa; Islas Salomón
Utilización de tres criterios	Côte d'Ivoire; la ex República Yugoslava de Macedonia,; Malí*; Palestina; Ivanovo y San Petersburgo (Federación de Rusia); Serbia; Túnez*; Uganda
Utilización de un solo criterio	Bulgaria, Georgia*, Guinea-Bissau

Nota: Los cuatro criterios son: conocimiento de las asignaturas, métodos de enseñanza, evaluación de los alumnos y desempeño académico de los alumnos en las evaluaciones de los docentes. Los países marcados con asterisco (*) son aquellos en los que las observaciones en el aula no forman parte de los sistemas de evaluación de los docentes.
Fuente: (Banco Mundial, 2017a).

> Se debe aumentar la capacidad y eficacia de los evaluadores procurando que posean el conocimiento pedagógico y de los contenidos necesario para evaluar una enseñanza de alta calidad

evaluación de gran repercusión como los de Tennessee y la ciudad de Chicago (Estados Unidos), los resultados representan entre el 50% y el 70% de la evaluación general utilizada en las decisiones relativas al personal (Martínez y otros, 2016). En Israel y la República de Corea, las observaciones forman parte de la evaluación de los profesores para los ascensos (OCDE, 2013d).

Unas observaciones fiables y útiles requieren una retroinformación minuciosa y aplicable

El efecto de las observaciones en la calidad de la enseñanza depende de quién está observando, cómo se enfoca la observación y cuán útil resulta la retroinformación. En los Estados Unidos, si bien los directores de escuelas primarias establecían una diferenciación acertada entre los docentes más eficaces y los menos eficaces, tenían en cambio mayores dificultades para identificar a los docentes situados entre los dos extremos (Jacob y Lefgren, 2008). Esto puede deberse en parte a factores externos, incluida la parcialidad. Por ejemplo, tanto los directores como las directoras dieron una calificación inferior a los profesores que a las profesoras (Jacob y Lefgren, 2005).

Las observaciones tienen mayores probabilidades de mejorar la enseñanza si la forma de observación se adapta a cada asignatura y capta prácticas minuciosas que pueden generar una retroinformación aprovechable. En los Estados Unidos, unos observadores habituales dotados de conocimiento sobre las asignaturas y de experiencia pedagógica proporcionan una retroinformación más constante (Hill y Grossman, 2013). La fiabilidad de la evaluación de las observaciones también es importante. La comparación de la evaluación de las observaciones con otras medidas de evaluación de los docentes, como la puntuación de los alumnos en las pruebas, ha arrojado resultados contrastados (Garrett y Steinberg, 2015, Kane y otros, 2013; Kane and Stager, 2012). La fiabilidad mejora con múltiples observadores o con un solo observador que realiza múltiples observaciones (Hill y Grossman, 2013).

Contar con múltiples evaluadores es realmente importante (Isore, 2009; Looney, 2011). En Singapur, la evaluación se basa en múltiples observaciones en el aula realizadas a lo largo del año por colegas, expertos y administradores (Jensen y otros, 2016). En Chile, los directores de escuela comparten esa responsabilidad con evaluadores externos acreditados, un centro de evaluación local y evaluadores homólogos (OCDE, 2013d). Estos sistemas requieren tiempo y recursos considerables por parte de los evaluadores y de los profesores, además de los recursos de otras partes interesadas, en particular para plasmar los resultados en políticas. Si bien tales métodos pueden dar resultados más fiables, los sistemas pueden comprometer la calidad si los presupuestos disminuyen.

Habida cuenta de las dificultades en cuanto a tiempo y capacidades que plantea la realización de múltiples observaciones por observadores bien informados y la generación de una retroinformación constante y aprovechable, convendría que los docentes desempeñaran un papel más importante en las actividades de observación. Esto podría suponer la inclusión de profesores entre varios observadores a fin de mejorar la fiabilidad o establecer una distinción entre las observaciones cuyo propósito es la supervisión del sistema y las que apuntan a mejorar la enseñanza (Hill y Grossman, 2013). Saber que el supervisor se interesa en la enseñanza permite a los docentes mostrarse más abiertos a la retroinformación y la transparencia, ya que suponen que las dificultades reconocidas no se utilizarán para la adopción de decisiones relativas al personal (Nolan y Hoover, 2011).

Los evaluadores deben recibir formación para reconocer una enseñanza de alta calidad

Para observar y evaluar una enseñanza de alta calidad de manera eficaz es necesaria una comprensión común de la buena enseñanza. Todos los evaluadores necesitan capacitación básica. En la práctica, los evaluadores pueden carecer de la formación, el tiempo y otros recursos para llevar a cabo evaluaciones adecuadas. Un estudio sobre escuelas secundarias en Uganda mostró que muchos directores no examinaban las unidades didácticas u otros recursos utilizados en el aula como exigían las instrucciones nacionales sobre la evaluación de los docentes, lo que denotaba la necesidad de una mayor capacitación de los docentes y los directores

(Malunda y otros, 2016). En un pequeño número de distritos escolares en los Estados Unidos, el programa de asistencia y examen por homólogos brinda a los docentes una formación que les permite adquirir las competencias necesarias para evaluar a colegas. Además de la buena voluntad y la adquisición de competencias por parte de los docentes, una formación suficiente requiere el apoyo de la dirección de los establecimientos escolares y recursos suficientes, como el tiempo de que disponen los docentes (Easley II y Tullowitzki, 2016).

Un examen de 40 planes nacionales de educación mostró que la formación de los directores de escuela en cuestiones de gestión del personal docente ocupaba un lugar destacado en Belice, Camboya, Guinea-Bissau, Jamaica, Kenya, Malawi, Papua Nueva Guinea y Sierra Leona (Hunt, 2014). Una de las metas de la estrategia nacional de educación de Belice para 2011-2016 era desarrollar las competencias de los directores y supervisores en materia de observación a fin de dar un mejor seguimiento y apoyo a la impartición de los planes de estudios por parte de los docentes (Ministerio de Educación de Belice, 2012). Asimismo, Noruega introdujo en 2009 un programa nacional para mejorar la capacidad y la confianza de los directores en la evaluación de la calidad, comprendida una formación en fijación de metas para la labor docente, el establecimiento y la aplicación de normas de calidad y la orientación y la retroinformación (Nusche y otros, 2011).

LOS EXÁMENES DE LA ENSEÑANZA POR HOMÓLOGOS RECURREN A LAS COMPETENCIAS ESPECIALIZADAS DE LOS EVALUADORES

Los exámenes formales o informales de la enseñanza entre pares (EEP) suelen hacer participar a los docentes de una escuela determinada que examinan el trabajo de sus colegas mediante un formulario de intercambio de información o una lista de verificación (Golparian y otros, 2015). Aunque son menos comunes que las observaciones de los directores o del personal directivo, los EEP pueden basarse en observaciones en el aula, como en Singapur o en el estado de Victoria (Australia). La evaluación formal en Chile combina entrevistas de examen por colegas, análisis de las actividades de enseñanza grabadas en video, un cuestionario de supervisor y una autoevaluación (Martínez y otros, 2016). El programa de evaluación por colegas de los Países Bajos consiste en visitas efectuadas por profesores de una escuela a otra escuela, cuya evaluación se debate con las autoridades escolares y se incluye en un informe escrito (OCDE, 2013d).

Los EEP tienen por finalidad fortalecer la enseñanza mediante la creación de mejores reglas internas de enseñanza y la determinación de las mejores prácticas. Pueden reducir la carga de tiempo que pesa sobre el director y ayudar a velar por que los observadores tengan las competencias pedagógicas pertinentes (White, 2014). Al fomentar el bienestar de los docentes y una mayor satisfacción y motivación en el trabajo, pueden ser un elemento de la rendición de cuentas profesional. También pueden apoyar la profesionalidad estrechando la colaboración entre docentes y mejorando la base de conocimientos dentro de la profesión. La colaboración de los docentes y las redes de colegas, aunque son importantes en todas las escuelas, surten el mayor efecto positivo en la satisfacción de los docentes en las escuelas de las zonas muy pobres (OCDE, 2016d).

Los EEP se están extendiendo en la enseñanza superior. En Hungría, un programa de EEP en la Universidad de Tecnología y Economía de Budapest reseña aproximadamente 20 cursos anuales en un solo departamento, centrándose en unos 100 conferenciantes. Los EEP se combinan con evaluaciones de los alumnos y autoevaluaciones (Andor y Toth, 2016). Una reseña de los estudios sobre los EEP de la enseñanza superior en los Estados Unidos mostró que los EEP eficaces tenían una estructura y reglas claras y transparentes, apoyadas en una cultura de confianza, incluían capacitación en la formulación y aceptación de exámenes y comentarios, y promovían el debate y el perfeccionamiento profesional (Thomas y otros, 2014).

LA APORTACIÓN DE LOS ALUMNOS A LAS EVALUACIONES DE LOS DOCENTES PUEDE SER POCO FIABLE

El mayor interés prestado a los resultados y el control local ha realzado el papel de los alumnos en la responsabilización de los docentes. Aunque el recurso a las evaluaciones de los alumnos para medir el desempeño del personal docente es más común en la enseñanza superior, el 83% de los profesores participantes en la encuesta TALIS 2013 señalaron que las encuestas entre los alumnos formaban parte de su evaluación y el 65% de ellos declararon que éstas constituían un criterio para la adopción de decisiones de gran repercusión (Smith y Kubacka, 2017). Las evaluaciones suelen incluir preguntas no solo sobre el contenido de los cursos (por ejemplo, claridad de la enseñanza, estructura del curso, gestión del aula), sino también sobre otros factores, como los propios instructores (por ejemplo, la receptividad a los alumnos y la capacidad de generar entusiasmo) (Wagner y otros, 2013). Las evaluaciones se llevan a cabo hacia el final del trimestre en clase o, más recientemente, en línea.

> “Un examen de los datos disponibles desde el año 2000 advirtió que las evaluaciones de los alumnos podían ser tendenciosas”

A partir de finales de los años 1960 y principios de los 1970, las instituciones de enseñanza superior de Canadá y Estados Unidos comenzaron a utilizar las evaluaciones formales entre los estudiantes para recabar comentarios de los docentes y tomar decisiones administrativas sobre sueldos, retención, contratación fija y ascenso. La práctica se ha extendido desde entonces, entre otros países a Australia, India, Israel, Nigeria, Filipinas, Suiza, Tailandia, los Emiratos Árabes Unidos y el Reino Unido (Al-Issa y Sulieman, 2007; Murray, 1997; Watkins, 1994). En la enseñanza primaria y secundaria, países como México, España y Suecia hacen un uso limitado de las encuestas entre los alumnos para la evaluación de los docentes, por ejemplo en ciertos grados o en casos especiales, como un procedimiento de queja (Isore, 2009).

La validez de las evaluaciones de los alumnos descansa en la suposición de que los alumnos entienden, observan y reconocen una buena enseñanza, e informan al respecto con veracidad. Un examen internacional de gran amplitud de los datos disponibles desde el año 2000 advirtió que las evaluaciones de los alumnos podían ser tendenciosas (Spooren y otros, 2013). Su fiabilidad y validez dependían de la herramienta de evaluación utilizada, la manera en que se había elaborado y administrado y su grado de detalle (Goe y otros, 2008; Zabaleta, 2007).

LAS EVALUACIONES QUE LOS ALUMNOS HACEN DE LOS DOCENTES NO SUELEN REVELAR NADA SOBRE SU DOCENCIA

Los alumnos pueden solo preocuparse por sus calificaciones y gratificar a los docentes indulgentes. En Francia e Italia, los profesores que dieron calificaciones más altas recibieron mejores evaluaciones (Boring y otros, 2016; Braga y otros, 2014). En muchos países los alumnos percibieron y evaluaron a las profesoras y los profesores de manera distinta. En Francia, los Países Bajos y los Estados Unidos, las profesoras fueron objeto de evaluaciones más críticas, incluso después de tener en cuenta otros factores de fondo y las características específicas de los cursos y los profesores (Boring, 2017; MacNell y otros, 2015; Wagner y otros, 2016).

Un análisis basado en datos procedentes de un establecimiento de enseñanza superior en Francia mostró que los profesores varones eran un 20% más propensos a recibir una excelente puntuación de satisfacción general, a pesar de que los estudiantes habían tenido el mismo buen desempeño con profesores y profesoras, lo que denota que no había diferencias en la enseñanza (Boring, 2017). El sexo del profesor puede influir también en las evaluaciones de los estudiantes. Mientras que en muchos casos los estudiantes califican más altamente a los profesores de su propio sexo, las estudiantes de Francia y los Estados Unidos otorgaban mejores calificaciones a los profesores varones (Boring, 2017; Boring y otros, 2016; Young y otros, 2009).

La encuesta puede estar concebida de forma que se tome en cuenta la capacidad de los educandos para responder de manera significativa, especialmente entre los alumnos más jóvenes. Los datos recabados en Alemania y los Estados Unidos indican que cuando se planteaban

preguntas explícitas sobre el comportamiento concreto de los docentes y se contaba con sistemas de medición bien concebidos, era muy probable que las respuestas de los alumnos de la enseñanza primaria y secundaria estuvieran en consonancia con otras evaluaciones del desempeño del personal docente (Ferguson, 2012; Wagner y otros, 2013).

LA PUNTUACIÓN OBTENIDA POR LOS ALUMNOS EN LAS PRUEBAS NO DEBE UTILIZARSE DE MANERA DESPROPORCIONADA EN LAS EVALUACIONES DE LOS DOCENTES

La puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas se incorpora cada vez más a las evaluaciones de los docentes a fin de hacer frente a los problemas relativos a la capacidad y la parcialidad de los evaluadores. Muchos consideran que la puntuación en las pruebas es algo fácil de cuantificar, suele ser más objetiva que las evaluaciones y refleja una enseñanza y un aprendizaje de los alumnos de alta calidad, aunque sea el resultado de los esfuerzos de múltiples agentes (Clarke, 2017; Isore, 2009). Los resultados de las pruebas fueron el componente más común de las evaluaciones de los docentes entre los participantes en la encuesta TALIS 2013, según el 97% de los docentes encuestados (Smith y Kubacka, 2017). Más recientemente, la puntuación se ha utilizado en muchos países de medianos ingresos, entre ellos Kenya, México, Pakistán y Perú (Snilsveit y otros, 2016).

Ahora bien, la puntuación en las pruebas está sometida a la influencia de muchos otros factores además de la enseñanza, a saber, las competencias, las expectativas, la motivación y el comportamiento de los alumnos; los contextos familiares y el apoyo de los padres; la presión y las aspiraciones colectivas; la organización, los recursos y la cultura de las escuelas; y la estructura y el contenido curriculares. Además, la influencia de los docentes en el desempeño de los alumnos es acumulativa: un alumno puede ser influenciado no solo por los profesores actuales sino también por los anteriores. Así pues, la puntuación media refleja mucho más que la influencia de un solo profesor (OCDE, 2009). En el Uruguay, la oposición de los docentes atajó los esfuerzos por utilizar la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas con fines de rendición de cuentas (Bruns y Luque, 2015). En cambio, los resultados se incluyen como una de las numerosas herramientas para fomentar la enseñanza y los docentes consideran legítima la evaluación general (Clarke, 2017).

> “Existe un amplio consenso en que la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas no constituye un indicador suficientemente fiable de la eficacia de los docentes, debido en parte a problemas de medición y a la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje”

Algunos métodos más sofisticados para la utilización de la puntuación en las pruebas se basan en datos longitudinales y modelos complejos que procuran aislar el efecto de un docente en particular en los logros de los alumnos (Meyer, 1997). Estos métodos, generalmente llamados “modelos de valor añadido” (MVA), cobran muchas formas. Originarios de Inglaterra (Reino Unido) y los Estados Unidos, los MVA se han extendido recientemente a Chile y otras partes de Europa (Sørensen, 2016). Los MVA se prestan a comparaciones más sólidas entre docentes que las evaluaciones basadas en la puntuación obtenida en las pruebas en un momento dado o las comparaciones entre alumnos de la misma edad en dos momentos distintos. Sin embargo, existe un amplio consenso en que la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas no constituye un indicador suficientemente fiable de la eficacia de los docentes, debido en parte a problemas de medición y a la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje (Darling-Hammond, 2015). De ahí que haya quienes cuestionen la validez de basar únicamente en los MVA las decisiones de personal relativas a los docentes (Baker y otros, 2010).

LAS EVALUACIONES DE LOS DOCENTES SON DE REPERCUSIÓN CADA VEZ MAYOR

Las evaluaciones de los docentes son de gran repercusión cuando los aumentos de sueldo, los ascensos y el mantenimiento en el empleo están supeditados a su desempeño (Larsen, 2005, pág. 296). El hecho de vincular el desempeño al sueldo a través de la remuneración basada en el desempeño refleja el cambio hacia la incentivación de los resultados mediante la rendición de cuentas basada en las pruebas en las escuelas y la financiación basada en los resultados en el gobierno. Es probable que se amplíe la remuneración basada en el desempeño, ya que es la principal solución normativa propuesta en los productos de conocimiento del Banco Mundial para abordar la contribución de los profesores a la calidad de la educación (Fontdevila y Verger, 2015).

Basar la remuneración de los docentes en el desempeño de los alumnos es convincente a primera vista. Se parte de la suposición de que los profesores estarán motivados para adaptar la práctica profesional a los

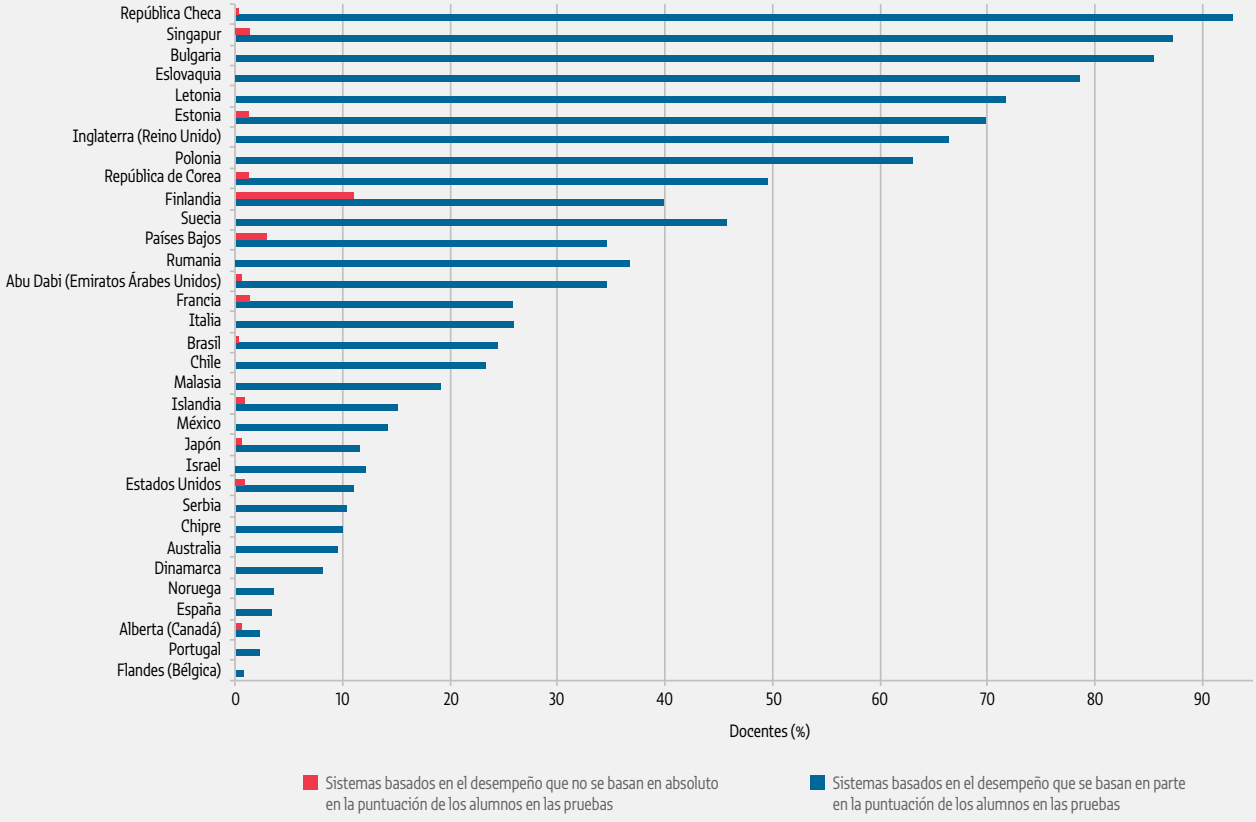
criterios de desempeño, como la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas. Hay numerosas maneras de medir y definir el desempeño de los docentes y los sistemas de evaluación de gran repercusión se suelen basar en indicadores múltiples. Algunos sistemas de remuneración basada en el desempeño se basan en incentivos en favor de la enseñanza bilingüe, la investigación aplicada, las responsabilidades adicionales o la formación en el empleo. En China, el 30% del sueldo de los docentes se basa en responsabilidades y contribuciones suplementarias, la investigación aplicada y la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas. En Estonia, las responsabilidades suplementarias, las horas extraordinarias y el rendimiento medio de las escuelas en las pruebas normalizadas de los alumnos son factores que se tienen en cuenta en la remuneración de los docentes. En el sistema descentralizado de Suecia, los docentes principales tienen la máxima autoridad para decidir el sueldo de cada profesor (Barnes y otros, 2016; Irs y Türk, 2012). Algunos países, entre ellos el Estado Plurinacional de Bolivia, Chile, Israel, Kenya, México, Portugal, el Reino Unido y los Estados Unidos, han adoptado la remuneración basada en el desempeño vinculándola a los resultados de las pruebas (Barnes y otros, 2016).

Un análisis de 33 países participantes en la encuesta TALIS realizado para este informe mostró que, en 20 sistemas en que la remuneración se basa en el desempeño, se vinculó en parte el desempeño de todos los docentes a la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas (**Gráfico 4.5**). Aun en Finlandia, donde la estructura salarial nacional no supedita el sueldo al desempeño de los alumnos (Sahlberg, 2015), los directores del 78,5% de los docentes cuya remuneración se basa en el desempeño

GRÁFICO 4.5:

La mayoría de los sistemas de remuneración basada en el desempeño en los países de altos ingresos se basan en parte en la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas

Porcentaje de docentes para quienes la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas es un factor en los sistemas de remuneración basada en el desempeño, en determinados países



Fuentes: Análisis del equipo del GEMR basado en los datos de la encuesta TALIS de la OCDE (2013b).

> Debe evitarse que la remuneración basada en el desempeño esté vinculada a la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas. Hay pocos indicios de su efecto en los resultados y no aumenta la motivación

señalaron que incluían la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas como un criterio del desempeño de los docentes, e indicaron que el desempeño del 40% de todos los docentes se basaba en parte en la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas. En general, entre los docentes del primer ciclo de la enseñanza secundaria participantes en la encuesta TALIS 2013, en el 75% de las evaluaciones de gran repercusión se utilizó la puntuación en las pruebas o la observación de los docentes como factor determinante del mantenimiento, el ascenso o el nivel de los sueldos de los docentes. Otros factores que se suelen tener en cuenta en la evaluación de gran repercusión de los docentes son las respuestas de los padres (71%), las encuestas de los alumnos (65%), la autoevaluación (65%) y la evaluación del conocimiento de los contenidos (62%) (Smith y Kubacka, 2017).

Vincular el sueldo de los docentes al desempeño de los alumnos reduce la equidad

Los datos disponibles sobre la eficacia de la remuneración basada en el desempeño para la mejora del desempeño de los alumnos son ambivalentes. Se observaron progresos en los alumnos con el sistema de remuneración basada en el desempeño en la parte occidental de China (Loyalka y otros, 2016), pero no en el Perú (Obrero y Lombardi, 2016).

Fue abundante la información sobre los efectos negativos en la equidad, señalándose la exclusión de los alumnos menos dotados en las políticas y la práctica. El sistema de remuneración basada en el desempeño tiende a promover un entorno competitivo malsano, a reducir la motivación de los docentes y a propiciar "la orientación de la enseñanza en función de los exámenes" y la desatención de los alumnos con más dificultades (Rossiter, 2017; Smith, 2016).

La remuneración basada en el desempeño puede tener un efecto desproporcionadamente perjudicial en los alumnos de bajo rendimiento, ya que los docentes aspiran a pasar a escuelas que consiguen mejores resultados (Verger y Parcerisa, 2017b). Además, a los alumnos de bajo rendimiento se les niega la admisión en algunas escuelas, como ocurrió en el Brasil (Brooke, 2016). Los incentivos individuales al desempeño pueden también desalentar la colaboración entre docentes y entre escuelas. En Australia aumentó la rivalidad entre docentes, produciéndose fricciones entre los profesores de los grados en que se rinden exámenes y los de aquellos en que no se rinden, e instaurándose una competencia para evitar empleos en escuelas que obtienen resultados insuficientes (Thompson, 2013). En Chile, la presión de las sanciones y la mayor vigilancia ejercida someten a los docentes y alumnos de las escuelas de bajo rendimiento a un considerable estrés y afianzan el prestigio social de las escuelas que consiguen mejores resultados, aumentando de hecho la inequidad en el sistema (Verger y Parcerisa, 2017b).

Numerosas investigaciones hacen hincapié en los riesgos que entraña la utilización de la puntuación en las pruebas para la rendición de cuentas de los docentes. Una reseña de 10 estudios realizados en Chile, China, India, Kenya, México, Pakistán y Perú mostró que las intervenciones que incrementaban la rendición de cuentas al vincular los incentivos con la puntuación en las pruebas alteraban las prácticas en el aula. Se dedicó más tiempo a la preparación de las pruebas a fin de mejorar la puntuación y obtener sobrepagas (Snilsveit y otros, 2016). En un experimento llevado a cabo en Kenya, se recompensó a los maestros de escuela primaria por los buenos resultados en las pruebas y se los penalizó si los alumnos no rendían exámenes de fin de año. La puntuación en las pruebas y la asistencia a los exámenes mejoraron, pero los docentes se centraron

> Un análisis de la encuesta TALIS 2013 mostró que cuando la retroinformación hacía demasiado hincapié en el desempeño de los alumnos, los docentes eran más propensos a considerar que las evaluaciones eran un mero trámite administrativo, con escaso efecto en la enseñanza

en la preparación de los alumnos para las pruebas, reduciendo el currículo. La puntuación en las pruebas no mejoró en las asignaturas que no se tenían en cuenta en la fórmula de remuneración de los docentes. Además, no se materializaron beneficios previstos más amplios, como la reducción del absentismo de los docentes y la deserción de los alumnos (Glewwe y otros, 2010). El elemento de incentivo de tales sistemas también puede ser diferente según el sexo del profesor (**Recuadro 4.4**).

RECUADRO 4.4

Los efectos de la remuneración basada en el desempeño pueden variar según el sexo del maestro

Los datos que muestran que la remuneración por desempeño puede afectar a los docentes de uno u otro sexo son contradictorios. En investigaciones experimentales en las que docentes de Israel competían en un torneo con gratificaciones en efectivo basadas en el desempeño de los alumnos no se encontraron diferencias de género en el desempeño de los docentes. Una reseña reciente de 18 estudios en varios campos no mostró diferencias en la manera en que la remuneración basada en el desempeño afecta a hombres y mujeres.

Otras investigaciones señalan las diferencias en las reacciones de hombres y mujeres ante determinadas políticas. Un estudio sobre el personal docente realizado en la República de Corea mostró que la remuneración basada en el desempeño tenía un efecto más positivo en la dedicación, la motivación y el estado de ánimo de los docentes varones. En los Estados Unidos, un estudio sobre una muestra representativa de docentes señaló que la remuneración basada en el desempeño se asociaba con más efectos negativos en la práctica de las profesoras, por ejemplo, la disminución de las horas de trabajo y de la participación en actividades escolares voluntarias. Independientemente de los resultados, algunos estudios indican que los profesores varones pueden mostrarse más positivos y optimistas en su percepción de los modelos de remuneración basada en el desempeño, como se observó en Israel y el Japón.

Fuentes: Bandiera y otros (2017); Joo y otros (2012); Jones (2013); Katsuno (2016); Lavy (2012).

La retroinformación sobre la evaluación de los docentes es deficiente en los sistemas de evaluación de gran repercusión

En los sistemas de evaluación de gran repercusión, el carácter más sumativo de las evaluaciones limita su capacidad para mejorar la enseñanza. Sin un vínculo con posibilidades de perfeccionamiento profesional, las evaluaciones suelen convertirse en un ejercicio que los docentes acogen con desconfianza. Entre los profesores participantes en la encuesta TALIS, más del 50% declaran que su evaluación es una tarea meramente administrativa (OCDE, 2014a). Todavía pocos países vinculan los sistemas de evaluación con el perfeccionamiento profesional permanente (Isore, 2009).

La retroinformación no siempre se proporciona y puede no ser útil (Smith y Kubacka, 2017). Las investigaciones sobre los docentes llevadas a cabo en la comunidad flamenca de Bélgica mostraron que una retroinformación útil era uno de los factores determinantes del uso positivo de la evaluación para la práctica profesional, junto con las actitudes positivas por parte de los directores y la escasa experiencia de los docentes (Delvaux y otros, 2013). Sin embargo, un análisis de los participantes en la encuesta TALIS 2013 mostró que cuando la retroinformación hacía demasiado hincapié en el desempeño de los alumnos, los docentes eran más propensos a considerar que las evaluaciones eran un mero trámite administrativo, con escaso efecto en la enseñanza (Smith y Kubacka, 2017).

LA RENDICIÓN DE CUENTAS PROFESIONAL PUEDE CONFIGURAR LA CULTURA DE ENSEÑANZA

Los docentes pueden responsabilizar a sus colegas mediante la rendición de cuentas profesional. La rendición de cuentas profesional suele estar concebida por o con los profesores y se basa en sus competencias especializadas y su profesionalidad (Fullan y otros, 2015). Los sistemas que incorporan la rendición de cuentas profesional gozan por lo general de mayor confianza pública en que la profesión pueda impartir una enseñanza de alta calidad. Los enfoques más formalizados de la rendición de cuentas profesional pueden formar parte de la evaluación formal de los docentes, al igual que las evaluaciones de la enseñanza por colegas. Otros métodos consisten en que los docentes informan a colegas individuales o a grupos de colegas sobre las actividades en el aula y las clases impartidas, proporcionando retroinformación sobre la enseñanza compartida y la labor de colaboración, el aprendizaje entre compañeros, la tutoría, el examen de las investigaciones académicas y otras formas de retroinformación. Las reglas profesionales también

pueden contribuir a la rendición de cuentas. Pueden ser formales, elaboradas por los docentes o aplicadas a ellos (por ejemplo, los códigos deontológicos), o informales, mediante la presión ejercida por los colegas. Con el tiempo, a medida que los docentes interiorizan las normas informales, éstas se convierten en códigos implícitos de profesionalidad, a diferencia de las reglas de conducta explícitas (Kandel y Lazear, 1992; OCDE, 2016d).

Unos métodos eficaces de rendición de cuentas profesional pueden configurar la cultura de enseñanza y lograr la participación de los docentes. Tales métodos pueden tener efectos duraderos cuando se incorporan a la ética y los ideales intrínsecos de la profesión y se consideran mecanismos que habilitan a los docentes para ejercer control sobre su trabajo. En sistemas con suficiente profesionalidad docente, este tipo de rendición de cuentas puede reforzar los valores de la profesión. Esos métodos impulsados internamente pueden fortalecer el papel de los docentes como profesionales autónomos y promover la satisfacción en el trabajo (Smith y Persson, 2016).

La rendición de cuentas profesional es menos común en contextos de extrema pobreza, en que la tutoría y las prácticas colaborativas pueden ser poco frecuentes y el currículo prescriptivo y los requisitos de preparación de exámenes, que disminuyen la autonomía de los docentes, son más prevalentes. La dificultad de impartir enseñanza en escuelas de extrema pobreza se agrava debido al "déficit de apoyo" brindado a los docentes, prestándoseles menos ayuda para propiciar su buen desempeño (Moore Johnson y otros, 2004).

EL APRENDIZAJE COLABORATIVO PUEDE MEJORAR LA ENSEÑANZA Y LOS RESULTADOS

Aunque rara vez se lo considera una herramienta de rendición de cuentas, el aprendizaje colaborativo o entre pares puede mejorar la enseñanza y el seguimiento de las prácticas docentes. El hecho de que los profesores informen acerca de sus actividades o las compartan con sus colegas, por lo general presentando testimonios y explicándolos en relación con la instrucción, tiene un efecto sutil en favor de la rendición de cuentas. Colectivamente, los profesores cuestionan y aprenden unos de otros para mejorar su práctica (Lassonde e Israel, 2010).

Las comunidades de aprendizaje profesionales (CAP) proporcionan una estructura formal para el aprendizaje colaborativo. Aunque la diversidad de las CAP dificulta una definición universal, éstas suelen consistir en un grupo de educadores que trabajan para mejorar la enseñanza y el aprendizaje mediante una reflexión crítica permanente sobre la práctica docente (Dogan y otros, 2015; Hairon y Tan, 2017). Compartir las clases y las actividades con colegas y el público en general constituye una parte esencial de las CAP (Newmann y otros, 1996).

Las CAP se encuentran por lo general en países de medianos a altos ingresos y su tipo de organización difiere con frecuencia. En las rondas de aprendizaje celebradas en Escocia (Reino Unido), los educadores observan a sus colegas enseñando en varias aulas dentro de una escuela, utilizando las observaciones registradas para tener una idea de la enseñanza y el aprendizaje en esa escuela (Philpott y Oates, 2016). En 2011, alrededor de 24 de 32 autoridades locales llevaron a cabo rondas de aprendizaje (Education Scotland, 2011). En Singapur, cada escuela cuenta con varios equipos de aprendizaje profesionales. El Ministerio de Educación guía la orientación de la escuela con tres grandes objetivos y cuatro cuestiones críticas que promueven la colaboración, la importancia del aprendizaje de los alumnos y la reflexión crítica. Las escuelas eligen uno de los tres modelos de CAP: investigación aplicada, círculos de aprendizaje o estudio de lecciones (**Recuadro 4.5**) (Hairon y Tan, 2017). Las CAP de Shanghái, implantadas desde los años 1950, consisten a la vez en grupos de enseñanza-investigación en todas las escuelas y, con menos frecuencia, en grupos de preparación de clases en cada grado. En los grupos de enseñanza-investigación, de 3 a 10 profesores se reúnen cada semana durante el horario de trabajo programado para compartir investigaciones pedagógicas en curso, debatir experiencias docentes y realizar investigaciones vinculadas a su enseñanza. Los planes y logros son objeto de informes periódicos presentados a otras escuelas o al distrito (Hairon y Tan, 2017).

Los datos disponibles indican que las CAP mejoran la práctica docente y los resultados escolares (Vescio y otros, 2008). Una reseña de 14 estudios realizados en Bangladesh, el Reino Unido y los Estados Unidos mostró que las CAP aumentaron el conocimiento pedagógico y de los contenidos de los profesores de ciencias, con los consiguientes cambios en la práctica (Dogan y otros, 2015). La enseñanza mejoró entre los docentes que colaboraron para examinar y evaluar el trabajo de los alumnos y observar y formular comentarios entre pares. La evaluación colaborativa del trabajo de los alumnos permitió que éstos obtuvieran una puntuación más alta (Ratts y otros, 2015).

Los métodos eficaces de aprendizaje entre pares exigen un tiempo considerable

Si bien el aprendizaje colaborativo es una herramienta prometedora, varios problemas dificultan su puesta en práctica en numerosos contextos. El tiempo considerable que exige puede constituir un obstáculo,

RECUADRO 4.5

El estudio de lecciones utiliza procesos colaborativos para mejorar la impartición de las clases

La CAP de estudio de lecciones comprende la planificación, la observación, el análisis y el perfeccionamiento colaborativos con objeto de mejorar la impartición de las clases y el aprendizaje de los alumnos. Iniciada en el Japón a principios de los años 1900, ahora se utiliza en Australia, Hong Kong (China), Singapur, Suecia, el Reino Unido y los Estados Unidos. En el Japón, el 99% de los maestros de escuela primaria, el 98% de los profesores del primer ciclo de la enseñanza secundaria y el 95% de los profesores del segundo ciclo de la enseñanza secundaria participan en el estudio de lecciones. En la escuela primaria, los maestros de cada grado idean y llevan a cabo de una a tres "lecciones de investigación" o clases de demostración al año, basadas en un tema de investigación relativo a toda la escuela. Un instructor imparte la clase a varios alumnos seleccionados, en presencia de colegas que observan las prácticas docentes. El grupo se reúne luego para intercambiar observaciones y debatir las reflexiones del instructor sobre la clase. Un ciclo se cierra una vez que se ha afinado la lección, se formulan nuevas hipótesis y un profesor diferente imparte la clase. La totalidad del proceso dura generalmente de tres a seis meses. Después de varios ciclos, la lección se comparte públicamente.

Al igual que las CAP en general, el estudio de lecciones puede repercutir tanto en los profesores como en los alumnos. Un examen sistemático de nueve análisis del estudio de lecciones llegó a la conclusión de que éste era una poderosa herramienta para ayudar a los docentes a reflexionar sobre su práctica y mejorar el aprendizaje de los alumnos. En Inglaterra (Reino Unido), el estrechamiento de la colaboración a través del estudio de lecciones propició la reducción de la sensación de aislamiento de los profesores y una mayor disposición a asumir riesgos en materia de docencia que condujo a actividades de clase más interactivas. En los Estados Unidos, el estudio de lecciones se asoció con un mayor conocimiento de los contenidos, un mejor desempeño de los alumnos y una comunidad escolar más colaborativa y reflexiva.

Fuentes: Cheung y Wong (2014); Cajkler y otros (2015); Droese (2010); Dudley (2014); Hird y otros (2014); Lewis (2013); Perry y Lewis (2013).

ya que acentúa el estrés de docentes ya sobrecargados. Cuando escasean el tiempo y los recursos, los docentes tienden a concentrarse en su propia enseñanza (Hairon y Tan, 2017). Tanto en el Japón como en Shanghái se han incorporado las CAP y el estudio de lecciones al tiempo de trabajo asalariado (Hairon y Tan, 2017; Lewis, 2013) y en Shanghái se compensa a los líderes de grupo por asumir responsabilidades suplementarias (Hairon y Tan, 2017). En cambio, en los Estados Unidos los docentes deben hacer uso a menudo de su tiempo personal para asistir a las reuniones de los grupos de estudio de lecciones (Hird y otros, 2014). Los recursos financieros y humanos adicionales necesarios para que los docentes puedan participar y recibir remuneración por el tiempo pasado fuera de la enseñanza pueden dificultar la puesta en práctica de las CAP y modelos conexos en países donde escasean los docentes.

La cultura también puede desempeñar un papel en la puesta en práctica del aprendizaje colaborativo entre pares. Las sociedades que dan prioridad al bien colectivo del grupo por encima del individuo son más propensas a aprovechar esta oportunidad. Esto puede ser de hecho un requisito previo, ya que la inversión es a largo plazo y supone una transformación de la cultura escolar. Las escuelas que imparten una enseñanza de tipo magistral, centrada en el docente, tienen menos probabilidades de apreciar las ventajas del estudio de lecciones, en parte porque los participantes tienden a realizar un número mínimo de ciclos, afinando menos las lecciones (Hird y otros, 2014). Por último, los profesores necesitan autonomía para poder arriesgarse.

La flexibilidad del plan de estudios escocés posibilita la experimentación (Philpott y Oates, 2016). En cambio, la normalización de las pruebas en los Estados Unidos limita la libertad de los docentes (Hult y Edström, 2016): los profesores tenían cuatro veces más probabilidades que los docentes japoneses de señalar que la normalización de las pruebas habían desempeñado un papel importante en sus decisiones pedagógicas (NCES, 2006).

LOS CÓDIGOS DEONTOLÓGICOS PROFESIONALES PUEDEN RESPALDAR LAS RESPONSABILIDADES Y LOS VALORES DE LA ENSEÑANZA

El "código deontológico" y el "código de conducta" se utilizan a menudo indistintamente, a pesar de su énfasis respectivo en la ética y el comportamiento. Los códigos deontológicos suelen ser redactados por una asociación profesional para orientar a los miembros, proteger a los beneficiarios, mantener las normas profesionales e impartir directrices morales, reglamentarias y jurídicas

> "En un examen sobre los docentes, los administradores de escuelas, los padres y los funcionarios en 24 países se señaló que el 54% de ellos consideraban que los códigos influían de modo muy significativo en la reducción del mal comportamiento"

(Banks, 2003). El principal objetivo de todos los códigos de docentes es impartir directrices autodisciplinarias para la profesión mediante la formulación de normas profesionales (Poisson, 2009).

La mayoría de los países tienen códigos deontológicos nacionales elaborados por sindicatos de docentes (IIPE, 2009; Steiner-Khamsi y Batjargal, 2017). Además, la Internacional de la Educación (IE), federación mundial de sindicatos de docentes y otros profesionales de la educación, elaboró una Declaración internacional sobre ética profesional, en la que se exponen los compromisos de los docentes con la profesión, los alumnos, los colegas, el personal administrativo y los padres, así como los compromisos comunitarios con los docentes. El documento es una guía para los docentes y sobre los códigos deontológicos nacionales o regionales sobre el personal docente (IE, 2004). En una reciente encuesta de la IE, 26 de 50 encuestados de organizaciones de docentes de todo el mundo indicaron que sus países tenían códigos deontológicos relativos a los docentes (IE, 2017). En otro examen sobre los docentes, los administradores de escuelas, los padres y los funcionarios realizado en 24 países se señaló que el 67% de ellos consideraban que los códigos tenían una influencia muy importante en el mejoramiento de la identidad profesional, y el 54% de ellos opinaban que los códigos influían de modo muy significativo en la reducción de la mala conducta (McKelvie-Sebileau, 2011).

Los códigos deben concebirse y aplicarse cuidadosamente. La concepción y utilización eficaces de los códigos deontológicos profesionales requieren consultas con las partes interesadas para abarcar diferentes puntos de vista sobre la profesión (Poisson, 2009). Los códigos pueden también ser útiles para las interacciones de otras partes interesadas en la educación con los docentes. Por ejemplo, los directores de escuela pueden utilizarlos como base para la formulación de políticas de perfeccionamiento profesional (Van Nuland, 2009). Los códigos deben explicar claramente los términos en un lenguaje comprensible para todas las partes interesadas y plasmar los ideales de la profesión en elementos aplicables.

Para ser eficaces, los códigos deben contemplar una notificación de las infracciones y una aplicación claras

Los códigos profesionales requieren una puesta en práctica paulatina a fin de facilitar la colaboración de todo el sistema y los esfuerzos encaminados a que todos los docentes conozcan su contenido y significado (Van Nuland, 2009). Un análisis de códigos de conducta en 24 países de 5 continentes mostró que una dificultad importante era la falta de conocimiento entre los funcionarios del Ministerio de Educación y los docentes: menos de dos tercios de los encuestados indicaron tener por lo menos un buen conocimiento de los códigos (McKelvie-Sebileau, 2011). La eficacia depende asimismo de un amplio acuerdo sobre los valores implícitos.

CUADRO 4.2:
Códigos deontológicos relativos a los docentes y procedimientos de notificación de infracciones en determinados países

País	Tipo de documento	Mecanismo de notificación de infracciones	Autoridad que decide	Consecuencias posibles
Australia	Código de práctica profesional relativo a los docentes	Las infracciones deben notificarse a los funcionarios, a saber, un director de escuela o director ejecutivo	Funcionario principal de la autoridad empleadora, tomando en consideración la opinión de los docentes	Ayuda psicológica, amonestación por escrito, sanción financiera, asignación de nuevas funciones (incluso por debajo del nivel de sueldo actual), reducción de los puntos de incremento, reducción temporal o permanente en la clasificación o el sueldo, cese en el empleo
Nigeria	Código de conducta de los docentes	Los jefes de los establecimientos deben notificar las infracciones al Consejo de registro de docentes de Nigeria (TRCN) o al Panel de investigación de docentes (TIP); cualquier parte interesada en la educación puede también hacer una notificación al TRCN o al TIP; el TIP investiga y decide si la remite al tribunal de docentes	Consejo de registro de docentes de Nigeria (TRCN), Panel de investigación de docentes (TIP), tribunal de docentes	Amonestación por escrito, supresión del nombre del registro de docentes (prohibiendo así al docente ejercer la profesión en Nigeria)
Polonia	Código deontológico (Kodeks etyczny nauczyciela)	Los docentes deberán hacer todo lo posible por no reincidir en el comportamiento contrario a la ética, entre otras cosas pidiendo ayuda a los colegas de la escuela y, si eso no funciona, acudiendo a los sindicatos de docentes	Colegas en la escuela, sindicatos de docentes	No se especifica
Sudáfrica	Código deontológico profesional del Consejo sudafricano de educadores	Los educadores deben informar al Consejo sudafricano de educadores de cualquier infracción; el comité disciplinario del consejo remite la notificación a un grupo de investigación, lo que puede llevar a una audiencia disciplinaria, y formula una recomendación al comité disciplinario o al consejo	Consejo sudafricano de educadores	Advertencia/reprimenda, multa (no superior a un mes de sueldo), supresión del nombre del registro (temporal o permanentemente o con sujeción a determinadas condiciones)
Estado de Uttar Pradesh (India)	Manual de educación de Uttar Pradesh	Las quejas deben dirigirse a los directores de escuela quienes son responsables de las listas relativas a la reputación de los docentes; si son lo suficientemente graves, éstas pueden remitirse luego al inspector escolar del distrito	Docente principal, director de la escuela, inspector del distrito	Anotación en la lista relativa a la reputación de los docentes, retención del certificado anual de probidad, rescisión del contrato

Fuentes: Australia Department of Education and Training (2006); Centrum Edukacji Obywatelskiej (2008); IIPE (2009); South African Council of Educators (sin fecha); Teachers Registration Council of Nigeria (2010); UK National Union of Teachers (2014); Van Nuland y otros (2006).

Por ejemplo, una encuesta realizada en 2008 entre docentes de las Bahamas mostró que uno de cada cuatro administraba castigos corporales, a pesar de saber que estaba prohibido, y el 62% de los docentes declararon que la abolición del castigo corporal había menoscabado su autoridad (Taylor, 2017).

La falta de mecanismos claros de aplicación también puede obstaculizar la eficacia. Los códigos deontológicos no siempre especifican los mecanismos de notificación de infracciones ni estipulan sanciones (**Cuadro 4.2**). Una de las razones de la falta de aplicación puede ser la falta de capacidades de quienes participan en la evaluación. Las investigaciones indican que quienes evalúan la mala conducta deben recibir capacitación en cuestiones jurídicas, lo cual puede no ser posible en países que carecen de recursos para la enseñanza de nociones jurídicas (Maisel, 2006; Poisson, 2009).

LOS CIUDADANOS PUEDEN CONTRIBUIR A RESPONSABILIZAR A LOS DOCENTES

Hay cada vez más conciencia de que las comunidades y los padres pueden desempeñar un papel importante en la rendición de cuentas de las escuelas y los docentes (Banco Mundial, 2009). Al mismo tiempo, los métodos de rendición de cuentas social no siempre están bien definidos en la documentación o las políticas de educación. Un examen de los planes nacionales de educación de 40 países, sobre todo de bajos y medianos ingresos, así como de estudios monográficos minuciosos de Bangladesh, Camboya, Sudáfrica y Timor-Leste, mostró que muchas políticas hacen referencia al creciente papel de los padres y las comunidades en la rendición de cuentas de los docentes, pero pocos proporcionan detalles sobre lo que esto significa en la práctica (Hunt, 2014). En ausencia de directrices claras, los métodos participativos pueden organizarse de manera ascendente, basándose en la motivación de la comunidad para el seguimiento de la enseñanza.

EL SEGUIMIENTO COMUNITARIO DE LOS DOCENTES PUEDE INCIDIR EN EL ABSENTISMO PERO PUEDE NO SER SOSTENIBLE

Aparte de la participación de miembros de la comunidad en evaluaciones formales de los docentes, el seguimiento comunitario de los docentes puede cobrar diferentes formas, comprendida la utilización de la tecnología (**Recuadro 4.6**). Los representantes de las comunidades locales pueden visitar las aulas, por ejemplo, para cerciorarse de que los docentes están presentes. Las

> “La utilidad de las reuniones de padres y docentes es especialmente escasa para los padres de familias desfavorecidas, que carecen de los conocimientos o las competencias para seguir el progreso de sus hijos”

RECUADRO 4.6

La mayor parte de la tecnología de seguimiento se centra en el ausentismo de los docentes

Los adelantos tecnológicos y la mejor accesibilidad de dispositivos como las cámaras digitales, las tabletas y los teléfonos inteligentes han facilitado su utilización por las comunidades en la responsabilización de los docentes. Algunos profesores consideran que esta forma de seguimiento es demasiado indiscreta y denota una falta de confianza.

La tecnología se utiliza sobre todo para reducir el ausentismo de los docentes. En Udaipur (India), los alumnos se sirvieron de cámaras con fechas no modificables para fotografiar a sus profesores al inicio y al final del día. Las investigaciones iniciales al respecto indicaron que esto, aunado a los incentivos financieros propuestos, ayudó a disminuir el absentismo. En un proyecto llevado a cabo en Uganda para fomentar la asiduidad de los maestros en 180 escuelas primarias públicas rurales, se distribuyeron teléfonos móviles dotados de una aplicación que permitía señalar la ausencia de los docentes a los funcionarios de educación. Los supervisores telefónicos eran directores de escuela o padres miembros del comité de gestión de la escuela. Aunque el efecto en el ausentismo era prometedor, el éxito de la operación pudo haberse exagerado, ya que los padres tendían a ejercer el seguimiento los lunes o los viernes, cuando las tasas de asistencia de los maestros eran más altas.

Pakistán ha supervisado la asistencia de más de 210.000 funcionarios de educación en 26.200 escuelas utilizando la biometría: huellas dactilares y fotos, combinadas con las coordenadas del Sistema de Posicionamiento Global. En febrero de 2017, se impuso la disciplina a 40.000 docentes ausentes y 6.000 fugitivos (empleados pero ausentes durante mucho tiempo). En una encuesta económica llevada a cabo en la India en 2016-2017, se recomendó utilizar la biometría para luchar contra el absentismo de los maestros de las escuelas primarias. Sin embargo, la sugerencia fue acogida con protestas por parte de los maestros y se topó con dificultades técnicas para su puesta en práctica.

Relacionarse con los docentes y supervisarlos a través de Internet puede tener consecuencias negativas si no se lleva a cabo correctamente. Miles de aulas en China disponen de transmisión en vivo, lo que permite a los padres y al público vigilar y comentar las prácticas de enseñanza y el comportamiento de los alumnos. Los críticos insisten en que una vigilancia continua viola los derechos de privacidad de los docentes y alumnos y podría afectar negativamente a la enseñanza. En el Reino Unido, uno de cada cinco docentes informó de que había encontrado en línea comentarios despectivos en su contra publicados por padres o alumnos. El gobierno impartió directrices para contribuir a impedir tal ciberacoso, instando a las escuelas a enseñar a los alumnos y a los padres las maneras apropiadas de expresar sus inquietudes.

Fuentes: Duflo y otros (2012); Hernández (2017); The Telegraph India (2017); The Times of India (2016); United Kingdom Department for Education (2014); Banco Mundial (2017b).

libretas de calificaciones comunitarias, herramienta más compleja que se suele utilizar para responsabilizar a las escuelas, se centran por lo general en los docentes. En varios contextos de bajos ingresos, especialmente en las zonas rurales o desfavorecidas, se han utilizado encuestas dirigidas por la comunidad en relación con los docentes. Las reuniones entre padres y docentes son el método más básico de que disponen los padres. Sin embargo, suelen ser poco frecuentes y brindan posibilidades limitadas de seguimiento de la enseñanza y el aprendizaje. Su utilidad en la rendición de cuentas es especialmente escasa para los padres de familias desfavorecidas, que carecen de los conocimientos o las competencias para seguir el progreso de sus hijos, o en contextos con elevadas proporciones de alumnos por docente, donde los docentes no pueden dedicar suficiente tiempo a cada padre de familia.

Los datos disponibles sobre la eficacia de los métodos comunitarios son ambivalentes. Pueden ser particularmente útiles para arrojar luz sobre el absentismo de los docentes. En Uganda, el seguimiento comunitario logró reducir el absentismo mediante libretas de calificaciones elaboradas por las comunidades (Zeitlin y otros, 2011). Otras intervenciones comunitarias en países de bajos ingresos en contra del absentismo también han resultado eficaces (Guerrero y otros, 2013). Sin embargo, depender de los padres para responsabilizar a los docentes no es sostenible. En Kenya, por ejemplo, los progresos logrados en los resultados de aprendizaje gracias a la capacitación de los padres en el seguimiento y la evaluación de los docentes desaparecieron un año después (Grandvoinnet y otros, 2015).

Las intervenciones dirigidas por la comunidad también pueden incidir en problemas estructurales que contribuyen al absentismo. En Malawi, la gestión de los sueldos en las escuelas primarias se analizó aplicando a la vez el método de las tarjetas de calificaciones y el seguimiento de gastos participativo. Los resultados se utilizaron para mejorar el pago de los sueldos de los docentes reduciendo al mínimo la ineficacia del sistema de pagos (Mwanza y Ghambi, 2011).

LA MOTIVACIÓN LOCAL Y LA CAPACIDAD DE ACTUACIÓN SIGNIFICATIVA CONFIGURAN LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

Varios problemas pueden impedir la participación de los padres y la comunidad. La participación en el seguimiento de los docentes puede verse afectada por el estatus socioeconómico y la capacidad individual para comprender los procesos disponibles y tomar medidas significativas con objeto de responsabilizar a los docentes. Los padres de familia procedentes de medios desfavorecidos suelen carecer de las competencias, el conocimiento o la confianza necesarios para relacionarse con los docentes (Faingold, 2017). En Kenya, los miembros de la comunidad, en particular los padres, recibieron capacitación en gestión basada en la escuela para supervisar a los docentes interinos, comprendida la evaluación del esfuerzo de los docentes o la realización de una evaluación formal de éstos. Ello permitió a los padres participar activamente en la selección de los docentes interinos y responsabilizarlos (Duflo y otros, 2015).

De hecho, deben reunirse numerosas condiciones para fomentar un seguimiento comunitario eficaz de los docentes. Los miembros de la comunidad y los docentes deben participar en la adopción de los criterios y en la concepción del mecanismo de rendición de cuentas. Las funciones y responsabilidades deben definirse claramente y la información debe compartirse. Un análisis del seguimiento comunitario efectuado en Benin, India, Liberia, México, Pakistán y Uganda destacó la importancia de facilitar a las comunidades la información adecuada para posibilitar el seguimiento y de motivar a la comunidad para que ésta participe (Molina y otros, 2016). En el informe anual sobre la situación de la enseñanza en la India se resumen los procesos de aprendizaje de una manera que proporciona a los padres analfabetos la información necesaria para participar en los esfuerzos de la comunidad en materia de rendición de cuentas (Save the Children, 2013).

Las actitudes de los docentes con respecto a la participación de la comunidad, especialmente en cuanto a quién es responsable ante quién, desempeñan también un papel. Un estudio sobre la participación de la comunidad en el seguimiento escolar en Ghana mostró que los docentes eran indiferentes a la actuación de la comunidad, en parte porque se sentían responsables ante la jerarquía escolar que los contrató, no ante la comunidad (Essuman y Akyeampong, 2011). Organizada de manera inadecuada, la participación de los padres o de la comunidad puede ser una fuente de tensiones con los docentes. Para superar los posibles problemas, la Universidad de Sudáfrica introdujo un certificado de participación de los padres, iniciando a los docentes a la teoría y prestando asesoramiento práctico para estimular la participación y adaptar los modelos a sus diversas comunidades escolares, en particular aquellas con distintas lenguas maternas y de contextos

socioeconómicos desfavorecidos (Lemmer, 2007). Una interacción positiva entre la comunidad y los docentes influye en el trabajo de los docentes más allá de las estrictas medidas de rendición de cuentas. Un estudio sobre los docentes que imparten enseñanza a un gran número de alumnos de familias desfavorecidas en Chicago (Estados Unidos) mostró que las relaciones entre padres y docentes y la participación de los padres eran esenciales para la retención de docentes (Allensworth y otros, 2009).

CONCLUSIÓN

Habida cuenta de las dificultades que plantea la evaluación de la responsabilidad principal de los docentes consistente en impartir una enseñanza de alta calidad, la mayoría de los sistemas no consiguen responsabilizarlos por las mediciones más fácilmente cuantificadas, como el absentismo y el desempeño de los alumnos. Sin embargo, aun la asiduidad y, en mucha mayor medida, el desempeño de los alumnos dependen de terceros. Las políticas en materia de educación, la administración, las comunidades, los alumnos y los padres de familia inciden en el desempeño de los docentes. Por ejemplo, es poco probable que los intentos de reducir el absentismo únicamente castigando a los docentes resulten eficaces si algunas de sus causas son sistémicas. Los métodos acertados de rendición de cuentas exigen la solución de problemas planteados por responsabilidades contrapuestas y velan por que los docentes obtengan el tiempo y la compensación adecuados para el trabajo que realizan fuera de la enseñanza.

El trabajo de los docentes y de aquellos a quienes rinden cuentas requiere competencias y bases de conocimientos específicas. Los educadores que participan en la evaluación de docentes deben recibir formación para determinar las prácticas idóneas de enseñanza basadas en una comprensión compartida y elaborada conjuntamente de la buena enseñanza. El apoyo a los docentes debe prestarse mediante una retroinformación oportuna y constante que revista una utilidad directa para su enseñanza, con resultados de evaluación relacionados con el perfeccionamiento profesional necesario. Aunque las evaluaciones formales de los docentes pueden alimentar el perfeccionamiento profesional, las evaluaciones de gran repercusión sumativas, centradas en la puntuación obtenida en las pruebas, reducen a menudo la motivación de los docentes, con menos probabilidades de que la retroinformación mejore la enseñanza. Además, la inclusión de la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas en la remuneración basada en el desempeño ha tenido numerosas consecuencias indeseables para la enseñanza, el aprendizaje y la equidad, con repercusiones desproporcionadamente perjudiciales para los alumnos y las escuelas que obtienen resultados insuficientes y se encuentran en desventaja.

La confianza de las partes interesadas es esencial para concebir y poner en práctica sistemas eficaces de rendición de cuentas de los docentes -la confianza en la finalidad de la evaluación, la imparcialidad de las mediciones, la competencia de los evaluadores y la capacidad del proceso para obtener los resultados esperados. La confianza y la motivación de los docentes se mejoran gracias a su participación temprana en el establecimiento de sistemas de rendición de cuentas, que también propicia el establecimiento de bases compartidas de rendición de cuentas y la participación activa de los sindicatos en los diálogos sociales. Reforzar y acrecentar la confianza en la profesión son importantes para la rendición de cuentas de los docentes. El aprendizaje colaborativo y otras formas de rendición de cuentas profesionales recurren a las competencias especializadas de los docentes y el proceso colectivo consolida las normas profesionales y las prácticas idóneas de enseñanza. La rendición de cuentas profesional debe ser el principal medio de aumentar la motivación de los docentes y lograr la presencia de evaluadores cualificados, complementados por evaluaciones externas y otros métodos.

Un niño observa cómo su madre lo inscribe el primer día de preescolar en Des Moines, Iowa.

CRÉDITO: Des Moines Public Schools

CAPÍTULO

5

Padres y alumnos

CONCLUSIONES PRINCIPALES

Las principales responsabilidades de los padres son la asiduidad y el comportamiento de sus hijos en la educación básica. Los alumnos asumen más estas responsabilidades a medida que van creciendo.

En 34 países con leyes contra el ausentismo escolar, en más de un tercio se preveían multas y en casi un tercio penas de privación de libertad para los padres de jóvenes ausentes sin licencia. Pero no hay indicios de que esto redujera el absentismo crónico, y las medidas punitivas impusieron duras cargas a las familias pobres.

Las transferencias de efectivo condicionadas a la asistencia a la escuela alientan a las familias pobres a cumplir sus responsabilidades educativas y, si están bien orientadas, pueden ayudar a superar los obstáculos que representan los escasos recursos económicos o la educación insuficiente de los padres.

Los alumnos tienen el derecho de sentirse seguros y respaldados en sus entornos de aprendizaje. Sin embargo, la violencia escolar prevalece en numerosos países. Se ha demostrado que los códigos de conducta escolares y los contactos entre padres y docentes mediante reuniones y actividades de capacitación reducen la violencia.

Existen mecanismos para responsabilizar a los padres por la asistencia regular a la escuela de sus hijos 100
Los padres y alumnos cumplen funciones esenciales en entornos de aprendizaje seguros 103
Conclusión 104

'Aquí, la familia no asume casi ninguna responsabilidad por la educación y delega esas tareas al Gobierno. Esta falta de responsabilidad hace que el problema sea cada vez más grave y profundo, ya que las escuelas públicas y los gobiernos no pueden contar con el apoyo de la familia para mejorar la calidad de la educación. Si los padres no se implican en la vida educativa de sus hijos, fomentando la práctica de la lectura y la escritura, hablando de las nuevas asignaturas y ayudándolos en los deberes, etc., es poco probable que la escuela logre educar bien a todos esos niños.'

FILOMENA SIQUIERA, ESTUDIANTE Y PROFESORA, BRASIL

En la Convención sobre los Derechos del Niño se reconoce que incumbe a los padres o a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño (art. 19) y de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias (art. 27).

Un ambiente alentador y estimulante en el hogar es fundamental para el desarrollo cognitivo y emocional. La profundidad y calidad de las interacciones entre padres e hijos, así como el suministro de aportes esenciales, influyen en gran medida en la manera en que los niños y niñas se benefician de la educación, y son determinantes para la adquisición de su vocabulario, sus actitudes hacia los demás y su disposición al aprendizaje cuando ingresan en el sistema escolar. El papel de los padres es apoyar a sus hijos en la escuela, estar atentos a sus progresos y guiarlos en respuesta a sus necesidades (Wilder, 2014; Hemmerechts y otros, 2017). Se espera que los padres se reúnan con los docentes, sigan las instrucciones de la escuela y, en muchos sistemas educativos, participen en la vida escolar.

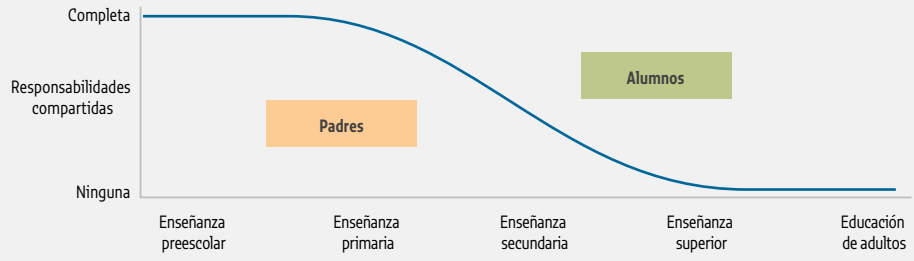
Los padres son responsables de la asistencia, el esfuerzo y el comportamiento de los alumnos más jóvenes, mientras que los alumnos mayores asumen paulatinamente estas responsabilidades (**Gráfico 5.1**). Hay quienes argumentan que "echar la culpa a los padres por el comportamiento de sus hijos... subestima la independencia de los niños y sobreestima la capacidad de los padres para controlar el comportamiento de los jóvenes a medida que éstos crecen" (Henricson y Banhaim, 2005). Los alumnos se vuelven cada vez más responsables de que su comportamiento no niegue a los demás el derecho a aprender y enseñar en un entorno de aprendizaje seguro.

> "Los padres son responsables de la asistencia, el esfuerzo y el comportamiento de los alumnos más jóvenes, mientras que los alumnos mayores asumen paulatinamente estas responsabilidades"

Casi todos los países tienen leyes que confieren un carácter obligatorio a la educación y atribuyen al Gobierno la responsabilidad de impartir la educación. Unos cuantos gobiernos reconocen la responsabilidad de los padres en la matriculación y asistencia regular de los alumnos (Faingold, 2017).

En este capítulo se destaca la manera en que los padres y los alumnos deben rendir cuentas formalmente de las responsabilidades relacionadas con la educación, en particular las relativas a una asistencia regular y un ambiente de aprendizaje seguro.

GRÁFICO 5.1:
Las responsabilidades relativas a la asistencia, el esfuerzo y el comportamiento pasan de los padres a los alumnos a medida que estos últimos avanzan en la educación
Porcentaje de responsabilidad relativa de los padres y los alumnos en la asistencia, el esfuerzo y el comportamiento en los sucesivos niveles educativos



Fuente: Análisis de la bibliografía actual por el equipo del Informe GEM.

EXISTEN MECANISMOS PARA RESPONSABILIZAR A LOS PADRES POR LA ASISTENCIA REGULAR A LA ESCUELA DE SUS HIJOS

El ausentismo escolar, o la falta de asistencia a la escuela sin licencia, constituye un problema en la mayoría de los países. Entre los países de la OCDE que participaron en el último Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), casi el 20% de los alumnos de 15 años de edad declararon haber faltado a la escuela por lo menos una vez en las dos semanas anteriores (OCDE, 2016e). En promedio, entre los 33 países participantes en la Encuesta Mundial de Salud a Escolares, uno de cada tres adolescentes de 13 a 17 años de edad declaró haber faltado a clases en los últimos 30 días, oscilando entre el 20% en las Bahamas y el Uruguay y más del 40% en la República Democrática Popular Lao, Omán y Tokelau.

> “Entre los países que participaron en el último estudio PISA, casi el 20% de los alumnos de 15 años de edad declararon haber faltado a la escuela por lo menos una vez en las dos semanas anteriores”

El ausentismo escolar entraña varias consecuencias negativas a corto y largo plazo, como la reprobación de un grado, la deserción escolar, los embarazos en la adolescencia, el consumo de sustancias y la delincuencia (Hutchinson y otros, 2011; Rocque y otros, 2016). Es un fenómeno pluridimensional, en el que el papel de los padres es uno de los factores. En Swazilandia, donde los índices de ausentismo escolar de los adolescentes eran del 27% para los niños y del 18% para las niñas, los alumnos que recibían apoyo de los padres en el hogar (por ejemplo, revisando los deberes escolares, comprendiendo sus problemas y preocupaciones, supervisando en general) tenían menos probabilidades de declarar haber faltado a clase en los 30 días anteriores que aquellos que no lo recibían (Siziya y otros, 2007). En Suecia, entre las causas más importantes de ausentismo escolar, los docentes de sexto a noveno grado clasificaron el ambiente familiar y la manera de educar a los hijos entre las causas más importantes del ausentismo escolar (Gren-Landell y otros, 2015).

Numerosos países imponen la educación obligatoria y adoptan medidas jurídicas contra los padres y los alumnos promulgando leyes contra el ausentismo escolar. Estas últimas son menos frecuentes que las leyes que confieren un carácter obligatorio a la educación y difieren de ellas en la definición de los responsables, las violaciones y las posibles consecuencias. Un análisis de 34 países con leyes contra el ausentismo escolar realizado para este informe muestra que más de un tercio de los países han promulgado leyes que imponen multas, y casi un tercio de las leyes prevén condenas de privación de libertad para

Australia: 'Aumentar las multas para los padres de alumnos que faltan a clases no funciona, afirman los directores de escuela'

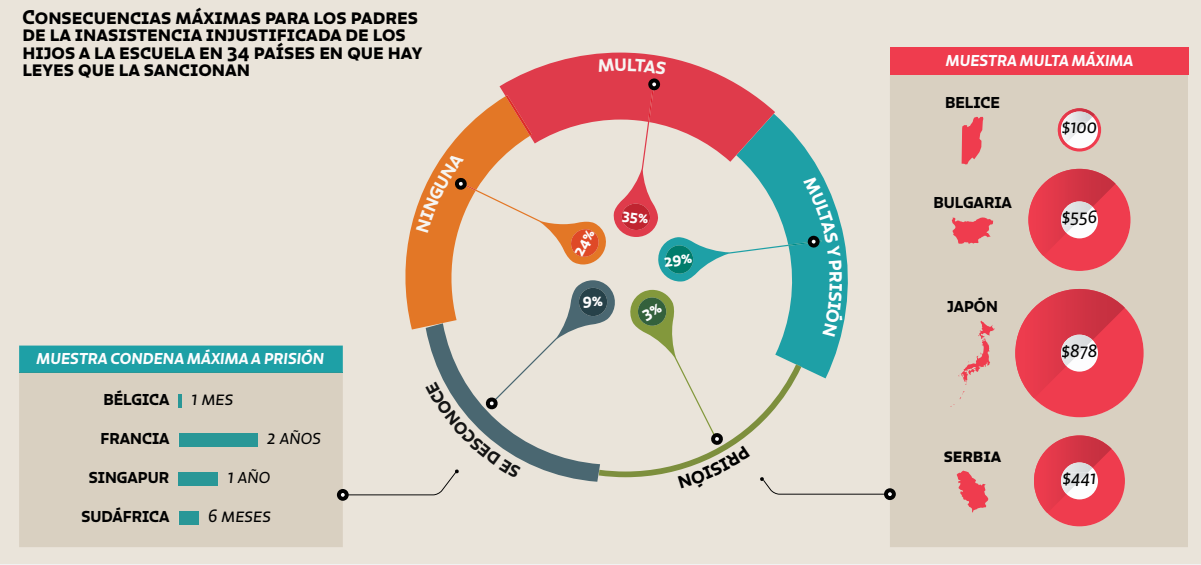
~ The Advertiser, 2017

los padres de niños ausentes sin licencia (**Gráfico 5.2**). En Bulgaria, los padres que no velan por la asistencia a clase de sus hijos durante la educación obligatoria se exponen a multas (Gran Asamblea Nacional de Bulgaria, 1996). En Inglaterra (Reino Unido), los padres de niños que no asisten con regularidad a clases en el marco de la educación obligatoria pueden ser enjuiciados por la autoridad local (ASCL, 2017).

LAS LEYES CONTRA EL AUSENTISMO ESCOLAR NO SIEMPRE SON EFICACES

No existen pruebas irrebatibles de que las leyes contra el ausentismo escolar reduzcan el ausentismo crónico (Atkinson, 2016). Además, los factores socioeconómicos influyen en los patrones del ausentismo escolar y son los alumnos desfavorecidos o de bajos ingresos quienes corren un mayor riesgo (Hutchinson y otros, 2011; Departamento de Educación del Reino Unido, 2017). Las investigaciones indican que las medidas punitivas pueden agobiar dura e indebidamente a las familias y los alumnos desfavorecidos. En Inglaterra y Gales (Reino Unido), las sanciones severas afectaron desproporcionadamente a las familias de bajos ingresos y a las mujeres, que son cabeza de familia de la mayoría de los hogares monoparentales (Donoghue, 2011). Hasta 2013, a las multas de 250 dólares podían sumarse gastos procesales de hasta 1.000 dólares en Los Ángeles (Estados Unidos), lo que representa una

GRÁFICO 5.2:
Las multas son la consecuencia más común del ausentismo escolar



Notas: Las multas se convirtieron de la moneda local utilizando los tipos de cambio de mediados de 2017. Se incluyen leyes y directrices nacionales y regionales. La representación regional comprende la provincia de Ontario (Canadá), Bogotá (Colombia) y Naga (Filipinas).
Fuente: Análisis de las leyes contra el absentismo escolar efectuado por el equipo del Informe GEM.

deuda aplastante para las familias pobres. Las multas en realidad aumentaron el ausentismo escolar, que pasó del 5% al 28%, lo que indica que algunos alumnos faltaban a clase para evitar todo contacto con los agentes de policía (Ahmad y Miller, 2015).

Si bien las leyes contra el absentismo escolar pueden servir de marco jurídico, éstas deben ir acompañadas de una estructura de apoyo para su prevención. Mejorar la responsabilización de los padres comienza por entender y mejorar la relación entre la escuela y los padres. En una zona de París (Francia) desfavorecida desde el punto de vista de la educación, un programa facilitó a los padres información sobre el funcionamiento de las escuelas y les prestó asesoramiento para apoyar y supervisar los deberes escolares de sus hijos. Al final del año escolar, la proporción de padres activamente implicados en la asociación de padres fue del 37% para las clases que participaron en la intervención, frente al 25% para las que no participaron. El programa consiguió una disminución del 25% de las ausencias injustificadas en las clases participantes (Avvisati y otros, 2014).

En Queensland (Australia), un pequeño ensayo aleatorio de ampliación de las reuniones iniciales de padres y docentes para que incluyeran a los alumnos, la policía y los representantes de los servicios de apoyo, permitió reducciones significativas en el ausentismo entre los alumnos de 10 a 16 años de edad (Hutchinson y otros, 2011). En Irlanda, los niños de 9 años cuyos padres no habían asistido a las reuniones de padres y maestros tenían por lo menos tres veces más probabilidades de haberse ausentado más de 20 días en el año escolar anterior (Thornton y otros, 2013).

LAS TRANSFERENCIAS DE EFECTIVO CONDICIONADAS PROPICIAN UN AUMENTO DE LA ASISTENCIA REGULAR A CLASES

Aunque las transferencias de efectivo condicionadas (TEC) no son en rigor un mecanismo de rendición de cuentas, alientan a las familias pobres a cumplir con sus responsabilidades educativas gracias a un apoyo financiero específico condicionado a la asistencia a la escuela. Las TEC se utilizaron por primera vez en América Latina con programas como Bolsa Familia (Brasil) y Oportunidades (México). En la actualidad también se utilizan en países de ingresos bajos y medianos en otras regiones (Barrientos y otros, 2010; García y Moore, 2012).

La mayoría de los programas de TEC han tenido un efecto positivo en la matriculación, la asistencia y la retención escolar en una serie de países, entre ellos Bangladesh, Camboya, Honduras y Nicaragua, en algunos casos

LAS MULTAS A LOS PADRES AFECTAN SOBRE TODO A LOS MÁS POBRES

> Recompensar a los padres para que velen por la matriculación y asistencia de sus hijos a la escuela funciona mejor que castigarlos

con mayores beneficios para las niñas. En Bangladesh, el programa de estipendios escolares para niñas de escuelas secundarias aumentó la escolarización de las niñas que reunían los requisitos necesarios en 2,7 años y la de los hermanos o hermanas menores en casi un 10% (Begum y otros, 2017). Las transferencias aumentaron la matriculación de las niñas en el Pakistán (Fiszbein y Schady, 2009). En Zimbabwe, una intervención que cubría los derechos de matrícula y el suministro de abastecimientos y ayuda adicional para niñas huérfanas propició una mejor retención: las tasas de deserción escolar alcanzaron el 22%, frente al 41% entre quienes no se beneficiaron de la intervención (Iritani y otros, 2016).

> La eficacia de los programas de transferencias de efectivo condicionadas depende de la cuantía, la condicionalidad, los beneficiarios y la sostenibilidad

La eficacia de los programas de TEC depende de la cuantía, la condicionalidad, los beneficiarios y la sostenibilidad (Azevedo y Robles, 2013). La transferencia debe ser lo suficientemente grande para aumentar la demanda de escolarización. El programa de transferencias universales en el Estado Plurinacional de Bolivia fue ineficaz en parte porque muchas jurisdicciones carecían de escuelas públicas. La larga distancia y los elevados costos asociados con la asistencia a las escuelas en otras jurisdicciones disuadieron a los padres de matricular a sus hijos (McGuire, 2013). En China, las transferencias no fueron lo suficientemente importantes para provocar un cambio de comportamiento (Li y otros, 2017).

En Europa y América del Norte, las TEC suelen aplicar incentivos negativos (Medgyesi y Temesváry, 2013). Para las familias de bajos ingresos, éstos consisten en la imposición de multas por ausentismo escolar. Rumania suspende el subsidio por hijos a cargo a los hogares de bajos ingresos después de cualquier mes con más de cinco ausencias injustificadas. En la República Checa y Eslovaquia, las prestaciones universales por hijos a cargo tienen condiciones similares (Medgyesi, 2016). En cambio, el subsidio de manutención educacional de Australia otorga anualmente a las familias vulnerables entre 230 y 460 dólares australianos por la asistencia de un niño a la escuela (Medgyesi y Temesváry, 2013).

Los programas condicionales dirigidos a los pobres pueden correr el riesgo de estigmatizar, especialmente cuando se utilizan incentivos negativos (Medgyesi y Temesváry, 2013). Además, las recompensas externas pueden menoscabar la motivación intrínseca necesaria para mantener el comportamiento deseado (Medgyesi, 2016). Sin embargo, las TEC surten un mayor efecto en la asistencia y la matriculación que las transferencias de efectivo sin condiciones (Baird y otros, 2016; Maurizio, 2016).

LOS PADRES Y ALUMNOS CUMPLEN FUNCIONES ESENCIALES EN ENTORNOS DE APRENDIZAJE SEGUROS

Los alumnos tienen el derecho de sentirse seguros y apoyados en sus entornos de aprendizaje. Sin embargo, la violencia escolar está muy extendida en todo el mundo (véase el **Capítulo 16** para un análisis de la violencia de género en el entorno escolar). Como participantes activos en los entornos de aprendizaje, los alumnos tienen la responsabilidad de velar por que sus comportamientos no nieguen ese derecho a los demás (UNICEF y UNESCO, 2007). Existen mecanismos con diversos grados de eficacia para que rindan cuentas al respecto.

Está aumentando la utilización de códigos de conducta aplicables en toda la escuela para enseñar a los alumnos las interacciones sociales apropiadas (Horner y otros, 2010). En dichos códigos se establecen claramente las reglas que definen el comportamiento aceptable e inaceptable en la escuela, con medidas y procedimientos disciplinarios detallados que se comunican efectivamente

a todos los alumnos y son modelados por todos los adultos. Uno de los factores que influyen en el acoso escolar o el comportamiento violento es que el personal de la escuela aplique sistemáticamente las normas e imponga las sanciones (Ttofi y Farrington, 2011).

Se ha demostrado que los códigos de conducta escolares son eficaces para reducir la violencia en la escuela. Había más probabilidades de que los alumnos hicieran muestra de comportamientos sociales más positivos y menos negativos después de que estos códigos entraran en vigor (Durlak y otros, 2011). Hay también pruebas documentales cada vez más numerosas de que estos códigos propician mejores competencias sociales y logros académicos (Horner y otros, 2010). Por otra parte, las estrategias disciplinarias consistentes en expulsar a los alumnos del aula o de la escuela (castigo y suspensión dentro o fuera de la escuela) no siempre lograron impedir el comportamiento violento (Ttofi y Farrington, 2011).

> “Se ha demostrado que los códigos de conducta escolares son eficaces para reducir la violencia en la escuela”

Un examen sistemático mostró que los factores predictivos más importantes del acoso y la victimización en las escuelas fueron los maltratos, la negligencia y la conducta inadaptada de los padres (Lereya y otros, 2013). Al ayudar a los niños a desarrollar aptitudes relacionales con los demás alumnos, y a través de sus propias actitudes y comportamientos, los padres ejercen una influencia directa e indirecta en las relaciones de sus hijos con sus compañeros. La incidencia del acoso y la victimización entre alumnos es mayor entre los niños de hogares donde hay pocas reglas o donde los padres se muestran violentos (Holt y otros, 2009). En Egipto, Marruecos y Túnez, se observó que una mayor participación de los padres (medida por la supervisión, el apoyo emocional y la comunicación entre padres e hijos) tenía por efecto una menor probabilidad de victimización entre alumnos (Abdirahman y otros, 2013).

Entre los países que participaron en el estudio PISA de 2015, el porcentaje de alumnos que dijeron haber padecido acoso escolar fue dos veces superior entre quienes declararon que sus padres no les habían brindado apoyo (19%) que entre quienes declararon haberlo recibido (10%) (OCDE, 2017b). En los Países Bajos, las respuestas de los padres de alumnos de primaria víctimas de acoso escolar variaron: el 24% no intentaron atajarla, el 4% lo intentaron y la victimización empeoró, el 16% lo intentaron y la victimización siguió siendo igual, y el 17% lo intentaron y la victimización se volvió menos frecuente (Fekkes y otros, 2005).

Las iniciativas encaminadas a estrechar el contacto entre los padres de familia y las escuelas mediante reuniones con los padres y su capacitación son un componente importante de los programas contra la violencia. Un examen sistemático de 44 evaluaciones de los programas de lucha contra el acoso escolar mostró que las reuniones de padres y docentes propiciaban la disminución del acoso escolar y la victimización (Ttofi y Farrington, 2011). Sin embargo, en promedio, en 15 países sobre los que se dispone de datos, el 46% de los padres de alumnos frecuentemente acosados declararon haber intercambiado ideas con los maestros sobre la educación de sus hijos, el apoyo familiar o el desarrollo del niño durante el año académico anterior, en comparación con el 41% de los padres de alumnos no acosados. En Francia e Irlanda, menos del 30% de los padres de alumnos frecuentemente acosados han tenido este tipo de intercambios (OCDE, 2017b). Hay, pues, un margen considerable para unas intervenciones que fomenten y apoyen la responsabilidad de los padres de velar por un entorno de aprendizaje inclusivo.

CONCLUSIÓN

Los padres son responsables en gran medida de la asiduidad, el esfuerzo y el comportamiento de sus hijos en la escuela. Habida cuenta de que la asistencia a la escuela obedece a muchos factores, considerar a los padres responsables de ella puede subestimar su incapacidad para vigilarla o controlarla, especialmente en condiciones de pobreza y desventaja. En muchos casos, el incentivo de las transferencias de efectivo ha contribuido a superar los costos de oportunidad que agobian a las familias pobres. Sin embargo, las transferencias no funcionan si los gobiernos no ofrecen suficientes posibilidades de educación.

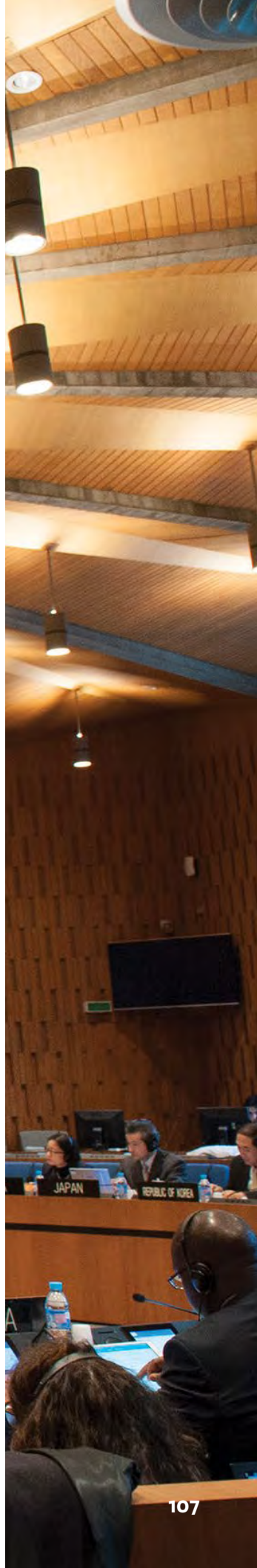
Los alumnos asumen una parte cada vez más importante de la responsabilidad de velar por que su comportamiento no niegue a los demás el derecho a aprender y enseñar en un entorno de aprendizaje seguro. Las políticas que fortalecen la responsabilidad de los estudiantes también mejoran el papel que desempeñan en su cumplimiento. Ahora bien, hay más probabilidades de que los alumnos

cumplan con sus responsabilidades en materia de comportamiento si existe una colaboración con las escuelas, los docentes y los padres. Los enfoques de responsabilidad recíproca, los programas que establecen directrices claras para los alumnos y la aplicación sistemática de los procedimientos son las soluciones más eficaces.

CAPÍTULO

6

Organizaciones internacionales



CONCLUSIONES PRINCIPALES

Las entidades internacionales tienen una influencia y una responsabilidad considerables en el desarrollo de la educación en el mundo. Son responsables de que se reflejen todas las opiniones en los objetivos mundiales de educación pero hay un vacío en materia de rendición de cuentas sobre su papel y responsabilidad en el logro de estos objetivos.

La rendición de cuentas brilla por su ausencia en el documento fundacional de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas y por su presencia en el Marco de Acción para la Educación 2030.

Los países exigen de las entidades internacionales que rindan cuentas del establecimiento de normas formales mundiales, comprendidos los marcos de seguimiento de los objetivos. Es importante destacar que tales marcos ayudan también a otras entidades a responsabilizar a sus países por los progresos realizados. En algunos casos, las organizaciones establecen normas internacionales, como por ejemplo indicadores relativos a la educación, sin mandato oficial, lo que dificulta su responsabilización.

No se suele exigir a los donantes que rindan cuentas sobre la conveniencia de que los países necesitados reciban una ayuda suficiente, eficaz y bien orientada. En 2015, solo 6 de 28 países del Comité de Asistencia para el Desarrollo de la OCDE cumplieron su compromiso de destinar a la ayuda el 0,7% del ingreso nacional. La previsibilidad de la ayuda, al menos a corto plazo, disminuyó levemente entre 2010 y 2015.

Delineación de las responsabilidades de las entidades internacionales 109
Fijar objetivos comunes 110
Establecimiento de normas e influencia en las políticas.....112
Apoyo a los países mediante la asistencia para el desarrollo 114
Conclusión 118

Las entidades internacionales complejas y burocráticas pueden parecer ajenas a las decisiones cotidianas relativas a los sistemas educativos. Sin embargo, se espera cada vez más que las organizaciones internacionales, transnacionales y supranacionales movilicen y apoyen a los países a fin de que éstos cumplan las normas internacionales en favor de una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

En este capítulo, la expresión "entidades internacionales" se refiere a las organizaciones multilaterales, ya forme parte la educación de su cometido (por ejemplo, la UNESCO, el Banco Mundial) o no (el Fondo Monetario Internacional). También abarca las organizaciones cuya composición se define en términos regionales (por ejemplo, la Unión Europea [UE], la Organización de Ministros de Educación de Asia Suroriental), en términos económicos (por ejemplo, el Grupo de los Siete, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE]) o en términos culturales (por ejemplo, la Organización de Estados Iberoamericanos, el Commonwealth). Los organismos y los bancos internacionales y regionales de desarrollo pueden también financiar la educación.

La intensificación de la globalización en las últimas décadas ha significado que la configuración de la agenda mundial de la educación corra a cargo de una serie cada vez más diversa de entidades internacionales no estatales (Mundy, 2007). Éstas comprenden redes de investigación que promueven normas y metodologías, organizaciones no gubernamentales (ONG) dedicadas a la promoción y empresas consagradas a la producción de materiales didácticos y al suministro de servicios educativos[1]. En este capítulo se destacan las ideas erróneas más comunes sobre la responsabilización de las entidades internacionales y se señalan formas prometedoras y más inclusivas de abordarla.

DELINEACIÓN DE LAS RESPONSABILIDADES DE LAS ENTIDADES INTERNACIONALES

Las entidades internacionales están asociadas a dos responsabilidades principales. En primer lugar, mediante la negociación, la promoción, el asesoramiento y la comunicación, pueden ayudar a los países a establecer objetivos, reglamentos y normas comunes para mejorar la educación. En segundo lugar, mediante la asistencia para el desarrollo, pueden ayudar a los países a mejorar la educación en consonancia con los acuerdos y compromisos contraídos.

La base sobre la cual se pide a las organizaciones que rindan cuentas sobre sus responsabilidades merece un análisis detenido. Algunas organizaciones cumplen funciones bien definidas con respecto a la aplicación de instrumentos mundiales o regionales jurídicamente vinculantes. Además, el cometido de algunas organizaciones puede incluir la responsabilidad de mejorar la educación mediante asistencia financiera o técnica.

En última instancia, la base sobre la cual se responsabiliza a las entidades internacionales no se refleja en sus mandatos oficiales. Es más bien la forma en que ejercen el poder que dimana de la manera en que tratan los problemas mundiales y el alcance de su autoridad y

> "Las organizaciones internacionales tienen la responsabilidad de apoyar a los países a cumplir sus compromisos mundiales en favor de la educación"

legitimidad (Finnemore, 2014). La rendición de cuentas es, después de todo, un "concepto cargado de poder" (Keohane, 2003). Por ejemplo, los conocimientos especializados y el desempeño competente confieren autoridad (Avant y otros, 2010).

A fin de que las organizaciones de gobernanza mundial adquieran legitimidad, sus actuaciones deben percibirse como apropiadas con respecto a las normas aceptadas. En la práctica, empero, las organizaciones actúan por motivos diversos que pueden o no incluir principios morales, el interés público, el afán de lucro, la autopreservación o la búsqueda de poder. Algunas organizaciones conceden prioridad a determinados grupos e ideas (Koppell, 2008).

Rendir cuentas a múltiples partes interesadas puede llevar a contradicciones. Por ejemplo, las Naciones Unidas rinde cuentas a la vez a los Estados Miembros y a las personas cuyos derechos esos mismos Estados miembros pueden estar violando. Asimismo, el Banco Mundial rinde cuenta a sus Estados Miembros, pero sus intervenciones pueden quebrantar los derechos de sus ciudadanos (Woods, 2001). Cuando las organizaciones ensanchan sus cometidos, puede resultar imposible hacer que rindan cuentas de las normas que entonces establecen.

En cuanto a la manera en que se puede responsabilizar a las entidades internacionales, una serie de mecanismos requiere que las entidades mundiales faciliten información a sus partes interesadas, que pueden entonces plantear preguntas e imponer sanciones (Bovens y otros, 2014). La diversidad de entidades y responsabilidades ha llevado a un conjunto de mecanismos de rendición de cuentas, desde las auditorías financieras hasta la supervisión de los resultados y la vigilancia ejercida por los medios de comunicación.

FIJAR OBJETIVOS COMUNES

Dos funciones primordiales de las entidades internacionales son ayudar a los Estados y las partes interesadas no estatales a llegar a un consenso sobre los objetivos comunes y a concebir mecanismos de aplicación para su seguimiento. La responsabilidad de alcanzar los objetivos recae claramente en los países. Menos claro es el nivel de responsabilidad de las entidades internacionales en la consecución de los objetivos que ayudaron a fijar. Como mínimo, deberían responsabilizarse por: a) entablar negociaciones de manera transparente y velar por que se escuchen y reflejen diversas opiniones en los acuerdos; y b) ayudar a establecer mecanismos eficaces que fomenten los compromisos de los países, aun cuando los Estados no estén obligados en virtud de un acuerdo a comprometerse a alcanzar objetivos comunes.

FORMULACIÓN DE OBJETIVOS MUNDIALES: LA AGENDA 2030 PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

A diferencia de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas establecidos en 2000, los ODS aprobados en 2015 surgieron de negociaciones entabladas por gobiernos y no por organismos de las Naciones Unidas. No se observa que los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (el documento fundacional de los ODS) fueran dictados por los países ricos y hay una clara sensación de que los ODS – comprendido el ODS 4 relativo a la educación - son universalmente aplicables. El proceso se ciñó a la obligación primordial de las entidades internacionales en materia de transparencia. El Secretario General de las Naciones Unidas lo consideró "el proceso de negociación más inclusivo y transparente en la historia de las Naciones Unidas" (UNSG, 2015). Sin embargo, falta por cumplir el segundo ideal consistente en propiciar mecanismos eficaces. La conciliación de intereses diversos ha llevado al establecimiento de objetivos engorrosos con una priorización poco clara y un seguimiento relativamente débil.

> "La "rendición de cuentas" está a todas luces ausente del documento fundacional de los ODS"

La "rendición de cuentas" está prácticamente ausente del documento fundacional de los ODS (Bissio, 2015; Naciones Unidas, 2015a). En cambio, las

> Los países necesitan fortalecer sus capacidades a fin de estar más firmemente representados en los organismos internacionales

referencias a la "rendición de cuentas" y a la "supervisión" han sido reemplazadas en su mayor parte por los términos más neutros de "seguimiento" y "examen", ya que los países estaban poco dispuestos a ceder el control y a rendir cuentas de sus intervenciones. En marcado contraste, abundan las referencias a la rendición de cuentas en el Marco de Acción para la Educación 2030, en cuya formulación las organizaciones multilaterales desempeñaron un papel más importante (UNESCO, 2015d).

El foro político de alto nivel que se reúne cada año se encuentra en la cúspide del proceso mundial de seguimiento y examen. Los exámenes nacionales voluntarios impulsados por los países son las principales aportaciones a sus deliberaciones[2]. Al compartir las experiencias, los exámenes nacionales tienen por objeto fortalecer las políticas gubernamentales y movilizar el apoyo de los asociados para acelerar la consecución de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2016a). Sin embargo, una síntesis de los 22 exámenes presentados en 2016 indica que no hay una manera obvia de que el hecho de compartir los logros, las dificultades y las enseñanzas a este nivel pueda servir para determinar ámbitos prioritarios y planificar intervenciones coordinadas en materia de educación (Naciones Unidas, 2016b).

También se invita a los "grupos principales e interesados" no gubernamentales a participar en el proceso a fin de "promover la rendición de cuentas, fomentar la confianza y la transparencia de las labores de las asociaciones y velar por la conservación de los valores y mandatos de las Naciones Unidas" (párr. 107) (Naciones Unidas, 2016a). Sin embargo, en ausencia de una explicación precisa sobre quién es responsable de qué, hay un vacío de rendición de cuentas, no sólo para los Estados que no cumplen sus compromisos, sino para las organizaciones internacionales, lo que impide una evaluación objetiva del sistema de las Naciones Unidas (Ocampo, 2015). Una evaluación de 2016 de los mecanismos de coordinación de la Educación para Todos (EPT) señaló "la falta de claridad acerca de la función de cada asociado y organismo patrocinador de la EPT en los planos mundial, regional y nacional, agravada por la ausencia de mecanismos de rendición de cuentas bien definidos" (UNESCO, 2016e).

El Comité de Dirección del ODS – Educación 2030, organismo encargado de la coordinación mundial de la labor relativa a la educación en la agenda para el desarrollo sostenible, elaboró una primera hoja de ruta de actividades que guiará a la comunidad internacional de la educación de 2017 a 2019. Sin embargo, la asignación de responsabilidades y la fijación de plazos deben ser más precisas a fin de constituir una base suficiente para que las organizaciones participantes puedan rendir cuentas de sus actividades.

Esto no significa que las organizaciones internacionales no rindan cuentas. Por el contrario, los países les asignan oficialmente tareas, como expresar su voluntad colectiva y coordinar sus iniciativas. Todas las organizaciones tienen también consejos de administración que supervisan el cumplimiento de sus cometidos fundacionales (Grant y Keohane, 2005). Sin embargo, la responsabilidad está diluida por las realidades sobre el terreno. En primer lugar, la responsabilidad de promover una agenda mundial se dispersa entre numerosas organizaciones. En segundo lugar, las organizaciones cumplen múltiples funciones y solo una de ellas es promover los objetivos mundiales. En tercer lugar, las organizaciones tienen programas institucionales contrapuestos, lo cual socavó los intentos por elaborar hojas de ruta durante la época de la EPT (Faul y Packer, 2015). Por último, los países que exigen que las organizaciones rindan cuentas deben invertir recursos que pueden escasear.

> La rendición de cuentas de las entidades internacionales en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible está diluida por las realidades sobre el terreno

FORMULACIÓN DE OBJETIVOS REGIONALES: EL CASO DE LA UE

Si bien la responsabilidad de fijar objetivos y facilitar su consecución tiende a diluirse considerablemente en las agendas mundiales de educación, la situación puede ser diferente en el plano regional. Un ejemplo es el marco estratégico de la Unión Europea para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) que constituye la contribución en materia de educación y formación a Europa 2020, la estrategia general de crecimiento de la UE.

A menudo se critica a la UE por un "déficit democrático", ya que "los votantes no sienten que tienen una manera eficaz de rechazar a un "gobierno" que no les gusta" (CE, 2017). Los críticos sostienen que las instituciones de la UE no garantizan que las políticas que promueven responden a las preferencias ciudadanas (Follesdal e Hix, 2006). Sin embargo, las densas estructuras institucionales de la UE brindan amplias oportunidades de responder a los desafíos que plantea la rendición de cuentas, especialmente en la coordinación de las iniciativas con los países miembros.

En el marco de gobernanza del ET 2020, la Comisión Europea prepara el Monitor de la Educación y la Formación, una publicación anual que sigue los progresos de los países miembros en la consecución de los principales objetivos (deserción escolar y estudios superiores) y con respecto a indicadores de referencia (educación de la primera infancia, resultados del aprendizaje, tasa de empleo y educación de adultos) (CE, 2016). El Consejo Europeo y la Comisión preparan también un informe cada cinco años sobre los ámbitos prioritarios y las cuestiones concretas que representan los desafíos comunes a los que se responde mejor mediante la cooperación (CE, 2015).

No obstante, la rendición de cuentas acerca de las medidas coordinadas en el marco del ET 2020 sigue siendo fragmentada (ECA, 2014). En una evaluación independiente se criticó la complejidad de los procesos del ET 2020 y se pidió una mayor transparencia y orientación para ayudar a todos los interesados a comprender mejor sus respectivas funciones (Ecorys, 2014). Los agentes no gubernamentales piden también a las instituciones de la UE que rindan cuentas. Por ejemplo, la Lifelong Learning Platform, una entidad que federa varias organizaciones de la sociedad civil, ha propugnado la inclusión de la cohesión social entre los objetivos del aprendizaje a lo largo de toda la vida, junto con mejores perspectivas de empleo (EUCIS-LLL, 2014).

ESTABLECIMIENTO DE NORMAS E INFLUENCIA EN LAS POLÍTICAS

Las organizaciones internacionales desempeñan a menudo un papel importante en el establecimiento de normas en los procesos formales de educación -una tarea asignada por los países- y en los procesos no formales a través de los cuales pueden influir en las políticas en virtud de sus competencias especializadas.

PROCESOS NORMATIVOS FORMALES

La preparación del marco de seguimiento para la agenda mundial de educación es un proceso formal que requiere normas técnicas. El Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, integrado por representantes de 28 oficinas nacionales de estadística, elaboró indicadores mundiales, designó organismos custodios y propuso un mecanismo de presentación de informes. La División de Estadística de las Naciones Unidas, que hace las veces de secretaría, y las organizaciones internacionales encargadas de poner en claro la metodología aplicada a los indicadores, rinden cuentas de su labor a este grupo (Naciones Unidas, 2015b).

El Grupo de Cooperación Técnica sobre los Indicadores del ODS 4 - Educación 2030, convocado conjuntamente por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) y la División de Apoyo y Coordinación de la Agenda Educación 2030, tiene por objetivo elaborar los indicadores temáticos más generales. Rinde informe al Comité de Dirección del ODS

> "La sociedad civil y los donantes deberían adoptar enfoques descendentes y ascendentes a fin de mejorar el cumplimiento de los compromisos mundiales y la rendición de cuentas"

España: 'Guía para entender PISA, el examen de la educación que muchos citan y pocos comprenden'

~ El Diario, abril de 2016

– Educación 2030. Algunos cuestionan la medida en que los países exigen de las organizaciones que rindan cuentas por sus propuestas o la medida en que la sociedad civil dispone de espacio para contribuir. Sin embargo, el papel de las entidades internacionales puede ser constructivo cuando se trata de velar por la coordinación, facilitar el consenso y promover las cuestiones que los gobiernos nacionales a menudo minimizan, como la equidad.

Otro ejemplo de establecimiento de normas es el proceso de Bolonia, una serie de acuerdos formales que establecen un Espacio Europeo de la Enseñanza Superior para facilitar la movilidad, aumentar la empleabilidad y posibilitar el acceso y el avance equitativos de los estudiantes. Puesto en marcha en 1999 con el apoyo coordinado de la Comisión Europea, abarca ahora 48 países y se extiende hasta el Cáucaso y Asia Central, con un marco común – que comprende las cualificaciones, un sistema de crédito y normas de garantía de calidad - y herramientas de implementación. Este proceso voluntario se encomia por haber introducido un mecanismo de rendición de cuentas sin forzar su puesta en práctica por los países (Adelman, 2008; Heinze y Knill, 2008). Inspiró a la Asociación de Naciones de Asia Sudoriental el establecimiento de un sistema análogo que no obliga a los sistemas nacionales a ser idénticos, sino que presta asesoramiento sobre cómo mejorar la conectividad y la comparabilidad (SHARE, 2016).

PROCESOS NORMATIVOS NO FORMALES

La globalización ha acelerado la difusión de las normas y los criterios educativos entre los países. Las entidades internacionales impulsan a menudo la elaboración y difusión de tales normas a través de "redes de conocimiento" cuya autoridad se basa en las competencias especializadas (Stone, 2013). Una crítica frecuente es que las normas reflejan programas institucionales que ejercen una indebida influencia en los sistemas educativos nacionales.

Los indicadores de resultados del aprendizaje constituyen un ejemplo. La OCDE tiene un proceso sumamente estructurado de adopción de decisiones sobre los indicadores de la educación. El órgano central es el Comité intergubernamental de políticas de la educación. A través de sus órganos subsidiarios, como el Grupo de Trabajo sobre indicadores de lo sistemas educativos y sus tres redes, los países imparten orientación estratégica y supervisan la elaboración de normas y metodologías en materia de indicadores. El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), por ejemplo, ha establecido normas de desempeño de los sistemas educativos (OCDE, 2012a).

> "La evaluación PISA de la OCDE es objeto de críticas por una tendencia a normalizar y someter la educación al control administrativo"

Además de los países miembros de la OCDE, otros grupos piden a esa organización que rinda cuentas por su actividad normativa. La comunidad de investigadores ha encomiado a PISA por orientar las políticas de la educación hacia los resultados y por propiciar análisis a fondo con datos enriquecidos (Jerrim, 2013). Sin embargo, se ha criticado una tendencia creciente a normalizar y supeditar la educación al control administrativo (Meyer, 2017). Al elaborar y utilizar indicadores de evaluación del desempeño como base para sus recomendaciones sobre políticas, la OCDE "actúa simultáneamente como elaborador de diagnósticos, juez y asesor de políticas de los sistemas escolares del mundo" (Meyer y Benavot, 2013). Estos comprenden sistemas en países que no son miembros de la OCDE y que tienen menos capacidades para influir en el establecimiento de normas o para pedir a esa organización que rinda cuentas sobre su actividad normativa.

El Enfoque sistémico para lograr mejores resultados en la educación (SABER) del Banco Mundial constituye otro ejemplo de establecimiento de normas sin la participación directa de los países. Sus indicadores de referencia se basan en la evaluación de expertos en diversos ámbitos, como la gestión de los docentes, la descentralización y la prestación privada de servicios (Mundy y Verger, 2015). La dificultad en materia de rendición de cuentas es que se corre el riesgo de que las normas reflejen el programa de la organización en lugar de un consenso más amplio (Steiner-Khamsi, 2012).

APOYO A LOS PAÍSES MEDIANTE LA ASISTENCIA PARA EL DESARROLLO

Si bien la responsabilidad de la financiación del desarrollo y la ayuda humanitaria recae en cada gobierno, desde los años 1960 treinta miembros donantes[3] se han organizado en el marco del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE para intercambiar información y experiencias en materia de ayuda. Su responsabilidad puede considerarse colectiva. Además, si bien los países están representados en los consejos de las organizaciones internacionales y los bancos de desarrollo, estas entidades tienen distintos enfoques de la prestación de asistencia y rinden cuentas a una gama más amplia de participantes que los países solos.

Un marco útil para examinar las dificultades que plantea la responsabilización de las entidades internacionales tiene en cuenta dos dimensiones: las necesidades de los países beneficiarios y los intereses de los donantes (de Renzio, 2016b). Los donantes -principalmente, aunque no exclusivamente, los organismos bilaterales de ayuda- están sometidos a presiones para demostrar a los ciudadanos que la asistencia externa se gasta de manera acertada. Independientemente de si los votantes consideran que la ayuda gastada correctamente se utiliza para reducir la pobreza o para ampliar la influencia de un país, la constancia de que se hace un uso óptimo de los recursos se asocia cada vez más a la prueba de que se obtienen resultados. En el caso de la educación, esto se ha asociado tradicionalmente con más niños en las escuelas. El contraargumento es que la ayuda debe responder principalmente a las prioridades nacionales de los países beneficiarios y debe centrarse en el fortalecimiento de las instituciones, que es un proceso a largo plazo (**Gráfico 6.1**).

RENDICIÓN DE CUENTAS RECÍPROCA POR UNA AYUDA A LA EDUCACIÓN SUFICIENTE, EFICAZ Y EQUITATIVA

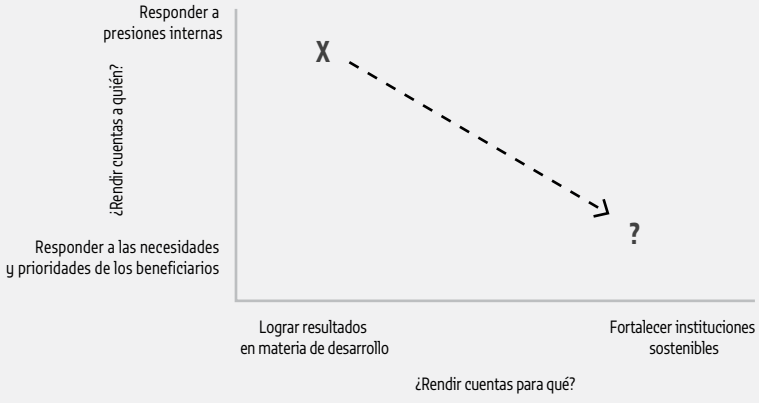
La Comisión Pearson de 1969 propuso que los donantes del CAD destinaran el 0,7% del ingreso nacional bruto a la ayuda, meta aprobada un año más tarde en una resolución de las Naciones Unidas y más recientemente en la Agenda de Acción de Addis Abeba de 2015 (OCDE, 2017c; Naciones Unidas, 2015c). Si bien los países del CAD, en algunos casos, entre ellos varios países de la UE, han aceptado esta meta de manera general y oficial, otros, como los Estados Unidos, no lo han hecho (OCDE, 2017c). En 2015, solo seis países del CAD cumplían la meta del 0,7%. En conjunto, en 2015 los países del CAD gastaron el 0,3% del ingreso nacional en ayuda, cifra que se ha mantenido constante durante decenios (OCDE, 2016f).

> “En 2015, solo 6 de 28 países cumplieron su compromiso de destinar a la ayuda el 0,7% del ingreso nacional”

Numerosos cauces tienen por objeto que las organizaciones donantes internacionales rindan cuentas del volumen de la ayuda. La OCDE cuenta con un mecanismo de examen por homólogos establecido desde hace tiempo, que expresa su preocupación si los volúmenes de ayuda son demasiado bajos (por ejemplo, OCDE, 2015d). Un grupo de alto nivel recomendó recientemente que se actualizara la metodología de examen por homólogos para ampliar la gama de interesados en cuestiones de desarrollo más allá de los gobiernos donantes (OCDE, 2017d). Los medios de comunicación pueden también ejercer una poderosa influencia en los niveles de la ayuda (Van Belle y otros, 2004), ya sea a favor o, según la coyuntura política, en contra de los compromisos de ayuda. Las ONG presionan a menudo a los gobiernos a través de los medios de comunicación para que cumplan sus compromisos de ayuda (Taylor, 2017).

Dónde y cómo se asigna la ayuda plantea problemas adicionales de rendición de cuentas. En 2005 se presentaron en un foro de alto nivel cinco principios para la eficacia de la ayuda: la implicación de los países en las políticas de desarrollo, la adaptación de los donantes a

GRÁFICO 6.1:
Las organizaciones donantes deben responder a las necesidades de los beneficiarios en materia de fortalecimiento de las instituciones
Dilemas de la rendición de cuentas en la ayuda, por tipo de capital y de resultado



Fuente: de Renzio (2016b).

estas políticas, la armonización de los esfuerzos de los donantes, la gestión de la adopción de decisiones para la obtención de resultados y la rendición de cuentas recíproca en la utilización de los recursos para lograr esos resultados (OCDE, 2008). Seis años más tarde en Busan, el último principio se reformuló levemente para referirse a la responsabilidad compartida: "La cooperación para el desarrollo debe ser transparente y responder ante todos los ciudadanos" (OCDE, 2012b).

Se estableció un marco de seguimiento mundial en el que se insistió en el seguimiento mutuo de los compromisos entre organizaciones donantes a fin de fomentar la rendición de cuentas en el plano internacional en el contexto de la Alianza Mundial de Cooperación Eficaz para el Desarrollo. Diez indicadores se centran en la forma en que los socios participan en la cooperación para el desarrollo. Tres atañen particularmente a las responsabilidades de los donantes.

En primer lugar, el informe de seguimiento de 2016 de la Alianza mostró una mayor transparencia en la información sobre la ayuda, por ejemplo con la adopción por parte de los donantes de la Iniciativa Internacional para la Transparencia de la Ayuda, una norma aplicable a los datos abiertos que proporciona información detallada y oportuna. Sin embargo, según el Índice de Transparencia de la Ayuda, la mejora es modesta: aproximadamente uno de cada cinco donantes cumple plenamente la meta de Busan (Publish What You Fund, 2016). En segundo lugar, la previsibilidad de la ayuda, al menos a corto plazo, disminuyó levemente entre 2010 y 2015 (OCDE y PNUD, 2016). En tercer lugar, las condiciones de inclusividad de la rendición de cuentas recíproca no se cumplen a menudo porque las partes interesadas no ejecutivas no participan activamente o porque los resultados no se publican[4].

La existencia de rigurosos procesos de seguimiento no ha incrementado el volumen de la ayuda ni mejorado la eficacia. Los desequilibrios de poder, la superposición de funciones y la falta de carácter ejecutorio entre los donantes impiden los avances (Jones, 2017). Los mismos problemas provocan la persistencia de una selección deficiente de beneficiarios: muchos países necesitados reciben asignaciones per cápita de la ayuda a la educación desproporcionadamente bajas en relación con las necesidades y los programas destinados a

> "Solo uno de cada cinco donantes cumple plenamente la meta de Busan sobre transparencia y rendición de cuentas a los ciudadanos"

Pakistán: '¿Los organismos donantes deben rendir cuentas?'

~ The Express Tribune, mayo de 2016

la primera infancia reciben muy escasa atención (UNESCO, 2016c). A pesar de la importancia que reviste esta cuestión en el debate público, apoyada por instrumentos como el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (**Recuadro 6.1**), rara vez se logra la actuación política necesaria para subsanar las deficiencias.

EXIGIR CUENTAS A LOS DONANTES MULTILATERALES

Los donantes multilaterales desembolsan aproximadamente un tercio de la ayuda total. Una opinión frecuentemente expresada es que, para resolver algunos de los problemas de rendición de cuentas en materia de ayuda, las organizaciones multilaterales deberían desembolsar una mayor proporción del total porque tienen reglas establecidas de asignación y están menos sujetas a influencia política interna que los donantes bilaterales (de Renzio, 2016b).

Revisten interés, naturalmente, los mecanismos de gobernanza del mayor prestamista del mundo en el ámbito de la educación, el Banco Mundial (Verger y otros, 2014). La Junta de Gobernadores, integrada por lo general de ministros de hacienda, se reúne anualmente. La gestión cotidiana se delega en un directorio ejecutivo compuesto de 25 directores: 7 representantes de países y 18 miembros designados por un conjunto más amplio

RECUADRO 6.1

El informe GEM como instrumento de rendición de cuentas

Iniciado en 2002 como el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (GEM) recibió un nuevo mandato en el Foro Mundial sobre la Educación de 2015 como mecanismo de seguimiento y presentación de informes sobre la educación en los ODS. Su cometido es servir de instrumento de promoción de base empírica para que la comunidad internacional y los gobiernos rindan cuentas de sus compromisos para con la educación. Se estableció con el convencimiento de que las opiniones externas son indispensables para una mayor transparencia en la gobernanza de la educación en el mundo, comprendido el papel desempeñado por las organizaciones internacionales.

El informe, cuya preparación corre a cargo de un equipo independiente, es patrocinado y publicado por la UNESCO. El equipo del Informe GEM rinde directamente cuentas a su consejo consultivo internacionalmente representativo, integrado por un conjunto diverso de partes interesadas, desde gobiernos hasta organizaciones de la sociedad civil, así como por expertos en educación. También rinde cuentas a sus donantes, a quienes informa dos veces al año sobre sus actividades y gastos. En respuesta a la demanda de los donantes, el Informe GEM ha comenzado recientemente a determinar también si sus actividades de seguimiento y promoción contribuyen a influir en las políticas de la educación. A pesar de que es muy difícil atribuir cambios en las políticas a las recomendaciones de informes y de que el cambio en las políticas en sí mismo es ajeno al mandato del informe, el equipo pone empeño en empoderar a las partes interesadas para suscitar tales cambios.

Se han realizado tres evaluaciones independientes del informe, la más reciente en 2014. Estas han reconocido su papel como instrumento de referencia que contribuye a configurar el debate público sobre la educación. Quienes analizan la contribución de las organizaciones internacionales a los objetivos mundiales de la educación recurren regularmente a los análisis del Informe GEM.

En el caso de las finanzas, por ejemplo, en el Informe se han señalado sistemáticamente los costos que entraña la consecución de los objetivos de la educación (y el consiguiente déficit de financiación), las responsabilidades de los organismos internacionales en la movilización de recursos internos, las deficiencias en la acción coordinada sobre los compromisos conjuntos y la falta de avances en la consecución de las metas relativas al volumen y la eficacia de la ayuda.

Ahora bien, el informe también ha destacado una amplia gama de cuestiones relacionadas con la equidad, la calidad y los resultados del aprendizaje, que han influido en la orientación del seguimiento de la educación en los planos mundial, regional y nacional. Por último, sirve de mecanismo de intercambio de conocimientos que permite a los países enterarse de lo que otros están haciendo para alcanzar los objetivos comunes, un papel indirecto pero no menos importante de rendición de cuentas mediante el aprendizaje entre homólogos.

Fuentes: Education for Change (2014); Edwards Jr. et al. (2015); UNESCO (2015a).

> Las ONG expresan su preocupación por las decisiones del Banco Mundial que afectan a las personas pero que se adoptan fuera del proceso político democrático

para representar a un grupo de países. Los países en desarrollo son el blanco principal de las decisiones del Banco Mundial y representan una parte creciente de la economía mundial. Para rebatir la crítica de que los países en desarrollo no estaban suficientemente representados, en 2008 el Banco Mundial inició unas reformas, entre ellas una revisión de los acuerdos de participación cada cinco años de conformidad con una nueva fórmula en evolución. En 2015, el Banco Mundial estimó el porcentaje de votos de los países en desarrollo en más del 50% (Proyecto Bretton Woods, 2016).

La expansión del Banco Mundial en ámbitos de acción en materia de políticas fuera de las competencias especializadas de los ministerios de hacienda ha suscitado inquietudes en cuanto a la rendición de cuentas sobre la posible exclusión de otros interesados (Ebrahim y Herz, 2007). Los ministerios de cada sector deben tomar parte en las decisiones. Se debe consultar a las organizaciones internacionales cuyos mandatos comprendan la formulación de políticas y la prestación de asesoramiento, en particular en materia de educación. Las ONG expresan su preocupación por las decisiones en materia de políticas que afectan a las personas, pero que se adoptan fuera del proceso político democrático.

Tales preocupaciones no son exclusivas del Banco Mundial. En 1995 el Banco Asiático de Desarrollo creó un mecanismo de rendición de cuentas que ofrece un recurso a las personas que podrían verse afectadas de manera directa y material por sus proyectos. Ello aportó algunas mejoras a gracias a la mediación, las investigaciones sobre el cumplimiento y el seguimiento, pero su eficacia se ve obstaculizada por problemas relativos a la facilidad de acceso, la transparencia, la resistencia de los países en desarrollo, la obstrucción del personal y la limitada independencia del propio mecanismo (Park, 2015).

El Banco Mundial rinde cuentas también internamente de sus decisiones. Si bien se han establecido sólidos mecanismos para tratar problemas como la corrupción (Banco Mundial, 2006), otras esferas, como la formulación de políticas, son más controvertidas. Por ejemplo, a pesar de sus deficiencias, las metodologías como las previsiones relativas al trabajo y las tasas de rendimiento ejercían anteriormente una influencia excesiva en la selección de los proyectos de educación (Heyneman, 2003). Sigue existiendo el riesgo de que las orientaciones en materia de políticas sean dictadas por intereses creados.

La Alianza Mundial para la Educación ha experimentado también problemas de rendición de cuentas externa e interna en su colaboración con países e instituciones. Las conclusiones de una evaluación señalan que el consejo administrativo de la Alianza "no había definido suficientemente lo que significa funcionar como una alianza mundial y... no plasmó plenamente en la práctica el principio de la rendición de cuentas recíproca". La crítica se hizo eco de que, a pesar de la redacción de una matriz de rendición de cuentas recíproca, demasiadas expectativas recaían en los países asociados, y que no eran claros los métodos para promover de la mejor manera la coordinación entre instituciones asociadas. También había una notable falta de consecuencias para los donantes que no cumplían sus compromisos financieros (R4D y Universalia, 2015).

Una nueva estrategia de la Alianza trata algunas de estas cuestiones mediante un marco de seguimiento más equilibrado, un diálogo sobre políticas más inclusivo, la participación de las organizaciones de la sociedad

> Los donantes y las organizaciones internacionales deben comprometerse a asumir funciones y responsabilidades más claras para lograr los objetivos regionales e internacionales

> Los investigadores y la sociedad civil deben cuestionar las reglas y los modelos de rendición de cuentas que las organizaciones internacionales aportan a la esfera de la educación para cerciorarse de que contribuyen a la consecución del ODS 4

civil y los sindicatos de docentes en los grupos locales de educación, y un examen periódico de las ideas de los asociados acerca de la claridad de las funciones y responsabilidades en los procesos en los países de la Alianza (GPE, 2016b).

CONCLUSIÓN

La considerable influencia y el papel que las entidades internacionales desempeñan en el desarrollo de la educación en el mundo son objeto de un examen detenido. Se puede argumentar que existen mecanismos para que las organizaciones rindan cuentas de sus responsabilidades en el establecimiento de objetivos de educación compartidos, especialmente en el plano regional, y normas en materia de educación. Las preocupaciones surgen cuando la elaboración de normas rebasa el mandato asignado por los países. Sin embargo, las principales inquietudes tienen que ver con la rendición de cuentas de los donantes para velar por que llegue a los países necesitados una ayuda destinada a la educación suficiente, eficaz, previsible y bien orientada.

Para mejorar la rendición de cuentas, los países necesitan fortalecer sus capacidades a fin de lograr una representación más firme en los órganos de gestión de las organizaciones internacionales, que a su vez deben ofrecer funciones claras para las instituciones nacionales y transnacionales. Si bien abundan los mecanismos de rendición de cuentas y de presentación de informes, sus cometidos son definidos por las propias organizaciones. Habida cuenta de que la rendición de cuentas en el ámbito internacional es un concepto cargado de política y de poder, es preciso cuestionar el valor de estos mecanismos en la educación y su conveniencia en diversos contextos. Si se los define, aplica y evalúa unilateralmente, se corre el riesgo de encorsetar el debate público. Esta dificultad va más allá de la educación. Existe el riesgo de que haya una escasa rendición de cuentas allí "donde se enmarcan los problemas, se determinan las prioridades y se conciben las soluciones" (Kramarz y Park, 2016). Es necesario que los investigadores y la sociedad civil formulen opiniones independientes que cuestionen las reglas y modelos de rendición de cuentas que las organizaciones internacionales aportan a la esfera de la educación para cerciorarse de que contribuyen a la consecución del ODS 4.

NOTAS

1. Véase el capítulo 7 sobre la participación del sector privado en los servicios educativos.
2. Véase el capítulo 2 sobre la presentación de informes de los gobiernos al foro político de alto nivel y la obligatoriedad de informar sobre los tratados jurídicamente vinculantes relativos al derecho a la educación.
3. Los 30 miembros del CAD comprenden 29 países y la UE. En diciembre de 2016 se invitó a Hungría a incorporarse al DAC como trigésimo miembro. La información proporcionada por este país no está incluida en los datos de 2015.
4. Véase el capítulo 3 sobre los problemas de sostenibilidad en el seguimiento comunitario y el capítulo 20 sobre financiación basada en los resultados.

Alumnos de la isla de Ometepe (Nicaragua) sostienen los nuevos ordenadores portátiles proporcionados por "Un portátil por niño" (OLPC).

CRÉDITO: Informe GEM/Fundación Zamora Terán & OLPC, Inc.

CAPÍTULO

7

Sector privado

CONCLUSIONES PRINCIPALES

El gasto y la inversión del sector privado en educación están aumentando. Se prevé que el gasto en clases particulares y tecnología educativa rebase los 200.000 millones de dólares en los próximos cinco años. La inversión de la Corporación Financiera Internacional aumentó en más de 450 millones de dólares entre 2009 y 2014.

Se necesita una regulación mucho más estricta de la participación del sector privado a fin de que la rentabilidad no prevalezca sobre la equidad y la calidad.

Uno de cada cinco niños come diariamente comidas escolares, la mayoría contratadas en parte o en su totalidad a empresas privadas. Los mecanismos para responsabilizar a los proveedores privados de comidas escolares varían según el contexto del país. En el Brasil, las subastas electrónicas han mejorado considerablemente la transparencia y reducido los costos administrativos.

Las clases particulares, pagadas del propio bolsillo, aumentan el desfase en materia de ventaja educativa entre los favorecidos y los desfavorecidos. Cuando los docentes hacen las veces de profesores privados, surgen conflictos de interés. En Nepal, los docentes abarcaban menos temas de estudio en la escuela para aumentar la demanda de clases particulares.

Los gobiernos necesitan aplicar mejor los contratos de tecnología educativa para garantizar la igualdad de acceso y la utilidad. En Tailandia, un proveedor privado de computadoras portátiles no pudo entregar 800.000 tabletas, se negó a pagar penalizaciones por mora, se declaró en quiebra y puso fin al contrato.

Para ser eficaces, los programas de alimentación escolar requieren supervisión gubernamental 123
Las clases particulares comerciales pueden afectar la equidad en la educación 125
El Gobierno y la sociedad civil pueden exigir a las empresas productoras de materiales didácticos que rindan cuentas 127
Conclusión 131

Junto con los gobiernos y los miembros de la sociedad civil, el sector privado se considera un asociado cada vez más importante para la consecución de los objetivos de desarrollo. Se reconoce el papel de las empresas, especialmente como financiadoras e innovadoras, incorporándolas a la visión de puesta en práctica de la agenda para el desarrollo sostenible (PWC, 2015; Pacto Mundial de las Naciones Unidas, 2017).

El sector privado no solo imparte educación básica, sino que también proporciona servicios de educación auxiliares (Patrinos y otros, 2009). Ha surgido una industria mundial de la educación. Las cadenas de escuelas privadas, las firmas de consultoría, las organizaciones filantrópicas, las corporaciones educativas y las redes de promoción influyen cada vez más en los resultados y procesos de la educación (Rizvi, 2016; Verger y otros, 2016b). La inversión de la Corporación Financiera Internacional (CFI), una filial del Banco Mundial que es el mayor inversionista multilateral en educación privada en países de bajos y medianos ingresos, creció de 133 millones a 609 millones de dólares entre 2009 y 2014 (CFI, 2016). Los críticos aducen que una mayor participación del sector privado llevará a priorizar la rentabilidad sobre el aprendizaje, el bienestar y la educación como bien público (Verger y otros, 2016b). También cabe preguntarse si el sector público tiene la capacidad y la posibilidad de implementar y regular una participación privada creciente y diversificada (Fredriksen, 2016). En este capítulo se examina la rendición de cuentas en tres servicios auxiliares frecuentemente prestados por el sector privado: los programas de alimentación, las clases particulares y los materiales didácticos.

PARA SER EFICACES, LOS PROGRAMAS DE ALIMENTACIÓN ESCOLAR REQUIEREN SUPERVISIÓN GUBERNAMENTAL

Las comidas escolares son la forma más extendida de protección social del mundo (UNESCO, 2015a). Unos 368 millones de alumnos de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria –aproximadamente uno de cada cinco en el plano mundial- reciben una comida escolar todos los días (Drake y otros, 2016). El objetivo es doble: garantizar una nutrición propicia para el aprendizaje y el bienestar futuro, e integrar las políticas de educación, salud, medio ambiente y agricultura para facilitar un mayor desarrollo socioeconómico y una mayor productividad agrícola. El Brasil y el Perú promulgaron una legislación sobre la alimentación escolar y una ley marco regional como parte de su compromiso para con el derecho a la alimentación (Vidar y otros, 2014). La ley nacional de seguridad alimentaria de la India de 2013 garantiza jurídicamente la ejecución de programas universales de alimentación para niños de la enseñanza preescolar y primaria de 6 meses a 14 años (Gobierno de la India, 2013; Mander, 2015).

> “Uno de cada cinco alumnos come diariamente comidas escolares, la mayoría de las cuales son objeto de un contrato con empresas privadas”

> Los gobiernos deben hacer hincapié en la equidad en los contratos de colaboración entre los sectores público y privado, que deberían ser objeto de consulta y supervisión públicas

La participación del sector privado varía según el país. Un examen de 18 políticas de alimentación escolar mostró que Australia, Chile, Hong Kong (China), España, Suecia y Estados Unidos proporcionaban comidas escolares principalmente por medio de contratistas privados. Brasil, Inglaterra, Finlandia y Francia tenían acuerdos entre el sector público y el privado (Harper y otros, 2008). En Chile y Ghana, la totalidad de la cadena de suministro de alimentación escolar está subcontratada (Drake y otros, 2016). Los mecanismos para responsabilizar a los proveedores privados varían considerablemente en función del contexto de cada país.

EL SEGUIMIENTO GUBERNAMENTAL PERMITE UNA SELECCIÓN EFICAZ DE LOS GRUPOS BENEFICIARIOS

Todos los proveedores de alimentos deben focalizarse en los más necesitados. El programa de nutrición de Chile, basado en la vulnerabilidad de los hogares, está bien orientado a los alumnos pobres. Una evaluación mostró que el 80% de la financiación total del programa destinado a las escuelas primarias se concentraba en los quintiles de ingresos más bajos (Kain y otros, 2002). Los proveedores hacen una oferta en línea, facilitando información sobre las comidas, los precios y el cumplimiento de estrictas normas de nutrición e higiene (McEwan, 2013). Una corporación pública autónoma, que depende del Ministerio de Educación, se encarga de la gestión de los proveedores y supervisa la selección de beneficiarios, con el apoyo parcial de encuestas semestrales en los hogares. A nivel de la escuela, los docentes asignan las comidas y, con un contratista privado, registran la participación diaria para supervisar la selección de los beneficiarios (Drake y otros, 2016). En cambio, en Ghana solo el 21% de los beneficios del programa de alimentación redundaron en provecho de los pobres, lo que provocó una reorientación hacia las comunidades más pobres (Wodon, 2012). Los informes señalaron asimismo una interferencia política generalizada (Addy y Banahene, 2015) y una falta de fondos públicos para un seguimiento periódico. Además, la escasa participación comunitaria limitó los esfuerzos de puesta en práctica en las escuelas (Afrane, 2015).

> El suministro de alimentos escolares requiere transparencia y unas pautas claras de responsabilidad entre el Gobierno y los contratistas privados

Los programas concebidos para aprovisionarse en alimentos producidos localmente pueden beneficiar a la comunidad. Los gobiernos municipales del Brasil contratan a empresas privadas o mayoristas y agricultores locales para proporcionar alimentos a las escuelas. Una ley obliga a las ciudades a gastar por lo menos el 30% de sus presupuestos de comidas escolares en los productos propuestos por productores locales. Los consejos de alimentación escolar supervisan los programas en los planos estatal y municipal. En un análisis de la ejecución del programa en el municipio de Cajuru se observó que la subcontratación a varias empresas dificultaba la supervisión de la calidad de los alimentos; sin embargo, las subastas electrónicas han mejorado considerablemente la transparencia y han reducido los costos administrativos (Draibe, 2014).

La regulación del suministro de alimentos tiene un carácter político en los Estados Unidos, donde un puñado de influyentes multinacionales dominan la industria alimentaria. Una regla esencial es la posibilidad de tener derecho a reembolsos por cumplir con las normas nutricionales. En 2010, la 'Ley de niños sanos y sin hambre' estableció normas nutricionales para todos los alimentos escolares. La School Nutrition Association se opuso a esas normas, sin duda debido a la fuerte influencia que ejerce la industria alimentaria tanto en dicha asociación como en el Congreso (Confessore, 2014). La oficina de rendición de cuentas del Gobierno investigó los abusos cometidos por las empresas de suministro de alimentos y encontró que el programa nacional de

almuerzos escolares tenía importantes problemas de contratación, a saber, empresas que no cumplían con sus responsabilidades o que no acataban las condiciones contractuales. Una importante empresa agroindustrial, Sodexo, pagó 20 millones de dólares de compensación por no haber concedido descuentos a varios distritos escolares de Nueva York en 2004-2009 (Ziperstein, 2012).

Si bien el suministro de alimentos escolares es una parte vital de las estrategias gubernamentales de desarrollo multisectorial, la participación del sector privado en ese proceso varía considerablemente. La contratación privada funciona mejor con unas pautas claras de responsabilidad para el Gobierno y los contratistas, una prioridad a la transparencia y una financiación suficiente para prestar el servicio.

LAS CLASES PARTICULARES COMERCIALES PUEDEN AFECTAR LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN

Las clases particulares suplementarias, a veces denominadas "educación oculta", comprenden actividades que reflejan el contenido de la escolaridad normal, así como actividades que complementan la escolarización, como la cobertura a fondo de las asignaturas, la capacitación en otros idiomas y las actividades extracurriculares.

LAS CLASES PARTICULARES SON UN FENÓMENO MUNDIAL

Las clases particulares están aumentando en todo el mundo. Los estudios indicaron que por lo menos la mitad de los alumnos de secundaria encuestados recurrían a clases particulares en países tan diversos como Azerbaiyán, Bangladesh, Bosnia y Herzegovina, China, Chipre, Egipto, Georgia, Grecia, Hungría, Portugal, España y Ucrania (Bray y Kwo, 2014; Dang y Rogers, 2008; Silova y Bray, 2006). Se estima que el 81% de los alumnos de primaria y el 56% de los alumnos de secundaria de la República de Corea recibieron clases particulares suplementarias en 2014 (Bray, 2015). En Inglaterra y Gales (Reino Unido), la proporción de niños de 11 a 16 años que reciben clases particulares adicionales aumentó del 18% en 2005 al 25% en 2016 (Kirby, 2016).

> "Se prevé que el gasto en clases particulares superará los 227.000 millones de dólares para 2022"

Egipto: 'Educación pública y clases particulares: un sistema de inadecuación'

~ The Daily News Egypt, diciembre de 2015

Se prevé que la expansión de la industria proseguirá. En 2016, se estimó que el mercado de las clases particulares superaría los 227.000 millones de dólares en 2022 (Global Industry Analytics, 2016). En otra estimación se previó un crecimiento anual del 7% en 2016-2020 (Wood, 2016). Las clases particulares en línea se han convertido en un gran negocio debido a las posibilidades de apoyo individualizado y la elección del consumidor en un mercado competitivo mundial. En numerosos países, las clases particulares ya no se consideran una enseñanza complementaria, sino la norma prevista y la única manera en que los niños puedan competir por plazas en la enseñanza superior (Bray, 2017).

LAS CLASES PARTICULARES PUEDEN INCIDIR NEGATIVAMENTE EN LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN

Si bien la ayuda correctiva o individualizada puede redundar en provecho de los alumnos, el tiempo y el dinero asignados a las clases particulares pueden menoscabar el bienestar de los alumnos y ejercer demasiada presión sobre los presupuestos de los hogares. Las clases particulares pueden aumentar la carga académica y el estrés de los alumnos (Bray, 2013). En la provincia china de Taiwán, los alumnos que pasaban horas adicionales en escuelas preparatorias privadas eran más propensos a tener síntomas de depresión (Chen y Lu, 2009).

Las clases particulares son un recurso especialmente frecuente entre los hogares urbanos más ricos. En la India, en 2007-2008, aproximadamente el 40% de los alumnos de secundaria urbana tomaban clases particulares, frente al 26% de los alumnos de las zonas rurales. Los hogares que reciben mejor educación en zonas urbanas con niños

que asisten a escuelas privadas tenían más probabilidades de pagarse clases particulares (Azam, 2016). Los más ricos de Viet Nam gastaron casi 14 veces más en clases particulares que los más pobres del país (Dang, 2013). En 2015, el 35% de los padres de familia del Reino Unido que no pagaron clases particulares lo imputaron a su costo (Kirby, 2016).

Entender la manera en que las clases particulares influyen en las desigualdades socioeconómicas, de género, regionales y de otro tipo requiere un mayor seguimiento. La protección contra las prácticas malsanas o explotadoras y una imposición fiscal adecuada de las empresas interesadas requiere una mayor reglamentación.

LA REGULACIÓN DE LAS CLASES PARTICULARES POR LOS GOBIERNOS ES POCO FRECUENTE

La regulación de las clases particulares formales e informales por los gobiernos va desde la voluntad de ignorar el sector (Canadá, Nigeria) hasta los intentos fallidos de prohibirlas (Camboya, República de Corea) (Silova y Bray, 2006). En Hong Kong (China) las clases particulares deben impartirse en centros donde por lo menos 8 alumnos a la vez y hasta 20 alumnos al día deben recibir enseñanza para que se conceda una licencia a esos centros, que deben proporcionar información a los clientes sobre la institución, las instalaciones, las políticas de reembolso, las cualificaciones y las normas sanitarias y de seguridad. Sin embargo, no existen restricciones sobre los niveles de los derechos de matrícula ni sobre los libros de texto requeridos. La oficina de educación de Hong Kong promueve la transparencia poniendo en línea una lista de los centros registrados y entablando juicio contra los centros no registrados. La mayoría de los países no suelen tener reglamentaciones o carecen de la voluntad o capacidad para vigilar o penalizar a los centros donde se imparten clases particulares. La falta de capacidades para supervisar estos centros en Bangladesh, por ejemplo, ha socavado los intentos del Gobierno por limitar los costos de las clases particulares (Bray y Kwo, 2014).

'Kuwait expulsará a los docentes expatriados que den clases particulares'

~ Zawya, enero de 2017

Otros medios de que disponen los gobiernos para lograr que los organismos que imparten clases particulares rindan cuentas son, por ejemplo, facilitar información a los consumidores, asociarse a las escuelas y colaborar con los sindicatos de docentes con objeto de elaborar normas y difundir información a sus miembros. Resulta difícil reglamentar oficialmente el sector en crecimiento de las clases particulares en línea. En cambio, los debates actuales promueven la educación del consumidor y la autorregulación (Bray y Kwo, 2014).

En el contexto de una regulación gubernamental limitada, los códigos de conducta elaborados por la industria acrecientan la rendición de cuentas al mismo tiempo que mantienen la autonomía. El código de conducta de la asociación australiana de clases particulares imparte directrices sobre las normas publicitarias, las cualificaciones requeridas, la información al consumidor, las políticas de reembolso y la ética empresarial. La asociación japonesa Juku publica normas voluntarias y directrices para la protección de los niños y de los datos destinadas a las empresas que imparten clases particulares (Bray y Kwo, 2014). En el Reino Unido, la Tutors' Association se creó en 2013 para profesionalizar esa floreciente industria mediante un código deontológico destinado a los profesores de clases particulares y un código de prácticas para las empresas (The Tutors 'Association, 2016).

ES COMPLICADO REGLAMENTAR LA ACTIVIDAD DOCENTE EN LA IMPARTICIÓN DE CLASES PARTICULARES

Cuando los docentes también imparten clases particulares, ello puede crear conflictos de interés que afectan negativamente al aprendizaje. En Nepal, los docentes que impartían clases particulares abarcaban menos material de enseñanza en la escuela para aumentar la demanda de clases particulares. Los alumnos más pobres que no las recibieron obtuvieron una peor puntuación en los exámenes finales (Jayachandran, 2014). Algunos países tienen reglamentaciones que rigen la participación de los docentes en la impartición de clases particulares. En el código deontológico de los docentes de Georgia de 2010 se desaconseja a los profesores que den clases particulares a sus propios alumnos[1]. En el Japón,

está prohibido que los docentes de tiempo completo den clases particulares (Bray y Kwo, 2014). Por el contrario, el Gobierno no supervisa la enseñanza privada de los docentes en Filipinas, y los docente pueden impartir clases particulares a sus propios alumnos en Uzbekistán (de Castro y de Guzmán, 2013; Bray y Kwo, 2014).

A fin de reglamentar la participación de los profesores en la impartición de clases particulares se deben tener en cuenta las situaciones de los docentes. En los estudios sobre las clases particulares realizados en Camboya, Georgia y Kirguistán se observó que el hecho de que los docentes impartieran clases particulares no era una actividad oportunista, sino una estrategia para compensar los bajos sueldos y un tiempo de enseñanza insuficiente (Bray y otros, 2016; Johnson, 2008; Kobakhidze, 2014).

Las tentativas por responsabilizar a las empresas y los profesores que imparten clases particulares pueden ignorar las condiciones que han propiciado el aumento de la demanda y la oferta de clases particulares. La mayoría de los gobiernos optan por inspecciones de ese mercado (Bray y Kwo, 2014), en cuyo caso es probable que los mecanismos de rendición de cuentas existentes hayan permitido que la industria de las clases particulares se expanda sin restricciones, con consecuencias negativas en cuanto a la equidad, especialmente para los hogares más pobres.

EL GOBIERNO Y LA SOCIEDAD CIVIL PUEDEN EXIGIR A LAS EMPRESAS PRODUCTORAS DE MATERIALES DIDÁCTICOS QUE RINDAN CUENTAS

Los materiales didácticos que pueden ser producidos y vendidos fácilmente a los gobiernos y las escuelas se han convertido en productos muy apreciados por el sector privado. Además, los monopolios gubernamentales de libros de texto a menudo tienen dificultades para proporcionar sistemáticamente materiales de alta calidad, lo que brinda a las entidades privadas la oportunidad de asociarse con los encargados de la adquisición de libros de texto (DFID, 2011). Los libros de texto, las guías para docentes y otros materiales del plan de estudios se digitalizan cada vez más. Combinando productos de software y de hardware, las empresas de tecnología de la educación están ocupando el creciente mercado. En un informe reciente se valoró el mercado mundial de gastos

> “Se prevé que el gasto en tecnología educativa superará los 250.000 millones de dólares para 2020”

en educación en más de 5 billones de dólares en 2015, pero solo el 2% eran productos digitalizados. Se espera que el gasto en tecnología de la educación crezca un 17% anualmente y ascienda en 2020 a 252.000 millones de dólares (EdTechXGlobal/IBIS Capital, 2016). Habida cuenta de este potencial de mercado, las empresas suelen negociar con los países para asociarse en iniciativas de enseñanza y aprendizaje a gran escala. En esta sección se exponen las modalidades de rendición de cuentas en dos tipos de materiales didácticos que por lo común se privatizan: los libros de texto y las computadoras.

PROPORCIONAR "UN LIBRO DE TEXTO PARA CADA NIÑO" SIGUE SIENDO UN OBJETIVO DIFÍCIL DE ALCANZAR

A pesar de los llamamientos en favor del suministro universal, en numerosos países de bajos ingresos persiste la escasez de libros de texto. Las publicaciones nacionales y regionales en Camerún, Kenya, Malawi, Malí, Rwanda, la República Unida de Tanzania y Zambia han aumentado rápidamente desde los años 1990 gracias a las relaciones de colaboración entre los sectores público y privado. Los monopolios gubernamentales de producción de libros de texto se mantienen en algunos países africanos francófonos, pero son cada vez más escasos en el África anglohablante (Read, 2015). Los países estimulan la participación del sector privado a fin de reducir los costos de los libros de texto racionalizando su publicación y distribución. Para aprovechar las economías de escala, algunos países subcontratan la impresión a impresoras regionales e internacionales. Las investigaciones indican que algunas asociaciones con el sector privado han resultado rentables: los costos de los libros de texto en Uganda disminuyeron en dos tercios después de que su publicación empezara a correr a cargo de empresas privadas (Fredriksen y Brar, 2015) (véase el **Recuadro 7.1** para el enfoque combinado en Filipinas).

> "Los costos de los libros de texto en Uganda disminuyeron en dos tercios después de que su publicación empezara a correr a cargo de empresas privadas"

RECUADRO 7.1

Un enfoque combinado reforma las cadenas de distribución de libros de texto en Filipinas

La presentación de informes, el compromiso del Gobierno y la acción social pueden ser fundamentales para mejorar la elaboración y distribución de los libros de texto. La reforma del sistema de distribución de libros de texto del Gobierno de Filipinas es un caso ejemplar. En 1995, las informaciones sobre la práctica generalizada del pago de sobornos a funcionarios con cargo al presupuesto de los libros de texto incitaron al Gobierno a instituir su compra al sector privado. Sin embargo, no habiéndose producido cambios en la cultura política, el mercado abierto aumentó la corrupción, como señaló la periodista Yvonne Chua en 1999 en su libro Robbed: An Investigation of Corruption in Philippine Education. El libro acrecentó la presión de la opinión pública en favor de una reforma. En 2001-2002, el grupo Government Watch averiguó que se desconocía el paradero del 40% de los libros de texto debido a la falta de directrices impartidas a los editores y la falta de sanciones por retrasos en la entrega. En 2002, un nuevo Gobierno estableció plazos de entrega firmes y una red nacional de cientos de participantes y voluntarios de la sociedad civil ayudó a rastrear los libros. Entre 2002 y 2005, la transparencia en las licitaciones mejoró, reduciendo a la mitad los precios medios y el tiempo de elaboración y distribución. En 2007, el Ministerio de Educación aprobó una orden para institucionalizar la participación de las organizaciones de la sociedad civil en el seguimiento de las adquisiciones. Si bien la prioridad en los países de bajos ingresos parece ser el ahorro de costos que la participación del sector privado permite, el buen resultado conseguido en Filipinas demuestra cuán esencial es la combinación de la actuación gubernamental y la participación de la sociedad civil para reformar la cadena de distribución de los libros de texto.

Fuentes: Arugay, 2012; UNESCO, 2016b.

UNA DEMANDA CIVIL ASCENDENTE PUEDE HACER QUE LOS EDITORES DE LIBROS DE TEXTO RINDAN CUENTAS

Adaptar el contenido de los libros de texto a los objetivos del plan de estudios debe ser objeto de seguimiento, ya que ello es fundamental para garantizar una enseñanza pertinente. En algunos contextos, las iniciativas locales han ayudado a solucionar los problemas gracias a los contenidos elaborados por los editores a instancias de

organismos autorizados oficialmente. En los Estados Unidos, por ejemplo, donde el debate sobre el cambio climático es intenso, los medios de comunicación y los encargados de la formulación de políticas conservadores ejercieron presión para que el contenido de los libros de texto apoyara la negación del cambio climático. Después de los cambios introducidos en los planes de estudios en Texas, un análisis mostró que varios libros de texto sometidos a aprobación en 2015 por los editores, entre ellos Pearson y McGraw-Hill, habían distorsionado considerablemente los hechos relativos al cambio climático y los habían presentado como una opinión alternativa (NCSE, 2014). Después de los contraargumentos esgrimidos por instituciones como la Texas Freedom Network, aunados a una avalancha de peticiones, ambos editores revisaron algunos de los textos cuestionables (Quinn, 2014).

En Sudáfrica, las redes sociales propugnaron el conocimiento y la revisión de un libro de texto de Pearson, en circulación durante cinco años, que incluía una situación hipotética de agresión sexual que parecía achacar la culpa a la víctima. La pregunta de un padre publicada en Facebook en julio de 2016 inspiró una petición en un sitio web sudafricano. En respuesta a las peticiones de que presentara sus disculpas, Pearson anunció que modificaría el texto de inmediato e imprimiría una nueva edición (Davies, 2016). Pearson es la empresa de educación más importante del mundo y está presente en más de 70 países. Habida cuenta de su monopolio prácticamente mundial, cabe preguntarse quién tiene la autoridad y la capacidad para hacerla rendir cuentas (**Recuadro 7.2**).

LA UNIVERSALIZACIÓN DE LAS COMPUTADORAS PORTÁTILES Y LAS TABLETAS EN LAS ESCUELAS GRACIAS A LA INICIATIVA PRIVADA EXIGE UNA ESTRECHA VIGILANCIA POR PARTE DEL GOBIERNO

A comienzos de los años 2000 se observaron tentativas de superar la "brecha digital", esto es, el hecho de que los alumnos y las escuelas con mejores recursos tuviesen más probabilidades de acceder plenamente a las tecnologías y los recursos nuevos. Varios países se apresuraron a poner la tecnología en manos de cada alumno, descartando las críticas sobre los límites de la tecnología para superar las dificultades sistémicas y sobre los costos de mantenimiento y actualización de las computadoras y de formación de los docentes para utilizarlas eficazmente (Toyama, 2011).

RECUADRO 7.2

Pearson PLC: ¿demasiado grande para rendir cuentas?

Hasta hace poco, Pearson era una empresa conocida por la publicación de libros de texto. A principios de los años 2000, reconociendo el crecimiento de la industria en la educación digital, el Director Ejecutivo de Pearson formuló una estrategia de transición, adquiriendo varias empresas relacionadas con la tecnología. En 2015, Pearson registró ventas por 4.500 millones de libras esterlinas y un beneficio operativo ajustado de 723 millones de libras.

La creciente participación de Pearson en el mercado coincidió con una creciente oleada de reformas de la rendición de cuentas vinculadas a las evaluaciones[2]. Su creciente alcance atañe a numerosos aspectos de la educación, como los exámenes y los materiales en línea, la mayor preocupación por las prácticas poco éticas y los conflictos de intereses. Se entablaron acciones judiciales de poca monta y varias demandas antimonopolio por la inquietud de que Pearson se convirtiera en un monopolio si continuaba adquiriendo empresas conexas. En 2012, 33 estados de los Estados Unidos demandaron a Pearson, acusándolo de colusión con Apple y otras cuatro empresas editoriales con objeto de fijar los precios de los libros electrónicos. En 2013, en el Unified School District de Los Angeles, después de que Apple y Pearson ganaran una licitación de 1.300 millones de dólares para incorporar la tecnología a la educación, el programa enfrentó numerosos problemas, entre ellos el hecho de que menos del 5% de los alumnos tuvieran acceso a los contenidos y que los materiales fueran inadecuados para personas con escaso dominio del inglés. Al cabo de un año, todas las escuelas habían dejado de utilizar las tabletas con el plan de estudios de Pearson.

A pesar de esas verificaciones en materia de rendición de cuentas, la influencia de Pearson no ha disminuido. Con objeto de dar una nueva imagen y posiblemente para responder a la oposición pública, Pearson impulsó una importante iniciativa de rendición de cuentas y se retiró de sectores distintos de la educación. La finalidad es también integrar la responsabilidad social de la empresa en sus prácticas empresariales y para ello Pearson ha establecido un marco de eficacia a fin de medir el efecto educativo de sus actividades de inversión, centrándose en la responsabilidad ante los consumidores. Queda por ver cómo se traducirán estas medidas en una mejora de la transparencia y la rendición de cuentas; la presentación de informes oficiales comenzará en 2018. Los críticos aducen que el marco de eficacia se centra demasiado estrechamente en algunos resultados del aprendizaje. Y lo que es más importante, advierten que la expansión de estas grandes empresas puede amenazar las prácticas de las políticas nacionales en materia de educación y excluir a los educadores, puesto que las empresas privadas como Pearson en realidad solo rinden cuentas a sus accionistas.

Fuentes: Alami (2016); Hogan (2016); Hogan et al. (2016); Layton (2013); Pearson PLC (2016); Reingold (2015); Robinson (2015); Departamento de Justicia de los Estados Unidos (2008, 2013); Williams (2015).

> Deberían llevarse a cabo análisis de costos-beneficios antes de impulsar un aumento paulatino de la impartición de clases particulares, la digitalización del aprendizaje o la participación de empresas mundiales en la educación

El Perú y el Uruguay fueron unos de los países que lanzaron iniciativas populares cuya consigna era "una computadora portátil por niño", con resultados variables (Trucano, 2014). Un análisis del programa del Perú mostró que un mayor acceso a la computadora tenía un efecto limitado en los resultados del aprendizaje (Cristia y otros, 2012). La iniciativa del Uruguay, lanzada en 2007 por decreto presidencial, logró ampliar el acceso a la tecnología y reducir la brecha digital. Para 2009, todos los alumnos de primaria habían recibido computadoras portátiles. En el Uruguay la expansión de este programa se debió a una voluntad política constante, una insistencia en la adopción inclusiva de la tecnología y una estrategia de coordinación y ejecución dirigida por el Gobierno. En lugar de externalizar la distribución, el Gobierno compró computadoras portátiles directamente al proyecto sin fines de lucro One Laptop per Child (Una computadora portátil por niño). El Laboratorio Tecnológico del Uruguay coordinó la distribución y el Consejo de Educación Inicial y Primaria se encargó de la incorporación pedagógica (Hinostroza y otros, 2011). Para subsanar la brecha digital, el programa se lanzó primero en las comunidades rurales y pobres, mientras que la capital recibió computadoras portátiles hacia el final. A pesar del acceso más amplio a las computadoras, no se observó un efecto inicial en los resultados de las pruebas de matemáticas y lectura porque los profesores no habían adoptado plenamente el programa y los aparatos se utilizaban principalmente para encontrar información en Internet (de Melo y otros, 2014).

El proyecto de la tableta Aakash de la India fue una colaboración entre el sector público y el privado que, debido a una vigilancia insuficiente por parte del Gobierno, terminó beneficiando principalmente al proveedor. El proyecto de 2010 tenía por finalidad proporcionar tabletas baratas a los alumnos de todos los niveles. DataWind, el ganador de la licitación del proyecto, suministró solo una parte de las tabletas prometidas y se topó con numerosos problemas técnicos (Dutz y otros, 2014). Una auditoría encontró fallas en el proceso inicial de compra, en particular demoras y falta de transparencia, y atribuyó la responsabilidad principal a la institución pública que administraba el proyecto (Comptroller and Auditor General of India, 2013). En 2013, a pesar de la amenaza de sanciones por no cumplir con las condiciones del pedido después de un retraso en la entrega, DataWind volvió a incumplir el plazo y, de nuevo, no fue sancionada (News 18, 2013). Una solicitud de derecho a la información reveló que el programa finalmente alcanzó un objetivo inicial de 100.000 tabletas antes de cerrar discretamente en marzo de 2015. Mientras que solo algunos alumnos indios recibieron tabletas subvencionadas, DataWind acabó ganando mucho. Al darse una imagen de empresa que procura cerrar la brecha digital mediante un acceso de bajo costo a Internet y la informática, DataWind introdujo nuevos modelos de bajo costo en la India y fue aclamada como una empresa de tecnología sumamente innovadora (Mukunth, 2015).

Tailandia se valió de una estrategia de contratación privada similar con resultados igualmente decepcionantes. En 2012, Tailandia lanzó el proyecto One Tablet per Child (Una tableta por niño). La oferta ganadora, relativamente baja, fue la de Shenzhen Corp. El Bangkok Post informó de problemas importantes, como el hecho de que el 30% de los productos iniciales estaban estropeados, aunque el Gobierno afirmó que menos del 1% estaban descompuestos (Muncaster, 2013). En última instancia, la empresa Shenzhen no pudo suministrar a tiempo las 800.000 tabletas prometidas. Se negó a pagar multas por demora, se declaró en quiebra y dio por terminado el contrato (Chiangrai Times, 2014, Sakawee, 2014). En 2014, un nuevo Gobierno descartó el programa y ordenó a las escuelas que devolvieran las tabletas (Chiangrai Times, 2015).

Para integrar acertadamente la tecnología en la educación es necesario un compromiso significativo

del Gobierno para reflexionar más allá del proceso de adquisición. Las necesidades de los alumnos deben incorporarse a la concepción del plan de estudios, los docentes deben recibir una formación adecuada y se deben priorizar las cuestiones de equidad. Para lograr estos objetivos, las asociaciones entre el sector público y el privado con miras a la integración de la tecnología deben tener en cuenta las realidades de los usuarios finales: las escuelas y los profesores. Se debe conceder prioridad a las escuelas y los alumnos más desfavorecidos a fin de no ampliar la brecha digital.

CONCLUSIÓN

La rendición de cuentas en los servicios de educación auxiliares prestados por el sector privado parece centrarse en el suministro de productos como un objetivo de rendición de cuentas. Numerosos gobiernos están dispuestos a dejar que el mercado regule la industria privada, sensibilizar a los consumidores y considerar las asociaciones entre el sector público y el privado como algo positivo que permite hacer economías. Un compromiso fructuoso con el sector privado exige funciones claras, procesos transparentes, y un compromiso y una capacidad de seguimiento por parte del Gobierno.

Si estas condiciones no se reúnen, el auge de las empresas con ánimo de lucro que ofrecen clases particulares y nuevas tecnologías puede tener graves consecuencias en cuanto a la equidad, según quién obtenga acceso a los servicios y quién se beneficie de su elaboración y suministro. Desde una perspectiva mundial de la equidad y el aprendizaje, los fondos públicos que estas industrias reciben deberían quizás ser gravados de modo gradual y los fondos recaudados deberían redistribuirse para responder a los principales retos del entorno de aprendizaje, como suministrar libros de texto, electricidad, agua y saneamiento en escuelas con escasos recursos.

La participación de empresas del sector privado del tamaño de Pearson o Sodexo afecta sistemáticamente las políticas, la promoción y la capacidad de reglamentar. El Gobierno, la sociedad civil, los medios de comunicación y otros interesados pueden contribuir a que los gigantes del sector privado respondan de sus intervenciones en la educación, pero no cabe esperar de ellos que contrarresten una importante colusión ni que los accionistas procuren sacar ganancias de la educación. Sin embargo, los gobiernos deben ser conscientes de su responsabilidad de crear un entorno en el que las entidades del sector privado concedan prioridad a la equidad en la educación. Esto puede ser más fácil de decir que de hacer, ya que los gobiernos que tienen la capacidad suficiente para hacer frente a las entidades del sector privado están mejor posicionados para mejorar el sistema de educación pública.

NOTAS

1. Véase el capítulo 4 para el análisis de los códigos deontológicos de los docentes.
2. Véase el capítulo 3 sobre la rendición de cuentas vinculada a las evaluaciones de las escuelas.

Sridhar, de seis años, mostrando en su pizarra los conocimientos en matemáticas que ha adquirido, Andhra Pradesh (India).

CRÉDITO: Poulomi Basu/UNESCO

CAPÍTULO

8

Hacer un seguimiento de la educación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible

El marco de seguimiento de los ODS 116
El marco de presentación de informes sobre los ODS 117

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible dio lugar a un nuevo marco de seguimiento de la educación, que pretende ajustarse a la ambición de las metas y tiene un alcance mucho más amplio que el marco al que sustituyó, debido a que obtiene información de una serie más variada de fuentes. A pesar de que aborda apenas superficialmente las cuestiones básicas de la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, en especial las vinculadas al desarrollo sostenible, el nuevo marco requiere una mayor movilización de recursos para establecer normas y utilizar herramientas que tengan en cuenta la equidad, la calidad y el aprendizaje. En esta introducción a la parte sobre el seguimiento del presente informe se examinan la situación del marco de seguimiento y presentación de informes para el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) relativo a la educación, y las medidas que se han adoptado desde 2016 para afinarlo y aplicarlo.

EL MARCO DE SEGUIMIENTO DE LOS ODS

La Comisión de Estadística de las Naciones Unidas estableció el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS en marzo de 2015 para que creara indicadores mundiales que permitieran hacer un seguimiento de los nuevos objetivos y metas. La Comisión validó una lista de 232 indicadores en marzo de 2016, que se afinó un año después. El Consejo Económico y Social la hizo suya en junio de 2017, y la Asamblea General la aprobó en septiembre de ese mismo año. El Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS puede proponer ajustes para el marco mundial cada año, pero solo ha decidido realizar exámenes importantes en 2019 y 2024, que se someterán a la aprobación de la Comisión en sus períodos de sesiones en 2020 y 2025.

Para el ODS 4 hay 11 indicadores mundiales, concretamente uno por meta, con excepción de la meta 4.2 que tiene dos. El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) es el único organismo responsable de ocho indicadores y, en colaboración con la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), del indicador de la meta 4.4 sobre la tecnología de la información y la comunicación. El UNICEF y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) se encargan cada uno de un indicador, respectivamente los correspondientes a la meta 4.2 sobre el desarrollo de la primera infancia y la meta 4.b acerca de las ayudas para becas.

Además de los 11 indicadores mundiales, la comunidad educativa propuso 32 indicadores temáticos para abarcar el ámbito más amplio de la agenda de la educación. Éstos se incluyeron en un anexo del Marco de Acción Educación 2030, aprobado en noviembre de 2015. Por tanto, el marco de seguimiento del ODS 4 consta de un total de 43 indicadores.

Reconociendo que se necesita seguir trabajando en las metodologías, el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS adoptó una clasificación de tres niveles basada en la metodología y cobertura de datos establecidas. Para el objetivo relativo a la educación, se han definido tres indicadores de nivel I ("metodología establecida… y datos comunicados con regularidad por los países"), cuatro de nivel II ("metodología establecida… pero los países no comunican datos con regularidad") y dos de nivel III ("sin metodología establecida"), mientras que dos se han clasificado en niveles múltiples. Se están preparando y aplicando planes de trabajo para todos los indicadores de nivel III (Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS, 2017) (**Cuadro 8.1**). La clasificación no es necesariamente una evaluación de la calidad del indicador. Tal como se explica en este informe, incluso los indicadores de nivel I, aunque satisfagan los criterios metodológicos establecidos, pueden aun así ser solo parcialmente informativos, e incluso engañosos.

Los organismos responsables se encargan de afinar los indicadores. El IEU, que en el Marco de Acción Educación 2030 se designa fuente oficial de datos de educación transnacionales, convoca junto con la UNESCO el Grupo de Cooperación Técnica sobre los Indicadores para el ODS 4 – Educación 2030. Éste último está integrado por los Estados miembros del Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS y por varios organismos e instituciones internacionales seleccionados. Su objetivo es seguir elaborando el marco, centrándose en los indicadores temáticos y, además, asesorando al IEU sobre los ajustes a los indicadores mundiales que puede proponer al Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS. El Grupo de Cooperación Técnica también tiene la finalidad de promover la producción de datos en el plano nacional y facilitar una presentación de informes comparables entre los países. Sus tres grupos de trabajo se centran, respectivamente, en la elaboración de indicadores, el fortalecimiento de capacidades y la presentación de informes.

En 2016, el Grupo de Cooperación Técnica acordó que se informaría sobre 29 de los 43 indicadores en 2017 (véase la introducción a los cuadros estadísticos en el anexo). De los indicadores, 22 necesitan elaborarse más. De 15 de ellos se está encargando el Grupo de Cooperación Técnica y de los siete restantes, vinculados a los resultados del aprendizaje, una estructura independiente, esto es, la Alianza Mundial para el Seguimiento del Aprendizaje, también convocada por el IEU.

La Alianza Mundial para el Seguimiento del Aprendizaje puede considerarse un cuarto grupo de trabajo del Grupo de Cooperación Técnica. Debido a la sofisticación técnica de los indicadores relativos a los resultados del aprendizaje, la Alianza se concibió en un principio como un foro para reunir a organizaciones implicadas en las evaluaciones del aprendizaje, con miras a promover el consenso. Ésta cuenta con cinco grupos de trabajo, uno para cada meta con indicadores de los resultados del aprendizaje, más un grupo de trabajo transversal sobre la aplicación. No obstante, poco a poco la Alianza Mundial para el Seguimiento del Aprendizaje está incorporando a países en calidad de miembros.

En resumen, la comunidad internacional ha creado una estructura que sirva de base del marco de seguimiento. La tarea es compleja y es necesario invertir más recursos, en especial para mejorar la coordinación y la participación de los países. Aunque se han adoptado medidas para facilitar esto último, persisten dos dificultades, a saber, racionalizar las estructuras de representación y los canales de comunicación entre los países en el plano regional, y afianzar la participación de los países en dichos mecanismos de consulta.

CUADRO 8.1:
Indicadores mundiales del ODS 4 por organismo responsable y nivel de clasificación

Fase	Organismo responsable	Nivel
4.1.1 Porcentaje de niños y de jóvenes:	IEU	
(a) en los grados segundo/tercero;		III
(b) al final de la enseñanza primaria; y c) al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria,		II
que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en: i) lectura y ii) matemáticas, por sexo		
4.2.1 Proporción de niños menores de cinco años cuyo desarrollo se encuentra bien encauzado en cuanto a la salud, el aprendizaje y el bienestar psicosocial, por sexo	UNICEF	III
4.2.2 Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria), por sexo	IEU	I
4.3.1 Tasa de participación de jóvenes y adultos en la educación y formación formales y no formales en los últimos 12 meses, por sexo	IEU	II
4.4.1 Porcentaje de jóvenes y adultos con conocimientos de tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), por tipo de conocimiento técnico	IEU / UIT	II
4.5.1 Índices de paridad (mujeres/hombres, zonas rurales/urbanas, quintil inferior/superior de riqueza y otros como la situación de discapacidad, los pueblos indígenas y los efectos de conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores de educación de esta lista que puedan desglosarse	IEU	I / II / III según el indicador
4.6.1 Porcentaje de población en un grupo de edad determinado que alcanza por lo menos un nivel fijo de competencia funcional en: a) alfabetización y b) aritmética, por sexo	IEU	II
4.7.1 Grado de incorporación de: i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, comprendidos la igualdad de género y los derechos humanos, en todos los niveles en: a) las políticas de educación nacionales; b) los planes y programas de estudios; c) la formación de docentes; y d) la evaluación de los estudiantes	IEU	
4.a.1 Porcentaje de escuelas con acceso a: a) electricidad, b) Internet con fines pedagógicos, c) computadoras con fines pedagógicos, d) infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes con discapacidad, e) agua potable básica; f) instalaciones de saneamiento básicas para hombres y mujeres y g) instalaciones básica para lavarse las manos (según las definiciones de Agua, Saneamiento e Higiene para Todos (WASH))	IEU	II
4.b.1 Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo destinada a becas, por sector y por tipo de estudios	OCDE	I
4.c.1 Porcentaje de docentes en: a) enseñanza preescolar; b) primaria; c) primer ciclo de secundaria y d) segundo ciclo de secundaria que han recibido al menos el mínimo de formación docente organizada (por ejemplo, formación pedagógica) inicial o durante el empleo, necesaria para la docencia en un nivel pertinente en un país determinado	IEU	I

Notas: Las siguientes definiciones se aplican a la clasificación por niveles.
Nivel I: El indicador es conceptualmente claro, tiene una metodología establecida internacionalmente y hay normas disponibles, y los países producen datos periódicamente para al menos el 50% de los países y de la población en cada región donde el indicador se aplica.
Nivel II: El indicador es conceptualmente claro, tiene una metodología establecida internacionalmente y hay normas disponibles, pero los países no producen datos periódicamente.
Nivel III: No está todavía disponible una metodología establecida internacionalmente ni normas para el indicador, pero ya se están elaborando o probando (o se hará más adelante) una metodología o unas normas.
Fuente: Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS (2017).

EL MARCO DE PRESENTACIÓN DE INFORMES SOBRE LOS ODS

En la cúspide del marco de seguimiento y examen de los ODS se encuentra el foro político de alto nivel sobre el desarrollo sostenible que se celebra anualmente. Cada cuatro años se reúne bajo los auspicios de la Asamblea General, y en las demás ocasiones bajo los del Consejo Económico y Social. Su mandato consiste en impartir liderazgo, orientación y recomendaciones en la esfera normativa sobre la aplicación y el seguimiento; supervisar los avances; promover la formulación de políticas coherentes basadas en datos concretos, la ciencia y las experiencias de los países; y abordar cuestiones nuevas y por venir.

El Informe anual sobre los ODS, que prepara el Secretario General en cooperación con el sistema de las Naciones Unidas y se basa en el marco de indicadores mundiales, constituye un marco para el seguimiento y examen mundiales del foro político de alto nivel sobre el desarrollo sostenible. Se elabora también una versión más pulida para el público en general. La UNESCO es el organismo encargado de presentar información sobre el ODS 4, que es uno de los componentes del Informe sobre los ODS. No obstante, las principales contribuciones al foro político de alto nivel sobre el desarrollo sostenible son de tres tipos: exámenes nacionales voluntarios; informes de órganos intergubernamentales; e informes de otros grupos y partes interesadas importantes.

Cada año, el foro político de alto nivel sobre el desarrollo sostenible realiza asimismo evaluaciones temáticas de los avances centrándose en una serie de ODS, procurando que todos sean examinados en un ciclo de cuatro años. Está previsto examinar la educación en 2019. Las evaluaciones temáticas cuentan con el respaldo de órganos intergubernamentales. Para la educación, el Secretario General decidió que el Foro Mundial sobre la Educación sería el mecanismo intergubernamental. Éste, a su vez, designó al Comité de Dirección ODS-Educación 2030 principal organismo mundial de coordinación para ayudar a los Estados Miembros y los asociados en la consecución de la Agenda Educación 2030. El Comité "brindará orientación estratégica, evaluará los progresos sobre la base del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* y formulará recomendaciones a la comunidad educativa sobre las prioridades clave y las iniciativas catalíticas para conseguir los objetivos de la nueva agenda; asimismo, se encargará de la supervisión y promoción de una financiación apropiada, y fomentará la armonización y coordinación de las actividades de los asociados" (UNESCO, 2015a, §94).

En su Declaración de Incheon, el foro solicitó que se elaborara un "Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo independiente, auspiciado y publicado por la UNESCO, como mecanismo de seguimiento y presentación de informes sobre el ODS 4 propuesto y sobre la educación en los otros ODS propuestos, dentro de un mecanismo que se creará para hacer un seguimiento y revisar la ejecución de los ODS propuestos" (UNESCO, 2015a, §18). De conformidad con este mandato, en los capítulos 9 a 18 se examinan los progresos hacia el logro de las siete metas (4.1 a 4.7) y tres medios de aplicación (4.a a 4.c), en el capítulo 19 se analizan cuestiones relativas a la educación en otros tres ODS, y en el capítulo 20 se aborda la financiación de la educación, que en el Marco de Acción Educación 2030 se considera una cuestión de peso. Cada capítulo incluye los indicadores correspondientes, con fines de referencia.

Alumnos en una escuela, cerca de Manaos, en el estado de Amazonas (Brasil).

CRÉDITO: Informe GEM/Andres Pascoe

MENSAJES CLAVE

En 2015, estaban sin escolarizar 264 millones de niños y jóvenes en edad de asistir a la escuela primaria y secundaria: 61 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria (9% del grupo de edad), 62 millones de adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de la enseñanza secundaria (16%) y 141 millones de jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de la enseñanza secundaria (37%).

Según los datos de las encuestas sobre las familias realizadas entre 2010 y 2015, las tasas de finalización de los estudios alcanzaron el 83% en la enseñanza primaria, el 69% en el primer ciclo de la secundaria y el 45% en el segundo ciclo de la secundaria.

Todavía no se ha convenido, a nivel mundial, una norma sobre la evaluación de las competencias de lectura y matemáticas, pero se vienen haciendo importantes esfuerzos en ese sentido desde 2016, en el marco de la Alianza Mundial para el Seguimiento del Aprendizaje.

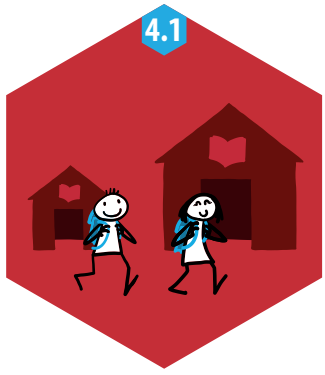
Valiéndose de una metodología provisional, el Instituto de Estadística de la UNESCO ha estimado que 387 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria, o sea el 56%, no alcanzaron el nivel mínimo de competencia en lectura, porcentaje que en África Subsahariana se eleva al 87%.

Menos de uno de cada cinco países garantiza 12 años de educación gratuita y obligatoria. Esa garantía es más común en América Latina y el Caribe (47% de los países).

Hay una creciente tendencia a recopilar los datos de las pruebas y los exámenes para supervisar las escuelas y evaluar los resultados escolares de los alumnos.

Los datos de los resultados escolares de los alumnos deben ajustarse a la luz del contexto socioeconómico y del seguimiento de la evolución de los alumnos. Pero hacerlo bien es complicado incluso para los países de altos ingresos y tremendamente difícil para los países de bajos y medianos ingresos, que tienen escasa capacidad y elevados costos de preparación.

CAPÍTULO 9



META 4.1

Enseñanza primaria y secundaria

INDICADOR MUNDIAL

4.1.1 *Porcentaje de niños y de jóvenes: a) en los grados segundo o tercero; b) al final de la enseñanza primaria; y c) al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria, que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas, por sexo*

INDICADORES TEMÁTICOS

4.1.2 *Gestión de una evaluación del aprendizaje representativa a nivel nacional: a) durante la enseñanza primaria; b) al final de la enseñanza primaria; y c) al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria*

4.1.3 *Tasas brutas de escolarización hasta el último grado (enseñanza primaria, primer ciclo de la enseñanza secundaria)*

4.1.4 *Tasas de finalización de estudios (enseñanza primaria, primer ciclo de la enseñanza secundaria, segundo ciclo de la enseñanza secundaria)*

4.1.5 *Tasas de niños y adolescentes no escolarizados (enseñanza primaria, primer ciclo de la enseñanza secundaria, segundo ciclo de la enseñanza secundaria)*

4.1.6 *Porcentajes de niños de edad superior al grado que cursan (enseñanza primaria, primer ciclo de enseñanza secundaria)*

4.1.7 *Número de años de: enseñanza primaria y secundaria a) gratuita y b) obligatoria que garantizan los marcos jurídicos*

Resumen.....140
Eje de los datos 9.1: Avanzar hacia indicadores de resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos en la educación básica.....146
Eje de los datos 9.2: Llevar a cabo evaluaciones nacionales sólidas en los países del e-9 es fundamental para el seguimiento de los resultados del aprendizaje a nivel mundial.....148
Eje de los datos 9.3: Las diferentes vías seguidas por los países para ampliar sus sistemas educativos.....150
Eje de las políticas 9.1: La promesa y los peligros de los datos de aprendizaje sobre las escuelas y los alumnos.....151

RESUMEN

La principal innovación de la agenda Educación 2030, en relación con el seguimiento de las metas educativas internacionales, es el lugar central que reserva a los indicadores de los resultados del aprendizaje. En ninguna otra meta queda tan patente ese cambio respecto de la anterior agenda de los Objetivos de Desarrollo del Milenio como en la meta 4.1, cuyo indicador mundial plantea una evaluación del nivel de competencias en lectura y en matemáticas en tres niveles educativos diferentes. Este cambio refleja, en buena medida, el que ya se viene produciendo en muchos sistemas educativos nacionales, que están recopilando datos detallados sobre los resultados del aprendizaje tanto a nivel de la escuela como de los alumnos (**Eje de las políticas 9.1**).

> “La agenda Educación 2030 reserva un lugar central a los indicadores de los resultados del aprendizaje”

Es inevitable que este cambio genere, a la hora de establecer comparaciones entre países, bastantes discusiones sobre las nuevas mediciones, y requerirá importantes ajustes en los procesos de recopilación y compilación de los datos pertinentes. A pesar de los avances, todavía no se dispone de un criterio aceptado a nivel mundial para medir las competencias, si bien el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) ha dado pasos en esa dirección a lo largo del último año (**Eje de los datos 9.1**). Como consecuencia de ello, no se dispone actualmente de una estimación global del porcentaje de niños que han alcanzado determinado nivel de competencias en los primeros grados de la primaria, al final de la primaria y al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria.

Aproximadamente la mitad de los países del mundo llevan a cabo una evaluación nacional del nivel de aprendizaje en lectura y matemáticas al final de la enseñanza primaria y del primer ciclo de la secundaria. Dos tercios de los países de bajos ingresos (y el 79% de los países de África Subsahariana, frente a ninguno del Cáucaso y Asia Central) llevan a cabo una evaluación del nivel de lectura en la primaria (segundo o tercer grado), lo cual indica que la herramienta de evaluación del nivel de lectura en los primeros grados ha sido muy utilizada en el marco de proyectos financiados por donantes. En cambio, apenas el 6% de los países de bajos ingresos (frente al 69% de los países de ingresos altos y el 87% de los países de América del Norte y Europa) llevan a cabo una evaluación del nivel de lectura y de matemáticas al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria. Por otro lado, no todas las evaluaciones permiten establecer comparaciones

entre países. El porcentaje de países que participaron en una evaluación transnacional, utilizada para informar sobre el indicador mundial 4.1.1 al final de la primaria y del primer ciclo de la secundaria oscila entre el 25% y el 38% (**Cuadro 9.1**)

Actualmente, la base de datos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) incluye datos sobre la adquisición de competencias mínimas, procedentes de evaluaciones regionales o internacionales en materia de aprendizaje, cuyos objetivos de referencia pueden no resultar comparables. Los resultados de las evaluaciones nacionales no quedan actualmente reflejados en el indicador mundial, lo que plantea una dificultad relevante para los esfuerzos de seguimiento (**Eje de los datos 9.2**).

Esta solución provisional da pie a otras ambigüedades. La base de datos de los ODS incorpora datos sobre la consecución de objetivos al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria, procedentes tanto del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), realizado con alumnos de 8º grado, como del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), realizado con niños de 15 años (10º grado en los países participantes). Tanto el TIMSS como el PISA fueron puestos en práctica en 2015, y plantea la cuestión, por ejemplo, de qué resultados reflejan la situación del país y qué determina la decisión.

Con independencia de esas dificultades, los datos disponibles de evaluaciones transnacionales del aprendizaje, entre otros el Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de la Conferencia de Ministros de Educación Nacional (PASEC, África francófona) y el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE, América Latina), indican que, en muchos países, los alumnos no alcanzan el nivel mínimo de competencia fijado por las encuestas. Esto ocurre especialmente

CUADRO 9.1:
Porcentaje de países que llevan a cabo una evaluación nacional del aprendizaje y una evaluación destinada a informar sobre el indicador mundial, en 2015 o año más reciente

	Todas las evaluaciones nacionales						Evaluaciones usadas para informar sobre el indicador mundial 4.1.1. b/c			
	Lectura			Matemáticas			Lectura		Matemáticas	
	Durante la primaria	Final de la primaria	Final del primer ciclo de la secundaria	Durante la primaria	Final de la primaria	Final del primer ciclo de la secundaria	Final de la primaria	Final del primer ciclo de la secundaria	Final de la primaria	Final del primer ciclo de la secundaria
Mundo	**47**	**56**	**46**	**44**	**56**	**46**	**25**	**27**	**29**	**38**
Asia Central y el Cáucaso	0	75	25	0	63	25	13	38	25	38
Asia Oriental y Sudoriental	39	56	56	33	56	56	0	0	44	50
América del Norte y Europa	43	57	87	43	57	87	26	28	74	80
América Latina y el Caribe	60	51	49	60	51	49	35	35	16	21
África del Norte y Asia Occidental	35	45	55	30	45	55	10	15	35	75
Pacífico	18	82	12	12	82	12	0	0	12	12
Asia Meridional	56	56	33	56	56	33	0	0	0	11
África Subsahariana	79	68	13	74	68	13	48	48	0	6
Bajos ingresos	66	50	6	63	50	6	38	38	0	0
Ingresos medianos bajos	53	67	29	47	65	29	20	22	8	22
Ingresos medianos altos	38	51	55	36	51	55	29	35	33	40
Altos ingresos	41	57	69	41	57	69	21	21	54	65

Fuente: Base de datos del IEU.

en los países de bajos y medianos ingresos, que ya se encuentran insuficientemente representados en el conjunto de datos recopilado en relación con los ODS. En matemáticas, un tercio o menos de los alumnos alcanzaron el objetivo de referencia al final de la educación primaria en el Chad, Kuwait y Nicaragua, y al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria en Argelia, Indonesia y la ex República Yugoslava de Macedonia, según las correspondientes encuestas (**gráficos 9.1 A1** y **9.1 A2**). En lectura, menos de la mitad de los alumnos cumplieron el objetivo mínimo de referencia al final de la primaria en el Camerún, el Congo y Togo y al final del primer ciclo de la secundaria en Albania, Georgia y el Líbano, según las correspondientes encuestas (**gráficos 9.1 B1** y **9.1 B2**).

Es importante destacar de nuevo dos puntos. En primer lugar, los objetivos de referencia de las diferentes encuestas no son comparables, algo que la base de datos de los ODS no resalta suficientemente. Así, por ejemplo, según el PISA de 2015, el 46% de los alumnos tailandeses alcanzó el nivel mínimo de matemáticas al final del primer ciclo de secundaria; pero esa cifra se eleva hasta el 62% según el TIMSS de 2015. Tales discrepancias se observan también en los países de altos ingresos, como la República de Corea, cuyo nivel de consecución de los resultados del aprendizaje en matemáticas alcanzó el 85% (PISA) y el 99% (TIMSS). En los países latinoamericanos que participaron en encuestas transnacionales realizadas al final de la primaria (TERCE) y al final del primer ciclo de la secundaria (PISA) se observó un claro retroceso de la capacidad de lectura. Así, por ejemplo, el porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel mínimo de competencia en capacidad de lectura en el Uruguay pasa del 89% en 6º grado (TERCE) al 61% entre los alumnos de 15 años (PISA). Tal diferencia indica que el parámetro no es el mismo en las dos encuestas.

> “En 2015, había 264 millones de niños y jóvenes en edad de cursar la enseñanza primaria o secundaria no escolarizados”

En segundo lugar, estas estimaciones miden el nivel de los participantes en los procesos de evaluación. Sin embargo, muchos alumnos no llegan al final de la escuela primaria o al primer ciclo de la secundaria. Admitiendo la hipótesis más extrema -que ningún niño que haya abandonado la escuela alcance el nivel mínimo establecido- las estimaciones sobre la población en edad escolar deberían ajustarse a la baja, lo que proyectaría una imagen más precisa de los sistemas educativos de los países. Por ejemplo, en Burkina Faso, el 57% de los alumnos de 6º grado alcanzaron el nivel mínimo de lectura, pero ese porcentaje descendería hasta el 17% si tomamos en cuenta a toda la generación de alumnos que debería haber terminado la enseñanza primaria. En Egipto, el 47% de los alumnos de 8º grado alcanzó el nivel mínimo en matemáticas, pero teniendo en cuenta la cohorte total que debería haber terminado el primer ciclo de la enseñanza secundaria ese porcentaje se reduce al 38%.

El mundo sigue estando lejos de alcanzar el objetivo de escolarizar a todos los niños, adolescentes y jóvenes. En 2015, había 264 millones de niños y jóvenes en edad de cursar la enseñanza primaria o secundaria no escolarizados (**Cuadro 9.2**). Siguen sin escolarizar unos 61 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria (de entre 6 y 11 años; el 9% del grupo de edad), 62 millones de adolescentes en edad de asistir a la escuela secundaria de primer ciclo (de entre 12 y 14 años; el 16% del grupo de edad) y 141 millones de jóvenes en edad de asistir a la escuela secundaria de segundo ciclo (de entre 15 y 17 años; el 37% del grupo de edad). Tras una disminución registrada a principios de los años 2000, las tasas de niños sin escolarizar se han estancado: desde 2008, en el caso de la enseñanza primaria; desde 2012, en el del primer ciclo de la secundaria; y desde 2013, en el del segundo ciclo de la secundaria.

A nivel regional, las mayores tasas de niños sin escolarizar corresponden al África Subsahariana: no están matriculados el 21% de los niños en edad de asistir a la escuela primaria; el 36% de los adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de la secundaria y el 57% de los jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de la secundaria. Le siguen Asia Meridional, y África del Norte y Asia Occidental, con un 49% y un 33% de jóvenes no escolarizados en edad de cursar el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

No todos los niños no escolarizados se encuentran permanentemente excluidos de la educación. Algunos se matriculan tarde en la escuela primaria. En 36 de los 117 países con datos publicados, al menos uno de cada cinco alumnos superaba en uno o dos años la edad prevista para el grado que estaba cursando. Más del 50% de los alumnos superaban la edad normal del grado cursado en Burkina Faso, Burundi, las Islas Salomón y Sudán del Sur.

CUADRO 9.2:
Una serie de indicadores relacionados con la participación y la finalización, 2015 o año más reciente

	Niños sin escolarizar, 2015 (%)			Niños sin escolarizar, 2015 (millones)			Tasa bruta de ingreso al último grado, 2015 (%)		Tasa de finalización, 2010–2015 (%)		
	Primaria	1er ciclo secundaria	2º ciclo secundaria	Primaria	1er ciclo secundaria	2º ciclo secundaria	Primaria	1er ciclo secundaria	Primaria	1er ciclo secundaria	2º ciclo secundaria
Mundo	**9**	**16**	**37**	**61**	**62**	**141**	**90**	**77**	**83**	**69**	**45**
Asia Central y el Cáucaso	3	6	19	0.2	0.4	0.6	104	96	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	4	10	22	7	8	18	96	93	95	79	57
América del Norte y Europa	3	2	8	2	1	3	98	92	...	98	87
América Latina y el Caribe	5	8	24	3	3	7	100	77	90	79	59
África del Norte y Asia Occidental	11	15	33	5	4	9	88	73	80	60	33
Pacífico	7	2	34	0.3	0.0	0.5	...	...	...	99	85
Asia Meridional	6	19	49	11	20	68	93	79	83	69	31
África Subsahariana	21	36	57	33	26	34	70	43	59	38	25
Bajos ingresos	19	38	62	20	19	25	66	37	50	27	13
Ingresos medianos bajos	10	19	47	31	34	91	92	76	83	68	37
Ingresos medianos altos	4	8	22	8	8	22	95	88	95	82	60
Altos ingresos	3	1	7	2	0.6	3	99	93	...	96	84

Fuentes: Base de datos del IEU para los indicadores relativos a niños no escolarizados y la tasa bruta de ingreso al último grado sobre la base de datos administrativos; los cálculos realizados por el equipo del Informe GEM para establecer las tasas de finalización se basan en datos de encuestas en los hogares.

Sin embargo, sigue habiendo 17 millones de niños (es decir, un 3% de la población mundial de niños en edad de cursar la enseñanza primaria) que probablemente nunca sean escolarizados, de persistir la tendencia actual.

Las disparidades de género que reflejan las tasas de niños sin escolarizar se han reducido considerablemente en los últimos 15 años. A nivel mundial, solo la educación primaria presenta disparidades de género: no están escolarizados el 9,7% de las niñas y el 8,1% de los niños, es decir 5 millones más de niñas que de niños. Las disparidades de género se manifiestan, en cambio, a nivel nacional y regional. Así, por ejemplo, en África Septentrional y Asia Occidental, estaban sin escolarizar el 12% de los niños y el 18% de las niñas en edad de cursar el primer ciclo de la secundaria. En Asia Oriental y Sudoriental, no estaban escolarizados el 25% de los jóvenes y el 19% de las jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de la secundaria.

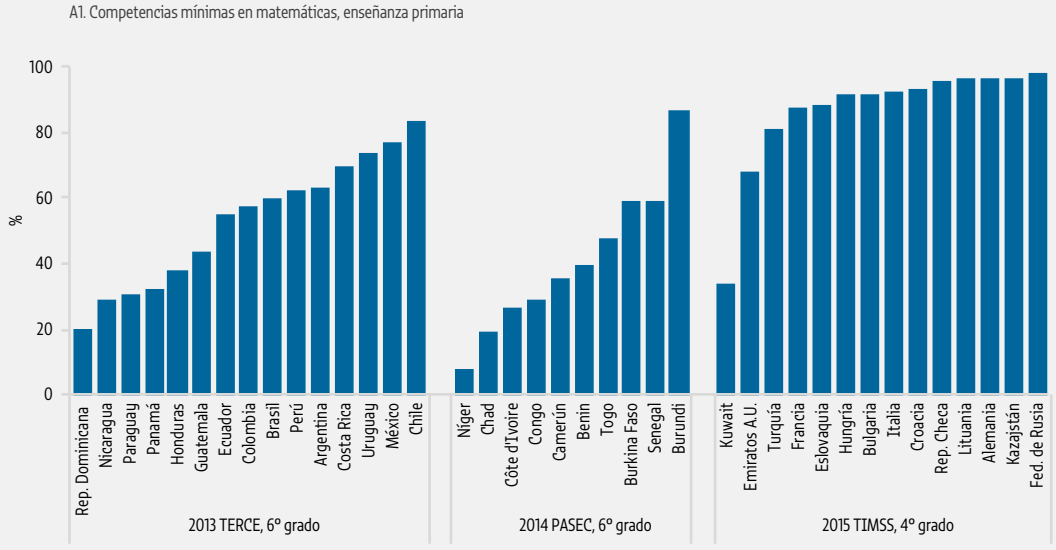
> “Menos del 20% de los países del mundo garantizan en sus marcos jurídicos la educación gratuita y obligatoria durante al menos 12 años”

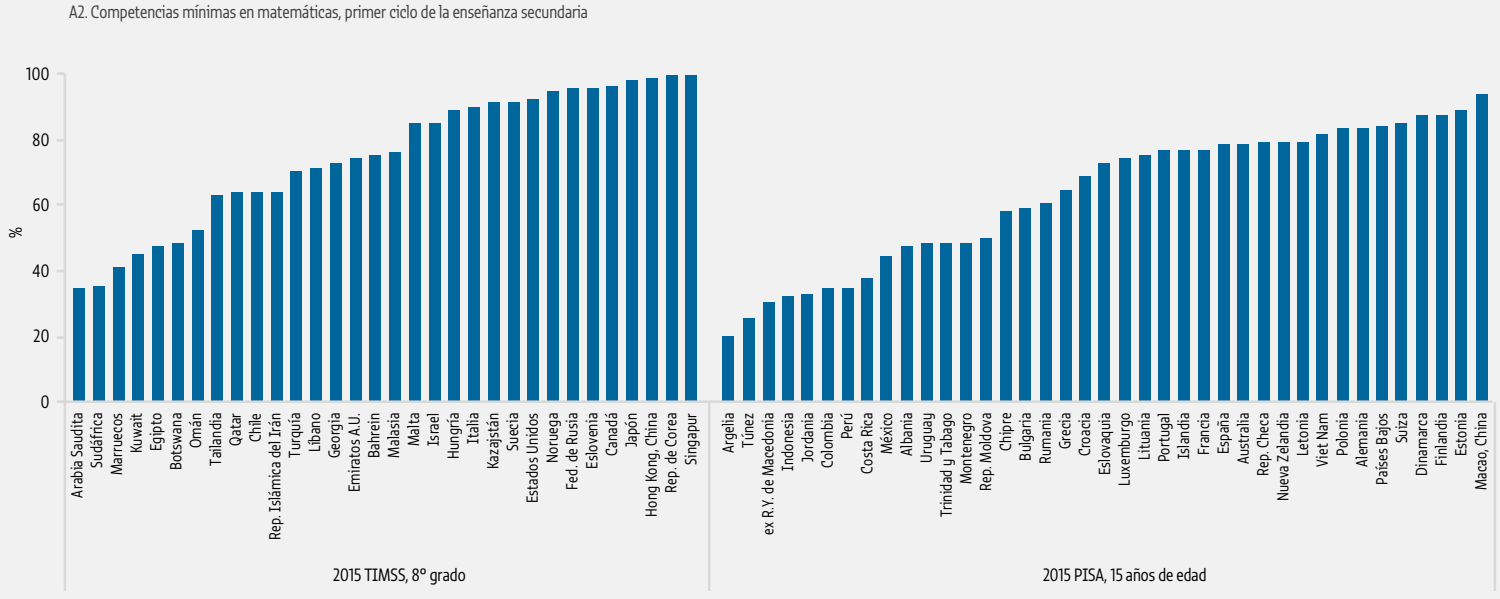
La matriculación no garantiza la finalización. Disponemos de dos indicadores del grado de consecución de los resultados educativos en la primaria y los dos ciclos de la secundaria. De acuerdo con los datos administrativos, la tasa bruta de ingreso al último grado revela que el 90% de los niños alcanzó el final de la enseñanza primaria y el 77% llegó al final del primer ciclo de la secundaria en 2015. En cambio, sobre la base de encuestas en los hogares realizadas entre 2000 y 2015, las tasas de finalización fueron del 83% para la primaria, del 69% para el primer ciclo de la secundaria, y del 45% para el segundo ciclo de la secundaria (**Eje de los datos 9.3**). La estimación de la tasa de finalización basada en las encuestas en los hogares es menor, ya que la recopilación de datos es cronológicamente posterior a la estimación de la tasa bruta basada en el censo escolar. También puede reflejar diferencias en la estimación poblacional subyacente. En cualquier caso, para estimar las disparidades por grupos de población es necesario disponer de una estimación basada en las encuestas en los hogares (**véase el Capítulo 13**).

GRÁFICO 9.1:

Muchos alumnos no obtienen resultados escolares básicos

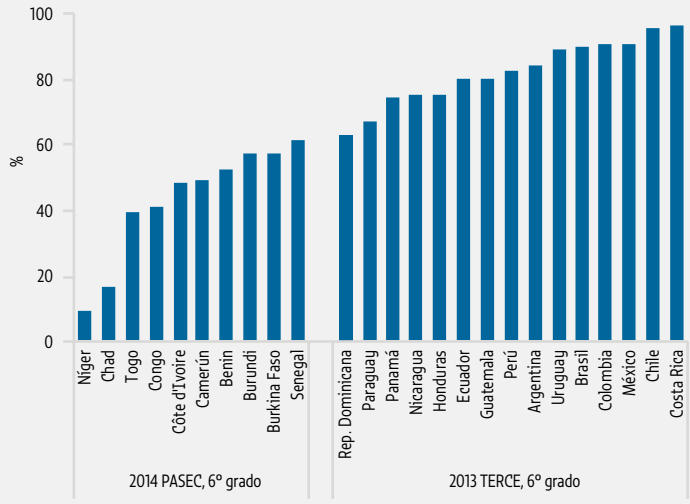
Porcentaje de alumnos que alcanzan el nivel mínimo de competencia, en un grupo de países seleccionados, 2013–2015



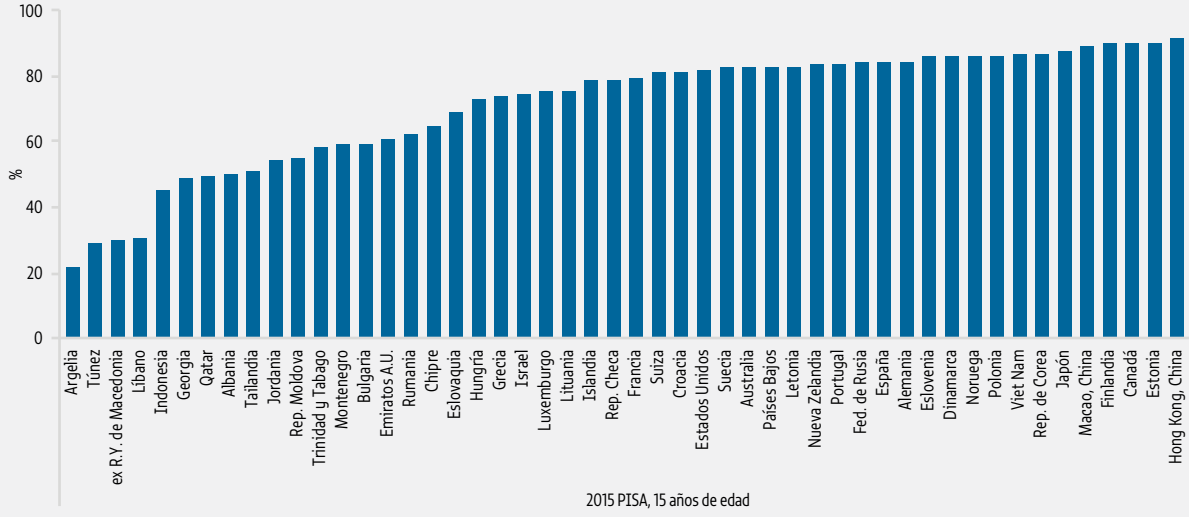


Fuente: Base de datos del IEU.

B1. Competencias mínimas en lectura, enseñanza primaria



B2. Competencias mínimas en lectura, primer ciclo de la enseñanza secundaria



La implantación de la enseñanza gratuita y obligatoria es uno de los factores que pueden prevenir la deserción escolar. Muchos países han promulgado leyes al respecto, pero todavía queda mucho por hacer para que todos los países logren cumplir el compromiso del *Marco de Acción Educación 2030* de "[velar] por que se proporcione educación primaria y secundaria de calidad, equitativa, gratuita y financiada con fondos públicos, durante 12 años, de los cuales al menos nueve [sean] obligatorios" (UNESCO, 2015a). Si bien el 70% de los países cuenta con al menos 9 años de educación obligatoria, ese porcentaje se reduce al 40% en el África Subsahariana, donde apenas un país (Kenya) garantiza 12 años.

Menos del 20% de los países del mundo garantizan en sus marcos jurídicos la educación gratuita y obligatoria durante al menos 12 años. Ese porcentaje es superior en América Latina y el Caribe (47% de los países) y en el Asia Central y el Cáucaso (38%). Ningún país de bajos ingresos incluye esa disposición (**Cuadro 9.3**).

CUADRO 9.3:
Porcentaje de países que garantizan la educación gratuita y obligatoria en sus marcos jurídicos, por número de años, 2015 o año más reciente

	Gratuita		Obligatoria		Gratuita y obligatoria	
	Al menos 9 años	Al menos 12 años	Al menos 9 años	Al menos 12 años	Al menos 9 años	Al menos 12 años
Mundo	**71**	**41**	**70**	**18**	**64**	**16**
Asia Central y el Cáucaso	100	50	100	38	100	38
Asia Oriental y Sudoriental	72	28	72	6	61	6
América del Norte y Europa	87	51	91	11	82	9
América Latina y el Caribe	88	55	83	45	83	45
África del Norte y Asia Occidental	90	55	80	15	75	10
Pacífico	50	44	59	24	50	19
Asia Meridional	56	44	33	11	33	11
África Subsahariana	38	16	40	2	33	2
Bajos ingresos	30	10	34	0	27	0
Ingresos medianos bajos	65	27	63	16	57	14
Ingresos medianos altos	79	49	73	25	72	25
Altos ingresos	88	60	90	21	82	19

Fuente: Base de datos del IEU.

EJE DE LOS DATOS 9.1: AVANZAR HACIA INDICADORES DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE PERTINENTES Y EFECTIVOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

El indicador mundial 4.1.1 del marco de seguimiento del ODS 4 sobre los resultados del aprendizaje pertinentes y efectivos es fundamental para la nueva agenda internacional en favor de la educación. Es su importancia lo que explica, en buena medida, que el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS considere con cierta indulgencia que dos de sus tres componentes (final de la primaria y final del primer ciclo de la secundaria) se encuentren en el nivel II, es decir que están "conceptualmente claros y cuentan con una metodología y normas establecidas a nivel internacional", pese a no darse, en sentido estricto, ninguna de ambas condiciones.

El IEU, en su calidad de organismo custodio de los indicadores del ODS 4, estableció la Alianza Mundial para el Seguimiento del Aprendizaje, cuyo principal objetivo es elaborar las herramientas y directrices metodológicas que permitan comparar, a nivel mundial, los indicadores relacionados con los resultados del aprendizaje. Un grupo de trabajo especial se concentra en el indicador 4.1.1. En este marco general, el IEU ha aplicado dos enfoques distintos para lograr la comparabilidad.

En primer lugar, un ambicioso enfoque ascendente apunta a generar un nuevo marco para facilitar la utilización de la información procedente de cualquier evaluación del aprendizaje. Con el apoyo de asociados externos, el IEU está inmerso en el proceso de elaboración de sus componentes básicos. Se trata, entre otras cosas, de inventariar los marcos de evaluación, que describen las competencias de lectura y matemáticas examinadas por los países; elaborar un marco mundial de contenidos que resuma los ámbitos de evaluación que los países tienen en común; comprobar que los marcos de evaluación se ajustan al marco de contenido; formular una teoría sobre la relación entre esos ámbitos y la gradual mejora del aprendizaje; e idear una escala para informar sobre esta progresión. Los resultados de cualquier evaluación nacional o transnacional que cumpla los criterios de calidad de la ejecución, definidos también por el IEU, pueden situarse en esta escala. El último paso consiste en especificar una línea divisoria en la escala, que determine

el nivel mínimo de competencia sobre el que deberá informar el indicador mundial (**Cuadro 9.4**).

En segundo lugar, un enfoque práctico y descendente reconoce que gran parte de esta labor ya se ha llevado a cabo en relación con las evaluaciones transnacionales. Estén o no basadas en marcos de evaluación nacionales, las evaluaciones regionales e internacionales han elaborado y validado sus marcos de evaluación, normas de implementación, escalas utilizadas para informar y niveles de desempeño. El IEU está explorando la disposición de los organizadores de las diferentes evaluaciones transnacionales a intercambiar información sobre los elementos de sus pruebas con el fin de armonizar las escalas utilizadas en los informes, lo que permitiría sortear varias etapas en la elaboración del indicador mundial.

Este enfoque ofrece un atajo obvio, por más que relativamente pocos países participen actualmente en evaluaciones transnacionales. Sin embargo, se basa en el supuesto probablemente poco realista de que los organismos están dispuestos a participar. Estos pueden aducir que sus reglamentos no les permiten compartir sus metodologías para salvaguardar la credibilidad de sus evaluaciones. Es posible, por otro lado, que las evaluaciones cuenten con el apoyo de potentes marcas, que brinden a los organismos y a sus asociados una sólida posición de mercado a la que éstos no quieran renunciar en aras de la cooperación.

Aunque se superaran estos obstáculos, el número de elementos necesarios para establecer vínculos sólidos entre las evaluaciones podría ser demasiado elevado para considerar que se trata de una opción realista. Se necesitarán por tanto otras alternativas en los próximos años. Una opción es llegar a un acuerdo provisional sobre la presentación de informes, en virtud del cual el IEU transmita los datos que le hayan brindado los

CUADRO 9.4:
Componentes básicos para la presentación de informes a nivel mundial acerca de los indicadores de los resultados del aprendizaje en la enseñanza primaria

	Componentes básicos para las evaluaciones nacionales y transnacionales	Componentes básicos para la presentación de informes a nivel mundial
Pertinencia		
¿Qué se está evaluando? (definición de ámbitos)	• **Los planes de estudio** definen las distintas asignaturas (reconociendo diferencias entre los planes de estudio en vigor y los que se pretende instaurar) • **El marco de evaluación** define las competencias examinadas • **Las normas** precisan lo que los alumnos deberían saber • **El modelo de prueba/cuadro de especificaciones** describe el porcentaje de elementos de la prueba tratados en las diversas partes del plan de estudios, especialmente las dimensiones del *contenido* (por ejemplo, el álgebra, la geometría y las estadísticas en matemáticas) y los *procesos/competencias* (por ejemplo, saber, aplicar y razonar) En países federales, también cabe llevar a cabo una evaluación del grado de armonización de los planes de estudio de los diferentes estados de la federación. En evaluaciones transnacionales, el marco de evaluación puede o no estar vinculado a los planes de estudio nacionales.	¿Se ha llevado a cabo una evaluación del aprendizaje? ▶ *Catálogo de las evaluaciones del aprendizaje* ¿Dispone de un marco de evaluación? ▶ *Inventario de los marcos de evaluación* ¿Cuál es el mínimo común denominador de las diferentes evaluaciones? ▶ *Marco de contenido global* ¿Cómo clasificar los diferentes marcos de evaluación en relación con el marco de contenidos mundial? ▶ *Armonización del contenido*
Implementación		
¿Cómo se está evaluando? (características de la tarea)	Una descripción de otras dimensiones de los elementos de la prueba, como: • el *contexto* (por ejemplo, la ubicación que se da al elemento de la prueba) • la *forma* (por ejemplo, cómo se presenta el elemento de la prueba), que incide en la fiabilidad y la validez de la evaluación y sienta las bases para interpretar sus resultados En evaluaciones transnacionales, sería preciso analizar la traducción o la pertinencia cultural.	¿Tienen las evaluaciones suficiente solvencia técnica para ser consideradas aptas a los fines de la presentación de informes? ▶ *Control de calidad de los procesos y los datos*
¿A quién se evalúa y de qué manera?	Una descripción de la implementación técnica de las normas, como: • tamaño de la muestra, índices de respuesta, alcance • organización de la prueba, seguridad e introducción de datos	
Interpretación		
¿Qué indican los resultados? (elaboración de escalas y presentación de informes)	Una escala numérica del desempeño, basada en a) cómo se ordenan por dificultad los elementos de la prueba y b) una teoría sobre cómo debería progresar el aprendizaje Descriptores de cada nivel de desempeño Niveles de los objetivos de referencia que deben alcanzar los educandos	¿Cómo mejora el aprendizaje? ▶ *Progresión del aprendizaje* ¿A qué puntuación corresponde cada nivel de aprendizaje? ▶ *Escala utilizada para informar* ¿Qué nivel deberían alcanzar los alumnos en esa escala? ▶ *Nivel mínimo de competencias*

Nota: Los resultados existentes y planeados del IEU y la Alianza Mundial para el Seguimiento del Aprendizaje aparecen en cursiva en la última columna.
Fuentes: Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, basándose en Anderson y Morgan (2008), CMEC (2013) y Kirsch (2001).

países, a condición de que sus evaluaciones se ciñan a determinados criterios de calidad. Es posible que los resultados no sean comparables, pero lograr que los países mejoren sus sistemas de evaluación para estar en condiciones de brindar la información pertinente sería sin duda un paso positivo.

Una segunda opción es aplicar el enfoque del *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* de 2012 y de 2013-2014 y plasmar los resultados de diferentes evaluaciones. En septiembre de 2017, el IEU publicó una estimación actualizada, que incorporaba resultados de otras evaluaciones y revisaba dos aspectos de esa metodología: el método utilizado para estimar el número de niños que no alcanzan el nivel de la evaluación y el método utilizado para encajar los resultados de diferentes evaluaciones. Según esta estimación, 387 millones de niños en edad de cursar la enseñanza primaria, o sea el 56% del total, no alcanzaban el nivel mínimo de competencia en lectura. Ese porcentaje ascendía al 81% en Asia Central y Meridional y al 87% en el África Subsahariana, pero apenas alcanzaba el 7% en Europa y América del Norte. Por otro lado, tampoco alcanzaban el nivel mínimo de competencia en lectura 230 millones de adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de la secundaria, o sea el 61% del total (IEU, 2017d).

EJE DE LOS DATOS 9.2: LLEVAR A CABO EVALUACIONES NACIONALES SÓLIDAS EN LOS PAÍSES DEL E-9 ES FUNDAMENTAL PARA EL SEGUIMIENTO DE LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE A NIVEL MUNDIAL

El grupo de países E-9, constituido en el marco de la estructura de la Educación para Todos en 1993, recibió en 2017 un impulso rejuvenecedor. Este foro de nueve países de medianos y bajos ingresos, comprometido con la consecución del ODS 4, representa más de la mitad de la población mundial. Sin embargo, Bangladesh, China, India, Nigeria y Pakistán no han presentado informes sobre el indicador mundial 4.1.1 respecto de ningún nivel educativo (principio de la primaria, final de primaria o final del primer ciclo de la secundaria). Egipto aporta datos sobre el indicador mundial respecto de uno de esos niveles; Indonesia lo hace respecto de dos; y el Brasil y México son los únicos que presentan datos respecto de los tres niveles. Es fundamental para el seguimiento que participen en una encuesta transnacional o que los resultados de sus evaluaciones nacionales se integren en la nueva escala prevista para los informes y se utilicen en los informes que se presenten. Siete de los nueve países cuentan con un programa nacional de encuestas de evaluación (**Cuadro 9.5**).

> “Cinco países del E-9 no han presentado informes sobre el indicador mundial 4.1.1 a ningún nivel educativo”

Los casos de Egipto e Indonesia son poco comunes, ya que han participado en evaluaciones internacionales del aprendizaje sin haber elaborado plenamente una evaluación nacional. Egipto, bajo la supervisión de su Centro nacional de exámenes y evaluación de la educación, lleva a cabo en todas las gobernaciones provinciales evaluaciones en 4º y 8º grado. Sin embargo, los elementos de las pruebas son elaborados a nivel local por cada administración, de modo que los resultados no pueden ofrecer una noción precisa del desempeño de los estudiantes del país (OCDE, 2015b). El programa nacional de evaluación de Indonesia existe desde hace varios años, pero sigue en proceso de desarrollo (OCDE y ADB, 2015).

Entre los países que no están informando actualmente sobre el indicador mundial 4.1.1, Bangladesh cuenta con evaluaciones nacionales del aprendizaje en la enseñanza primaria y el primer ciclo de la secundaria. Desde 2006, se han llevado a cabo seis series de la evaluación nacional de los alumnos para poner a prueba el dominio del bengalí y las competencias en matemáticas de niños de 3er y 5º grado, aunque solo se consideran comparables las tres series realizadas a partir de 2011 (Bangladesh, Departamento de Enseñanza Primaria, 2016b). En 2015 se llevó a cabo una evaluación del aprendizaje en los establecimientos de enseñanza secundaria con alumnos de 6º y 8º grado en bengalí, inglés y matemáticas. Por primera vez, la encuesta se realizaba a partir de una muestra representativa de todos los tipos de escuelas a nivel nacional, después de dos series centradas únicamente en escuelas beneficiarias de un proyecto de asistencia externa (Bangladesh, Departamento de Enseñanza Secundaria y Superior, 2016).

Son bien conocidos los destacados resultados obtenidos por algunas de las regiones más ricas de China, como Shanghái, en la encuesta PISA. Por otro lado, se ha encargado a un consorcio de universidades e institutos de investigación chinos que elabore y gestione, con el apoyo de diversas universidades extranjeras y una

CUADRO 9.5:
Evaluaciones nacionales y transnacionales del aprendizaje en la enseñanza primaria y secundaria, países del E-9, 2017

País	Nombre de la evaluación	Organización responsable	Población meta	Materia evaluada	Año(s)	Alcance
Bangladesh	National Student Assessment	Departamento de Enseñanza Primaria	3º y 5º grado	Lengua, matemáticas	2006, 2008, 2011, 2013, 2015, 2017	Nacional/muestra
	Learning Assessment in Secondary Institutions	Departamento de Enseñanza Secundaria y Superior	6º y 8º grado	Lengua, inglés, matemáticas	2015	Nacional/muestra
Brasil	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)	Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Pedagógicas	4º/5º, 8º/9º grado	Lengua, matemáticas, ciencia	Bianual, 2005–2013	Nacional/censo
	Provinha Brasil	Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Pedagógicas	2º grado	Lectura, matemáticas	2012, 2014	Nacional/censo
	LLECE/TERCE		3º y 6º grado	Lectura, escritura matemáticas, ciencia	2013	Nacional/muestra
	PISA		15 años de edad	Lengua, matemáticas, ciencia	Cada tres años desde 2000	Nacional/muestra
China	National Basic Education Quality Assessment	Centro Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación, Ministerio de Educación	4º y 8º grado	Matemáticas, educación física (2015); lengua, artes (2016); ciencias, educación moral (2017)	2007–2013 (prueba preliminar), 2015–	Nacional/muestra
	PISA		15 años de edad	Lengua, matemáticas, ciencia	2009, 2012, 2015	Selectivo (Beijing, Guangdong, Jiangsu, Shanghai)/muestra
Egipto	No hay evaluación nacional					
	TIMSS		8º grado	Matemáticas, ciencia	2003, 2007, 2015	Nacional/censo
India	National Achievement Survey	Consejo Nacional de Investigación y Formación Pedagógicas	3er grado 5º grado 8º grado 10º grado	Lengua, matemáticas + ciencias ambientales + ciencia, ciencias sociales + ciencia, ciencias sociales, inglés	2004, 2007, 2013 2002, 2006, 2011, 2015 2003, 2008, 2012 2015	Selectivo (colegios financiados por el Estado)/muestra
Indonesia	Indonesian National Assessment Programme / Indonesia Student Competency Assessment	Centro de Evaluación	4º grado	Lengua, matemáticas, ciencia	2007-	Nacional/muestra
	PIRLS		4º grado	Lectura	2006, 2011	Nacional/muestra
	TIMSS		4º y 8º grado	Matemáticas, ciencia	2015 (4º grado) 1999, 2003, 2007, 2011 (8º grado)	Nacional/muestra
	PISA		15 años de edad	Lengua, matemáticas, ciencia	Cada tres años desde 2000	Nacional/muestra
México	Examen de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE)	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación	3º, 6º y 9º grado (variable)	Lengua, matemáticas, ciencia, estudios sociales	Anualmente, 2004–	Nacional/muestra
	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE Básica)	Secretaría de Educación Pública	3º a 9º grado	Lengua, matemáticas, ciencia, educación cívica y ética, historia, geografía (no todos los años)	Anualmente, 2006–	Nacional/censo
	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE Media Superior)	Secretaría de Educación Pública	12º grado	Lectura, matemáticas, ciencia	Anualmente, 2006–	Nacional/censo
	LLECE/TERCE		3º y 6º grado	Lectura, escritura matemáticas, ciencia	2013	Nacional/muestra
	PISA		15 años de edad	Lengua, matemáticas, ciencia	Cada tres años desde 2000	Nacional/muestra
Nigeria	National Assessment of Learning Achievement in Basic Education	Comisión para la Educación Básica Universal	4º a 6º grado	Inglés, matemáticas, ciencias, estudios sociales, preparación para a vida cotidiana	2001, 2003, 2006, 2011, 2016	Nacional/muestra
Pakistán	National Education Assessment System / National Achievement Test	Ministerio de Educación	4º y 8º grado	Lengua/matemáticas y ciencia/inglés (en años alternos)	2004–2008 (piloto) Anual, 2013–	Nacional/muestra

Notas: Las líneas en gris corresponden a las evaluaciones transnacionales y las blancas a las evaluaciones nacionales.
Fuentes: ACER (2016); OCDE (2015b); OCDE y ADB (2015); UNESCO (2015b).

empresa privada, la evaluación nacional de la calidad de la educación. Ocho años después de la primera prueba piloto regional, y tras la capacitación de más de 90.000 trabajadores del sector educativo, la encuesta se extendió a nivel nacional en 2015. Se ha previsto publicar sus resultados en 2017. Abarca aproximadamente 6.500 escuelas y casi 200.000 alumnos y se centra, entre otros ámbitos, en las artes, la educación moral y la educación física (Wu, 2017).

Desde 2001, el Consejo nacional de investigación y formación pedagógicas (NCERT) de la India viene realizando la encuesta nacional sobre el desempeño, con alumnos de 3er, 5º, 8º y 10º grado (NCERT de la India 2016). Las organizaciones no gubernamentales, que llevan a cabo evaluaciones nacionales dirigidas por ciudadanos, han cuestionado su calidad (ASER, 2013). En respuesta, el NCERT ha cooperado estrechamente con asociados externos para mejorar la validez y el alcance de la evaluación (ACER, 2014). En 2017, el Gobierno anunció que planeaba ampliar el alcance de la encuesta a una muestra anual de 50 colegios por distrito, lo que supondría elevar el número de alumnos examinados, desde no más de 200.000, hasta 3 millones. Los resultados de los alumnos

quedarán vinculados a su número de identificación nacional (Makkar, 2017). El Gobierno también comunicó su intención de participar en el estudio PISA en 2021 (Chopra, 2017).

Nigeria llevó a cabo en 2016 su quinta y más reciente evaluación nacional de los resultados del aprendizaje en la educación básica. Sin embargo, un análisis del informe de la cuarta encuesta pone en entredicho que cumpla las normas mínimas de calidad, así como la posibilidad de utilizar sus resultados para mejorar el sistema, la enseñanza y el aprendizaje (UBEC, 2013).

El Pakistán estableció en 2003 el Sistema nacional de evaluación de la educación (NEAS), a nivel federal, y los centros de evaluación, a nivel provincial y zonal (PEAC). Para la sexta serie de la prueba nacional de desempeño de 2016, los expertos del NEAS y los PEAC elaboraron un diseño de muestra que abarcaba escuelas de organizaciones sin fines de lucro y el sector privado, así como cuestionarios destinados a docentes, directores de escuela, alumnos y padres. Se impartió formación a 3.000 trabajadores involucrados en las pruebas a escala de todo el país, que se distribuyeron en 1.500 escuelas. El Pakistán tiene previsto participar en el TIMSS de 2019 (UNESCO, 2017a).

Para dar más validez a la labor de las agencias de evaluación, algunos ministerios de educación les conceden cierto grado de independencia. En el Brasil, el Instituto nacional de estudios e investigaciones pedagógicas posee un reconocido y considerable poder discrecional (Ferrer y Fiszbein, 2015). Es responsable de las evaluaciones Prova y Provinha Brasil, llevadas a cabo en casi todos los colegios públicos, y desempeñan un importante papel en la gestión del sistema educativo. En México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, creado como organismo público en 2002 y convertido en organismo autónomo en 2012, se encarga de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos.

Teniendo en cuenta que muchos países del E-9 no participan en las evaluaciones internacionales, una vía alternativa para que presenten la información pertinente es que elaboren sus propias evaluaciones nacionales. Los países deben estar preparados para comunicar no solo una puntuación media de su prueba de evaluación nacional, sino precisamente el porcentaje de alumnos que alcanzan un nivel mínimo de competencias. También deberían disponer de procesos de control de calidad con vistas a garantizar que brindan información pertinente en relación con el indicador mundial. Un posible método, a este respecto, es que los países lleven a cabo este proceso directamente. En el marco de la elaboración de la evaluación nacional de la calidad de la educación de China, los expertos han procurado vincularlo con el estudio PISA (Xin, 2017). Por otro lado, los miembros del E-9 podrían desempeñar un papel fundamental en la elaboración del indicador mundial y las directrices de control de calidad de las evaluaciones nacionales.

EJE DE LOS DATOS 9.3: LAS DIFERENTES VÍAS SEGUIDAS POR LOS PAÍSES PARA AMPLIAR SUS SISTEMAS EDUCATIVOS

El primer paso hacia la consecución de la meta 4.1 es la finalización universal de la enseñanza primaria y secundaria. Si bien los datos administrativos pueden aportar una estimación indirecta de la finalización y la tasa bruta de escolarización hasta el último curso de la enseñanza primaria y el primer ciclo de la secundaria, no se dispone actualmente de ninguna medición de este tipo en relación con el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. El principal obstáculo es la diversidad de programas educativos del segundo ciclo de la secundaria, que no siempre resulta fácil detectar por medio del censo escolar.

> “Los datos de las encuestas en los hogares pueden contribuir a estimar las tasas de finalización del segundo ciclo de la enseñanza secundaria”

Los datos de las encuestas en los hogares pueden resolver este problema pidiendo a los encuestados que respondan directamente si han finalizado su educación secundaria. Pero eso no despeja la incertidumbre sobre el tipo de enseñanza secundaria cursada, ni aclara si han recibido un certificado de enseñanza secundaria. Muchos cuestionarios de las encuestas en los hogares, y especialmente de los principales programas demoscópicos transnacionales, las encuestas sobre demografía y salud y las encuestas de indicadores múltiples, no incluyen más que un tipo de enseñanza secundaria. Sin embargo, transmiten una imagen muy elocuente de la distancia que queda por recorrer para cumplir la primera parte de la meta 4.1 a nivel mundial.

Según datos procedentes de 128 países y correspondientes al período 2010-2015, que abarcaban al 90% de la población mundial en edad de cursar el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, menos de uno de cada cuatro jóvenes había finalizado el segundo ciclo de la secundaria en 40 países y menos de uno de cada dos en otros 60. Apenas 14 países presentaban una tasa de finalización de al menos el 90% (**Gráfico 9.2**).

Se ponen de manifiesto grandes diferencias entre las vías seguidas por los países para ampliar el acceso a la educación. Globalmente, la diferencia media entre las tasas de finalización de la enseñanza primaria y del primer ciclo de la enseñanza secundaria es de 19 puntos porcentuales. Sin embargo, supera los 35 puntos porcentuales en ocho países, entre ellos Argelia, Congo y Belice, cuya tasa de finalización de la primaria fue del 85% en 2011, frente al 43% del primer ciclo de la secundaria.

La diferencia media entre la tasa de finalización del primer ciclo de la secundaria y la tasa de finalización del segundo ciclo de la secundaria era de 17 puntos porcentuales, pero superaba los 35 puntos en 8 países, entre ellos El Salvador, la India y Sudáfrica, cuya tasa de finalización del primer ciclo de la secundaria ascendía al 83% en 2013, frente al 45% del segundo ciclo de la secundaria.

Por último, la diferencia media entre la tasa de finalización de la primaria y el segundo ciclo de la secundaria era de 37 puntos porcentuales, aunque superaba los 60 puntos en nueve países. Así, por ejemplo, en Bangladesh, la tasa de finalización de la primaria era del 80%, frente al 19% del segundo ciclo de la secundaria, en 2014. En el caso de Myanmar, las tasas de finalización eran del 81% y el 15%, respectivamente en 2015. La mayor brecha se registraba en Zimbabwe, con una tasa de finalización de la primaria del 86%, frente al 9% del segundo ciclo de la secundaria.

EJE DE LAS POLÍTICAS 9.1: LA PROMESA Y LOS PELIGROS DE LOS DATOS DE APRENDIZAJE SOBRE LAS ESCUELAS Y LOS ALUMNOS

La meta 4.1 exhorta a los países a "velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad, y producir resultados escolares pertinentes y eficaces". En el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* de 2016 se utilizó un amplio marco de la calidad de la educación que abarcaba cuatro series de factores a nivel del educando, el sistema, las escuelas/aulas y los resultados, respectivamente (**Cuadro 9.6**). Así, por ejemplo, la buena calidad a nivel del sistema exige que los gobiernos establezcan normas para los colegios y un mecanismo de seguimiento para garantizar la observancia de dichas normas.

Los gobiernos recopilan sistemáticamente datos relativos a diferentes aspectos de la calidad de las escuelas y las aulas, por ejemplo, sobre las condiciones de las infraestructuras o las características de los docentes. Sin embargo, hay un creciente interés en la utilización de datos procedentes de pruebas y exámenes con fines de seguimiento de las escuelas y evaluación de los resultados del aprendizaje de los alumnos. Cabe comparar este tipo de datos entre escuelas, distritos, regiones y, en algunos casos, períodos diferentes.

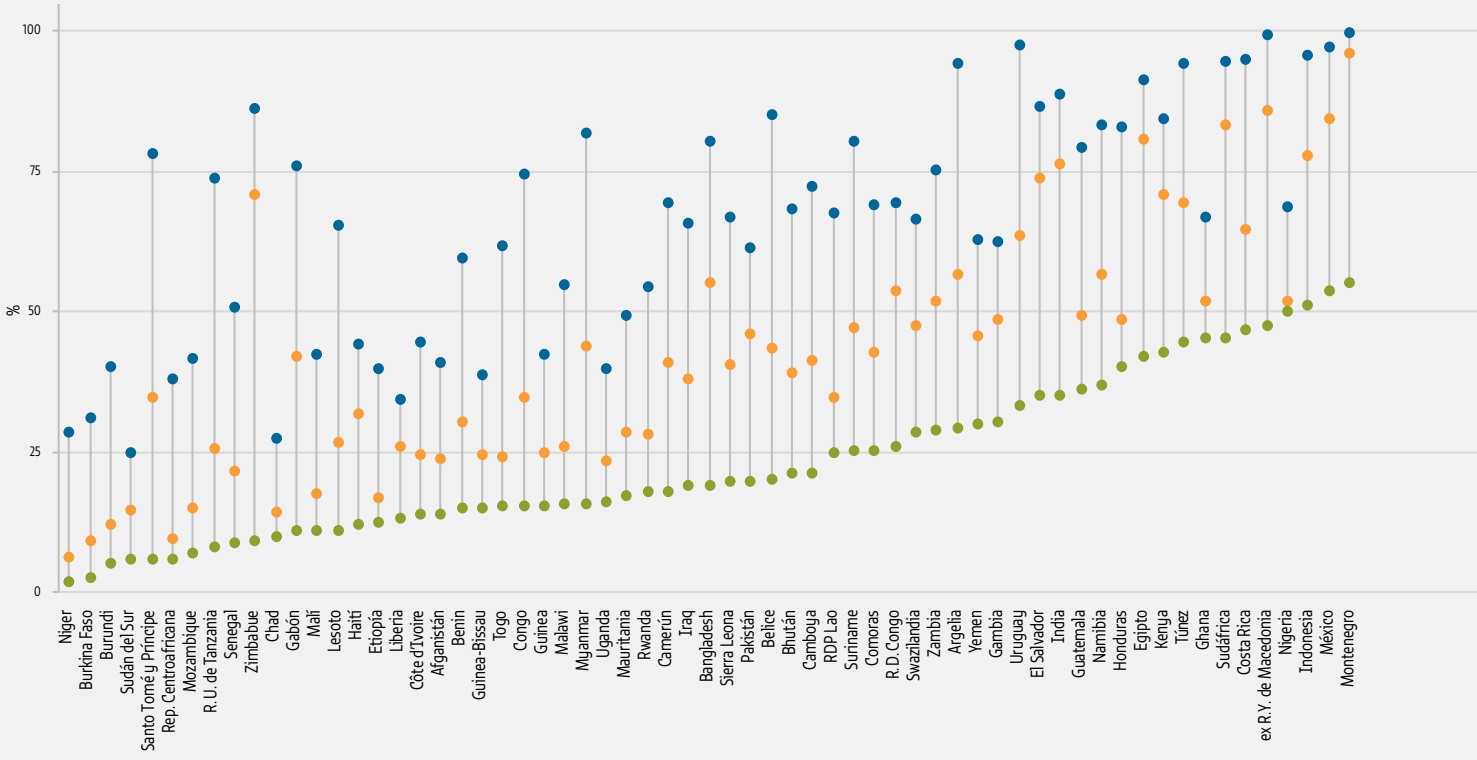
El hecho de que los dirigentes educativos de ámbito nacional, subnacional o escolar dispongan de información detallada sobre el aprendizaje debería permitirles adoptar decisiones que mejoren la calidad de los servicios prestados. Sin embargo, recopilar, transmitir, analizar, interpretar y utilizar dicha información, con vistas a extraer conclusiones precisas sobre los progresos logrados por los colegios y los alumnos, resulta cada vez más complejo y costoso.

La adopción de decisiones eficaces y bien fundamentadas no solo depende del suministro de ese tipo de datos, sino de que los responsables de la educación estén formados en la gestión de datos y sean capaces de entenderlos y procesarlos. También es preciso que sean capaces de adoptar decisiones acordes a las diferentes necesidades de cada escuela y se mantengan al margen de los intereses políticos creados, que socavan la comprensión de la información empírica (Kingdon y otros, 2014).

Esta sección se centra en la interacción de estos factores en el aporte, el análisis y la utilización de datos sobre los resultados del aprendizaje a nivel de las escuelas y los

> "La adopción de decisiones eficaces y bien fundamentadas no solo depende del suministro de datos, sino de que los responsables de la educación estén formados en el manejo de datos y sean capaces de tomar decisiones"

GRÁFICO 9.2:
En casi la mitad de los países, menos de uno de cada dos jóvenes termina la enseñanza secundaria
Tasa de finalización, por nivel educativo, grupo de países seleccionados, 2010–2015



Fuente: Análisis realizados por el equipo del Informe GEM a partir de encuestas en los hogares.

CUADRO 9.6:
Un marco para la calidad de la educación

EDUCANDOS
p. ej. salud y nutrición, implicación parental, entorno familiar estimulante, solidez emocional de las relaciones, capacidades, características, obstáculos al aprendizaje, pobreza e idioma en el hogar.

SISTEMAS
p. ej. finanzas, planificación y supervisión, planes de estudio e idioma, normas y rendición de cuentas, contratación e incentivos, perfeccionamiento profesional, vínculos con otros sectores, vínculos entre diferentes niveles de la administración y formulación de políticas inclusivas.

EN LA ESCUELA Y LAS AULAS

Los docentes y el proceso pedagógico
p. ej. motivación, buena preparación, atención a la diversidad, interacciones, lenguaje, pedagogía, tiempo dedicado a las tareas, evaluación del aprendizaje y diversas estrategias docentes.

Dirección y administración de las escuelas
p. ej. fijar expectativas, centrarse en el aprendizaje y promover la colaboración

Estructuras y aportes materiales
p. ej. materiales didácticos y de aprendizaje, tecnología, instalaciones y agua e higiene.

RESULTADOS

Para los educandos

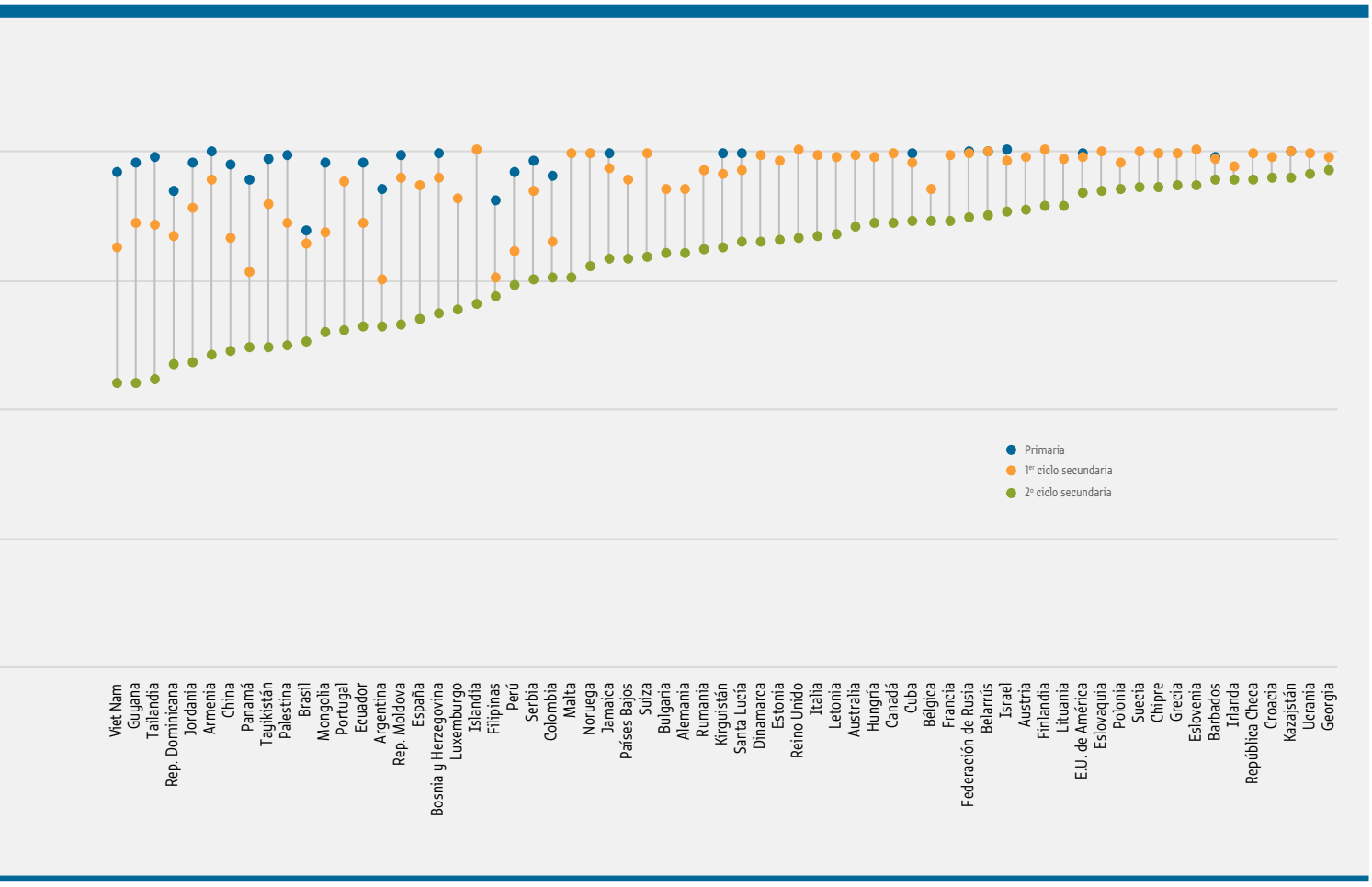
En la enseñanza preescolar
p. ej. preparación para la escuela, función ejecutiva, desarrollo socioemocional y motor y capacidades pre-académicas

En la enseñanza primaria, secundaria y superior
p. ej. rendimiento escolar, capacidades de pensamiento crítico, capacidades de colaboración, valores y actitudes (incluida una mejor comprensión del mundo).

Para la sociedad
p. ej. conductas relacionadas con el desarrollo sostenible a nivel económico, social y ambiental; la cultura de paz y no violencia; la ciudadanía mundial y la diversidad cultural.

CONTEXTO
Condiciones económicas, políticas y sociales

Fuente: UNESCO (2016c).



alumnos. Dado el creciente nivel de sofisticación y de disponibilidad de la información sobre el desempeño del alumnado y de las escuelas, cabe a llevar a cabo nuevos análisis de las disparidades educativas en determinados ámbitos. Sin embargo, quedan preguntas decisivas sobre la idoneidad de esos datos para guiar de manera precisa las intervenciones específicas a nivel escolar. Pequeñas diferencias constatables entre unas y otras escuelas o de un año a otro pueden dar pie con facilidad a conclusiones engañosas sobre la existencia o no de mejoras en las escuelas. Si es preciso moderar las expectativas sobre el tipo de conclusiones que pueden extraerse incluso de los sistemas más avanzados, con mayor razón habrá que mostrarse mucho más cauto antes de proponer la implantación de tales sistemas en países con mucha menor capacidad.

LA INFORMACIÓN SOBRE LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE INSTITUCIONALES E INDIVIDUALES TIENE MÚLTIPLES USOS

Los docentes acopian información sobre el aprendizaje de los alumnos evaluándolos cotidianamente en clase. Puede tratarse de un proceso formativo y continuo, destinado a ayudar a los maestros a supervisar a los alumnos y orientarlos en relación con las tareas de aprendizaje progresivo del día a día. También puede ser un proceso sumativo y activarse en momentos puntuales para calibrar la evolución del desempeño del alumno. Los límites entre ambas modalidades pueden ser imprecisos, pero la evaluación formativa del aprendizaje implica casi siempre el juicio del docente, en tanto que la evaluación sumativa tiende a organizarse externamente, ya sea en forma de evaluaciones del aprendizaje basadas en muestras o de grandes exámenes de fin de ciclo o ingreso en la universidad.

Los resultados de las evaluaciones sumativas pueden perseguir diversos fines. A nivel individual, se usan para tomar decisiones sobre la admisión o la progresión de los alumnos y otorgar certificados o calificaciones. En algunos casos, facilitan la identificación de los alumnos con bajo rendimiento que necesitan apoyo adicional. En España, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 introdujo evaluaciones individualizadas en 3º, 6º, 10º y 12º grados. En 3º y 6º grado su finalidad es diagnóstica y formativa y contribuye a detectar dificultades de aprendizaje a fin de adoptar medidas de

apoyo a los alumnos y planes de mejora para las escuelas (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015).

A nivel institucional, las evaluaciones sumativas pueden servir para comparar escuelas y determinar ámbitos mejorables. La información se utiliza a veces como aporte directo a los mecanismos de rendición de cuentas (véase el **Capítulo 3**). Lo más frecuente es que se la utilice como aporte indirecto en evaluaciones externas, para brindar a los inspectores una comprensión preliminar del contexto escolar antes de llevar a cabo una visita destinada a prestar asesoramiento sobre posibles mejoras. Hasta qué punto dichos datos influyen en las recomendaciones finales de las evaluaciones varía de un país a otro. En Irlanda, los resultados de las pruebas se consideran parte de un conjunto de datos empíricos acopiado antes de las inspecciones, pero no se incluyen en los informes de evaluación externos. En Lituania, los resultados de las pruebas normalizadas organizadas por el Centro nacional de exámenes se tienen en cuenta en la evaluación externa (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015).

> “Todos los alumnos de Filipinas cuentan con números de identificación únicos que permiten a las autoridades rastrear su progresión”

A nivel institucional, las evaluaciones sumativas que permiten comparar los resultados del aprendizaje de diferentes escuelas y su evolución a lo largo del tiempo se utilizan para comprobar el cumplimiento de los objetivos previstos y el desempeño de las autoridades de educación locales (Harlen, 2007). En el Brasil, se viene aplicando desde 2005 Prova Brasil a finales de 4º y 8º grado de todas las escuelas públicas, menos las más pequeñas. Los resultados son utilizados para llevar a cabo el seguimiento del desempeño del sistema y estimar el índice de desarrollo de la educación básica, lo que permite a los planificadores fijar objetivos de mejora. También se comunican a las escuelas pero no así a los alumnos. El Ministerio de Educación y el Instituto nacional de estudios e investigaciones pedagógicas no asignan números de identificación a los alumnos, de modo que no es posible rastrear ni evaluar el rendimiento individual de los alumnos a lo largo del tiempo (Paget y otros, 2016).

Por el contrario, todos los alumnos de Filipinas cuentan con números de identificación únicos que permiten a las autoridades rastrear su progresión por medio de un sistema de información sobre educandos. La prueba nacional de rendimiento se lleva a cabo en escuelas públicas de 3er grado (en inglés, tagalo, matemáticas y ciencia) y en todas las escuelas públicas y privadas de 6º, 10º y 12º grado (donde se evalúa una quinta asignatura). Los resultados de la prueba nacional de rendimiento son posteriormente incorporados a la información sobre la escuela, las infraestructuras y el personal, pero el uso de tales bases de datos integradas es limitado debido al tiempo necesario para compilar los datos, a las dificultades de brindar información relevante desglosada y a la falta de validez de las comparaciones entre años diferentes. Por otro lado, apenas el 30% de las escuelas del país tenían acceso a Internet en 2012 (Read y Atinc, 2017).

LA RECOPILACIÓN SISTEMÁTICA DE INFORMACIÓN SOBRE LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE A NIVEL INDIVIDUAL SE HA VUELTO MÁS COMÚN

Los países utilizan de maneras diferentes los datos individuales de aprendizaje para rastrear la progresión de los alumnos a nivel del sistema, en función de determinados parámetros. Por ejemplo, algunos sistemas se centran en los exámenes nacionales, que determinan la progresión entre niveles en el marco de un año concreto, pero no resultan válidos para establecer comparaciones a lo largo del tiempo.

El Japón ha priorizado históricamente los exámenes de ingreso a la universidad. Solo introdujo una evaluación nacional a gran escala en 2007, que fue aplicada a todos los alumnos de 6º y 9º grado de 2007 a 2009 y a partir de 2013. Sin embargo, esta modalidad no permite realizar un seguimiento de la progresión a lo largo del tiempo. Son pocos los elementos utilizados en relación con otras evaluaciones nacionales o internacionales parecidas y no se hacen públicos hasta el final de la evaluación (Kuramoto y Koizumi, 2016).

En Bangladesh, el Gobierno introdujo en 2009 un examen final de la enseñanza primaria en 5º grado, que abarca las seis materias. Su principal objetivo es emitir un certificado que permita pasar al primer ciclo de la enseñanza secundaria. En teoría, también sirve para la planificación educativa, ya que la tasa de aprobación es uno de los indicadores que permite establecer un perfil de desempeño educativo y un indicador de desempeño compuesto a nivel de *upazila* (subdistrito). Ambos se comunican a las autoridades locales pertinentes

(Bangladesh DPE, 2016a). Sin embargo, no hay incentivos para asignar recursos a los subdistritos rezagados. Por otro lado, el examen no se centra en las competencias: hay una moderada correlación positiva entre las puntuaciones obtenidas y las competencias demostradas por los alumnos, pero no es sistemática y el examen no puede servir como referencia para calibrar la consecución de las normas, debido a las deficiencias de su organización (Campaign for Popular Education, 2015).

Otros sistemas definen normas sobre lo que los alumnos deberían haber aprendido y organizan sus evaluaciones para informar en relación con dichas normas. En el Uruguay, los grupos de trabajo formados por la Administración Nacional de Educación Pública fijaron en 2015 unos objetivos de resultados del aprendizaje ("perfiles de egreso") para cuatro materias de 3er y 6o grado (lengua, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales), que sirven de base para las evaluaciones (ANEP del Uruguay, 2016). Inglaterra cuenta con un marco de evaluación minucioso, complejo y en constante evolución, apto para múltiples usos, que lleva un seguimiento individualizado de los alumnos y está a disposición de una serie de partes interesadas del sistema educativo (**Recuadro 9.1**).

> "El Uruguay lleva a cabo un seguimiento del desempeño de los alumnos, tanto de sus competencias cognitivas como de sus competencias socioemocionales y su formación en ciudadanía"

También varía el alcance de los resultados del aprendizaje evaluados por los distintos países, ya que unos se centran exclusivamente en la lengua y las matemáticas, en tanto que otros evalúan un espectro más amplio. Así, por ejemplo, entre los países que llevaron a cabo una evaluación nacional en 2007-2013, el 53% se centró en la ciencia y el 34% en las ciencias sociales (UNESCO, 2016b). En el Uruguay, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa ha empezado a establecer un sistema nacional de seguimiento del desempeño de los alumnos de 3er a 9o grado destinado a evaluar no solo las competencias cognitivas relacionadas con la comprensión lectora y la resolución de problemas sino también las competencias socioemocionales y la formación en ciudadanía (Santiago y otros, 2016).

También difiere el tipo de información general sobre las escuelas y los alumnos que recopilan los países para facilitar comparaciones que tomen en consideración los respectivos contextos. La autoridad australiana responsable de los planes de estudio, la evaluación y la presentación de informes, creada en 2008, establece un plan de estudios nacional, coordina el programa nacional de evaluación, alfabetización y matemáticas para 3er, 5o, 7o y 9o grado y da a conocer los resultados escolares y la información contextual, particularmente en relación con las finanzas, la estructura demográfica y las ventajas socioeducativas, en el sitio web My School. Además del nivel medio individual de alfabetización y competencias matemáticas a nivel nacional (por ejemplo, en ortografía) de un año determinado, también se dan a conocer los resultados medios de cada escuela, en relación con otras escuelas comparables, con arreglo a un índice de ventaja socioeducativa comunitaria. Se tienen en cuenta el nivel educativo y la ocupación de los padres de alumnos, el porcentaje de alumnos que se identifican como indígenas y la ubicación geográfica de la escuela (Pugh y Foster, 2014).

Otros países incorporan más datos generales. El organismo para la educación y la calidad de Dinamarca introdujo en 2014 un baremo del bienestar de los alumnos, que ya forma parte de los 35 indicadores del centro de datos del organismo nacional de informática y aprendizaje del Ministerio de Infancia, Educación e Igualdad de Género (Nusche y otros, 2016).

LA GESTIÓN DE ESTA INFORMACIÓN PUEDE SUPONER UNA CARGA PARA LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA

Este ingente volumen de información parece un activo muy prometedor para los responsables educativos, pero no hay que subestimar las dificultades que conlleva su utilización.

Hay problemas sin resolver en países de altos ingresos

Incluso en países de altos ingresos, es fundamental evitar interpretaciones simplistas al leer los informes sobre los resultados de las pruebas. Con frecuencia, los medios hacen hincapié en el mínimo común denominador de la información aportada por las evaluaciones, como las clasificaciones de aquellos países que las dan a conocer. Para no extraer conclusiones erróneas, es preciso llevar a cabo dos ajustes primordiales. En primer lugar, los resultados deben ajustarse en función de la información sobre el contexto socioeconómico de los colegios y los alumnos. De otro modo, los datos de la evaluación

RECUADRO 9.1

¿Exhaustivo o extenuante? Datos sobre los resultados del aprendizaje de escuelas y alumnos en Inglaterra

En Inglaterra se ha reunido a lo largo de dos decenios una de las documentaciones más completas sobre los resultados del aprendizaje, basadas en datos de referencia individualizados. Incluye normas nacionales, un complejo mecanismo de evaluación de los alumnos y un sistema de evaluación externa.

Hay tres instituciones principales. El organismo de normas y pruebas ostenta la responsabilidad de preparar y organizar todas las evaluaciones reglamentarias hasta los 11 años de edad. La Oficina de regulación de las calificaciones y los exámenes (Ofqual) debe garantizar que los exámenes y las calificaciones establecidos por comisiones examinadoras independientes sean válidos, compatibles con los objetivos fijados, justos y viables; que los resultados sean utilizados de manera apropiada; y que las normas sean debidamente establecidas y aplicadas. La Oficina de normas de educación, servicios y formación de la infancia (Ofsted) se encarga de las inspecciones y la regulación del sistema educativo, tanto a nivel de la primaria como de la secundaria.

Hay cuatro 'etapas clave' en el sistema de enseñanza inglés y las evaluaciones nacionales reglamentarias al final de cada una de ellas (**Cuadro 9.7**). El formato actual de las evaluaciones data del año escolar 2015-2016, después de varias revisiones, incluida una revisión independiente de la evaluación de la "etapa clave 2" (10 y 11 años de edad) (2011), una consulta exhaustiva sobre la reforma de la evaluación de la primaria (2014) y una revisión de los niveles de desempeño en materia de presentación de informes. En julio de 2016 se entabló una nueva investigación parlamentaria sobre la evaluación de la enseñanza primaria, lo que indica que el sistema sigue en plena evolución.

Los resultados de las pruebas se expresan en puntuaciones escalonadas referidas a la norma pertinente y son introducidos en la base de datos nacional de alumnos. El Gobierno ha desarrollado desde entonces modalidades cada vez más minuciosas para complementar estos datos con informaciones procedentes del censo escolar, con el fin de ponerlos a disposición de las escuelas, los órganos rectores, los padres, los inspectores y las autoridades de educación locales.

La principal herramienta de agregación y análisis fue un sitio web de información y análisis destinado a introducir mejoras por medio de la autoevaluación escolar (RAISEonline), administrado por el Departamento de Educación y Ofsted con el apoyo de una empresa privada entre 2006 y 2017 (y llamado a ser sustituido por una plataforma de análisis del desempeño escolar). Aportaba a las escuelas y a los inspectores información completa a nivel de cohorte, grupo y alumnos, como los resultados obtenidos al término de las etapas clave, los progresos registrados entre las etapas clave 1 y 2, e información escolar contextual que permitía establecer comparaciones con otras escuelas y tendencias nacionales. Señalaba diferencias estadísticamente relevantes y merecedoras de atención. La información general incluía la proporción de alumnos que reunían los requisitos para recibir comidas gratuitas en los comedores escolares, así como mediciones de las desventajas relacionadas con la etnia, el idioma y las necesidades de educación especial. La información se ponía a disposición de los inspectores antes de una inspección y de los directores de las escuelas, pero no era de dominio público.

Por el contrario, el sitio web creado por el Departamento de Educación para "comparar el desempeño de las escuelas y las universidades", más conocido como cuadros de desempeño de las escuelas o clasificación de los establecimientos escolares, es de dominio público desde 2013. No solo da acceso a más de 500 variables sobre los antecedentes y el desempeño de cada escuela primaria o secundaria, sino que también facilita las comparaciones entre colegios. Los consejos de administración de las escuelas utilizan esos datos de forma habitual, a pesar de lo cual se ha criticado que están presentados de tal manera que no se recogen las fluctuaciones estadísticas anuales, lo que puede inducir conclusiones equivocadas.

Por otro lado, también están los servicios no gubernamentales de comparaciones del desempeño escolar. Así, por ejemplo, el Education Endowment Fund (EEF), organización benéfica cofinanciada por el Estado, ha creado la base de datos "Families of Schools" ["Familias de escuelas"], que permite a las escuelas comparar su desempeño con el de otras de similares características. En 2004, el Departamento de Educación contrató a la organización sin ánimo de lucro Fischer Family Trust (FFT) para administrar la base de datos nacional de alumnos y ofrecer un servicio de análisis ('Aspire') a las escuelas y a las autoridades de educación locales. FFT ha elaborado modelos de valor añadido y dirige un centro de investigación, Education Datalab, activo en el debate público sobre la evaluación. Por último, las empresas con fines de lucro también venden paquetes comerciales a las escuelas.

Los datos tienen diversas utilidades. Sirven para preparar a los inspectores antes de sus visitas a las escuelas o entre inspecciones; informar a los padres; ayudar a los dirigentes escolares a establecer objetivos; identificar a los alumnos necesitados de apoyo; y ayudar a las autoridades locales y nacionales a evaluar el desempeño con fines de rendición de cuentas. Sin embargo, estas finalidades se inscriben más en el orden de la gestión que en el de la formación. Por otro lado, dada la gran variedad de datos complejos procedentes de fuentes diversas, que pueden contradecirse unas a otras, cabe preguntarse si los responsables de la adopción de decisiones, especialmente en el ámbito de los colegios, tienen la capacidad de gestionar tal cantidad de información. A los dirigentes escolares les preocupa que esos datos no solo sirvan para sustentar los resultados de las evaluaciones escolares sino también para determinarlos, rebajando así la influencia de otras importantes fuentes de información.

Si bien los constantes cambios han supuesto una carga para las escuelas y los docentes, la exigencia de mayor precisión significa que se esperan nuevas mejoras. Así, por ejemplo, en 2017 se introdujeron nuevas mediciones en la etapa clave 4 con objeto de reconocer los progresos logrados por todos los alumnos y alentar a las escuelas secundarias a ofrecer planes de estudios amplios y equilibrados. Las mediciones comprenden una puntuación de valor añadido, que evalúa el progreso medio del alumno en ocho materias ('progreso 8') y el porcentaje de alumnos con buenas calificaciones en una serie de materias académicas (incluidas la historia o la geografía, la informática y un idioma extranjero).

Fuentes: Cunningham y Raymont (2008); EEF (2017); Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017); FFT (2017); Departamento de Educación del Reino Unido (2015, 2016); Comisión de Educación de la Cámara de los Comunes del Reino Unido (2013, 2017); Wood (2013).

CUADRO 9.7:
Pruebas del plan de estudios nacional por etapa clave en Inglaterra

Etapa	Pruebas del plan de estudios nacional	Observaciones
Clase de acogida (4/5 años)	No hay prueba nacional (pero se recaban a nivel central las evaluaciones de los docentes sobre el nivel de los alumnos)	Los planes para introducir una evaluación se abandonaron en abril de 2016 por considerarse que las tres opciones propuestas a los colegios no eran suficientemente comparables
Final de 1er grado (5/6 años)	Lectura	Introducida en 2012 (conocida como 'control de nivel fónico')
Final de la etapa clave 1 (6/7 años de edad)	Lectura Matemáticas (aritmética y razonamiento)	La base de referencia para medir los progresos de la etapa clave 2; evaluada por los docentes, pero con intervención externa
Final de la etapa clave 2 (10/11 años)	Lectura Ortografía, puntuación y gramática Matemáticas (aritmética y razonamiento)	Una prueba de ciencia se suprimió en 2010 y se celebra actualmente cada dos años con una muestra aleatoria de alumnos
Final de la etapa clave 3 (13/14 años)	No hay prueba nacional	Las pruebas de inglés, matemáticas y ciencia del plan de estudios nacional se organizaron por última vez en 2008
Final de la etapa clave 4 (15/16 años)	Certificado general de enseñanza secundaria (que normalmente comprende 8 asignaturas)	Se está reformando el certificado (escala de calificaciones, formatos de evaluación, etc.); en 2017 se está introduciendo asimismo una prueba nacional de referencia basada en un muestreo

Fuente: Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017).

probablemente reflejen más el nivel de pobreza de una comunidad determinada que la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En segundo lugar, es importante ajustar esos datos tomando en consideración si los alumnos y las escuelas mejoran en dos o más puntos y evaluar la contribución de las escuelas a este progreso. Cada vez más países han introducido o están considerando la posibilidad de introducir esos baremos de valor añadido. Así, por ejemplo, la evaluación nacional del conocimiento (nacionalno preverjanje znanja [NPZ]) de Eslovenia es facultativa en 6º grado y obligatoria en 9º grado, donde se lleva a cabo en lengua, matemáticas y una tercera materia. Los directores de escuela y los miembros de los consejos de las escuelas reciben información que compara sus respectivos establecimientos con el nivel nacional, pero no se publican clasificaciones. A nivel del sistema, la NPZ señala a los responsables si se han cumplido las normas fijadas en el plan de estudios y aporta elementos útiles para la formación docente y la elaboración de planes de estudios (Brejc y otros, 2011). El Centro nacional de exámenes publica un informe anual detallado. Actualmente, está intentando elaborar un baremo de valor añadido que combine los resultados de la NPZ con los del examen *Matura* al final del segundo ciclo de la enseñanza secundaria (Centro nacional de exámenes de Eslovenia, 2016).

> “Los resultados de las pruebas deben ajustarse en función de la información sobre el contexto socioeconómico de los colegios y alumnos”

Sin embargo, los baremos de valor añadido no son suficientemente precisos (OCDE, 2008a). Muchas escuelas (y clases) son demasiado pequeñas -y las características de su alumnado varían demasiado de un año a otro- para que los responsables de la educación puedan inferir de manera suficientemente fiable si se cumplen o no los objetivos fijados (Braun y otros, 2010; Foley y Goldstein, 2012).

Es preciso publicar el margen de error estimado, pero éste, al igual que los ajustes en función del contexto socioeconómico, aporta a menudo más información de la que puede absorber la mayoría de los usuarios. Estos márgenes de error son mucho más elevados cuando se evalúa el desempeño de subgrupos poblacionales. En cualquier caso, ninguna evaluación individual puede calibrar de manera perfectamente neutra el aprendizaje de los alumnos. Las diferentes evaluaciones son indicadores aproximados del aprendizaje de los alumnos y pueden incluso generar resultados contradictorios.

Hay que moderar las expectativas en relación con las conclusiones que cabe extraer incluso de los sistemas más avanzados. En Inglaterra, las complicaciones derivadas del uso de factores contextuales en anteriores estimaciones del valor añadido en la enseñanza secundaria llevaron al Gobierno a adoptar nuevos métodos de medición que prescindían de estas variables contextuales, si bien a costa de asumir un sesgo negativo con respecto a las escuelas situadas en zonas desfavorecidas (Perry, 2016). Un análisis

de la experiencia acumulada en el uso de mediciones del valor añadido en los Países Bajos concluyó que era necesario acumular más trabajo empírico para elegir un modelo estadístico. La elección de una base de referencia resultaba particularmente difícil en la enseñanza primaria (Nusche y otros, 2013).

Gran parte de los avances logrados en la generación de datos sobre los resultados del aprendizaje del alumnado tienen su origen en los Estados Unidos, cuyo ingente volumen de información brinda oportunidades excepcionales para el análisis, pero entraña al mismo tiempo graves riesgos de uso incorrecto si acceden a esas bases de datos empresas de mercadotecnia o de otro tipo. Así, por ejemplo, inBloom, una iniciativa sin ánimo de lucro destinada a impulsar el intercambio de datos entre escuelas, distritos y nueve estados, con vistas a impartir enseñanza personalizada en asociación con empresas de tecnología educativa, se vio obligada a cerrar un año después de su creación en 2013. Ha sido criticada por los fines de lucro perseguidos por sus potenciales asociados (Ho, 2017). Se ha pedido una reforma de las leyes de privacidad que restrinja el uso de los datos de las investigaciones exclusivamente a la mejora del nivel de la instrucción (Academia Nacional de Educación, 2017).

Las dificultades en materia de datos se ven exacerbadas en los países de medianos y bajos ingresos

Mejorar la información disponible sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos y las escuelas, necesaria para establecer comparaciones fiables entre diferentes escuelas y activar intervenciones de apoyo, resulta costoso, incluso en los países de altos ingresos. Poner en marcha sistemas, mantener flujos de datos, velar por la calidad o capacitar al personal y a los usuarios resulta costoso (Rosenkvist, 2010), pero en los países de bajos y medianos ingresos invertir en la capacidad necesaria para consolidar un sistema puede resultar prohibitivo. En esos países, los datos tienden a centrarse menos en las comparaciones con normas fijas y más en los resultados de los exámenes de fin de curso.

> “Poner en marcha sistemas de datos, mantener flujos de datos y capacitar al personal y a los usuarios puede tener un costo prohibitivo en los países más pobres”

En Tailandia, el Instituto nacional de servicios de exámenes educativos (NIETS) viene organizando desde 2005 el examen educativo nacional ordinario (O-NET) de 6º grado (P6) de primaria y de 9º (M3) y 12º (M6) de secundaria. El número de las asignaturas se redujo de 8 a 5 en 2016. Las autoridades de educación locales utilizan los datos para comparar los resultados de cada escuela con los promedios del país o del distrito. También el servicio de inspección hace uso de ellos. Sin embargo, no existen normas comunes para el desempeño de los alumnos y la función principal de O-NET es certificar la finalización del nivel de enseñanza. Las puntuaciones de O-NET fluctúan a lo largo de los años, de modo que no sirven para evaluar si el sistema cumple los objetivos curriculares. Un estudio al respecto detectó problemas de capacidad en la elaboración y el análisis de las pruebas del NIETS. Se han señalado parecidos motivos de preocupación en relación con las capacidades de los administradores de la educación centrales y locales para interpretar los resultados (OCDE y UNESCO, 2016).

Malasia hizo hincapié tempranamente en la digitalización de la información sobre los alumnos y las escuelas. Se recopila información sobre los resultados de los alumnos en los tres exámenes públicos organizados al final de la primaria, del primer ciclo de la secundaria y del segundo ciclo de la secundaria, entre otros criterios de garantía de calidad escolar (Ministerio de Educación de Malasia, 2010). En 2009, se introdujo un sistema de gestión escolar actualizado, Sistem Pengurusan Sekolah (Said, 2010). Entre 2013 y 2015 se incrementó su nivel de eficiencia para reducir la duplicación, mejorar la calidad, facilitar el acceso y elevar los niveles de utilización, que habían sido motivo de preocupación. Desde enero de 2015, todas las escuelas públicas de secundaria están obligadas a utilizar la nueva base de datos. Por otro lado, los funcionarios del sistema educativo a nivel de distrito están recibiendo capacitación para analizar los datos escolares, detectar problemas estructurales y planear un apoyo diferenciado para las escuelas (Ministerio de Educación de Malasia, 2013, 2016).

En Jordania, la prueba nacional, organizada por el Departamento de exámenes y pruebas del Ministerio de Educación, evalúa a todos los alumnos de 4º, 8º y 10º grado de todos los centros escolares en árabe, matemáticas, ciencia e inglés. Estas evaluaciones se llevan a cabo cada tres años en cada grado. Sin embargo, los resultados no son comparables a lo largo del tiempo, ya que los elementos de las pruebas se modifican con frecuencia. Los informes publicados a nivel nacional,

de distrito y de escuela se componen mayormente de cuadros descriptivos y no incluyen análisis de las políticas (Ababneh y otros, 2014). A pesar de que el objetivo declarado de la prueba es proporcionar apoyo pedagógico, los docentes no reciben ningún apoyo para abordar las cuestiones incluidas en la prueba (Obeidat y Dawani, 2014).

Sudáfrica llevó a cabo evaluaciones nacionales anuales normalizadas entre 2011 y 2014, durante el período de implementación de la Declaración sobre la política de planes de estudio y evaluación. Se evaluaron los niveles de comprensión lectora y matemáticas de los alumnos de 1° a 6° grado y de 9° grado. Sin embargo, los resultados de las diferentes pruebas no son comparables a lo largo del tiempo o entre diferentes grados, ya que las sucesivas evaluaciones han ido incorporando elementos nuevos (van der Berg, 2015). El Gobierno empezó a revisar la concepción de la evaluación para poner a punto un instrumento a escala de todo el sistema y otro con fines de diagnóstico (Departamento de Educación Básica de Sudáfrica, 2014), pero se topó con un problema de falta de capacidades (Spaull, 2013).

En los países de bajos ingresos, los niveles sumamente bajos de capacidades no hacen sino agravar los problemas. Las evaluaciones del aprendizaje no son lo bastante sólidas para medir los avances logrados en relación con las normas pertinentes. No hay recursos para crear instituciones o difundir resultados. En algunos casos, los donantes han invertido en este tipo de sistemas, como en la República Unida de Tanzania, donde se publicaron en línea datos de los exámenes de las escuelas primarias y secundarias (Elks, 2016). Sin embargo, se presta poca atención a la sostenibilidad.

CONCLUSIÓN

Las autoridades centrales de educación manifiestan un creciente interés por recopilar, comunicar, analizar y utilizar datos sobre los resultados del aprendizaje a nivel de las escuelas y de los alumnos. Sin embargo, los países persiguen objetivos distintos a través de la recopilación de datos y los comunican a los dirigentes locales de la educación y a los directores de escuela en grados también distintos. Las experiencias observadas en todo el mundo demuestran que es preciso abordar las consideraciones de costo y capacidad antes de que los datos puedan considerarse válidos con fines de comparación y tomarse en cuenta para la adopción de decisiones, aun en los países más ricos.

Los gobiernos de los países más pobres deseosos de supervisar las escuelas y la calidad del sistema gracias a los datos relativos al aprendizaje de los alumnos deben optar por procedimientos sencillos de recopilación y presentación de informes, teniendo en cuenta las limitaciones de recursos y capacidades. Deben idear sus sistemas de información en función de objetivos claros sobre la utilización de los datos y no caer en la tentación de acumular una cantidad excesiva de información.

Un niño peruano realiza sus tareas escolares

CRÉDITO: Lucero del Castillo Ames/ Informe GEM

MENSAJES CLAVE

En 2015, el 69% de los niños participaron en el aprendizaje organizado a nivel de preescolar o primaria un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria; a nivel regional, las cifras oscilaron entre un 95% en América Latina y el Caribe, y en América del Norte y Europa, y un 42% en el África Subsahariana.

En una muestra de 52 países de ingresos bajos y medianos, tomada entre 2010 y 2015, poco más de 2 niños de edades comprendidas entre 3 y 4 años asistieron al aprendizaje organizado en el quintil más pobre de los hogares por cada 10 que lo hicieron del quintil más rico, en tanto que asistieron 5 niños de zonas rurales por cada 10 en las zonas urbanas.

Únicamente el 33% de los países ha dispuesto en sus leyes por lo menos un año de enseñanza gratuita en la primera infancia, el 21% un año de enseñanza obligatoria en la primera infancia, y el 17% un año de enseñanza gratuita y obligatoria.

Los ambientes hogareños estimulantes son importantes para el desarrollo infantil. En países como Benin, Honduras y Swazilandia, menos de la mitad de los niños contaban con adultos que participaran con ellos en actividades orientadas a promover el aprendizaje, como contar cuentos, cantar, jugar o dibujar.

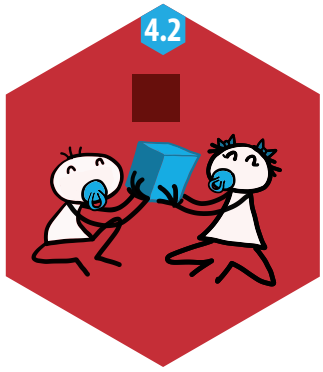
Los enfoques nacionales de las normas de garantía de la calidad en la educación de la primera infancia varían de un país a otro. Un estudio realizado sobre una muestra de 34 países de bajos y medianos ingresos concluyó que solo 14 de ellos contaban con un conjunto "establecido" de normas; de éstos, solo 5, entre ellos Mauricio y Samoa, disponían de mecanismos de seguimiento de su cumplimiento.

A escala mundial, el 41% de los niños están matriculados en establecimientos privados de enseñanza preescolar, lo que acrecienta la importancia de la garantía de calidad de la educación privada. En Indonesia, el 97% de los niños asisten a establecimientos privados de enseñanza preescolar, de los que solo el 8% están acreditados.

Los países más ricos invierten una cantidad considerable de recursos para evaluar la interacción entre alumnos y docente y su capacidad de promover la autonomía y la estimulación de los niños. En Chile se efectúa una videograbación de las clases impartidas por los docentes en las escuelas públicas municipales.

La comunidad y los padres pueden realizar una labor de vigilancia esencial mediante la participación en encuestas, inspecciones de las escuelas y reuniones con las autoridades locales.

CAPÍTULO 10



META 4.2

Primera infancia

INDICADORES MUNDIALES

4.2.1 *Porcentaje de niños menores de 5 años cuyo desarrollo se encuentra bien encauzado en cuanto a la salud, el aprendizaje y el bienestar psicosocial, por sexo*

4.2.2 *Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria), por sexo*

INDICADORES TEMÁTICOS

4.2.3 *Porcentaje de niños menores de 5 años que experimentan entornos de aprendizaje positivos y estimulantes en el hogar*

4.2.4 *Número de años de educación preescolar i) gratuita y ii) obligatoria garantizada en los marcos legales*

4.2.5 *Tasa bruta de matrícula en la enseñanza preescolar*

Resumen 162

Eje de los datos 10.1: Utilizar las encuestas en los hogares para estimar la participación y las disparidades en la educación de la primera infancia 166

Eje de las políticas 10.1: Garantizar la calidad de la educación de la primera infancia 168

RESUMEN

Una atención y educación de calidad durante los años fundamentales de la primera infancia proporciona la base necesaria para el desarrollo cognitivo y emocional. Así se reconoce en la meta 4.2 del ODS 4, que aspira a velar por el desarrollo durante la primera infancia mediante el acceso universal a la enseñanza preescolar.

En 2015, el 69% de los niños participaron en el aprendizaje organizado a nivel de preescolar o primaria un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria, con cifras que oscilan entre un 95% en América Latina y el Caribe, y en América del Norte y Europa, y un 42% en el África Subsahariana (**Cuadro 10.1**). La medición se basa en datos administrativos que no pueden desglosarse por rasgos específicos para mostrar disparidades. El mismo indicador puede estimarse con datos de encuestas en los hogares, aunque la asistencia a la educación de la primera infancia queda reflejada de forma diferente en función del instrumento que se utilice (**Eje de los datos 10.1**).

En algunos países se han hecho grandes avances desde 2000. Albania y Qatar han duplicado prácticamente su tasa de matrícula, hasta alcanzar una participación casi universal en 2015. Países como Belice, Egipto, Letonia y Maldivas han hecho avances importantes, de entre 25 y 40 puntos porcentuales (**Gráfico 10.1**).

> “En 2015, el 69% de los niños participaron en el aprendizaje organizado a nivel de preescolar o primaria un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria”

Dichos incrementos se han producido a pesar de que únicamente el 33% de los países han dispuesto en sus leyes por lo menos un año de enseñanza gratuita en la primera infancia, el 21% un año de enseñanza obligatoria en la primera infancia, y el 17% un año de enseñanza gratuita y obligatoria. Solo el 10% de los países – ninguno de ellos en Asia – garantiza dos años de enseñanza gratuita y obligatoria en la primera infancia.

La tasa bruta de matrícula en la enseñanza preescolar fue del 49% en 2015. Esa cifra se sitúa 20 puntos porcentuales por debajo del indicador mundial, por dos razones. En primer lugar, se refiere a un grupo de edad más amplio, que varía además de un país a otro. En segundo lugar, se refiere únicamente a la tasa de matrícula en la enseñanza preescolar, sin tener en cuenta la tasa de matrícula en la enseñanza primaria antes de la edad apropiada. La tasa de matrícula más baja entre las distintas regiones es del 21% y corresponde a Asia Meridional, donde no se dispone de ninguna estimación del indicador mundial. Ninguno de estos indicadores refleja la calidad de la enseñanza. Los países están trabajando actualmente para fijar normas de prestación de servicios y formas de garantizar la calidad de la enseñanza (**Eje de las políticas 10.1**).

La meta 4.2 es la única meta del ODS 4 que va asociada a dos indicadores mundiales, orientados respectivamente a reflejar los medios (participación de la primera infancia) y los fines (desarrollo de la primera infancia). Existen diferentes formas de medir estos últimos: las tres dimensiones (la salud, el bienestar psicosocial y el

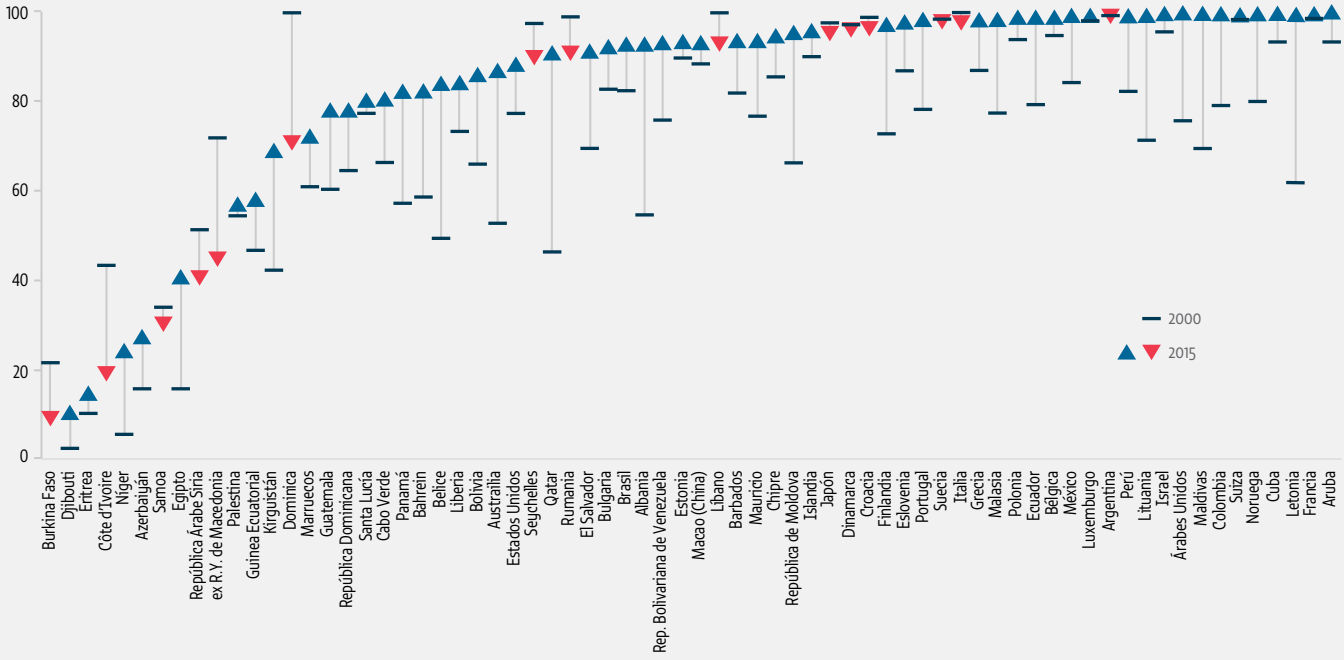
CUADRO 10.1:
Algunos indicadores relativos a la educación de la primera infancia, 2015 o año más reciente

	Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria), 2015 (%)	Tasa bruta de matrícula en la enseñanza preescolar, 2015 (%)	Países que garantizan una enseñanza gratuita y obligatoria en sus marcos jurídicos (%)					
			Gratuita		Obligatoria		Gratuita y obligatoria	
			Al menos 1 año	Al menos 2 años	Al menos 1 año	Al menos 2 años	Al menos 1 año	Al menos 2 años
Mundo	**69**	**49**	**33**	**27**	**21**	**11**	**17**	**10**
Asia Central y el Cáucaso	49	35	38	38	25	0	13	0
Asia Oriental y Sudoriental	83	77	17	11	22	0	17	0
América del Norte y Europa	94	84	46	33	17	9	15	9
América Latina y el Caribe	95	75	63	58	53	37	47	33
África del Norte y Asia Occidental	52	30	20	10	5	0	5	0
Pacífico	82	101	29	12	18	12	12	6
Asia Meridional	...	21	11	11	0	0	0	0
África Subsahariana	42	32	13	13	4	2	2	2
Ingresos bajos	43	21	16	16	6	0	3	0
Ingresos medianos-bajos	...	32	22	20	20	8	14	6
Ingresos medianos-altos	81	76	40	36	24	16	22	16
Ingresos altos	92	82	45	30	25	14	21	11

Fuente: base de datos del IEU.

GRÁFICO 10.1:
La participación en la educación de la primera infancia ha aumentado rápidamente en muchos países

Tasa de participación en el aprendizaje organizado un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria, en un grupo de países seleccionados, 2000–2015



Fuente: Base de datos del IEU.

aprendizaje) quedan reflejadas en diversa forma y medida según cuál sea el instrumento utilizado (**Cuadro 10.2**).

La principal herramienta para informar sobre el indicador mundial 4.2.1, principalmente por su amplia cobertura de países, es actualmente el índice del desarrollo del niño en la primera infancia (ECDI) del UNICEF, que se obtiene a partir de las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS). Se basa en diez preguntas dirigidas a los padres, agrupadas en cuatro dimensiones. Se considera que el desarrollo de los niños que cumplen con las condiciones de al menos tres dimensiones se encuentra «bien encauzado». La cifra de niños de edades comprendidas entre los 36 y los 59 meses cuyo desarrollo se encuentra bien encauzado se considera que es inferior a dos tercios en países como la República Democrática del Congo, Mauritania y Nepal. El indicador mantiene una estrecha correlación con los ingresos per cápita, aunque hay algunas excepciones. Por ejemplo, Argelia, Jordania e Iraq obtienen peores resultados que Ghana, a pesar de ser considerablemente más ricos. En México, el desarrollo de casi el 20% de los niños no está bien encauzado (**Gráfico 10.2**).

De las cuatro dimensiones del ECDI, los niños son los que menos probabilidades tienen de cumplir las condiciones de alfabetización y adquisición de nociones elementales de aritmética. Menos de un tercio lo hace en la mayoría de los países. Ese dato va muy relacionado con la participación en el aprendizaje organizado. En Palestina, el 58% de los niños de edades comprendidas entre 3 y 4 años que participaron en el aprendizaje organizado en 2014 cumplían las condiciones de alfabetización y adquisición de nociones elementales de aritmética, mientras que este porcentaje bajaba al 9% entre los que no participaron en él. Las habilidades socioemocionales básicas (buen comportamiento y capacidad para prestar atención) mantienen una estrecha correlación con la puntuación general del ECDI, mientras que la salud física (habilidades motoras básicas y ausencia de enfermedades crónicas) y los enfoques del aprendizaje (capacidad de seguir instrucciones sencillas y hacer cosas de forma independiente, no reflejadas en el gráfico 10.2) muestran pocas variaciones entre países.

El ECDI ha sido objeto de críticas como medición indirecta e índice compuesto, y el Grupo Interinstitucional y de

CUADRO 10.2:
Herramientas de medición del desarrollo de la primera infancia

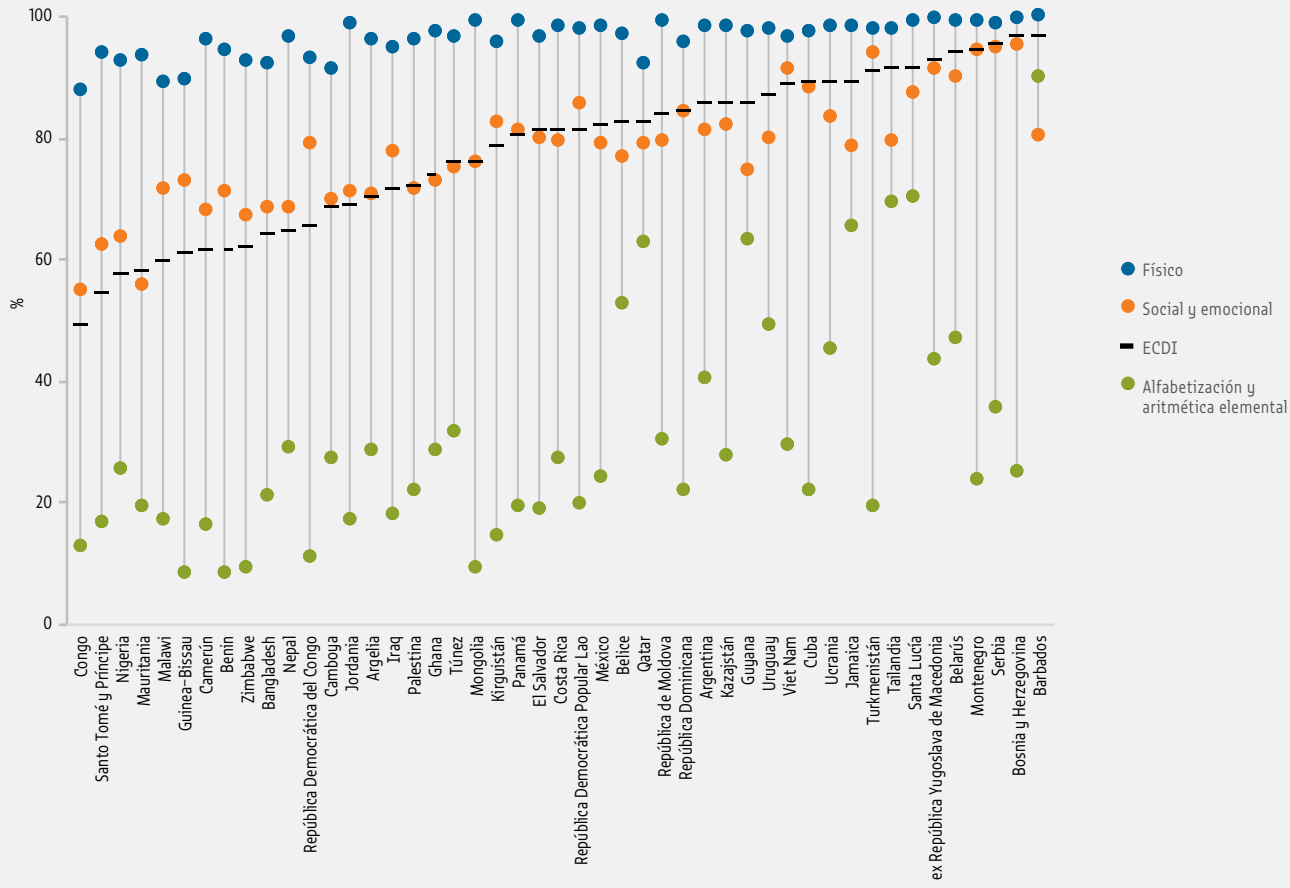
Herramienta	Tipo de evaluación	Dimensión			Sometidos a prueba (países agrupados por nivel de ingresos)
		Salud	Bienestar psicosocial	Aprendizaje	
Escalas de desarrollo infantil de Asia Oriental y el Pacífico	Directa	Desarrollo motor Salud, higiene y seguridad	Desarrollo social y emocional	Desarrollo cognitivo Lenguaje y primeras nociones de lectoescritura Conocimiento y participación cultural Enfoques del aprendizaje	Medianos
Instrumento de desarrollo temprano	Indirecta: docente	Salud y bienestar físicos (incluye las habilidades motoras gruesas y finas)	Competencia social Madurez emocional	Lenguaje y desarrollo cognitivo Habilidades de comunicación y conocimientos generales	Medianos Altos
Índice de capacidades humanas tempranas	Directa	Salud y bienestar físicos	Competencia social Identidad cultural/espiritualidad Madurez emocional	Enfoques del aprendizaje Lenguaje y desarrollo cognitivo Habilidades de comunicación Perseverancia	Medianos
Evaluación internacional del desarrollo y del aprendizaje temprano	Directa Indirecta: cuidador	Desarrollo de las habilidades motoras gruesas y finas	Desarrollo social y emocional	Primeras nociones de lectoescritura Primeras nociones de aritmética Enfoques del aprendizaje Función ejecutiva	Bajos Medianos
Índice de desarrollo de la primera infancia	Indirecta: padres	Estado de salud y habilidades motoras finas	Social y emocional	Enfoques del aprendizaje Alfabetización–aritmética elemental	Bajos Medianos
Medición del desarrollo y el aprendizaje tempranos	Directa Indirecta: padres/cuidador	Estado de salud	Social y emocional	Lenguaje/alfabetización Aritmética elemental/matemáticas Función ejecutiva	Bajos Medianos
Proyecto regional sobre indicadores de desarrollo infantil	Directa	Habilidades motoras	Desarrollo social y emocional	Cognición Lenguaje y comunicación	Medianos
Evaluación del aprendizaje temprano de los alumnos recién ingresados en la enseñanza primaria	Directa Evaluación de grupo		Socialización	Desarrollo cognitivo Lenguaje	Bajos Medianos
Cuestionario de capacidades y dificultades	Indirecta: padres		Problemas sociales/emocionales y de conducta		Bajos Medianos Altos

Fuente: Anderson and Raikes (2017).

GRÁFICO 10.2:

Muchos niños de países de bajos y medianos ingresos no están preparados para la escuela

Porcentaje de niños de edades comprendidas entre los 36 y los 59 meses cuyo desarrollo se encuentra bien encauzado, en un grupo de países seleccionados, 2011–2015



Fuente: Informes finales y principales resultados de las MICS.

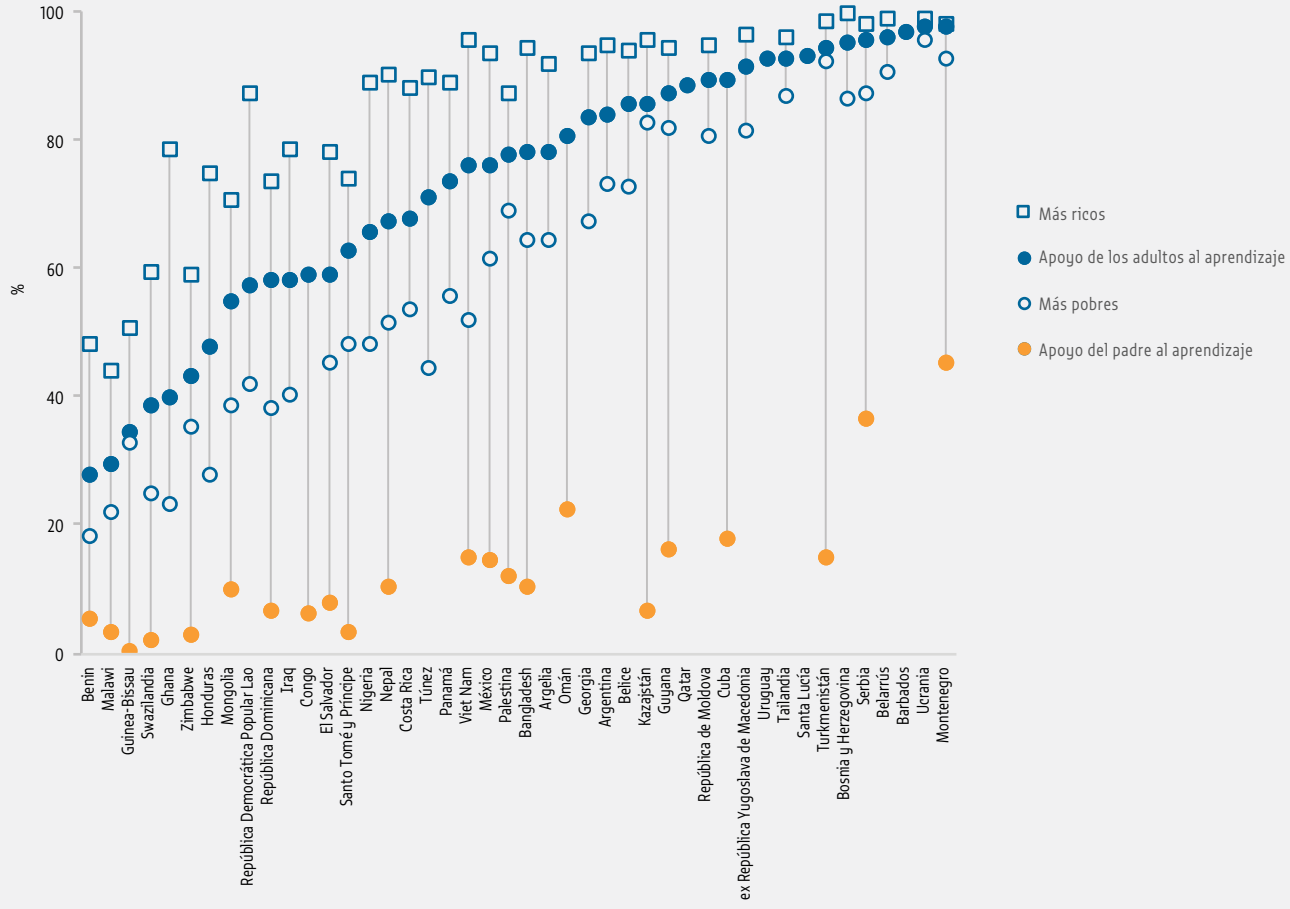
Expertos sobre los Indicadores de los ODS (IAEG-ODS) lo ha clasificado como un indicador de Nivel III, que requiere una mayor elaboración metodológica. En respuesta a ello, el UNICEF creó un grupo de expertos sobre medición del desarrollo de la primera infancia bajo los auspicios del IAEG-ODS. También puso en marcha un proceso de revisión de las preguntas planteadas en las MICS. Se revisaron varias herramientas y se llevaron a cabo unas primeras pruebas cognitivas de distintos elementos en países como la India y Jamaica, con objeto de crear un nuevo banco de elementos que se someterán a pruebas ulteriores para su validación en Bulgaria, México, Uganda y los Estados Unidos (UNICEF, 2017a).

Los ambientes hogareños estimulantes pueden tener una influencia notable en el desarrollo infantil, sobre todo cuando los niños no participan en el aprendizaje organizado. La información proporcionada por las MICS mostró que en países como Benin, Honduras y Swazilandia menos de la mitad de los niños contaban con adultos que participaran con ellos en actividades orientadas a promover el aprendizaje, como contar cuentos, cantar, jugar o dibujar. Los niños de los hogares más pobres tienden a disfrutar menos de esa clase de actividades. En Túnez, solo los niños del 44% de los hogares más pobres tomaban parte en esa clase de actividades con adultos, frente al 90% en el caso de los hogares más ricos. Es mucho más probable que sean las madres y no los padres quienes participen en tales actividades. En Turkmenistán, el 94% de los niños de edades comprendidas entre los 3 y los 4 años participaban en actividades orientadas al aprendizaje con un adulto, pero solo el 15% lo hacía con su padre (**Gráfico 10.3**).

GRÁFICO 10.3:

Los niños de los hogares más pobres tienden a estar menos expuestos a actividades hogareñas orientadas a promover el aprendizaje

Porcentaje de niños de edades comprendidas entre los 36 y los 59 meses que participaron con adultos, así como con el padre, en cuatro o más tipos de actividades orientadas a promover el aprendizaje y la preparación para la escuela durante los tres días previos, en un grupo de países seleccionados, 2011–2015



Fuente: Informes finales y principales resultados de las MICS.

EJE DE LOS DATOS 10.1: UTILIZAR LAS ENCUESTAS EN LOS HOGARES PARA ESTIMAR LA PARTICIPACIÓN Y LAS DISPARIDADES EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

El indicador mundial sobre la participación en la educación de la primera infancia se basa en datos administrativos. Tal como se observa en el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* de 2016, eso plantea dos problemas. En primer lugar, en algunos países buena parte de la enseñanza, sobre todo a edades tempranas, se lleva a cabo en centros no registrados y puede no estar recogida en las fuentes administrativas. En segundo lugar, esas fuentes no pueden reflejar las disparidades, que son un aspecto esencial de cada uno de los indicadores del ODS 4.

Las encuestas en los hogares pueden dar respuesta a ambos problemas. En las seis primeras series, las MICS aportaron de forma sistemática algunos datos importantes sobre diversos países. Pusieron de manifiesto que en muchas partes del mundo las posibilidades de acceder a la educación de la primera infancia están repartidas de forma bastante desigual, y favorecen a los niños de las zonas urbanas y los hogares más ricos. En una muestra de 52 países de ingresos bajos y medianos, tomada entre 2010 y 2015, poco más de 2 niños de edades comprendidas entre 3 y 4 años asistieron al aprendizaje organizado en el quintil más pobre de los hogares por cada 10 que lo hicieron del quintil más rico, mientras que 5 niños de zonas rurales asistieron por cada 10 que lo hicieron en las zonas urbanas.

La tasa de asistencia de los niños de edades comprendidas entre 3 y 4 años estaba por encima del 80%

entre los niños más ricos de Serbia y Nigeria, mientras que no superaba el 10% entre los más pobres. La brecha entre zonas urbanas y rurales en relación con las tasas de asistencia superaba los 40 puntos porcentuales en Túnez y Turkmenistán. En contraste, había casi paridad o incluso una ligera ventaja para los niños de zonas rurales en Bangladesh, Jamaica, México, Palestina, Santa Lucía y Santo Tomé y Príncipe. Tailandia era el único país donde los patrones de asistencia eran favorables a los niños pobres y de zonas rurales en el periodo 2015-2016, un dato que ya se había observado cuatro años antes (**Gráfico 10.4**).

Las MICS también permiten realizar estimaciones de la asistencia a la enseñanza preescolar de niños de 5 años o más, gracias a lo cual se puede hacer una observación más detallada de los patrones de asistencia por edades. En Zimbabwe, el 10% de los niños de 3 años, el 35% de los niños de 4 años y el 57% de los niños de 5 años asistieron a programas de aprendizaje organizado en 2014 (**Gráfico 10.5**). Ello contrasta con la estimación

> “En una muestra de 52 países de ingresos bajos y medianos, tomada entre 2010 y 2015, poco más de 2 niños de edades comprendidas entre 3 y 4 años asistieron al aprendizaje organizado en el quintil más pobre de los hogares por cada 10 que lo hicieron del quintil más rico”

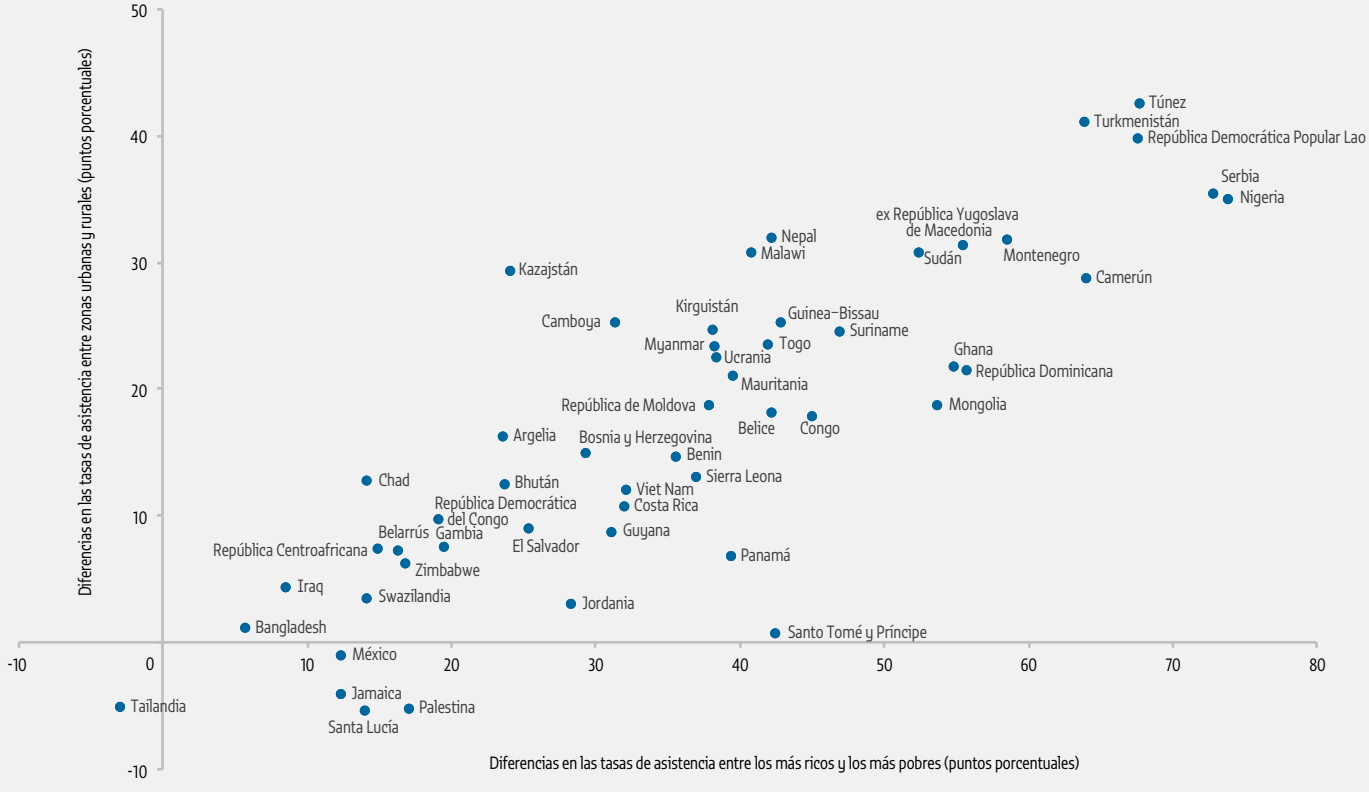
oficial de que el 37% de los niños de 5 años asistieron a la enseñanza preescolar o primaria en 2013. La discrepancia puede ayudar a estimar la dimensión de la asistencia no registrada a la enseñanza preescolar, un hecho documentado en la prensa pero no en los datos oficiales (Kandemiiri y Mhlanga, 2011; Tshuma, 2017).

Las encuestas en los hogares tienen sus propios problemas como fuentes de información para un seguimiento a escala mundial. Las preguntas utilizadas

GRÁFICO 10.4:

Existen disparidades importantes en la asistencia a los establecimientos de educación de la primera infancia

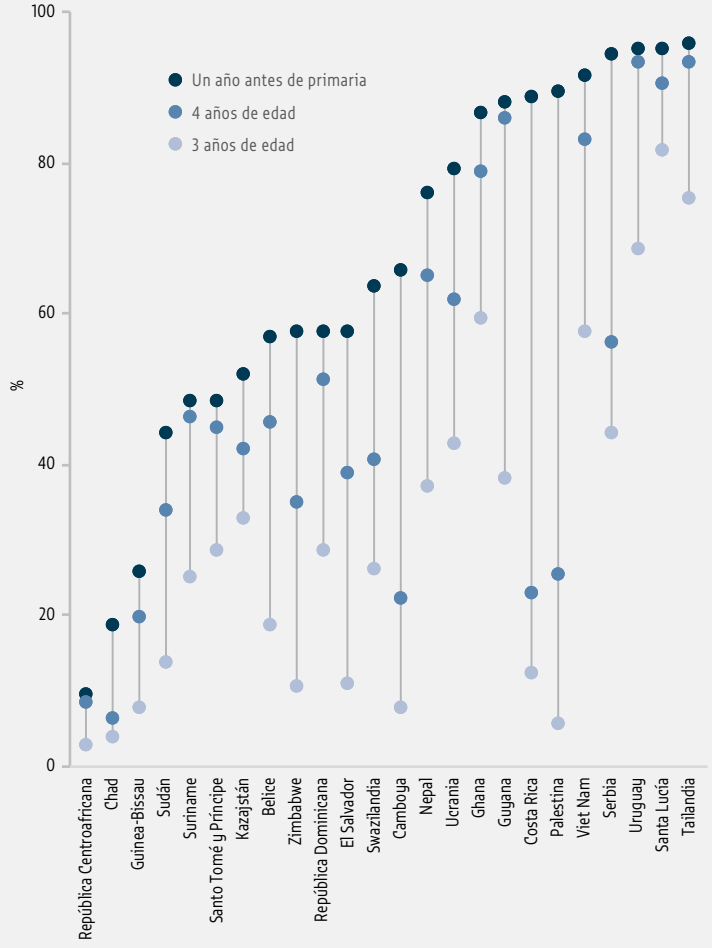
Diferencias en las tasas de asistencia al aprendizaje organizado entre los niños de edades comprendidas entre los 36 y los 59 meses, por nivel de ingresos y localización, en un grupo de países seleccionados, 2010–2016



Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en encuestas en los hogares.

para calcular la asistencia a la enseñanza preescolar suelen dividirse entre niños de mayores y menores de 5 años, lo que puede dar lugar a incoherencias en la forma de plantear las preguntas pertinentes. Por ejemplo, en las MICS se pregunta si los niños menores de 5 años asisten a un "programa de primera infancia", mientras que para los niños mayores de 5 años se habla de asistencia a la "escuela". El otro gran programa internacional de encuestas en los hogares, las Encuestas de Demografía y Salud, no incluía hasta muy recientemente la enseñanza preescolar como opción estándar para los niños mayores de 5 años, y sigue sin plantear la pregunta en el caso de los niños menores de esa edad, a excepción de algunos países, lo que reduce la cobertura.

GRÁFICO 10.5:
Los patrones de asistencia a los establecimientos de educación de la primera infancia varían entre un país y otro
Tasas de asistencia a programas de educación de la primera infancia de los niños de edades comprendidas entre 3 y 4 años, y de los niños con un año menos de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria, en un grupo de países seleccionados, 2010–2014



Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en encuestas en los hogares.

Por otro lado, y teniendo en cuenta la diversidad de programas existentes, es posible que en las encuestas no se puedan captar matices importantes de la educación recibida con preguntas sencillas de este tipo. Por ejemplo, en las encuestas estadísticas de la Unión Europea sobre ingresos y condiciones de vida se pregunta el número de horas que suelen asistir los niños a la enseñanza preescolar durante una semana normal. Se ha vuelto urgente adoptar un enfoque normalizado para calcular la asistencia a la enseñanza preescolar.

EJE DE LAS POLÍTICAS 10.1: GARANTIZAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Un sistema de educación de la primera infancia de calidad debería apoyar un desarrollo integral, sobre todo en los niños más vulnerables. No es fácil definir en qué consiste una educación preescolar de calidad. Las concepciones de la calidad varían considerablemente en función de criterios como el contexto, el tipo de prestación y la calidad, que pueden abarcar desde el entorno físico hasta la interacción entre el alumno y el educador. Una educación de la primera infancia de calidad debería tener un efecto positivo en el desarrollo general del niño, pero resulta difícil determinar y medir los factores que influyen en dicho desarrollo. Los enfoques que se aplican para establecer normas de calidad y seguir su cumplimiento varían de un país a otro. En la presente sección se examinan los mecanismos de garantía de calidad de la educación de la primera infancia que se aplican en distintas partes del mundo.

LOS PAÍSES TIENDEN A CENTRAR LOS PROCESOS DE GARANTÍA DE CALIDAD EN ASPECTOS FÁCILMENTE OBSERVABLES

Las normas de calidad y el seguimiento de la educación de la primera infancia tienden a centrarse en elementos observables, como las infraestructuras, los materiales didácticos y el número de alumnos por docente, ya que son fáciles de medir y verificar. Aun así, muchos países no habían empezado a establecer normas y mecanismos de seguimiento hasta muy recientemente. Solo 14 de los 34 países de bajos y medianos ingresos examinados en 2010-2015 en el marco del módulo dedicado al desarrollo en la primera infancia del Enfoque Sistémico para Lograr Mejores Resultados en la Educación, del Banco Mundial, contaban con un conjunto «establecido» de normas de educación de la primera infancia (relativas a los educadores, la enseñanza y los currículos, las infraestructuras, la prestación del servicio y la acreditación). Solo 5 de ellos, como Mauricio y Samoa, disponían de mecanismos de seguimiento de su cumplimiento (Banco Mundial, 2017c).

La política de educación de la primera infancia de Belice establecía normas de aprendizaje, exigía que los docentes que imparten enseñanza preescolar obtuvieran el certificado de un programa básico de seis semanas sobre educación de la primera infancia y fijaba un número máximo de alumnos por docente, horarios normales de docencia y directrices sobre infraestructuras. Sin embargo, solo el número de alumnos por docente era objeto de un seguimiento periódico (Banco Mundial, 2014a). Nepal amplió de forma muy notable la impartición gracias a la creación de centros de desarrollo de la primera infancia, hasta lograr que la tasa bruta de matrícula aumentara del 12% en 2000 al 84% en 2016. También definió una serie de normas en materia de alfabetización y desarrollo lingüístico, cualificaciones de los docentes que imparten enseñanza preescolar y solidez de los edificios (Banco Mundial, 2014c). No obstante, una evaluación comprobó que no se habían establecido procesos sistemáticos de seguimiento, instrumentos para llevarla a cabo ni mecanismos formales para informar de sus resultados a los funcionarios responsables de la enseñanza a nivel de distrito (UNICEF, 2011). Túnez creó currículos para la educación de la primera infancia, guías pedagógicas, requisitos para el perfeccionamiento profesional y normas relativas a las infraestructuras, como por ejemplo sobre la seguridad y los espacios de juego al aire libre. Sin embargo, no se dispone de datos detallados sobre la prestación de servicios, lo que dificulta la verificación del cumplimiento (Banco Mundial, 2016e).

> “Solo 14 de los 34 países de bajos y medianos ingresos examinados en 2010-2015 contaban con un conjunto «establecido» de normas de educación de la primera infancia”

Un posible enfoque para establecer mecanismos de seguimiento del cumplimiento de las normas de educación de la primera infancia consiste en adoptar el modelo de la escuela primaria. En 2015, el Ministerio de Educación del Perú puso en marcha Semáforo Escuela, un programa que tenía por objeto realizar un seguimiento de las escuelas públicas de primaria y de un conjunto de clases asociadas de preescolar que representaban el 16% del total de matriculaciones en dicha etapa. A lo largo de 2016, 338 supervisores especialmente formados realizaron visitas sin aviso previo a las escuelas y recopilaron información con ayuda de tabletas conectadas a Internet sobre indicadores como la asistencia de alumnos y docentes, los horarios, la disponibilidad de materiales didácticos, el agua y el saneamiento. Los informes agregados a escala local y regional se publicaron en Internet y se actualizaron mensualmente. Los resultados se enviaron a las direcciones regionales de educación y a las unidades de gestión local de la educación para apoyar la planificación y la gestión (Ministerio de Educación del Perú, 2017).

> “Las matriculaciones en programas privados de preescolar han aumentado hasta alcanzar el 41% a nivel mundial, lo que pone de manifiesto la necesidad de realizar un seguimiento de los proveedores privados”

Vigilar el cumplimiento únicamente en los programas públicos de educación de la primera infancia resulta cada vez más insuficiente. Las matriculaciones en programas privados de preescolar han aumentado hasta alcanzar el 41% a escala mundial, lo que pone de manifiesto la necesidad de realizar un seguimiento de los proveedores privados, una tarea para la que algunos países no están preparados. En Gambia, dos de cada tres niños están matriculados en establecimientos privados de enseñanza preescolar que no tienen obligación de registrarse ni

de acreditarse (Banco Mundial, 2014b). En Indonesia, el 97% de los niños asisten a establecimientos privados de enseñanza preescolar, de los que solo el 8% están acreditados (Denboba y otros, 2015). Los 200 miembros de la plantilla del cuerpo nacional encargado de efectuar las acreditaciones no bastan para acreditar y garantizar las normas de calidad de los 147.000 establecimientos de educación de la primera infancia (SIREP, 2013).

En Swazilandia, los proveedores públicos y privados deben someterse a los mismos procedimientos de registro y acreditación. El Ministerio de Educación y Formación establece normas relativas a las infraestructuras, el número de alumnos por docente, y las cualificaciones y la formación de los docentes. Un año después de la inspección inicial se emite un certificado oficial de registro. El ministerio aplica diversas estrategias para garantizar el cumplimiento: una evaluación anual de la calidad por parte del consejo de administración, el seguimiento de la actividad del establecimiento por parte de inspectores regionales de la atención y la educación de la primera infancia, y una evaluación interna del programa por parte del personal y de un comité de dirección. Sin embargo, no se hace un seguimiento del cumplimiento y no se recopilan datos sobre la aplicación de dichas estrategias, como tampoco sobre su resultado (Banco Mundial, 2017d).

En Noruega, los municipios no solo gestionan el 46% de los jardines de infancia sino que son responsables además de aprobar y supervisar los demás, que son privados (Dirección General de Educación y Capacitación de Noruega, 2016). Los jardines de infancia se evalúan en función de las normas mínimas establecidas por la legislación (por ejemplo respecto de las cualificaciones de los educadores, el tamaño de las clases, la seguridad) y de un plan marco sobre contenidos y tareas. Estaba previsto que en 2017 entrara en vigor un nuevo plan que daría instrucciones más precisas a los proveedores (Ministerio de Educación de Noruega, 2016). Un municipio puede fijar una fecha límite a un jardín de infancia para que cumpla con las normas y, en caso de que no lo haga, ordenar su cierre temporal o permanente (OCDE, 2015c). Un sitio web del gobierno muestra el nivel de cumplimiento de las normas y datos sobre la satisfacción de los padres para cada establecimiento.

Las contribuciones de la comunidad, en particular de los padres, en estrecha interacción con los educadores, son decisivas para garantizar la calidad de la educación de la primera infancia. En Francia, la Caisse Nationale d'Allocations Familiales (Caja nacional de prestaciones a las familias) complementa las inspecciones de las escuelas con un barómetro de la opinión de la comunidad basado en encuestas de satisfacción de los padres con las guarderías y los cuidadores (CNAF, 2015). Además, los representantes elegidos por los padres manifiestan sus opiniones sobre la calidad de los servicios en las reuniones de los consejos escolares, que se celebran tres veces al año. También pueden solicitar inspecciones de las escuelas y son periódicamente recibidos por las autoridades locales (OCDE, 2015c).

En Nueva Zelandia, la Oficina de examen de la educación lleva a cabo un análisis independiente de la calidad de la educación e informa al respecto. En 2015-2016 pasó revista al 28% de los establecimientos autorizados de educación de la primera infancia. Puesto que cada establecimiento determina sus propias prioridades curriculares en diálogo con la comunidad, el proceso de examen de la calidad es flexible y adaptable al contexto. Varían tanto la duración de la visita como el proceso de evaluación, los resultados y la presentación de informes (Taguma y otros, 2012).

ALGUNOS SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD SE CENTRAN EN LA PREPARACIÓN DE LOS EDUCADORES

Las personas que imparten la educación de la primera infancia deben ofrecer posibilidades de aprendizaje y desarrollo, detectar a los niños que precisan un apoyo adicional y responder a las diferentes aptitudes y procedencias de sus alumnos. Algunos sistemas de garantía de calidad de la educación de la primera infancia se centran en características fácilmente observables como las cualificaciones del educador, mientras que otros invierten considerables recursos para evaluar aspectos más matizados de la enseñanza y el aprendizaje.

El elemento más determinante de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje es la interacción entre alumnos y docente: su naturaleza, profundidad y capacidad de promover la autonomía y la estimulación de los niños. La interacción debe ser amistosa y respetuosa, y debe propiciar el desarrollo de la personalidad y la identidad en una comunidad que permita que todos los niños realicen su potencial (ISSA, 2010). Supervisar la interacción es costoso pero se ha incorporado a iniciativas más amplias de evaluación y apoyo a los docentes (**Recuadro 10.1**).

En otros países se emplean instrumentos normalizados, como la escala de evaluación del entorno preescolar (Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS), en el marco de sistemas formales y basados en la observación de

RECUADRO 10.1

En Chile hay múltiples herramientas para evaluar y apoyar a los educadores de la primera infancia

El sistema nacional chileno de evaluación del personal docente es un proceso obligatorio en las escuelas públicas municipales. Coordinado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, recibe el apoyo técnico del Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile. La evaluación tiene cuatro componentes: la autoevaluación, la evaluación del director de la escuela, la evaluación entre colegas mediante un cuestionario, y una carpeta, que requiere una visita de un día completo y la videograbación de una clase.

Varias herramientas apoyan este proceso en los 346 municipios. Una red de técnicos audiovisuales graba las observaciones en las aulas. Los evaluadores reciben formación en seminarios para realizar sus tareas como entrevistadores, examinadores y miembros de los comités de evaluación. Un personal especialmente formado en centros universitarios de evaluación se encarga de revisar y puntuar los componentes audiovisuales y escritos, de acuerdo con un estricto protocolo. Un centro de gestión procesa los materiales de evaluación con ayuda de un software especializado. Un centro de atención telefónica presta asistencia a los docentes y demás participantes en el proceso.

Los educadores son evaluados cada cuatro años de acuerdo con un conjunto de criterios conocidos con el nombre de 'marco para la buena enseñanza'. Ocho meses después de la visita se remite a la escuela un informe en el que se exponen las evaluaciones pasadas y las medidas adoptadas y se aporta una evaluación cualitativa de las cualidades y defectos del educador. El desempeño de los educadores se califica como insatisfactorio, básico, competente o destacado. Los educadores de nivel básico vuelven a ser evaluados dos años más tarde. Los que son calificados como insatisfactorios vuelven a ser evaluados un año más tarde y, si no han realizado ningún progreso, no pueden seguir enseñando. Los municipios reciben apoyo financiero para establecer planes de superación profesional para los dos niveles más bajos.

Fuentes: Docentemás (2017); OCDE (2015c).

garantía de calidad (Harms y otros, 2015). Ampliamente utilizada en los Estados Unidos, incluida la ciudad de Nueva York (Departamento de Educación de Nueva York, 2016), la ECERS se ha traducido y adaptado a otros países.

En Alemania, los proveedores pueden elegir entre distintas herramientas de seguimiento para llevar a cabo autoevaluaciones periódicas. Algunos optan por herramientas normalizadas que imparten directrices para las medidas de seguimiento, como la escala de evaluación de los jardines de infancia (*Kindergarten Evaluation Scale*), una adaptación de la ECERS (OCDE, 2015c). El estudio nacional de la educación, la atención y la crianza de la primera infancia, una adaptación de la ECERS para evaluar la interacción entre alumno y docente, dio una calificación insatisfactoria al 10% de los proveedores. Una herramienta centrada en aspectos como el aprendizaje intercultural situó más del 50% de las guarderías entre las consideradas de baja calidad (Tietze y otros, 2012).

En Italia, los investigadores de la Universidad de Pavía crearon la escala de evaluación de las guarderías (*Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido*), una variante de la ECERS para niños pequeños. Otras dos herramientas evaluaron la transición del hogar a la guardería. Tras un estudio piloto realizado en 25 guarderías para niños menores de 3 años repartidas en 5 regiones, la herramienta se utilizó a escala nacional para mejorar los servicios y la formación de los docentes en el empleo (OCDE, 2015c). No incluye algunos aspectos contextuales importantes de la garantía de calidad, como la participación de los padres, lo que da lugar a otras variantes (Musatti y Picchio, 2010).

CONCLUSIÓN

Efectuar el seguimiento de algunos aspectos de la calidad de la educación de la primera infancia y velar por el cumplimiento de las normas es una tarea sumamente compleja debido a la diversidad de factores que desempeñan un papel crucial en el desarrollo del niño. No obstante, los mecanismos de seguimiento de las instalaciones, el personal y los procesos se han generalizado cada vez más y se han utilizado tanto para responsabilizar a los proveedores de servicios del cumplimiento de las normas establecidas como para encauzar los recursos hacia las instalaciones y los educadores que necesitan apoyo. Algunos países hacen públicos los resultados de este seguimiento e invitan a los padres y las comunidades a expresar sus opiniones sobre la calidad.

Estudiantes universitarios de Melbourne (Australia) protestan contra los recortes propuestos en la financiación de la enseñanza superior.

CRÉDITO: Informe GEM/Corey Oakley

MENSAJES CLAVE

En 2015, el 2% de los alumnos del primer ciclo de la enseñanza secundaria y el 20% de los del segundo ciclo de la enseñanza secundaria estaban matriculados en la enseñanza técnica y profesional.

En 2015, 213 millones de estudiantes, es decir el 36% del grupo de edad, estaban inscritos en la educación terciaria.

Más mujeres que hombres finalizan la educación terciaria, pero en cambio menos mujeres que hombres obtienen diplomas en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. Así pues, en Chile, Ghana y Suiza, menos de un cuarto de los diplomados de esas asignaturas son mujeres.

Muy pocos adultos que no han terminado la enseñanza primaria vuelven a la escuela. En Mozambique, solo el 20% de los adultos finalizaron la primaria, pero únicamente el 0,5% estaban matriculados en la educación formal. Sin embargo, en algunos países de altos y medianos ingresos, como el Brasil y Tailandia, la matrícula de los adultos es superior al 4%.

Para tener una idea de la impartición diversa de la educación y la formación es necesario formular preguntas directas a los adultos. No obstante, en las encuestas se plantean las preguntas pertinentes de distintas maneras, lo que dificulta el seguimiento del indicador mundial.

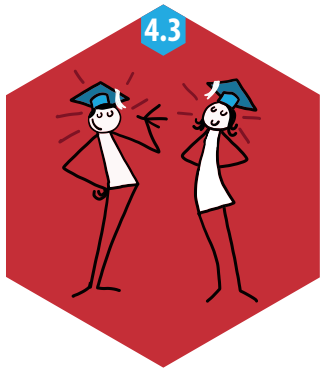
Los rápidos aumentos de la matrícula, la diversificación de la impartición y las estructuras de gestión, así como el incremento de la movilidad de los estudiantes han acrecentado la demanda de garantía de calidad en la enseñanza superior.

A pesar de la creciente sofisticación de los mecanismos de garantía de calidad en la educación terciaria, no queda claro si éstos mejoran la enseñanza y el aprendizaje.

Numerosas leyes promueven el acceso a la enseñanza superior de las minorías y los grupos desfavorecidos, pero son pocas las que velan por la asequibilidad.

Las políticas de educación gratuita por sí solas no brindan un acceso equitativo a la educación terciaria. Se requiere una combinación de derechos de matrícula bajos, becas y préstamos en función de los ingresos.

CAPÍTULO 11



META 4.3

Enseñanza técnica, profesional, superior y de adultos

INDICADOR MUNDIAL

4.3.1 *Tasa de participación de jóvenes y adultos en la educación y la formación formales y no formales en los últimos 12 meses, por sexo*

INDICADORES TEMÁTICOS

4.3.2 *Tasa bruta de matrícula en la educación terciaria, por sexo*

4.3.3 *Tasa de participación en programas de formación técnica y profesional (de los 15 a los 24 años), por sexo*

Resumen.....174
Eje de los datos 11.1: Estimar las tasas de participación de los jóvenes y los adultos en la educación y la formación..... 178
Eje de los datos 11.2: Evaluar la participación y los resultados en la educación terciaria mediante encuestas en los hogares..... 183
Eje de las políticas 11.1: La garantía de calidad en la enseñanza superior..... 183
Eje de las políticas 11.2: Rendición de cuentas y acceso asequible a la enseñanza superior.....191

RESUMEN

La meta 4.3 es un objetivo amplio que abarca distintos tipos de educación permanente. Algunos de ellos, como la enseñanza secundaria técnica y profesional, pueden ser obligatorios, pero la mayoría tienen lugar tras la enseñanza obligatoria. Los tres indicadores abarcan la diversidad de esta meta: la enseñanza técnica y profesional, la educación terciaria y la educación de adultos.

ENSEÑANZA TÉCNICA Y PROFESIONAL

En 2015, un poco más de 60 millones de alumnos de secundaria, es decir aproximadamente el 10% del total, estaban matriculados en la enseñanza profesional, principalmente en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria (el 20% de los alumnos, en comparación con el 2% en el primer ciclo de la enseñanza secundaria). Las tasas de matrícula han variado poco desde el año 2000, excepto en el Cáucaso y Asia central (donde la proporción se incrementó en 13 puntos porcentuales para alcanzar el 60% de la matrícula del segundo ciclo de la enseñanza secundaria) y el Pacífico (donde la proporción disminuyó en 12 puntos porcentuales, pero siguió siendo alta, en comparación con la media mundial del 40% de la matrícula en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria). Las niñas representaron el 43% del total de inscritos en la enseñanza técnica y profesional en 2015 (**Cuadro 11.1**).

> “En 2015, aproximadamente el 10% del total de alumnos de secundaria estaban matriculados en la enseñanza profesional”

Se procura ampliar el alcance del indicador temático de la enseñanza técnica y profesional para que incluya la formación para el trabajo concebida específicamente para la obtención de un empleo y abierta a todos los jóvenes (de 15 a 24 años), no únicamente a los matriculados en la enseñanza secundaria. La participación de los jóvenes en la enseñanza técnica y profesional ha aumentado fuertemente en los países del sur de Europa desde el año 2000. Ciertamente, creció en 15 puntos porcentuales en Italia y en 11 en Portugal (**Gráfico 11.1**). Recabar esos datos tanto para los jóvenes como para los adultos, para los distintos tipos de enseñanza, sigue planteando dificultades (**Eje de los datos 11.1**).

EDUCACIÓN TERCIARIA

En 2015, 213 millones de estudiantes estaban matriculados en la educación terciaria. Desde 2000, la tasa bruta de matrícula se ha incrementado en 29 puntos porcentuales en los países de ingresos altos y medianos, ya que pasó del 17% al 46%. Las tasas brutas de matrícula en Asia Oriental y Sudoriental, y América Latina y el Caribe, aumentaron en 25 puntos porcentuales y alcanzaron el 40%. En cambio, el aumento de la matrícula en el Cáucaso y Asia central, así como en el África subsahariana, casi se ha estancado, permaneciendo cerca de los niveles del año 2000 (**Cuadro 11.2**).

> “En 2015, 213 millones de estudiantes estaban matriculados en la educación terciaria”

El porcentaje de instituciones privadas en la matrícula de la educación terciaria está aumentando rápidamente en los países de bajos y medianos ingresos. En Nepal tuvo lugar un incremento

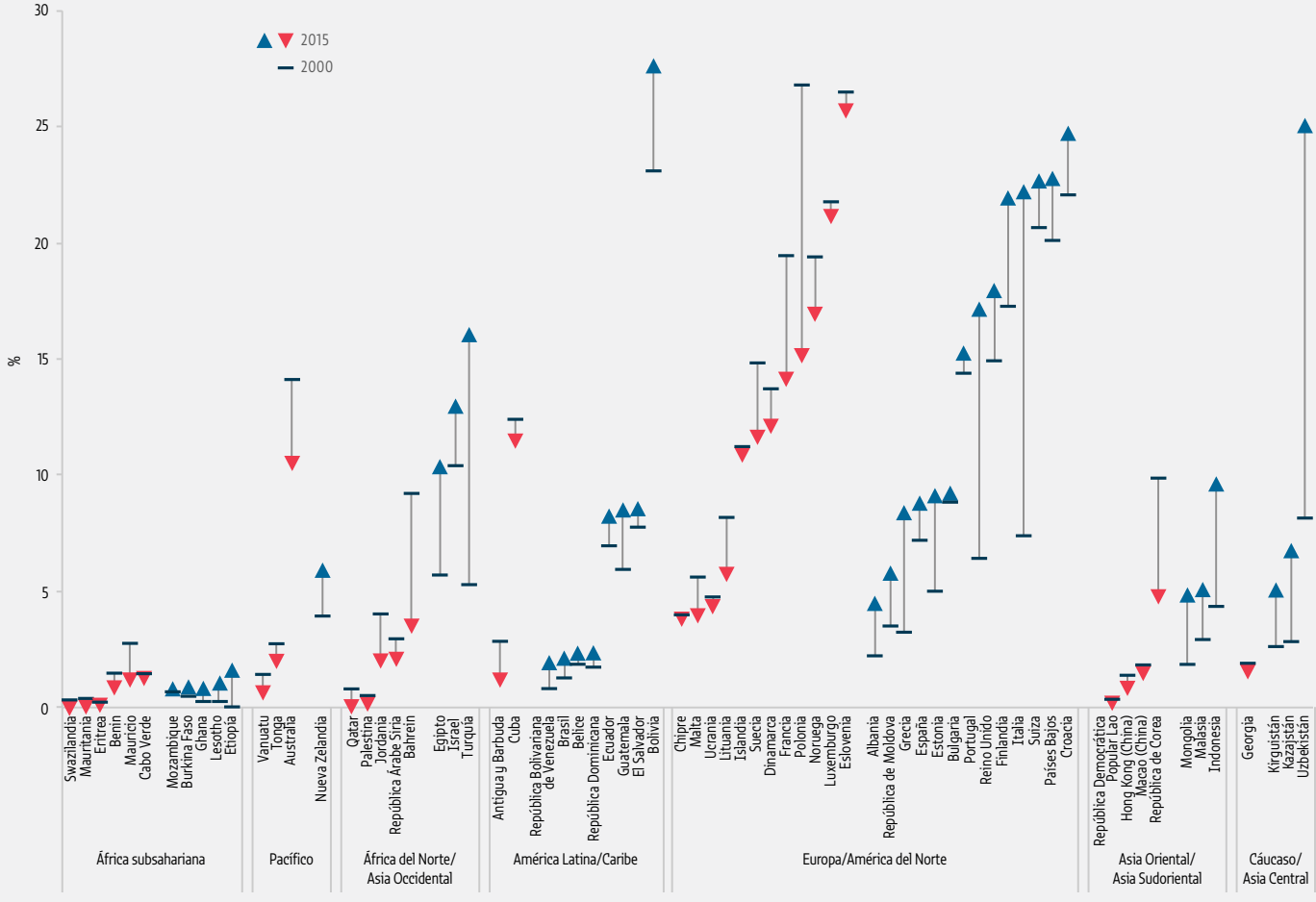
CUADRO 11.1:
Indicadores de la participación en la enseñanza técnica y profesional, 2000 y 2015

	Matrícula en la enseñanza secundaria técnica y profesional				Proporción de la enseñanza técnica y profesional del total de la matrícula en la enseñanza secundaria	
	2000		2015		2000	2015
	Total (000)	Mujeres (%)	Total (000)	Mujeres (%)	Total (%)	Total (%)
Mundo	**45 896**	**45**	**60 422**	**43**	**10,1**	**10,4**
Cáucaso y Asia Central	626	43	1 818	48	6,6	19,8
Asia Oriental y Sudoriental	17 358	47	24 351	45	13,0	16,1
Europa y América del Norte	13 840	43	13 881	43	14,5	16,5
América Latina y el Caribe	4 890	53	6 160	53	8,6	9,8
Norte de África y Asia Occidental	4 552	40	5 873	43	15,5	13,9
Pacífico	1 287	48	902	43	38,0	25,8
Asia Meridional	1 550	29	3 721	25	1,5	2,2
África subsahariana	1 791	35	3 710	40	7,8	6,7
Ingresos bajos	1 106	34	13 870	41	8,3	6,2
Ingresos bajos y medianos	7 885	41	2 199	40	5,0	5,3
Ingresos altos y medianos	22 657	47	13 388	45	12,0	15,7
Ingresos altos	14 245	45	30 958	43	15,2	14,7

Fuente: Base de datos del IEU.

GRÁFICO 11.1:
Ha habido tendencias divergentes en la participación de los jóvenes en la enseñanza técnica y profesional en Europa en los últimos 15 años

Tasa de participación de los jóvenes de 15 a 24 años en los programas de enseñanza técnica y profesional, 2000 y 2015



Fuente: Base de datos del IEU.

CUADRO 11.2:
Indicadores de la participación en la educación terciaria

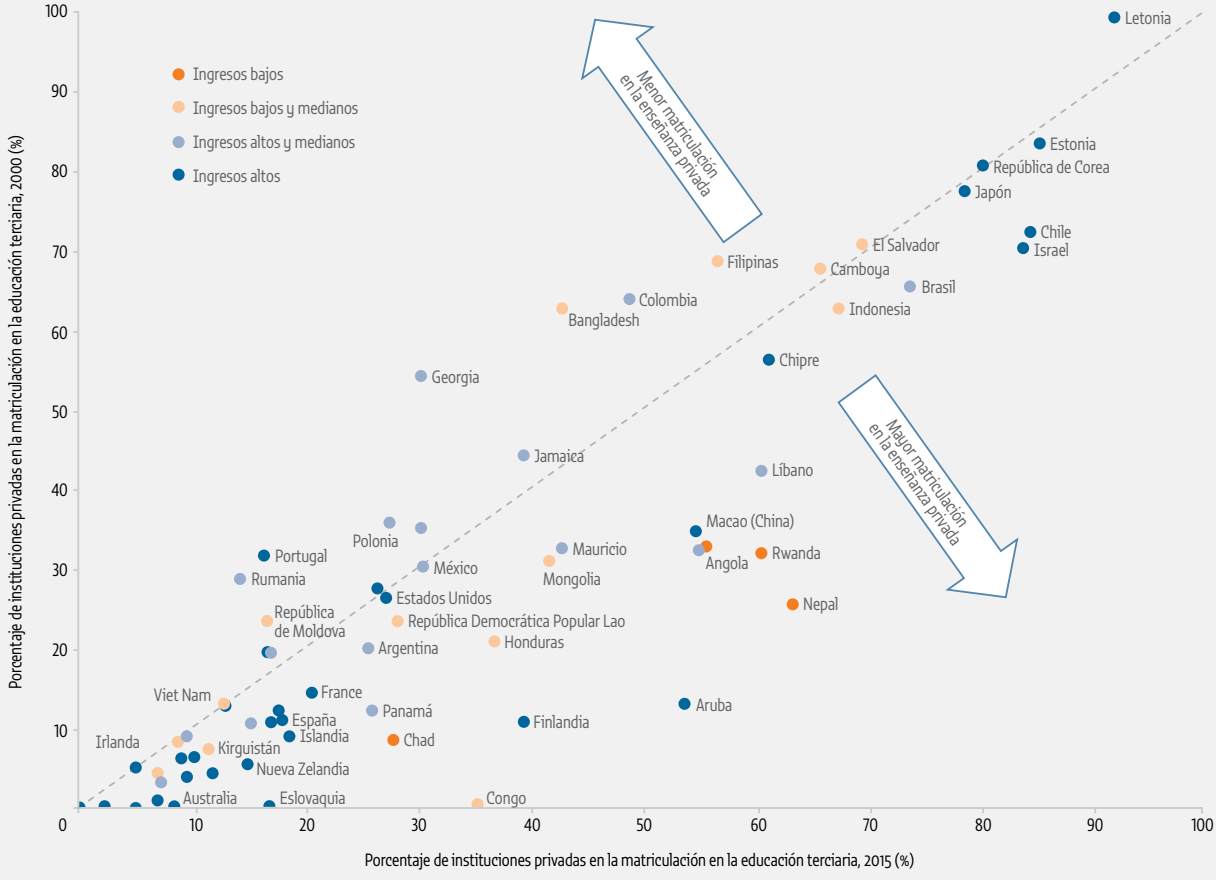
	Matrícula (000)		Tasa bruta de matrícula (%)	
	2000	2015	2000	2015
Mundo	99 718	212 670	19	36
Cáucaso y Asia Central	1 425	1 895	22	25
Asia Oriental y Sudoriental	24 213	66 813	15	40
Europa y América del Norte	39 940	50 702	56	75
América Latina y el Caribe	11 315	24 894	22	46
Norte de África y Asia Occidental	6 836	17 054	20	42
Pacífico	1 044	1 750	46	62
Asia Meridional	12 162	41 895	9	25
África subsahariana	2 559	7 428	4	8
Ingresos bajos	1 249	4 447	3	8
Ingresos bajos y medianos	25 094	61 648	11	23
Ingresos altos y medianos	31 686	90 201	17	46
Ingresos altos	41 466	56 135	56	74

Fuente: Base de datos del IEU.

de 38 puntos porcentuales entre 2000 y 2015, seguido de cerca por Burundi y Rwanda, donde dos de cada tres estudiantes asisten a instituciones privadas. En el Congo, la proporción de estudiantes en universidades o colegios universitarios privados era de uno de cada tres en 2015, en comparación con una cantidad prácticamente nula en 2000. No obstante, en algunos países, entre ellos Colombia, Georgia, Portugal y Rumania, la matrícula en instituciones privadas disminuyó (**Gráfico 11.2**).

Estas estadísticas no reflejan las diferencias entre la participación y las tasas de finalización. Se pueden emplear encuestas en los hogares, pero las diferencias en cuanto a sus metodologías plantean problemas (**Eje de los datos 11.2**). Además, esas estadísticas tampoco tienen en cuenta los esfuerzos gubernamentales encaminados a garantizar la calidad (**Eje de las políticas 11.1**) y promover la asequibilidad de la educación terciaria (**Eje de las políticas 11.2**).

GRÁFICO 11.2:
La matrícula privada en la educación terciaria ha crecido rápidamente en muchos países de bajos y medianos ingresos
Porcentaje de matrícula en la educación terciaria en instituciones privadas, en un grupo de países seleccionados, 2000 y 2015



Fuente: Base de datos del IEU.

En general, las mujeres han superado a los hombres en el aumento de la matrícula en la educación terciaria, lo que ha conducido a un desequilibrio favorable a las mujeres en casi todas las regiones. Mientras que Asia Meridional avanza hacia la eliminación de las disparidades, el África subsahariana es la única región donde las mujeres aún no participan en la educación terciaria a la par que los hombres. En muchos países, el número de mujeres que se gradúan es mayor que el de los hombres, pero se quedan atrás en la obtención de diplomas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). En Chile, Ghana y Suiza, las mujeres representan menos de un cuarto de los diplomados en esas disciplinas, mientras que, por el contrario, las mujeres de Albania, Argelia y Túnez tienen más probabilidades que los hombres de graduarse en una de ellas (**Gráfico 11.3**).

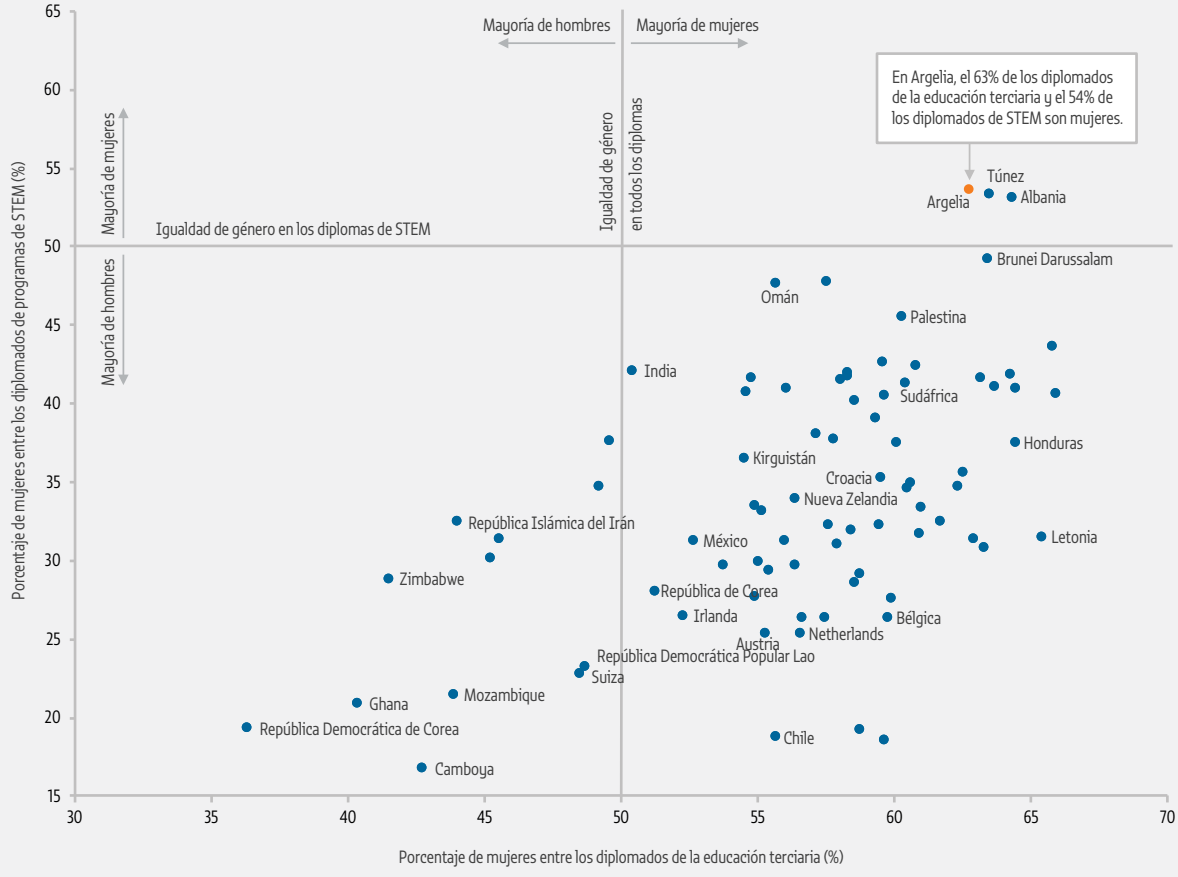
EDUCACIÓN DE ADULTOS

Una parte considerable de la población adulta de los países de bajos y medianos ingresos no ha finalizado la escuela primaria, y es poco probable que vuelva a la escuela para terminar la educación básica. En Mozambique, a pesar de que solo el 20% de los adultos habían finalizado la primaria, únicamente el 0,5% de ellos estaban matriculados en la enseñanza formal. Los países donde la proporción de adultos matriculados era mayor (superior al 4%) eran en su mayoría países de altos y medianos ingresos como el Brasil, la República Dominicana y Tailandia (**Gráfico 11.4**). Sin embargo, estas estadísticas no indican cuántos adultos participan en la educación permanente fuera del sistema formal. Las encuestas sobre la fuerza de trabajo podrían utilizarse mejor para reflejar, además de la enseñanza técnica y profesional, todos los tipos de educación de adultos (**Eje de los datos 11.1**).

GRÁFICO 11.3:

Las mujeres son la mayoría de los diplomados universitarios, pero la minoría de los diplomados en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)

Porcentaje de mujeres diplomadas de programas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas y todos los programas de educación terciaria, 2015

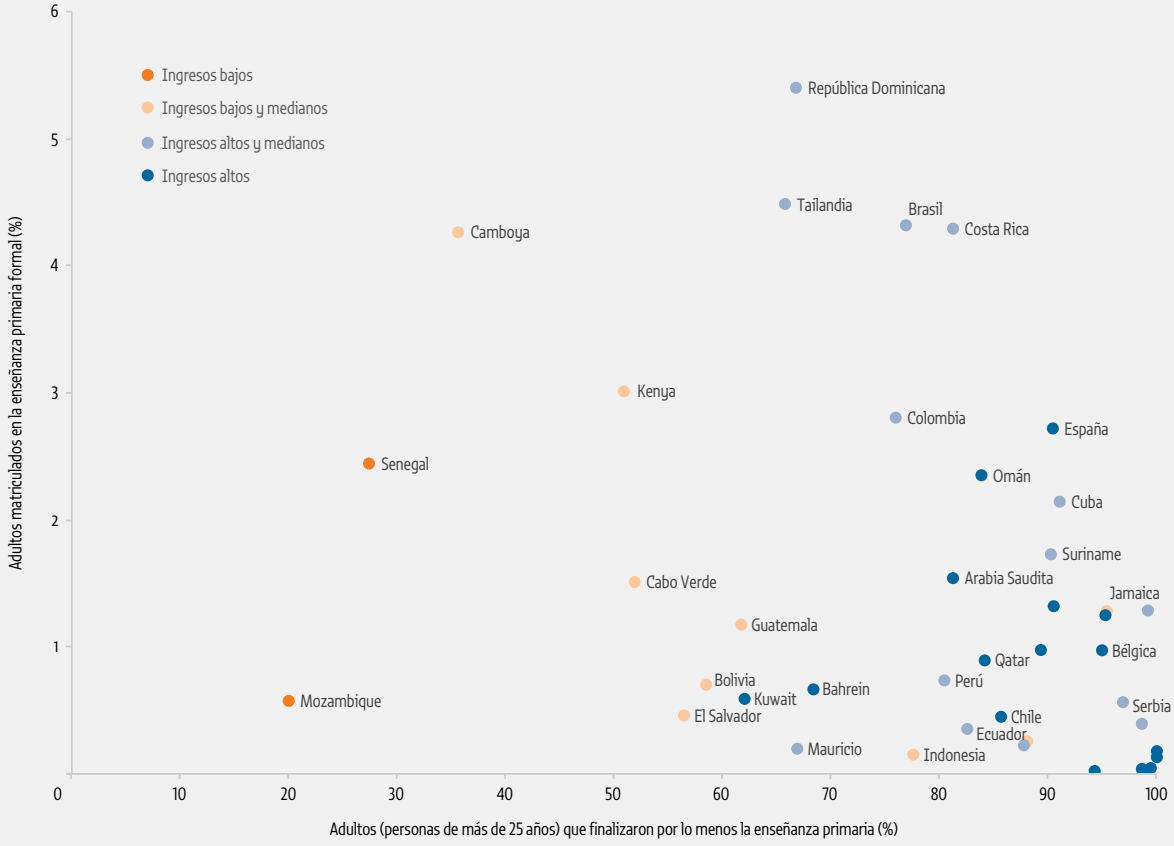


Fuente: Base de datos del IEU.

GRÁFICO 11.4:

Más adultos vuelven a la escuela en los países de altos y medianos ingresos que en los más pobres

Porcentaje de adultos matriculados en la enseñanza formal y porcentaje de adultos que han finalizado por lo menos la escuela primaria, 2015



Fuente: Base de datos del IEU.

EJE DE LOS DATOS 11.1: ESTIMAR LAS TASAS DE PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES Y LOS ADULTOS EN LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN

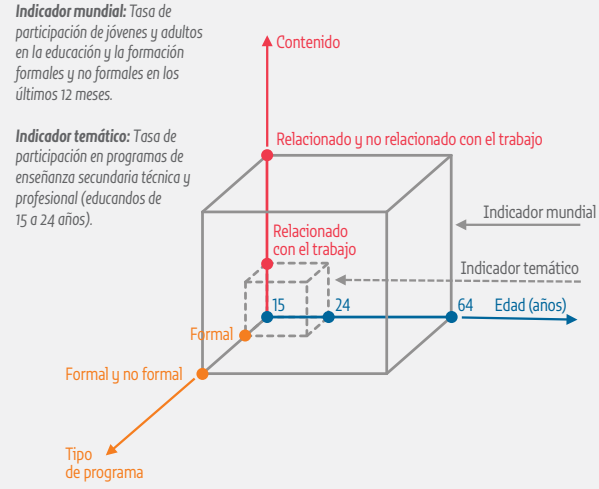
Dos indicadores de la meta 4.3 están estrechamente relacionados. El indicador mundial es la tasa de participación de jóvenes y adultos en la educación y la formación formales y no formales en los últimos 12 meses. Uno de los indicadores temáticos es la tasa de participación de los jóvenes en la enseñanza técnica y profesional.

Podría afirmarse que el indicador temático es un subconjunto del indicador mundial en tres dimensiones (**Gráfico 11.5**). En primer lugar, el indicador mundial abarca a adultos de todas las edades (15 a 64 años), mientras que el indicador temático se limita a los jóvenes (15 a 24 años). En segundo lugar, el indicador mundial incluye la educación relacionada y no relacionada con el trabajo, mientras que el indicador temático se refiere solo al primer tipo. En tercer lugar, el indicador mundial se refiere explícitamente a programas formales y no formales, mientras que el indicador temático actualmente solo abarca los programas de enseñanza secundaria formal, subestimando así la amplitud de las posibilidades de educación y formación.

Tal como se indicaba en el Informe GEM 2016, estos dos indicadores plantean considerables dificultades en cuanto al seguimiento, a pesar de que el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS clasifica el indicador mundial en el Nivel II, lo que significa que «el indicador es claro desde el punto de vista conceptual, la metodología y las normas establecidas están disponibles y los datos son producidos periódicamente por los países».

Para tener en cuenta la considerable cantidad de educación y formación que tiene lugar fuera de las instituciones y programas formales no se puede depender de datos administrativos proporcionados por los que la imparten. En vez de ello, es necesario preguntar directamente a los participantes. Las encuestas en los hogares pueden ayudar a subsanar esa laguna, a pesar de que, también en este caso, las preguntas pertinentes varían considerablemente entre las encuestas, y no abarcan sistemáticamente todos los tipos de educación y formación, a saber, las prácticas, las pasantías, los cursos de educación abierta o a distancia, la formación organizada en el trabajo, los seminarios y los talleres de perfeccionamiento profesional. Además, las encuestas no suelen tomar en cuenta la duración de los programas, el contenido y otras características. Dos ejemplos evidencian las dificultades, a saber, un estudio transnacional sobre los jóvenes y el empleo, y una comparación de cuestionarios de encuesta sobre la fuerza de trabajo.

GRÁFICO 11.5:
El indicador temático sobre la enseñanza técnica y profesional de los jóvenes es un subconjunto del indicador mundial sobre la educación de adultos
Relación entre dos indicadores de la tasa de participación de la meta 4.3 por edad, tipo de programa y contenido de la enseñanza



Fuente: Equipo del informe GEM.

LAS ENCUESTAS SOBRE LA TRANSICIÓN DE LA ESCUELA AL TRABAJO TIENEN EN CUENTA ASPECTOS DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES EN LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL

Las encuestas sobre la transición de la escuela al trabajo de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) pueden ser fuentes de información abundante sobre la experiencia en el mercado laboral de las personas de entre 15 a 29 años en países de bajos y medianos ingresos, lo que las convierten en buenos candidatos para la obtención de datos correspondientes al indicador temático. Ahora bien, la educación y la formación no ocupan un lugar central en las encuestas, como resulta particularmente evidente en dos aspectos. En primer lugar, las preguntas actuales y anteriores relativas a la asistencia a clase difieren de las formuladas en otras encuestas transnacionales en los hogares, como las Encuestas de Demografía y Salud. En consecuencia, es difícil efectuar una estimación de la asistencia a clase y los logros educativos.

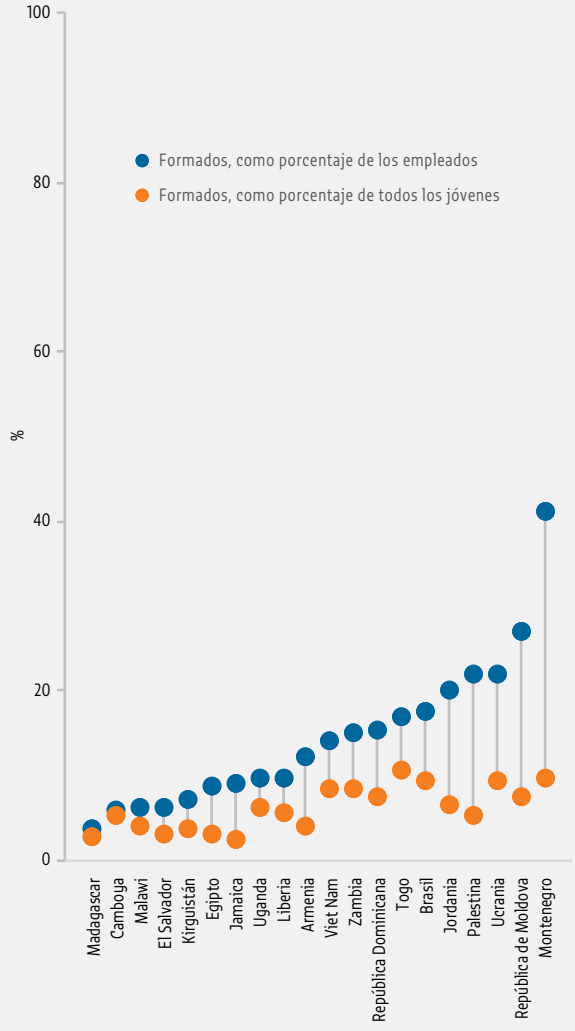
En segundo lugar, las preguntas que podrían recoger la incidencia en la educación y la formación en los últimos 12 meses solo van dirigidas a los que están empleados (Elder, 2009). El porcentaje de jóvenes empleados varía del 23% en Palestina al 79% en Madagascar. El resto de la población podría estar desempleada, estudiar a tiempo completo o estar inactiva. En la práctica, esto significa que no se preguntó al 77% restante de jóvenes palestinos si habían recibido formación adicional, por lo que se pierde un gran número de respuestas. De los jóvenes que respondieron, la proporción de los que recibieron formación en el empleo que ocupaban en ese momento iba de menos del 10% en países de ingresos bajos y medianos bajos en el África subsahariana (Madagascar, Malawi y Uganda), Asia Central (Kirguistán) y Asia Sudoriental (Camboya) a más del 20% en los países de ingresos medianos altos de Asia Occidental (Jordania y Palestina) y Europa Oriental (Montenegro, República de Moldova y Ucrania) (**Gráfico 11.6**). Togo, un país de ingresos bajos, presentó el porcentaje más alto de jóvenes que recibían una formación organizada en el trabajo mediante pasantías (8%).

Las encuestas sobre la transición de la escuela al trabajo contienen información interesante, pero aún no ofrecen una base adecuada para el seguimiento de la participación de los jóvenes en la enseñanza y formación técnica y profesional. Éstas deben preguntar a todas las personas si han participado en actividades de formación, sin importar

> “Las encuestas sobre la transición de la escuela al trabajo deben preguntar a todas las personas si han participado en actividades de formación, sin importar su situación laboral.”

su situación laboral. Por otra parte, las encuestas carecen de un marco integrado para registrar las actividades de educación y formación, en instituciones y en el lugar de trabajo, anteriores y actuales. También es probable que los países definan de maneras distintas las categorías de la educación y la formación.

GRÁFICO 11.6:
La mayoría de los jóvenes no recibe formación en el trabajo
Porcentaje de personas de 15 a 29 años de edad que recibieron formación en su trabajo en los últimos 12 meses, en un grupo de países seleccionados, 2012-2015



Fuente: Pastore (2017).

SON GRANDES LAS INCOHERENCIAS Y LAGUNAS EN LA MANERA EN QUE SE TIENE EN CUENTA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LAS ENCUESTAS SOBRE LA FUERZA LABORAL

En cuanto al indicador mundial, las encuestas sobre la fuerza laboral siguen siendo la fuente de datos con más potencial para el seguimiento de la participación de los adultos en la educación y la formación. En Europa, la Encuesta de Población Activa (EPA) de la Unión Europea, que se realiza trimestralmente desde 1983 en 33 países, es la fuente oficial de información sobre la participación en la educación de adultos y abarca todas las actividades de aprendizaje emprendidas con miras a mejorar el conocimiento, las aptitudes y las competencias, desde la perspectiva personal, cívica, social o laboral (Eurostat, 2017b). Comprende la participación en la educación y formación, tanto formales como no formales, durante las cuatro semanas previas a la encuesta.

> “En los países de la Unión Europea, las mujeres tienen más probabilidades de participar en la educación y la formación, exceptuando las que pertenecen a la población inactiva.”

El análisis de los datos de 2007 a 2016 plantea tres conclusiones interesantes. En primer lugar, no es suficiente observar la experiencia de educación y formación de los empleados, ya que las poblaciones desempleadas e inactivas también participan, aunque en menor medida (**Gráfico 11.7a**). En segundo lugar, hay diferencias considerables entre hombres y mujeres, debido a que las mujeres tienen más probabilidades de participar en la educación y la formación, exceptuando las que pertenecen a la población inactiva. En tercer lugar, las desigualdades en la participación en función de la edad son considerables. En 2016, el 17% de las personas de entre 25 y 34 años recibieron educación o formación, en comparación con el 6% de las de entre 55 y 64 años (**Gráfico 11.7b**). De los adultos que toman parte en la educación formal, el 10% lo hacía en la primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria, el 47% en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y la educación postsecundaria no terciaria, y el 43% en la educación terciaria.

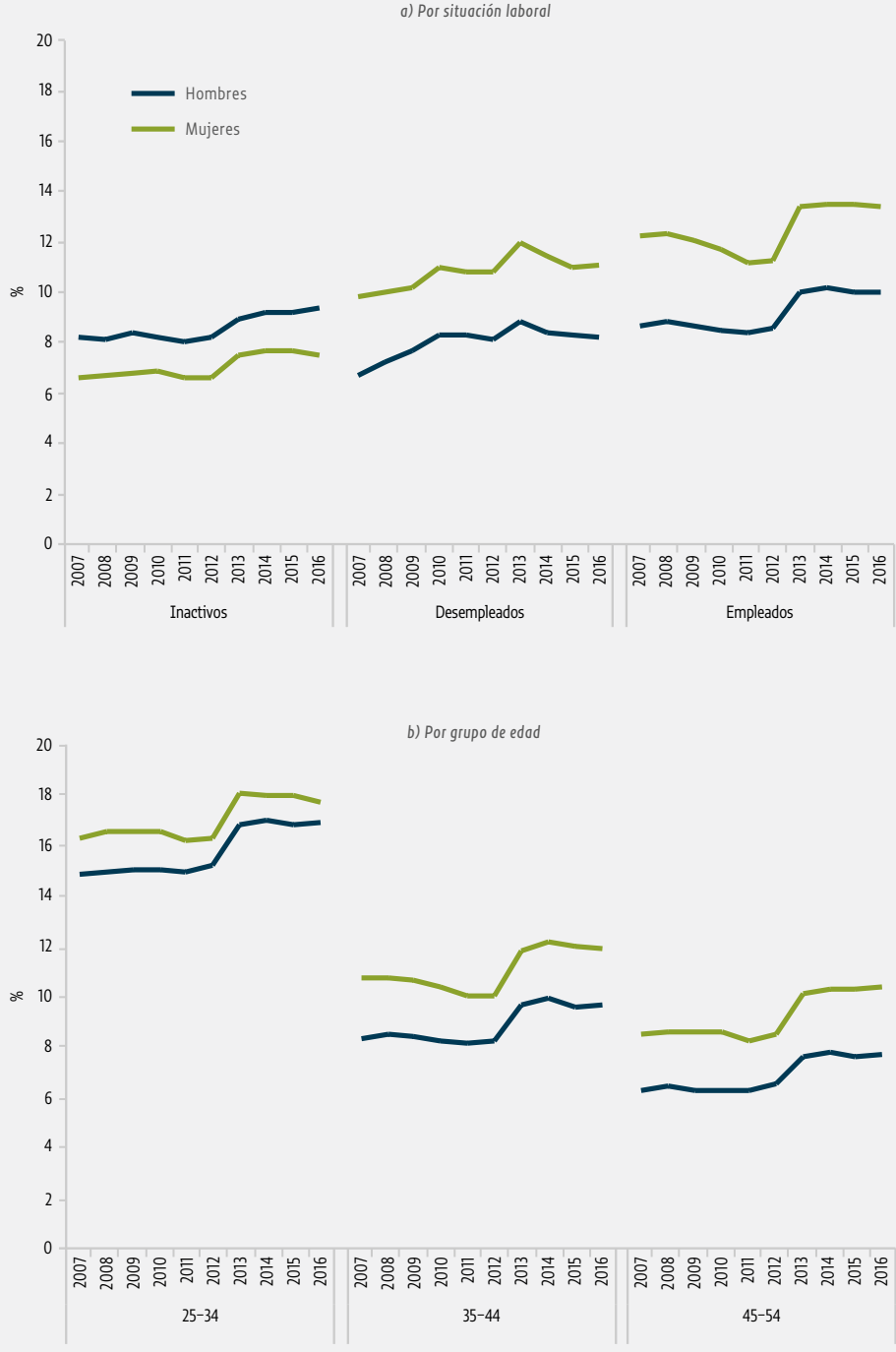
Fuera de la Unión Europea, las encuestas sobre la fuerza de trabajo pueden incluir datos sobre la educación de adultos, pero las divergencias de las definiciones y las

metodologías son muy importantes para que los datos puedan compararse en el plano internacional. La OIT sigue teniendo en cuenta los cuestionarios de encuestas nacionales sobre la fuerza de trabajo (OIT, 2017). El equipo del Informe GEM analizó 49 de esos cuestionarios para comprender cómo recogen las actividades de aprendizaje de adultos. Solo 19 de ellos informan sobre la participación de los adultos en actividades de aprendizaje. Los cuestionarios presentan diferencias en cuanto a sus definiciones de la formación o la educación y los periodos de referencia, pero al menos brindan información sobre la participación en la educación de adultos. Diez encuestas son comparables, ya que forman parte de la EPA (**Gráfico 11.8**).

En las encuestas realizadas en 27 de los 49 países se pregunta sobre las ausencias o los horarios reducidos durante un periodo de referencia imputables a actividades de educación o formación, lo cual es una forma muy indirecta de recabar información sobre la educación de adultos. Además, 28 de los países preguntan sobre la participación actual en la formación en el lugar de trabajo mediante periodos de aprendizaje o pasantías. En la encuesta sobre el nivel de vida en Ghana se reconoce la licencia por estudios o formación como un motivo de ausencia del trabajo, y se pregunta sobre los tipos de aprendizaje en función de si se remunera o no a los aprendices. Solo 13 países de Europa, la mayoría de ingresos altos, plantean las tres preguntas. En la mayor parte de los casos se recaba únicamente información acerca de la formación relacionada con el trabajo.

> “Solo 19 de 49 encuestas sobre la fuerza laboral analizadas informan sobre la participación de los adultos en actividades de aprendizaje.”

GRÁFICO 11.7:
La participación de los adultos en la educación y la formación en Europa es mayor entre las mujeres, los jóvenes y las personas empleadas
Tasa de participación de los adultos en la educación y la formación durante las cuatro semanas anteriores, por sexo, Unión Europea, 2007-2016

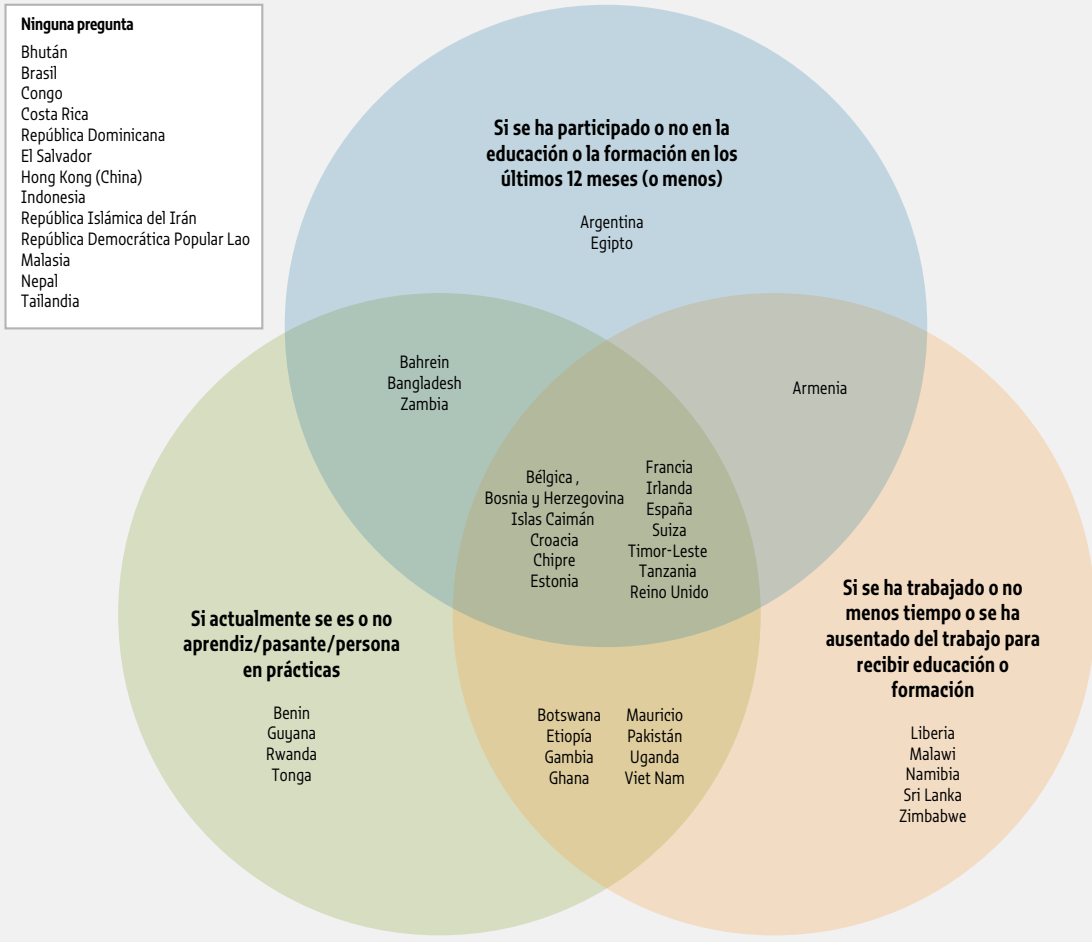


Fuente: Eurostat (2017a).

GRÁFICO 11.8:

Pocas encuestas sobre la fuerza laboral formulan preguntas útiles para el seguimiento de la educación de adultos

Tipos de preguntas sobre la participación en la educación de adultos en 49 encuestas nacionales sobre la fuerza laboral



Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM de las encuestas de la fuerza laboral.

A pesar de que las encuestas sobre la fuerza laboral ofrecen posibilidades como fuentes de datos para el indicador mundial, se necesita un módulo de educación y formación común que aborde la educación tanto formal como no formal. La Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo, un órgano de coordinación que adopta resoluciones y recomendaciones sobre el acopio de datos acerca de la fuerza laboral, previa aprobación del Consejo de Administración de la OIT, podría guiar las actualizaciones en la concepción de las encuestas.

La Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo aprobó una resolución sobre el acopio de datos relativos a los logros en educación y formación, pero aparte del enfoque de la EPA de la UE, hay poca coherencia para abordar las actividades de aprendizaje no relacionadas con el trabajo. Las preguntas de las encuestas varían según las prioridades nacionales. Los periodos de referencia van de la semana anterior al año anterior, en cuanto a la última vez que los encuestados participaron en actividades de formación o aprendizaje. La Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo podría ayudar a configurar el indicador mundial examinando los módulos para la comparabilidad transnacional.

EJE DE LOS DATOS 11.2: EVALUAR LA PARTICIPACIÓN Y LOS RESULTADOS EN LA EDUCACIÓN TERCIARIA MEDIANTE ENCUESTAS EN LOS HOGARES

Las encuestas en los hogares son esenciales para evaluar las disparidades en el acceso, la participación y la finalización de la educación terciaria. Sin embargo, con frecuencia no brindan una base clara de comparación, debido a lo poco detallada que es la información sobre las características de los cursos o la obtención de diplomas. Los indicadores sobre la asistencia a clases participación en las encuestas transnacionales en los hogares, como las Encuestas de Demografía y Salud y las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados, se estiman a partir de preguntas sobre la participación escolar dirigidas a jóvenes de 5 a 24 años de edad, en tanto que la información sobre la educación de adultos se obtiene de la serie de preguntas que no tienen en cuenta la edad dirigidas a los miembros de los hogares.

No es posible hacer una estimación de las tasas de asistencia y de logros educativos en la educación postsecundaria no terciaria (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación [CINE 4]), la educación terciaria de ciclo corto (CINE 5), y los cursos de educación terciaria de ciclo largo (CINE 6), ya que "más alto" suele ser el único descriptor del describir el nivel de asistencia. Para este informe se calcularon un indicador de participación y tres indicadores de la tasa de logros educativos. Se calculó una tasa de asistencia para el grupo de edad estándar que debe estar cursando la enseñanza postsecundaria que, en la mayoría de los países, corresponde a una edad entre los 18 y los 22 años. Las tasas de logros educativos se calcularon entre personas de 25 a y 29 años de edad que finalizaron dos o cuatro años, y de 30 a y 34 años que finalizaron por lo menos cuatro años.

Las diferencias entre los indicadores de las encuestas reflejan las características de los sistemas educativos. No obstante, en promedio, en los 96 países comparados, la diferencia entre la tasa de asistencia a clases y el logro de por lo menos dos años de enseñanza postsecundaria fue de cuatro puntos porcentuales, lo que deja suponer que algunos estudiantes abandonan la enseñanza postsecundaria en los primeros años. El desfase entre los que finalizaron dos y cuatro años es mayor, concretamente de seis puntos porcentuales. La brecha entre las personas de entre 25 y 29 años y entre 30 y 34 años que finalizaron cuatro años fue en promedio de un punto porcentual (**Gráfico 11.9**).

Una contribución esencial de las encuestas en los hogares es que éstas ponen de manifiesto amplias disparidades entre los distintos grupos de población. Por ejemplo, en los países de bajos y medianos ingresos, la participación de los jóvenes de 18 a 22 años se incrementa entre el quintil más rico de la población, pero sigue cercana a cero para el más pobre. En El Salvador, el 51% del quintil más rico, pero menos del 2% del quintil más pobre, participó en algún tipo de enseñanza postsecundaria. En Mongolia, los porcentajes respectivos fueron del 67% y el 3%. Estas cifras indican a que muchos países de medianos ingresos necesitan aplicar políticas con urgencia para dar acceso a los pobres a la enseñanza postsecundaria (**Gráfico 11.10**).

EJE DE LAS POLÍTICAS 11.1: LA GARANTÍA DE CALIDAD EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

La calidad en la enseñanza superior se refiere tanto al logro de los objetivos del aprendizaje, como al proceso de alcanzarlos (Sanyal y Martin, 2007). La garantía de calidad, a su vez, controla y evalúa la concepción del programa académico, las características del profesorado, la capacidad de respaldar el aprendizaje y la investigación, y los resultados de los estudiantes. Mientras que, históricamente, la enseñanza superior ha contado con una autonomía considerable, las cuestiones de la calidad se evalúan cada vez más, en lugar de darse por sentadas, a medida que el acceso se amplía en todo el mundo.

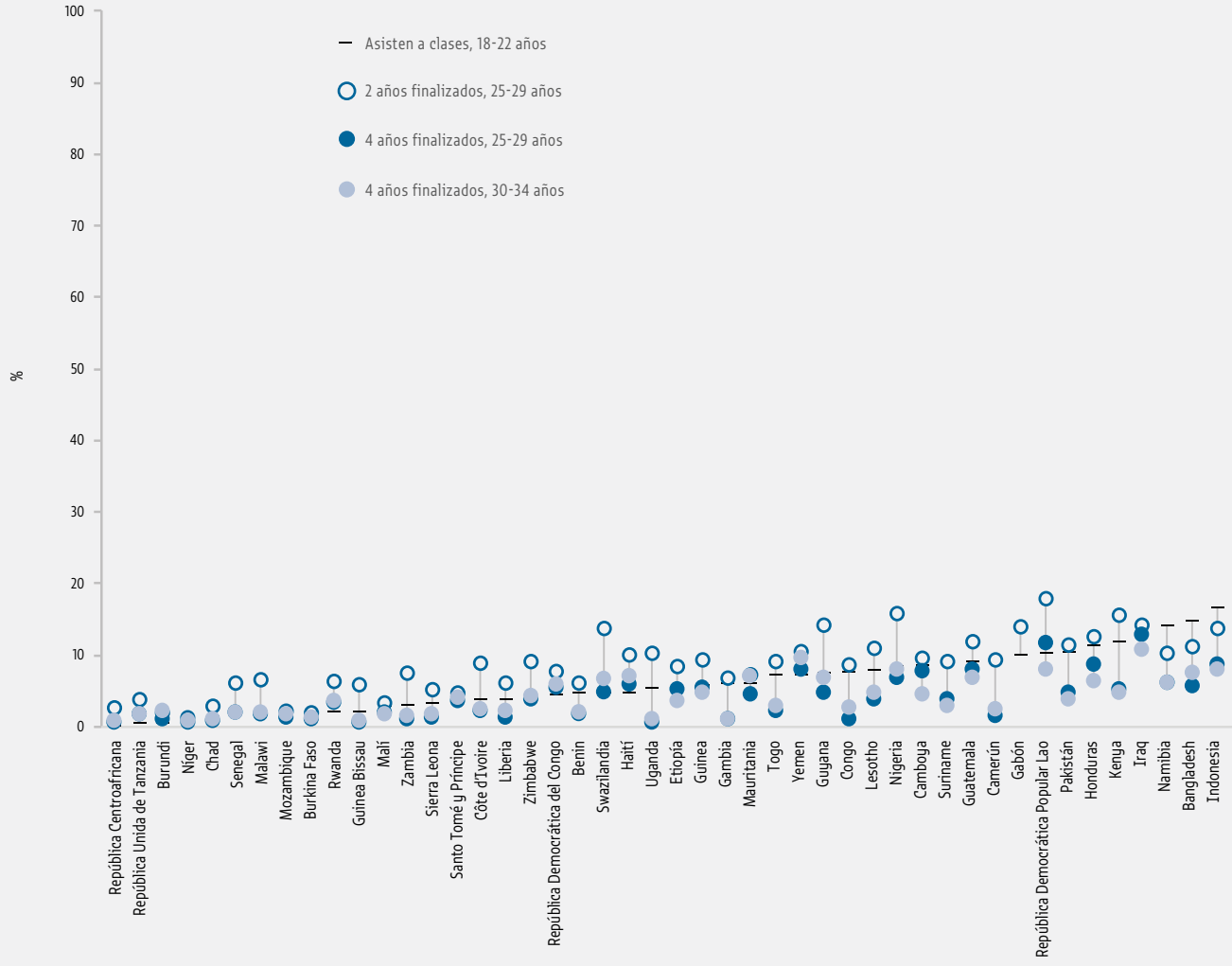
Los procesos de garantía de calidad proporcionan a los encargados de la formulación de políticas información detallada sobre el desempeño del sistema y las instituciones. Los resultados pueden utilizarse, por ejemplo, para justificar los cambios de la financiación y la creación o consolidación de los programas. También deberían brindar datos a los estudiantes y los padres sobre los índices de finalización de estudios, la ayuda financiera, e incluso el empleo después de los estudios de posgrado, para ayudarles a elegir. Los países suelen emplear diversos organismos de garantía de calidad

> "La garantía de calidad en la enseñanza superior controla y evalúa el diseño del programa académico, las características del profesorado, la capacidad de respaldar el aprendizaje y la investigación, y los resultados de los estudiantes."

GRÁFICO 11.9:

Hay una gran variación en las pautas de asistencia y logros educativos en la enseñanza postsecundaria

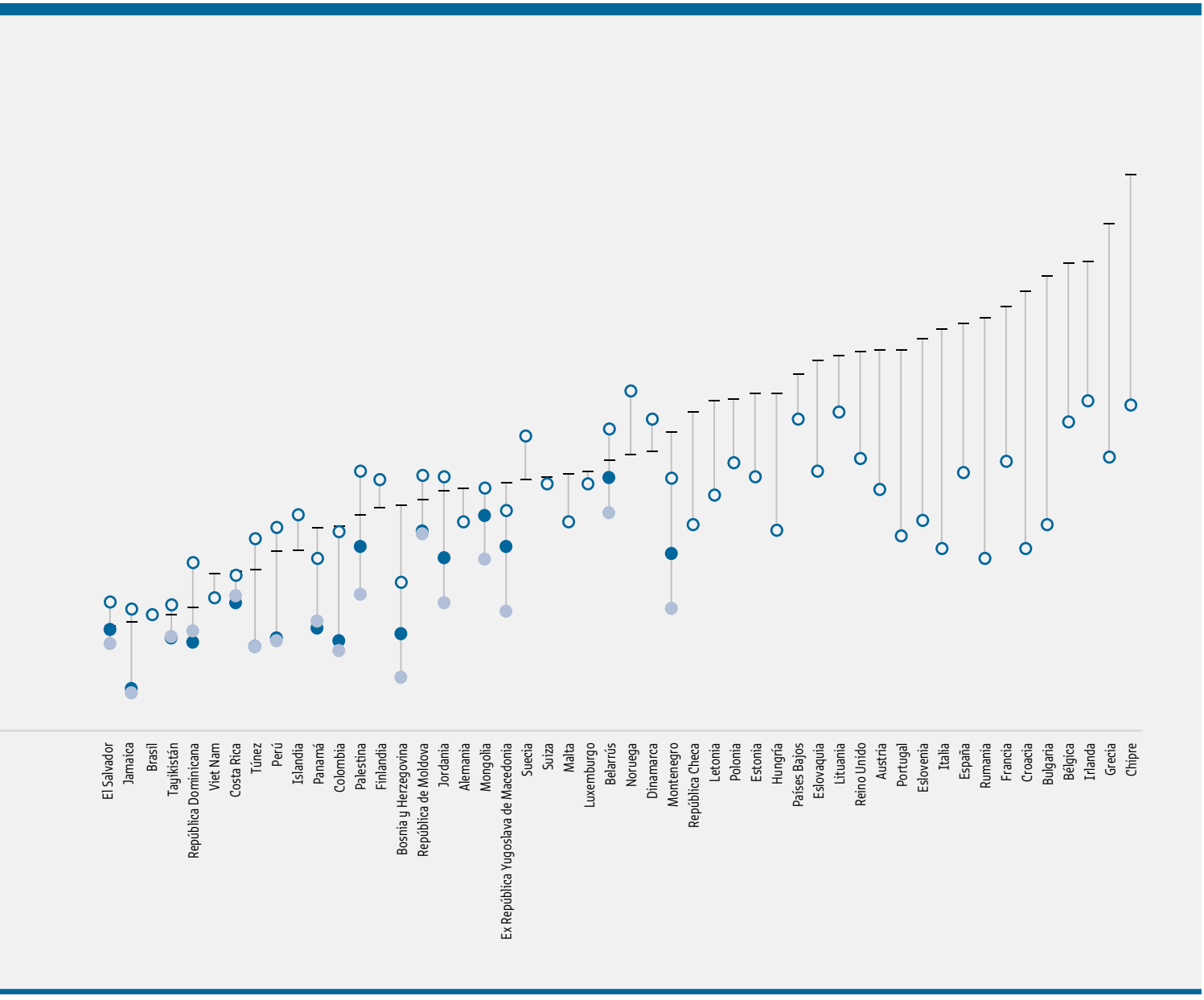
Tasa de asistencia en la enseñanza postsecundaria y años cumplidos por distintos grupos de edad, en un grupo de países seleccionados, 2010-2015



Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM a partir de encuestas en los hogares

que cumplen funciones distintas, como la autorización y la concesión de licencias, la acreditación, la auditoría o el seguimiento, y el examen de las cualificaciones y los reconocimientos, además de la autoevaluación que realizan las instituciones (Stensaker, 2013).

Las instituciones públicas reciben la autorización directamente del Gobierno en virtud de un convenio o un estatuto jurídico. En muchos países, las instituciones públicas están controladas de alguna manera por el Gobierno, ya que son funcionarios gubernamentales los que designan a los miembros del consejo de administración o de la dirección, y se trata al profesorado y el personal como empleados públicos. La mayoría de los países da también la opción a las entidades no públicas, como las organizaciones sin ánimo de lucro o religiosas, las fundaciones y los empresarios, de establecer un colegio universitario o una universidad, conceder legalmente un título académico y, en algunos casos, tener derecho a recibir financiación gubernamental. Este proceso de autorización es por lo general independiente de la garantía de calidad, aunque puede ser paralelo a éste.

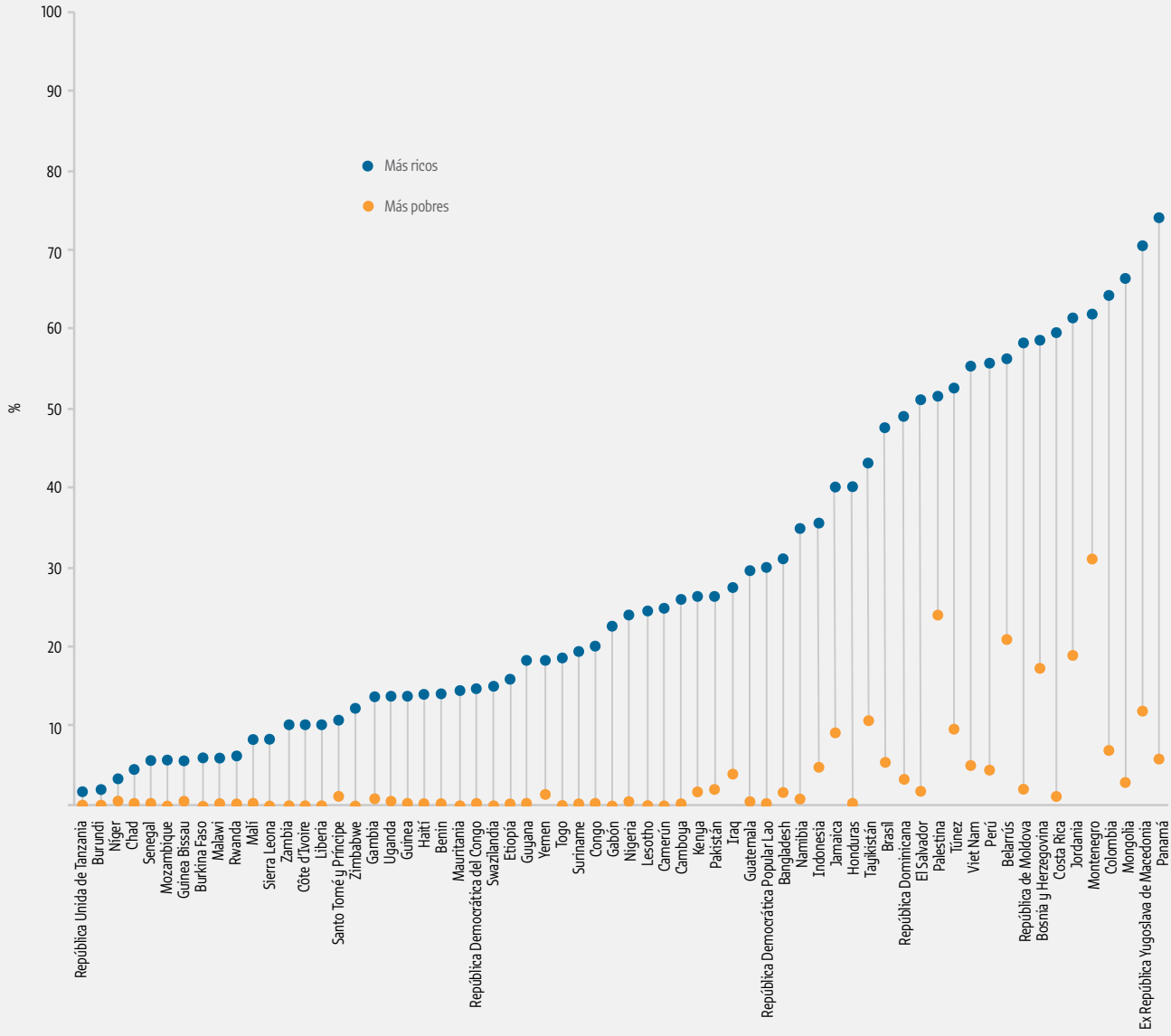


Los procesos de garantía de calidad pueden aplicarse a instituciones, a programas académicos y, con menos frecuencia, a cursos individuales (Kinser y Lane, 2017). Son varios los modelos de procesos que abarcan todo el sistema. El modelo de acreditación está concebido para realizar una evaluación institucional. Una decisión favorable significa que la institución, el departamento o el programa puede seguir funcionando. Una decisión desfavorable suele conducir a un periodo de prueba, restricciones o cierre. El modelo de evaluación es un proceso formativo destinado a formular observaciones que permitan introducir mejoras. El objetivo consiste en determinar los puntos débiles y procurar que se corrijan sin demora. El modelo de auditoría evalúa el sistema interno de garantía de calidad en un colegio universitario o una universidad, o puede examinar un sistema nacional completo. Esta sección se centra en determinadas cuestiones relativas a los distintos enfoques de la garantía de calidad de la enseñanza superior en todo el mundo.

GRÁFICO 11.10:

Los más pobres casi no cuentan con posibilidades de cursar la enseñanza postsecundaria en los países de bajos y medianos ingresos

Tasa de asistencia a la enseñanza postsecundaria por riqueza, en un grupo de países seleccionados, 2010-2015



Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM a partir de encuestas en los hogares.

LOS MARCOS JURÍDICOS DE LA GARANTÍA DE CALIDAD REFLEJAN LOS CONTEXTOS NACIONALES

Los objetivos de los sistemas de garantía de calidad se plasman en marcos jurídicos nacionales. En los años 1990, los países que experimentaban un rápido crecimiento de las matrículas y el número de proveedores privados comenzaron a crear programas regionales de movilidad, así como marcos de garantía de calidad. Esos marcos crearon un organismo nacional encargado de la cuestión, ya fuera independiente o dependiente del Ministerio de Educación. Los marcos designan cada vez más a varios organismos para dividir las tareas, ya sea por función (registro, acreditación) o por sector institucional (público, privado).

Muchos países de bajos ingresos, donde el número de matrículas y proveedores sigue siendo limitado, aún deben establecer un sistema nacional de garantía de calidad (Materu, 2007; Wangenge-Ouma y Langa, 2011).

> Para los países pobres con sistemas de educación terciaria en desarrollo resulta a menudo difícil poner en marcha un mecanismo de garantía de calidad

En lugar de ello, las universidades realizan un control de calidad en su propia institución, con frecuencia mediante auditorías.

Para los países pobres con sistemas de educación terciaria en desarrollo, por otra parte, resulta a menudo difícil poner en marcha un mecanismo de garantía de calidad. Bangladesh tiene una compleja estructura de enseñanza superior con cuatro tipos de instituciones, a saber, aproximadamente 80 universidades públicas y privadas; 1.500 colegios universitarios afiliados a la Universidad Nacional (de los cuales, cinco de cada seis son privados); 1.200 instituciones religiosas privadas afiliadas a la Universidad Islámica; y diversos tipos de colegios universitarios profesionales. No se ha contado con un órgano reconocido de garantía de calidad (Nagashima y otros, 2014) debido a la demora en aprobar una ley de creación de un consejo de acreditación. La oposición política del sector privado, que se pronunció en contra de la inclusión de universidades extranjeras, y una universidad nacional pública dominante son algunas de las razones de la demora (Kinser y Lane, 2017).

Los países pequeños con una tasa de matrícula moderada o un sector público dominante suelen tener un único organismo nacional. En Mauricio se creó la Comisión de educación terciaria en 1988. En 2005 la legislación le atribuyó la responsabilidad de registrar y acreditar a las universidades privadas y otras instituciones postsecundarias, reconocer las cualificaciones internacionales académicas, y supervisar la garantía de calidad académica. Su División de garantía de calidad y acreditación planifica y coordina la supervisión de la garantía de calidad para los sectores público y privado (Ramlugun, 2013).

En los países con múltiples y diversos proveedores o una alta proporción de matrículas en la enseñanza privada, son por lo general varios los organismos que comparten la responsabilidad de la garantía de calidad. El Brasil creó en 2004 el sistema nacional de evaluación de la enseñanza superior, que comprende la evaluación de las instituciones, los cursos y los progresos de los estudiantes. Su principio rector consiste en reconocer la diversidad de las instituciones y los cursos (Semyonov y Platonova, 2017). La Comisión nacional de evaluación de la enseñanza superior y el Instituto nacional de estudios e investigación sobre la educación Anísio Teixeira del Ministerio de Educación se encargan de coordinar y poner en marcha el proceso de evaluación. En 2011 se creó la Secretaría para la regulación y supervisión de la enseñanza superior, a fin de evaluar las instituciones privadas (Castro, 2015).

En Argentina, en virtud de la Ley de Educación Superior de 1995 se crearon instituciones encargadas de la garantía de calidad, y se estableció un sistema que vincula los resultados de la investigación con recompensas monetarias y no monetarias (Salto, 2017). En 2007, Malasia creó un marco de cualificaciones para fusionar los procesos existentes en las instituciones públicas y privadas, comparándolos con modelos internacionales (Kinser y Lane, 2017). La Federación de Rusia estableció en 1995 un organismo nacional de acreditación de la enseñanza superior, y en 2013 unos requisitos en materia de rendición de cuentas. En el marco de un seguimiento anual del desempeño, el organismo evalúa más de 100 parámetros relativos a la educación, la investigación, las instalaciones y la actividad financiera, económica e internacional. Cuando los resultados de una institución respecto de los indicadores principales no son satisfactorios, una comisión especial regional-federal determina las medidas que deben adoptarse (Semyonov y Platonova, 2017).

En los países de ingresos altos, que cuentan con una amplia gama de instituciones, existen diferentes tipos de organismos de garantía de calidad. Por ejemplo, de los 28 países de la Unión Europea, tres tenían solo un organismo oficial de garantía de calidad, 18 crearon un organismo independiente único, y siete recurrieron a varios organismos independientes (Wächter y otros, 2015). El Convenio de Reconocimiento de Lisboa de 1997, que trazó el camino para la convalidación de los diplomas y acreditaciones en Europa, fomentó una reforma legislativa nacional en 48 países que participaron en el proceso de Bolonia, e impulsó fuertemente el establecimiento de marcos nacionales de garantía de la calidad. De acuerdo con el artículo VIII del Convenio de Reconocimiento de Lisboa, las partes tienen la responsabilidad de proporcionar información específica sobre sus sistemas de educación y de garantía de calidad (UNESCO, 2016a). También como parte del proceso de Bolonia, un conjunto de normas y directrices europeas establece principios rectores y expone las prácticas aceptadas sobre la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG, 2015).

La legislación de Portugal, formulada en 2006-2007 para cumplir las disposiciones del Convenio de Reconocimiento de Lisboa, definió los principios generales que rigen los procedimientos de garantía de calidad en la enseñanza superior, estableció las condiciones para la acreditación de los programas de estudio, y creó el organismo para la evaluación y acreditación de la enseñanza superior. Asimismo, Portugal solicitó a los establecimientos de enseñanza superior que crearan sistemas internos de garantía de calidad, con el respaldo del organismo mencionado, que también lleva a cabo una auditoría de esos sistemas (Semyonov y Platonova, 2017).

Todas los establecimientos de enseñanza superior en Finlandia fueron auditadas entre 2005 y 2011. Los que cumplieron una serie determinada de criterios recibieron un distintivo de calidad válido por seis años. Los establecimientos que no lo recibieron tuvieron que ser auditados nuevamente dos o tres años después. Sin embargo, los resultados de la auditoría no afectaron su financiación ni su capacidad de conceder diplomas (Aurén, 2017).

LAS NORMATIVAS NO VAN A LA PAR DE LA AMPLIACIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

A medida que se han multiplicado las instituciones privadas de enseñanza superior, las normativas parecen tratar sin cesar de adaptarse a los cambios que ocurren en muchos países. En enero de 2016, 3.422 de 4.274 establecimientos de enseñanza superior de Indonesia no fueron acreditados, lo que supone que tres cuartos de los diplomados obtuvieron diplomas ilícitos (Felicia y Ramli, 2017). En 2014, con miras a superar los límites de la regulación de las instituciones privadas, el Congreso del Perú creó una superintendencia para otorgar la autorización o licencia a universidades nuevas y existentes. También promulgó una ley universitaria que recibió fuertes críticas por interferir considerablemente en su autonomía (GRADE, 2017). En Polonia, la rápida ampliación de la enseñanza superior privada hizo que casi se duplicara el número de estudiantes entre 1990 y 1995, lo que suscitó preocupación acerca de la calidad de los docentes, pero no se estableció un comité de acreditación hasta 2002 (Jakubowski, 2017).

En algunos países se hacen llamamientos a mantener la regulación en un nivel mínimo, a fin de incrementar la flexibilidad institucional y promover la participación privada. Un análisis del marco normativo del sistema de enseñanza superior de la India, en rápida expansión, arrojó que las normativas eran numerosas, costosas, rígidas y difíciles de comprender. Su recomendación fue que se simplificaran las normativas y se eliminaran las duplicaciones (Shah, 2015).

Aun así, la existencia de fraudes, préstamos abusivos y prácticas de explotación pone de relieve la importancia de contar con normativas sensatas y una verdadera garantía de calidad (Stensaker, 2013). En Ghana hay pruebas de que ciertas instituciones privadas han presentado información engañosa, es decir, por ejemplo, que los docentes cualificados para los que se solicita la acreditación desaparecen de las listas de empleados tras la aprobación (Tsevi, 2015). El servicio Datacheck de los títulos de la enseñanza superior, que verifica la autenticidad de los diplomas e investiga la expedición fraudulenta de títulos en el Reino Unido, ha descubierto a más de 180 falsos proveedores de educación (HEDD, 2017). Los reguladores federales de los Estados Unidos han sancionado a varias instituciones, como Corinthian Colleges, acusándolos de préstamos abusivos y de engañar a los estudiantes acerca de las perspectivas laborales (Lobosco, 2015).

> “En enero de 2016, 3.422 de 4.274 establecimientos de enseñanza superior de Indonesia no recibieron acreditación.”

El mercado transnacional plantea problemas adicionales en cuanto a la regulación. La enseñanza superior se percibe cada vez más como un artículo de consumo internacional respaldado por tratados comerciales, como el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (Verger, 2010). Aunque no existen estadísticas mundiales sobre la enseñanza superior transnacional, 34 países habían abierto 310 sucursales universitarias internacionales en 91 países hasta enero de 2017. Entre los “exportadores” de mayor peso se contaban Australia, los Estados Unidos, la Federación de Rusia, Francia y el Reino Unido (C-BERT, 2017).

Algunos de los países que han “importado” esas sucursales son China, los Emiratos Árabes Unidos, Malasia, Qatar y Singapur. Los Emiratos Árabes Unidos tienen el porcentaje más alto del mundo de proveedores de educación extranjeros (C-BERT, 2017). Cuando las sucursales universitarias comenzaron a ampliarse, a la mayoría no se les pedía una garantía de calidad.

No obstante, ciertas reclamaciones llevaron a Dubai a establecer la Junta internacional de garantía de calidad de las universidades, con el fin de velar por que las ofertas académicas de las sucursales universitarias fueran semejantes a las de las universidades principales. En otros países, la garantía de calidad de la enseñanza superior transfronteriza es relativamente deficiente. Estas cuestiones resultan especialmente difíciles para los países más pobres que no tienen la capacidad de regular la enseñanza superior privada (Kinser y Lane, 2017).

DIVERSOS MECANISMOS DE GARANTÍA DE CALIDAD REFLEJAN DIFERENCIAS EN CUANTO A LOS OBJETIVOS

Los mecanismos de garantía de calidad utilizados por los organismos nacionales y las instituciones de enseñanza superior comprenden por lo general una acción normativa, una autoevaluación inicial, exámenes externos de expertos y efectuados por homólogos, informes de evaluación y procesos de reclamación (Martin y Stella, 2007). Se adaptan para abarcar toda una serie de proveedores (por ejemplo, universidades de investigación, establecimientos de primer ciclo de la enseñanza superior e institutos técnicos), niveles de títulos académicos (por ejemplo, desde los programas técnicos de seis meses hasta las certificaciones posdoctorales), disciplinas académicas y profesiones, y tipos de gobernanza de la enseñanza superior (por ejemplo, pública/privada y centralizada/autónoma).

El primer paso consiste en definir normas y criterios que sirvan de base para las decisiones en materia de garantía de calidad. Las normas engloban los insumos, actividades y resultados de la enseñanza superior, y pueden ser prescriptivas o indicativas. Por ejemplo, pueden hacer referencia a las admisiones para promover el acceso de poblaciones insuficientemente representadas, o a los resultados de la investigación a fin de centrar la atención de las universidades en su contribución al desarrollo social y económico. En China, las normas de la evaluación de la calidad de la educación universitaria comprenden 19 subindicadores de ocho esferas principales, esto es, la misión universitaria, el personal docente, las instalaciones, el plan de estudios académico, la gestión, el entorno, los resultados del aprendizaje y los programas especiales (Liu, 2011). Tras una autoevaluación y visitas *in situ*, un informe de examen clasifica a las instituciones en una de las cuatro categorías siguientes: excelente, buena, cualificada o no cualificada. En 2010, el 72% de las 589 universidades examinadas se calificaron en la categoría excelente. Aproximadamente el 4% se consideraron cualificadas, y ninguna no cualificada (Liu, 2015).

En Sudáfrica, el Consejo de calidad de la enseñanza superior hizo de la equidad el cimiento de su programa de transformación centrado en la calidad, con miras a corregir las desigualdades históricas. Se instauraron normas mínimas en universidades históricamente blancas y universidades históricamente negras, y se creó un programa de fortalecimiento de capacidades para mejorar la capacidad institucional de responder a las exigencias comunes de calidad. Las auditorías determinan si las instituciones históricamente blancas disponen de políticas concretas para acoger a estudiantes negros de medios desfavorecidos, y mejorar el entorno de aprendizaje de los distintos estudiantes. Entre los criterios de acreditación del programa figuran metas de equidad y objetivos de ampliación del acceso. Sin embargo, esas medidas no están vinculadas a consecuencias financieras de peso (Lange y Singh, 2010).

Las instituciones de enseñanza superior participan con frecuencia en programas adicionales de garantía de calidad para poner de relieve sus competencias especializadas. Por ejemplo, la acreditación profesional, centrada en Europa y los Estados Unidos, evalúa las aptitudes fundamentales para las profesiones, al mismo tiempo que formula observaciones en exámenes de la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación, y la concepción y gestión de los programas (de Paor, 2016). Los diplomados de programas especialmente acreditados por lo general pueden postular a empleos en la administración pública o ser profesionales licenciados.

Otra manera de destacarse consiste en participar en autoevaluaciones sobre una cuestión en particular, como la sostenibilidad. Por ejemplo, 838 instituciones, principalmente de América del Norte, aunque no exclusivamente, participan en el Sistema de seguimiento, evaluación y calificación de la sostenibilidad. Este marco transparente de presentación de informes internos permite a los colegios universitarios y las universidades evaluar su desempeño en materia de sostenibilidad. Las instituciones contestan encuestas y reciben una calificación sobre su incorporación de conceptos y prácticas ecológicos en los planes de estudios, la investigación, el compromiso público, las actividades universitarias y la administración. De las 421 instituciones examinadas hasta el momento, solo una recibió la máxima calificación platino, mientras que el 29% recibió la calificación oro y el 49% la calificación plata (AASHE, 2017).

LOS ORGANISMOS DE GARANTÍA DE CALIDAD DEBEN SER MÁS TRANSPARENTES

Entre los métodos que emplean los organismos de garantía de calidad para rendir cuentas figuran los registros regionales e internacionales de organismos, los centros nacionales de información, los informes anuales y las bases de datos. La Red Internacional de Organismos para la Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior (INQAAHE), de la que forman parte, entre otros, 270 organismos de garantía de calidad miembros y afiliados de 100 países, publica un manual de prácticas idóneas para promover la rendición de cuentas y la transparencia. Se ha determinado que unos 18 miembros, desde Costa Rica hasta los Emiratos Árabes Unidos, cumplen las directrices sobre prácticas idóneas de la INQAAHE (INQAAHE, 2017; Wells, 2014).

Los organismos pueden incluirse en registros de garantía de calidad una vez examinadas sus prácticas. El Registro Europeo de Agencias de Garantía de la Calidad de la Enseñanza Superior contiene 47 organismos de 23 países que demuestran ceñirse escrupulosamente a una serie común de principios de garantía de calidad (EQAR, 2017). En el sitio web conjunto de la red europea de centros de información sobre reconocimiento de estudios y movilidad y la red de la Unión Europea de centros nacionales de información sobre el reconocimiento académico, la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO publican información sobre la garantía de calidad en el plano nacional de 55 países que forman parte del Convenio de Reconocimiento de Lisboa. El registro de calidad de Asia y el Pacífico ha reconocido hasta ahora un miembro, la Comisión de enseñanza superior de Fiji. En los Estados Unidos, el Consejo para la acreditación de la enseñanza superior reconoce 60 organizaciones de acreditación.

No obstante, en muchos casos no resulta fácil acceder a los resultados de las actividades de esos organismos. Austria organiza reuniones anuales de las partes interesadas para debatir los resultados de los exámenes, promover el intercambio de ideas entre los participantes, y recabar información cualitativa sobre las repercusiones del proceso. Pero en muchos países solo una pequeña parte de esa información llega al público, o aun a otros grupos profesionales. Ésta permanece en gran parte en el pequeño círculo de los profesionales y expertos de la enseñanza superior (Wächter y otros, 2015). De 17 organismos nacionales asiáticos, 14 se examinan a sí mismos periódicamente y 10 son examinados por otros organismos oficiales. Sin embargo, un tercio no ha publicado ningún informe anual, informe de autoexamen u otro material pertinente (Hou y otros, 2015).

Habida cuenta de lo costosos que son los procesos de garantía de calidad en cuanto a personal, instalaciones y otros recursos, el hecho de que no se compartan ampliamente los resultados no solo afecta la eficacia de los sistemas de enseñanza superior, sino que constituye también una oportunidad perdida. En Viet Nam, 875 especialistas de la garantía de calidad trabajan en más de 700 universidades, colegios universitarios y escuelas técnicas y profesionales (Nguyen y otros, 2017). Las exigencias de garantía de calidad incrementan la carga de trabajo de los universitarios que realizan autoevaluaciones y son examinadores externos homólogos para otras universidades (Cardoso y otros, 2016). En Noruega, que tiene un sistema de garantía de calidad bien desarrollado, una encuesta sobre los dirigentes universitarios, el profesorado, el personal y los estudiantes demostró que pocos eran conscientes de sus repercusiones en la calidad de la enseñanza o la investigación (Stensaker y otros, 2011).

> “La Red Internacional de Organismos para la Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior (INQAAHE), que tiene miembros de 100 países, publica un manual de prácticas idóneas.”

CONCLUSIÓN

El rápido aumento de la matrícula en la enseñanza superior, la diversificación de las estructuras de impartición y gobernanza, y, en algunas regiones, la intensificación de la movilidad de los estudiantes, han incrementado la demanda de mecanismos de garantía de calidad. Sin embargo, a pesar de una mayor complejidad, el establecimiento de normas y prácticas idóneas y la cantidad considerable de recursos invertidos, al parecer aun cuando esos mecanismos están concebidos para desempeñar una función de formación, el profesorado, los estudiantes y las familias pueden no entender aún si éstos mejoran la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Los resultados de esos sistemas de garantía de calidad deberán compartirse más ampliamente y, por su parte, deben reservarse recursos para comunicar los informes a los beneficiarios en última instancia.

EJE DE LAS POLÍTICAS 11.2: RENDICIÓN DE CUENTAS Y ACCESO ASEQUIBLE A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

La matrícula en la enseñanza superior ha ido aumentando. A medida que más alumnos terminan la enseñanza secundaria, son más los que se orientan hacia la enseñanza superior para ampliar sus posibilidades de carrera y de vida. En los países de ingresos altos de Europa, la participación también está aumentando entre los alumnos no tradicionales: los adultos de más de 25 años constituyen más de un tercio de los estudiantes universitarios en diez países, mientras que en cinco de ellos por lo menos uno de cada cuatro es estudiante de tiempo parcial (Hauschildt y otros, 2015).

A medida que crece la demanda de enseñanza superior, la respuesta de los gobiernos ha consistido en transferir una parte de los costos a los hogares (Johnstone y Marcucci, 2010). Se suelen adoptar dos estrategias. En primer lugar, se instaura el pago de derechos de matrícula, o se aumenta su costo, ya sea de forma generalizada o para determinados grupos de estudiantes (sistema dual). De esta forma, el ingreso obtenido por el pago de esos derechos hace que se reduzcan las asignaciones presupuestarias para las universidades. En segundo lugar, se alienta al sector privado a impartir programas de licenciatura. Esto diversifica las opciones de matrícula, al mismo tiempo que permite al Gobierno centrarse en el sistema público. La tendencia mundial parece ser la de reducir el gasto público e incrementar la privatización y la repartición de los costos para la financiación de la enseñanza superior (Yang y McCall, 2014).

> “Las disparidades en el acceso a instituciones de buena calidad es pronunciada y depende en gran medida de la capacidad de pago.”

Aunque las disparidades en el acceso a la enseñanza superior siguen siendo amplias, las que prevalecen en el acceso a instituciones de buena calidad son pronunciadas y dependen en gran medida de la capacidad de pago. En China, la India y la Federación de Rusia, las universidades de élite que realizan investigaciones recibieron más fondos públicos, y en muchos casos cobraron derechos de matrícula y de otro tipo más altos. Al mismo tiempo, los colegios universitarios e institutos técnicos generales y no elitistas recibieron menos fondos públicos y cobraron a sus estudiantes derechos de matrícula más bajos (Carnoy y otros, 2014).

En esta sección se analiza la responsabilidad de los gobiernos de brindar un acceso asequible a la enseñanza superior, se examinan las herramientas y prácticas normativas para promover un acceso asequible, y se exploran las maneras de orientar la asistencia a los que más la necesitan.

LOS MARCOS JURÍDICOS NACIONALES PUEDEN PROPORCIONAR UNA BASE PARA UN ACCESO EQUITATIVO

La promulgación de leyes en favor de la igualdad de oportunidades y contra la discriminación es una estrategia clave que los gobiernos aplican para promover la equidad y la asequibilidad en los sistemas de enseñanza superior. Algunos países garantizan el acceso universal a la enseñanza postsecundaria en sus constituciones, como Ecuador y Grecia, mientras que Túnez lo hizo en su ley de 2008 sobre la enseñanza superior. La Constitución de la República de Corea estipula que todos los ciudadanos tienen el mismo derecho de recibir una educación que corresponda a sus aptitudes.

Numerosas leyes y disposiciones legislativas que garantizan el acceso a la enseñanza superior prohíben la discriminación y promueven el acceso de las minorías y los grupos desfavorecidos. La ley del Brasil de 2002 sobre la diversidad en las universidades fomenta el acceso de los miembros de grupos socialmente desfavorecidos, y está orientada específicamente a los afrodescendientes y los pueblos indígenas. En la República Democrática Popular Lao, el marco de desarrollo del sector de la educación de 2009-2015 hace hincapié en la igualdad de acceso.

> “Muchas leyes y disposiciones legislativas prohíben la discriminación y promueven el acceso de las minorías y los grupos desfavorecidos, pero es menor el número de marcos jurídicos que mencionan la asequibilidad.”

Son menos numerosos los marcos jurídicos que hacen referencia a los costos y la asequibilidad. Los que lo hacen, fijan expectativas sobre el equilibrio entre la inversión pública y el gasto de los hogares. La ley de la junta de préstamos para la enseñanza superior de 1995 de Kenya tiene por finalidad ampliar el acceso de estudiantes en desventaja socioeconómica otorgando préstamos con cargo al fondo, según estime conveniente la junta, a toda persona que reúna las condiciones para permitirle sufragar los costos de la enseñanza superior. La Constitución del Perú considera el costo como un posible factor de discriminación y garantiza "el derecho a una educación gratuita sobre la base del desempeño para quienes no cuenten con los recursos económicos necesarios para sufragar los gastos de educación" en las universidades públicas. El objetivo de la ley sobre la enseñanza superior de 1994 de Filipinas es «proteger, fomentar y promover el derecho de todos los ciudadanos a una educación de calidad asequible».

ES NECESARIA UNA COMBINACIÓN ACERTADA DE DERECHOS DE MATRÍCULA Y APOYO FINANCIERO PARA BRINDAR UN ACCESO EQUITATIVO

Un enfoque de la asequibilidad consiste en impartir una enseñanza superior gratuita universal. Sin embargo, una política de instrucción gratuita que no vaya acompañada de apoyo para los grupos desfavorecidos puede resultar injusta. En Filipinas, una ley de 2016 suprimió el pago de derechos de matrícula para 1,6 millones de estudiantes de 112 universidades y colegios universitarios públicos, es decir el 40% de los estudiantes del país (CHED, 2017). Si bien esta política puede parecer un avance hacia la asequibilidad, es más probable que los estudiantes que se inscriben en una universidad o colegio universitario público ya puedan pagarse la enseñanza superior (Orbeta y Paqueo, 2017). La ley no se aplica a los 2,5 millones de estudiantes inscritos en las instituciones privadas, cuyas matrículas pueden ser hasta tres veces superiores (ADB, 2012). Los programas públicos de préstamos y subsidios para ayudar a cubrir los derechos de matrícula de las universidades privadas exigen requisitos basados en una combinación del ingreso del hogar y el rendimiento académico, que excluye a los estudiantes más desfavorecidos. En 2015, menos del 4% de los estudiantes matriculados en instituciones privadas en Filipinas recibieron ayuda financiera (CHED, 2017).

> "Una política de enseñanza gratuita que no vaya acompañada de apoyo para los grupos desfavorecidos puede resultar injusta."

A fin de propiciar la equidad del acceso y la subsistencia hasta la obtención del diploma, la política de derechos de matrícula (ya sea gratuita, de sistema dual, diferida o por adelantado) debe formularse conjuntamente con programas de ayuda financiera que pueden combinar subsidios y becas, préstamos reembolsables en función de los ingresos, y deducciones fiscales (Marcucci, 2013).

En Alemania, las universidades públicas donde estudia el 94% de los estudiantes no cobraban derechos de matrícula hasta 2005, cuando 7 de los 16 estados establecieron pagos de hasta 1000 euros anuales. A pesar de que el monto es moderado, se estima que esta política redujo las probabilidades de matriculación en entre cinco y siete puntos porcentuales (Hübner, 2012). Por tanto, los estados eliminaron gradualmente los derechos de matrícula; los dos últimos fueron Bavaria y Baja Sajonia en 2014. El respaldo financiero proporcionado en virtud de la ley federal de asistencia para la educación y la formación beneficia a un cuarto de los estudiantes, y cubre los gastos de subsistencia y los derechos de matrícula. La asistencia se divide en partes iguales entre una beca y un préstamo sin intereses con cinco años de periodo de gracia (Lavinson, 2017). Incrementar el monto anual en 1000 euros aumenta la participación en la enseñanza superior en solo dos puntos porcentuales (Steiner y Wrohlich, 2012). Sin embargo, únicamente el 60% de los estudiantes de bajos ingresos que reúnen las condiciones necesarias gozan de este derecho, y la probabilidad aumenta en función de la cuantía de la ayuda, la existencia de hermanos mayores que la hayan recibido, y una menor aversión hacia la deuda (Herber y Kalinowski, 2016).

Entre las herramientas para ampliar el acceso en Chile figuran cuatro programas de subvenciones que exoneran a los beneficiarios de diversos pagos, según el tipo de institución al que asisten. Además, hay dos programas de préstamos dirigidos a los estudiantes del 80% inferior. El Fondo Solidario Universitario, disponible solo para los estudiantes inscritos en universidades públicas, es administrado por las instituciones. El Crédito con Aval del Estado, del que pueden beneficiarse estudiantes de todas las instituciones, es administrado por una oficina central de créditos y lo conceden bancos privados. La tasa de interés de ambos es del 2%, y las cuotas mensuales se

fijan en función de los ingresos. La probabilidad de que los estudiantes de bajos ingresos prosigan sus estudios hasta la obtención del diploma pasa del 37% al 62% cuando se les otorgan subvenciones. Éstas cubren únicamente una parte de los derechos de matrícula, pero los préstamos para sufragar la parte restante refuerzan la continuidad, que alcanza entonces un 79% (Santelices y otros, 2016).

Polonia utiliza una combinación de costos de matrícula bajos, becas y préstamos para ofrecer un amplio acceso a la enseñanza superior. En 2011, amplió el sistema de becas incrementando la proporción de las subvenciones basadas en los ingresos en relación con las subvenciones en función del mérito, y subiendo en un 30% el umbral de ingresos que da derecho a una subvención que cubre otros gastos, como la vivienda y el transporte (OCDE, 2015a).

China cobra los derechos de matrícula por adelantado, aunque recientemente mejoró su política de ayuda financiera, de la que se benefician más de 27 millones de estudiantes. El costo neto de asistencia de los estudiantes chinos de bajos ingresos es del 187% del ingreso per cápita. Los estudiantes de bajos ingresos de instituciones menos selectivas tienen más necesidades insatisfechas que los de mayores recursos económicos que asisten a universidades más prestigiosas (Yang y Cheng, 2013). Las reformas se orientaron a subsanar esta falta de equidad ampliando el grupo de estudiantes con derecho a solicitar ayuda oficial, alargando el periodo de reembolso de los préstamos hasta 20 años y añadiendo asistencia para el reembolso para los estudiantes de bajos ingresos (ICHEFP, 2017).

Es necesaria una asistencia para el reembolso de los préstamos para los estudiantes de bajos ingresos. Los préstamos reembolsables en función de los ingresos limitan el reembolso a un porcentaje del ingreso discrecional individual (Baum y Schwartz, 2005). En Tailandia, el Gobierno ofreció un préstamo de cuantía uniforme para reembolso a fin de ayudar con el pago de los derechos de matrícula. Las cargas de reembolso para los graduados con ingresos en el nivel de la media nacional eran bajas, es decir un 3% para los hombres y un 5% para las mujeres. Pero entre los más pobres, las cargas eran del 9% para los hombres y el 14% para las mujeres. La Comisión de enseñanza superior instauró un préstamo condicionado a los ingresos en 2006, pero al cabo de un año el programa se canceló porque era costoso y difícil de poner en práctica (Chapman y otros, 2010).

El exceso de demanda de que son objeto los programas de préstamos plantea problemas en varios países. Colombia creó en 2014 un programa llamado Ser Pilo Paga para cubrir los derechos de matrícula y los gastos de subsistencia en 39 universidades de buena calidad, con la condición de que el alumno se graduara. Las condiciones necesarias se basaban en una combinación del mérito (de acuerdo con el resultado del examen final de la enseñanza secundaria o el promedio de calificaciones) y los ingresos (según el estrato al que pertenecía el hogar en el marco del sistema nacional de determinación de los posibles beneficiarios de los programas sociales) (ICETEX, 2017a). En 2015, el país instauró Tú Eliges, con planes de reembolso más flexibles. En función de los criterios, las opciones de reembolso van desde el pago del monto completo mientras todavía se está estudiando, hasta el reembolso del préstamo en su totalidad después de la graduación (ICETEX, 2017b). No obstante, aproximadamente el 40% de las solicitudes no fueron atendidas (OCDE, 2016b).

Uganda elimina los derechos de matrícula para los estudiantes "merecedores" en las universidades públicas en función de la puntuación que obtienen en el examen de admisión. Cerca del 7% de los estudiantes se beneficiaron de este programa en 2012, los cuales en promedio tendían a tener más recursos económicos que la media (Lavinson, 2017). Este fenómeno se acentuó debido a la creciente privatización de la educación universitaria en Uganda, donde el 74% de las instituciones y el 49% de las matrículas en 2013-2014 se enmarcaron en el sector privado (Basheka, 2015). Un programa de préstamos para los estudiantes en función de las necesidades establecido en 2013-2014 cubrió los derechos de matrícula de unos 1.000 estudiantes inscritos en programas científicos en universidades públicas o privadas. A un poco más de un tercio de los candidatos se le concedió el préstamo en los primeros tres años, pero las decisiones sobre la concesión de préstamos han sido objeto de debates en la comisión parlamentaria sobre educación (Parliament Watch, 2017).

Ciertamente, a pesar de que es fundamental dirigirse a los estudiantes más pobres, comprobar los medios económicos puede resultar complicado en países de ingresos bajos y medianos bajos cuyas mediciones de los ingresos son menos fiables. En el África subsahariana, los gobiernos utilizan sustitutos, como la educación de los padres, las características del hogar y los bienes familiares, para evaluar las necesidades (ICHEFP, 2003). Como sus sistemas de impuesto sobre la renta y mecanismos de cobro de los préstamos carecen de solidez, las juntas

de préstamos y los fondos fiduciarios de educación de Ghana, Kenya y la República Unida de Tanzania han pedido a los empleadores que deduzcan de los sueldos las cuotas de reembolso de los préstamos (Pillay, 2013).

HACER QUE LOS GOBIERNOS RINDAN CUENTAS DE LA ASEQUIBILIDAD ECONÓMICA

Los estudiantes y los padres necesitan datos fiables y de fácil acceso sobre la asequibilidad de la enseñanza superior para tomar decisiones fundamentadas sobre qué universidad elegir, dónde y por cuánto tiempo. El seguimiento nacional de los costos de la asistencia a clases reviste particular importancia cuando los derechos de matrícula y de otro tipo difieren según la asignatura, la institución o la forma de estudio (por ejemplo, de tiempo parcial/de tiempo completo, a distancia/en los recintos universitarios) (Orr, 2016).

> “Son pocos los países que proporcionan datos sobre los derechos de matrícula medios o los gastos de asistencia a clases, y su relación con la capacidad de los estudiantes de sufragarlos.”

Son pocos los países que proporcionan datos sobre los derechos de matrícula o los gastos de escolarización medios , y su relación con la capacidad de los estudiantes de sufragarlos, inclusive los que cuentan con un marco constitucional o jurídico que garantiza la asequibilidad. En el Perú, el informe anual del Consejo Nacional de Educación indica que la educación pública universitaria es, en principio, gratuita, pero no indica los derechos de matrícula de las instituciones públicas o privadas, ni siquiera nominales (CNE del Perú, 2015). La Unión Europea publica información sobre los derechos de matrícula en sus 28 Estados Miembros y 9 países asociados, pero de forma muy global (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2016). La OCDE publica una estimación de los derechos de matrícula medios anuales de las instituciones educativas, pero los datos se dirigen más a los encargados de la formulación de políticas y a los expertos que a los estudiantes y sus familias (OCDE, 2016a).

Una excepción a la regla es los Estados Unidos, que desde 1963 publican los derechos de matrícula anuales y las tarifas de alojamiento y comida por conducto del Centro nacional de estadísticas sobre la educación. El costo promedio de la educación universitaria aumentó en precios constantes de 9.641 dólares en 1963 a 22.432 dólares en 2015 (NCES, 2016). El marco jurídico para los costos de asistencia a la enseñanza superior figura en la Sección 1092 del Título 20 del Código de leyes de los Estados Unidos. En 2008, la Ley pública 110-315 se basó en informes anteriores sobre los derechos de matrícula para añadir transparencia al marco jurídico al respecto para los usuarios (Heuser y otros, 2012).

Para poder beneficiarse de los programas federales de ayuda para estudiantes (Título IV), los colegios universitarios y las universidades estadounidenses deben señalar los costos de asistencia a clases y el precio neto. Los costos de asistencia a clases comprenden los derechos de matrícula y los gastos medios anuales, el alojamiento y la comida, los libros, los materiales y el transporte. El precio neto corresponde al costo de asistencia medio menos la ayuda financiera media para los estudiantes procedente de todas las fuentes (federal, estatal e institucional). El Departamento de Educación publica información sobre los precios netos en College Navigator, un sitio web concebido para los estudiantes y sus familias. La ley dispone también que las universidades pongan a disposición en sus sitios web una calculadora de precios netos (Heuser y otros, 2012).

CONCLUSIÓN

La asequibilidad económica, un concepto consagrado en la meta 4.3 del ODS, guarda relación con los compromisos de varios países de garantizar el acceso a la enseñanza superior sin que se discrimine a los grupos desfavorecidos. Sin embargo, dada la tendencia mundial hacia el reparto de costos en la financiación de la enseñanza superior, no queda claro cómo pueden los gobiernos rendir cuentas del cumplimiento de tales compromisos. Las políticas de supresión de los derechos de matrícula por sí mismas no permiten un acceso equitativo. Es indispensable integrar las políticas relativas a los derechos de matrícula y los enfoques sobre la ayuda financiera. Los gobiernos deben formular políticas de asistencia financiera, que combinen subvenciones y préstamos, sean flexibles y respondan a las necesidades de los estudiantes. Si bien están apareciendo algunos ejemplos al respecto, falta información para ayudar a los estudiantes y a sus familias a escoger los programas, y a los encargados de la formulación de políticas a realizar un seguimiento de los progresos de aquí a 2030.

Alumnos de escuelas públicas de Des Moines (Iowa) participan en la Academia de oficios especializados.

CRÉDITO: Escuelas públicas de Des Moines.

MENSAJES CLAVE

La mayoría de los adultos de los países de bajos y medianos ingresos no tiene ni siquiera competencias informáticas básicas. En 2014–2016, solo el 4% de los adultos del Sudán y Zimbabwe sabían copiar y pegar archivos, mientras que entre el 2% y el 4% en Egipto, Jamaica, el Pakistán y la República Islámica del Irán podía emplear fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo.

Hay amplias disparidades de género incluso en relación con competencias simples de TIC. Aproximadamente 75 mujeres por cada 100 hombres podían emplear fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo en Alemania, Italia y los Países Bajos.

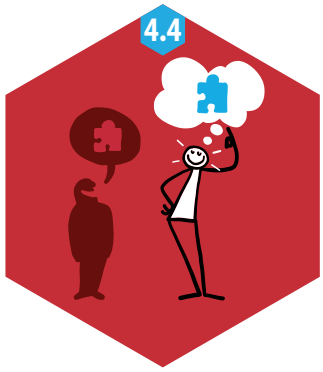
Las competencias de los adultos en TIC y conocimientos informáticos básicos pueden evaluarse tanto indirectamente, partiendo de información proporcionada por los mismos interesados, o directamente, mediante pruebas. Una comparación de ambos métodos muestra que las evaluaciones indirectas, que son la base del indicador mundial, solo reflejan los niveles de competencias básicas.

Las competencias para el trabajo suelen adquirirse fuera de la educación formal, es decir, en la comunidad o el lugar de trabajo, y a lo largo de toda la vida. Los gobiernos deben velar por que la impartición sea de buena calidad, y que las cualificaciones y certificados correspondan a las competencias que los empleados poseen y los empleadores necesitan.

Establecer normas y procedimientos de acreditación destinados a los proveedores de formación para la adquisición de competencias, ya sean públicos o privados, es importante para la rendición de cuentas, pero requiere recursos y conocimientos especializados que faltan en muchos países.

Muchos países han introducido elementos de un sistema de garantía de calidad para reforzar la rendición de cuentas en materia de desarrollo de competencias. Un examen de 20 países de ingresos bajos y medianos demostró que seis no habían aplicado nunca un mecanismo de regulación para la impartición de formación por parte de organismos privados, y nueve no contaban con un sistema de información para mejorar el desempeño del sistema.

CAPÍTULO 12



META 4.4

Competencias para el trabajo

INDICADOR MUNDIAL

4.4.1 *Proporción de jóvenes y adultos con conocimientos de tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), desglosada por tipo de conocimiento técnico*

INDICADORES TEMÁTICOS

4.4.2 *Proporción de jóvenes y adultos que han alcanzado al menos un nivel mínimo de dominio de competencias digitales elementales*

4.4.3 *Tasas de resultados escolares de jóvenes y adultos, por grupos de edad, actividad económica, nivel educativo y orientación del programa*

Resumen.....198

Eje de los datos 12.1: ¿Son las competencias en TIC sobre las que se informa indirectamente un buen predictor de las competencias digitales básicas evaluadas directamente? 200

Eje de las políticas 12.1: Garantizar la calidad del desarrollo de competencias y la certificación..... 203

RESUMEN

Las competencias para el trabajo, el empleo digno y el espíritu empresarial, que constituyen la base de la meta 4.4, tienen un amplio alcance. En el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* de 2016 se expuso una serie de competencias que podrían incluirse, pero se puso de relieve que las competencias necesarias dependían de las ofertas de empleo, que varían según los países. Dado que se trata de definir competencias que a) sean pertinentes en diversos contextos de mercados laborales, b) se adquieran mediante la educación y la formación, y c) puedan evaluarse de forma eficaz a bajo costo, el marco de seguimiento de los ODS se ha centrado en las competencias relativas a las TIC y los conocimientos digitales básicos.

> “La mayoría de los adultos de los países de bajos y medianos ingresos no dominaban ni siquiera las funciones más básicas de las TIC”

El indicador mundial de las competencias en TIC, esto es el porcentaje de personas que, en una encuesta en los hogares o un censo ordinarios, señalan haber realizado alguna de las nueve actividades vinculadas a la informática en los tres meses anteriores, es un ejemplo de evaluación indirecta[1]. El análisis de la base de datos de la encuesta de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) para 2014–2016 reveló que la mayoría de los adultos de los países de bajos y medianos ingresos no dominaba ni siquiera las funciones más básicas de las TIC. Solo el 4% de los adultos del Sudán y Zimbabwe podía copiar y pegar archivos; mientras que únicamente entre el 2% y el 4% de Egipto, Jamaica, el Pakistán y la República Islámica del Irán podían emplear fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo (**Gráfico 12.1**).

La desigualdad es considerable en la adquisición de competencias más complejas, como la programación. El porcentaje de adultos con tales competencias en la Unión Europea va del 1% en Bulgaria al 5% en Francia y el 14% en Dinamarca. Destacan, en particular, las disparidades de género. El índice de paridad de género de las competencias de programación en los países europeos, entre ellos Austria, Hungría y la República Checa, es extremadamente bajo, ya que, como máximo, 25 mujeres por cada cien hombres las poseen. Pocos países logran la paridad, incluso cuando se trata de competencias menos complejas. Así pues, aproximadamente 75 mujeres por cada cien hombres podían usar fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo en Alemania, Italia y los Países Bajos (**Gráfico 12.2**).

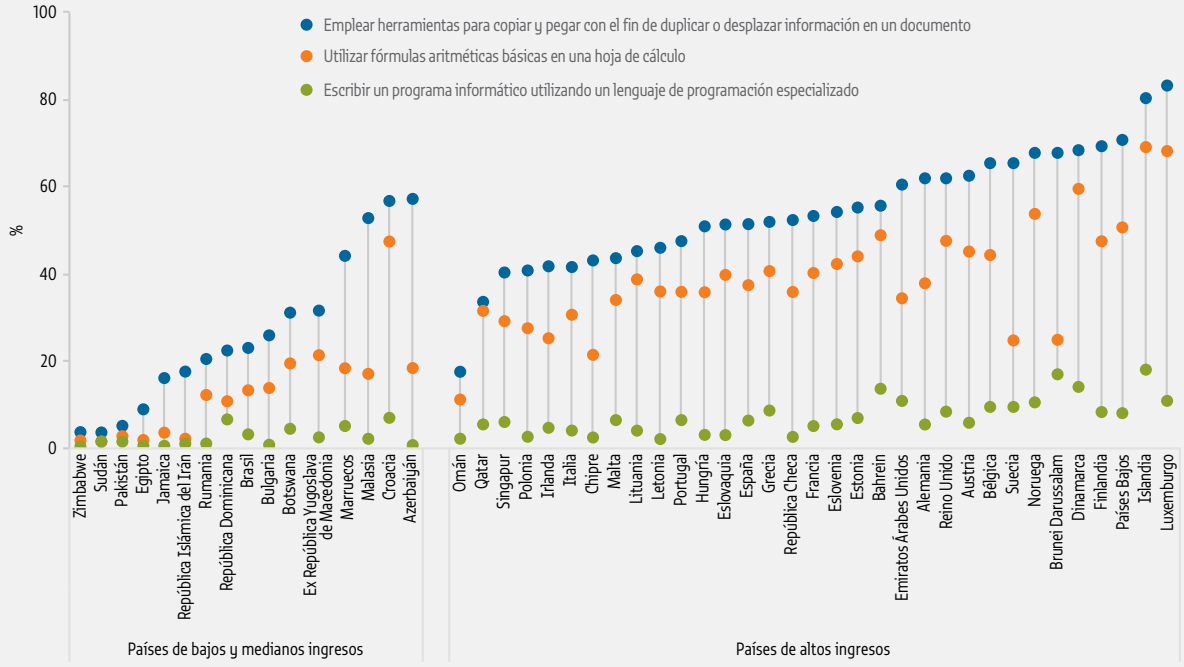
Las dos preguntas siguientes se plantean en relación con el seguimiento de la adquisición de competencias en TIC. ¿Cuáles de las nueve actividades que contemplan las encuestas en los hogares y sobre la fuerza laboral son las más adecuadas para informar al respecto? Y dado que las actividades evaluadas indirectamente y sobre las que informan los mismos individuos son solo sustitutos de las competencias, ¿cuáles reflejan con más precisión las competencias subyacentes y las diferencias significativas entre los países? Estas cuestiones necesitan una investigación a fondo, pero se puede tener una idea al respecto mediante la comparación de los datos de las evaluaciones indirectas y directas de las competencias (**Eje de los datos 12.1**).

Al igual que otras competencias para el trabajo, las competencias relativas a las TIC y los conocimientos digitales básicos suelen adquirirse fuera de la educación formal, como por ejemplo en la comunidad o el lugar de trabajo, y a lo largo de la vida. En efecto, como los gobiernos no pueden encargarse de proporcionar directamente a todos capacitación profesional, su

GRÁFICO 12.1:

Muy pocos adultos de países de bajos y medianos ingresos tienen competencias básicas en TIC

Porcentaje de adultos que realizaron una actividad informática en los tres meses anteriores, en un grupo de países seleccionados, 2014–2016

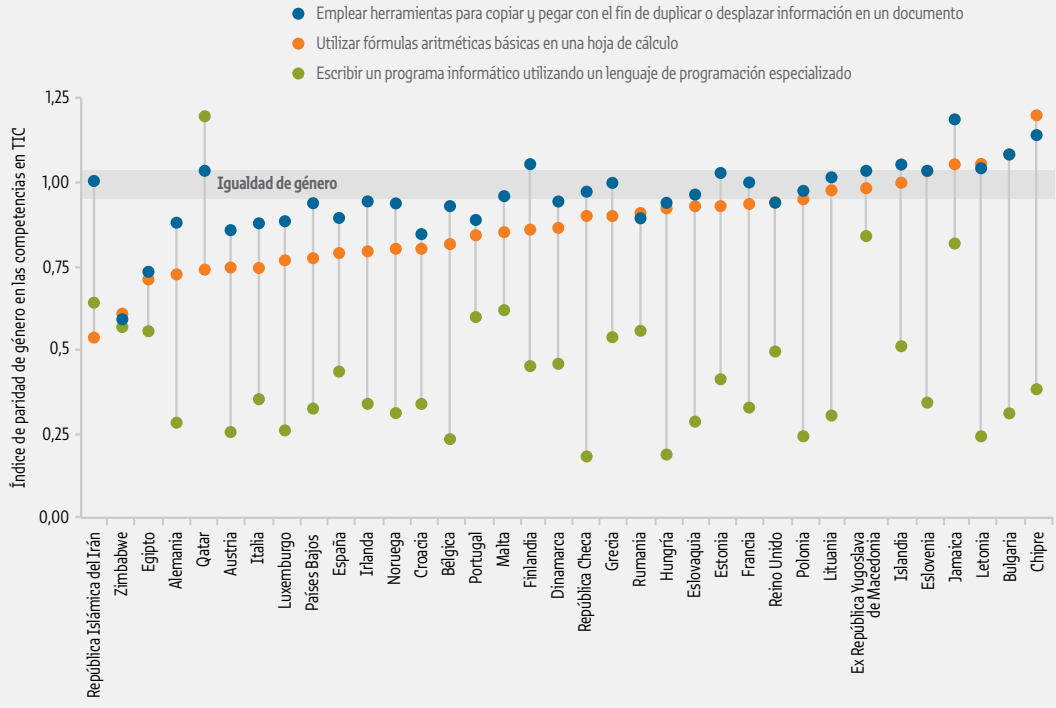


Fuente: Base de datos de la UIT.

GRÁFICO 12.2:

El número de mujeres que poseen competencias en TIC es mucho menor que el de los hombres

Índice de paridad de género entre los adultos que realizaron una actividad informática en los tres meses anteriores, en un grupo de países seleccionados, 2014–2016



Fuente: Base de datos de la UIT.

prioridad deberá centrarse en velar por que la impartición disponible sea de buena calidad, y que las cualificaciones y certificados correspondan a las competencias que los empleados tengan y los empleadores necesiten (**Eje de las políticas 12.1**).

EJE DE LOS DATOS 12.1: ¿SON LAS COMPETENCIAS EN TIC SOBRE LAS QUE SE INFORMA INDIRECTAMENTE UN BUEN PREDICTOR DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES BÁSICAS EVALUADAS DIRECTAMENTE?

Las personas con escasas competencias en TIC corren el riesgo de quedar al margen de los entornos de trabajo modernos, cada vez más dominados por la tecnología. Una serie de competencias conexas, ya sea que se las denomine competencias básicas en materia de información, conocimientos digitales básicos o resolución de problemas en entornos en los que abunda la tecnología, se evalúan directamente mediante encuestas entre alumnos y adultos (International ICT Literacy Panel, 2002; OCDE, 2015c, 2016f). Sin embargo, los métodos de evaluación son onerosos y no se adaptan a las realidades de los contextos de los mercados laborales en los países de bajos y medianos ingresos. Si los métodos indirectos fueran eficaces para hacer un cálculo aproximado de la distribución subyacente de las competencias tecnológicas entre la población, reforzarían la confianza en la información que brinda actualmente el indicador mundial, que se basó en la evaluación indirecta y sobre la que comunicaron los propios interesados de nueve actividades relacionadas con la informática.

Se emplearon dos series de datos para correlacionar mediciones indirectas y directas en 16 países europeos, donde se disponía de ambas para adultos de entre 25 y 65 años. Una medición indirecta es la que realiza Eurostat, que recaba información sobre nueve actividades relacionadas con la informática mediante encuestas anuales sobre la capacidad en materia de TIC de los hogares, las personas y las empresas, de conformidad con la definición de la UIT del indicador mundial 4.4.1.

Por su parte, el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE realizó una medición directa mediante una encuesta, que comprende niveles de competencia sobre la resolución de problemas en entornos en los que abunda la tecnología en 2011 y 2013. En el nivel 1 de competencia, los participantes eran capaces de utilizar aplicaciones ampliamente disponibles, como el correo electrónico o un navegador de Internet, acceder a la información o los comandos necesarios para resolver un problema. En el nivel 2, podían utilizar aplicaciones y herramientas específicas con varias etapas y operadores para resolver problemas. En el nivel 3, eran capaces de utilizar ampliamente un razonamiento deductivo. Uno de cada cuatro adultos en los países participantes, la mayoría de altos ingresos, no tenía ninguna experiencia informática previa, no participó en la evaluación efectuada por medios electrónicos, o falló en la evaluación de las competencias más básicas.

> “Pueden compararse las mediciones indirectas y directas de los conocimientos digitales básicos que figuran en los conjuntos de datos de la OCDE y Eurostat en 16 países europeos”

El porcentaje de los que habían realizado cada una de las nueve actividades informáticas, de acuerdo con la encuesta de Eurostat, se comparó con el porcentaje de los que habían alcanzado cada uno de los tres niveles de competencia del PIAAC. Doce de los países de la encuesta de Eurostat participaron en la primera ronda del PIAAC en 2011–2012 (que se contrastó con datos de Eurostat de 2011) y cuatro en la segunda en 2014–2015 (que se contrastó con datos de Eurostat de 2013–2014).

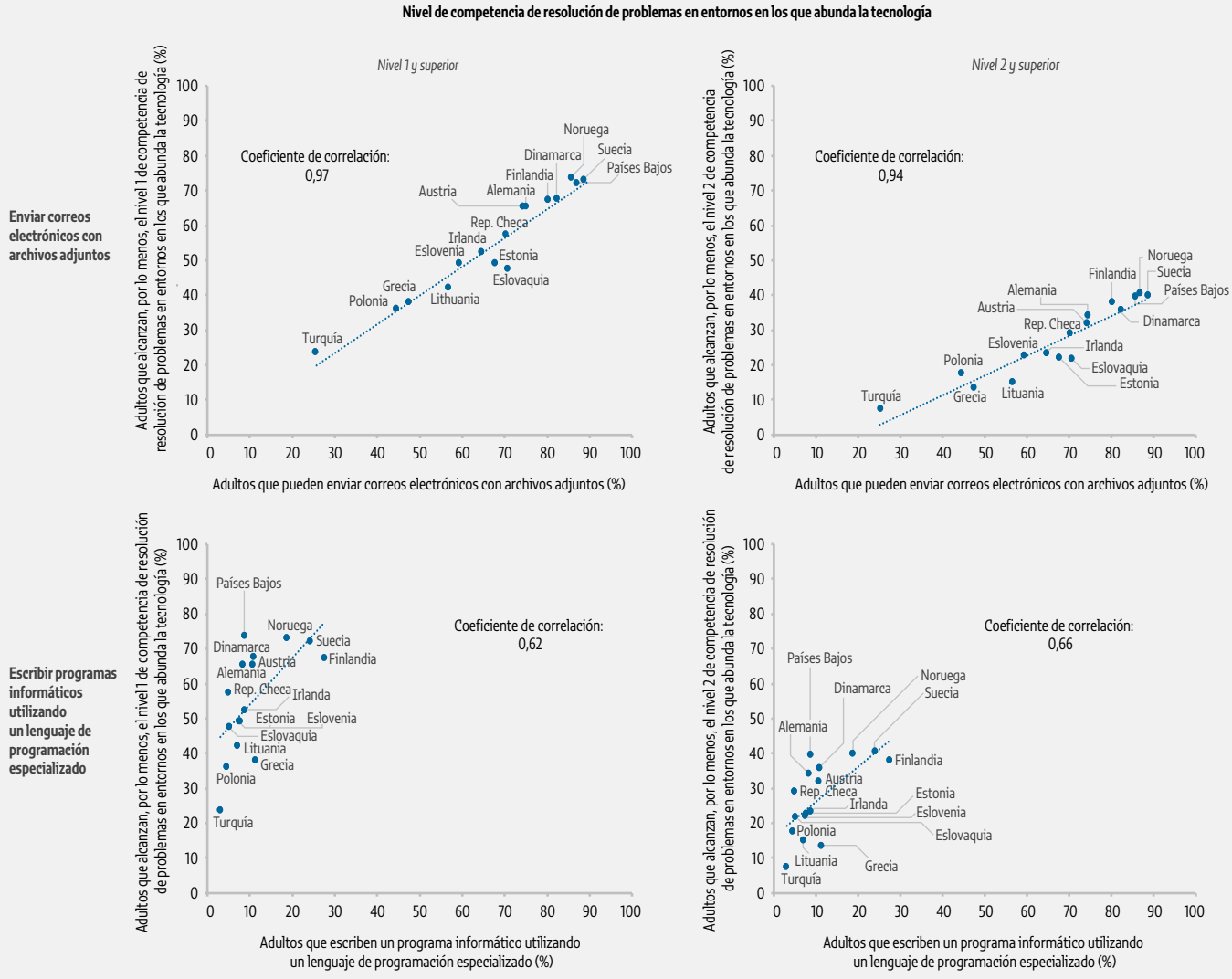
Las mediciones indirectas y directas de las competencias se correlacionaron positivamente en todos los casos, aunque la correlación fue mayor en dos de ellos. En primer lugar, fue más alta en las competencias más simples, como enviar correos electrónicos con documentos adjuntos, que en las complejas como la programación. Gráficamente, esto se ve en lo cerca que se encuentran los países de la línea que relaciona a los dos tipos de mediciones de las competencias (**Gráfico 12.3**). Estadísticamente, lo muestra la magnitud del coeficiente de correlación (0,97 en el cuadrante superior izquierdo en comparación con 0,62 en el inferior izquierdo).

En segundo lugar, la correlación de las mediciones indirectas fue más alta en el nivel más bajo de competencia del PIAAC (nivel 1 y superior) que en los más altos (nivel 2 o 3) (esto es, el cuadrante superior izquierdo en comparación con el superior derecho). Esto podría indicar que alcanzar el nivel 1 es suficiente para realizar

GRÁFICO 12.3:

No todos los tipos de competencias en TIC evaluadas indirectamente predicen con precisión las competencias de la población en materia de resolución de problemas evaluadas directamente en entornos en los que abunda la tecnología

Correlación entre dos competencias en TIC evaluadas indirectamente y dos niveles de competencia de resolución de problemas evaluados directamente en entornos en los que abunda la tecnología, en un grupo de países seleccionados, 2011–2015



Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM, utilizando datos de Eurostat y del PIAAC de la OCDE..

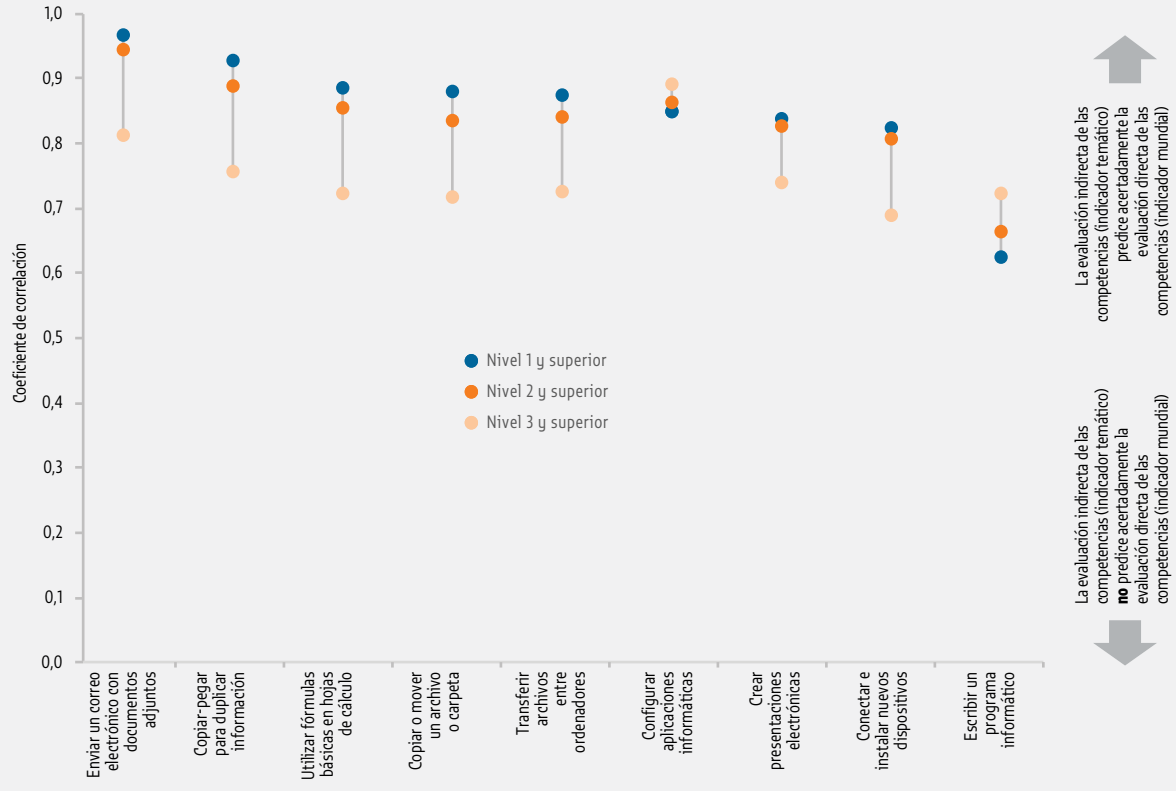
esas actividades, pero también que el indicador mundial, al recurrir a la evaluación indirecta de nueve actividades informáticas, refleja con precisión este nivel más bajo de competencias para la resolución de problemas. La única excepción fueron las competencias complejas, cuya correlación fue ligeramente mayor en los niveles más altos de competencia (esto es, el cuadrante inferior izquierdo en comparación con el inferior derecho).

La evaluación de la solidez del coeficiente de correlación entre los tres niveles de competencia de la evaluación directa de las competencias (PIAAC) y las nueve evaluaciones indirectas de las competencias en TIC (Eurostat) confirma esas conclusiones (**Gráfico 12.4**). Los coeficientes de correlación son más sólidos en lo que se refiere a copiar y pegar información que a configurar programas informáticos. Las competencias en TIC

GRÁFICO 12.4:

El indicador mundial indirectamente evaluado de competencias en TIC refleja mejor las competencias relativamente simples de la población

Coeficientes de correlación entre nueve competencias en TIC indirectamente evaluadas y tres niveles de competencia de resolución de problemas directamente evaluados, en entornos en los que abunda la tecnología, 2011–2015



Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM, utilizando datos de Eurostat y del PIAAC de la OCDE.

indirectas también permiten predecir mejor el porcentaje de la población con escasas competencias directamente evaluadas (Nivel 1 y superior) que el porcentaje de la población con altas competencias directamente evaluadas (Nivel 3).

También aparecen comparaciones interesantes en cuanto a nivel educativo, grupo de edad y sexo. Si bien el porcentaje de adultos que poseen las competencias en TIC pertinentes indirectamente evaluadas difiere ampliamente en cada grupo, lo mismo sucede con la correlación con las competencias de resolución de problemas directamente evaluadas. Por ejemplo, es mayor la cantidad de personas de entre 25 a 34 años, que entre 55 a 64 años, que realizaron las nueve actividades informáticas. La correlación también es mayor para el grupo más joven que para el de personas de más edad.

Para resumir, en lo que se refiere a los países de altos ingresos que participan en evaluaciones tanto indirectas como directas de las competencias relativas a las TIC y los conocimientos digitales básicos de los adultos, el indicador mundial de la meta 4.4, que se basa en una evaluación indirecta, parece reflejar las diferencias en la distribución de esas competencias entre los países. Esto es positivo porque las evaluaciones indirectas son mucho menos costosas. No obstante, no todos los datos sobre las nueve actividades reflejan con la misma eficacia las competencias subyacentes. Además, reflejan solo el nivel de competencias más básico que supone estar familiarizado con las aplicaciones más ampliamente disponibles. Es más probable que a los países les interese la adquisición de competencias más complejas, que pueden ejercer una mayor influencia en la economía.

EJE DE LAS POLÍTICAS 12.1: GARANTIZAR LA CALIDAD DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y LA CERTIFICACIÓN

El concepto de calidad, difícil de definir en entornos bien estructurados de educación formal, es aún más elusivo en el ámbito del desarrollo de competencias profesionales, habida cuenta de la diversidad de proveedores de capacitación, finalidades y resultados esperados. Hay quienes llegan a afirmar que no existe una definición general de calidad, debido a que su concepto depende del contexto (ETF, 2008). Como los gobiernos y los agentes no gubernamentales, en especial los empleadores, comparten la tarea del desarrollo de competencias, también resulta difícil definir los límites de sus responsabilidades en favor de la calidad. Sin embargo, los aspectos de la calidad pueden enmarcarse en términos de relaciones de colaboración, sistemas, entornos de formación y resultados (**Cuadro 12.1**). El marco puede utilizarse para analizar las actividades de formación que tienen lugar en entornos institucionales y el lugar de trabajo.

Un sistema de garantía de calidad verifica que se cumplan las normas comúnmente aceptadas de prestación de servicios y adquisición de competencias (ETF, 2008). En última instancia, si el sistema es eficaz, los empleados y empleadores que se benefician de programas de desarrollo de competencias confían en que las cualificaciones son una indicación certera de competencias adquiridas que tienen valor en el mercado de trabajo (Bateman y Coles, 2013). Ello resultará particularmente cierto cuando los interlocutores sociales y otros interesados, como las cámaras de comercio, participan en la planificación y ajuste ulterior de programas y certificaciones de desarrollo de competencias. Un sistema de garantía de calidad de ese tipo facilita la rendición de cuentas de las autoridades gubernamentales y los proveedores de capacitación, no solo ante los beneficiarios sino mutuamente. Para las autoridades, la garantía de calidad es una base para determinar si los proveedores emplean los fondos públicos para los fines previstos. Para los proveedores, la garantía de calidad es un medio de responsabilizar a las autoridades para que establezcan normas claras y faciliten los incentivos correctos.

CUADRO 12.1:
Marco de calidad para el desarrollo de competencias profesionales

RELACIONES DE COLABORACIÓN Y GOBERNANZA

Agentes

Por ejemplo, vínculos con otros sectores normativos, participación de interlocutores sociales, vínculos entre niveles gubernamentales, vínculos entre centros de formación y empleadores

Ámbitos

Por ejemplo, capacidad de respuesta de los planes de estudio a la demanda; colaboración para la elaboración de normas, la concepción de programas, la evaluación y la certificación

SISTEMAS, NORMAS Y SUPERVISIÓN

Por ejemplo, finanzas, planificación, **seguimiento**, **marcos de cualificaciones**, adecuación de los planes de estudio a las necesidades del mercado laboral, incentivos, normas y rendición de cuentas, creación de vías alternativas, reconocimiento del aprendizaje previo, **reglamentación de los proveedores**, acreditación periódica, perfeccionamiento profesional del personal docente, políticas inclusivas.

ENTORNOS E INSTITUCIONES DE FORMACIÓN

Docentes y procesos de enseñanza

Por ejemplo, motivación, preparación, tiempo por tarea, evaluación para el aprendizaje, estrategias pedagógicas

Dirección y gobernanza

Por ejemplo, objetivos y expectativas, enfoque en el aprendizaje, colaboración

Garantía interna de calidad

Por ejemplo, seguimiento, autoevaluación, gestión del cambio, documentación

Estructuras y aportes materiales

Por ejemplo, materiales de enseñanza y aprendizaje, tecnología, equipos e instalaciones

RESULTADOS

A corto plazo

Por ejemplo, tasas de participación/finalización, adquisición de cualificaciones, adquisición de competencias técnicas y profesionales pertinentes, satisfacción de los alumnos y empleadores, reconocimiento de certificados

A largo plazo

Por ejemplo, desarrollo ulterior de competencias, tasas de empleo, flexibilidad de la productividad en el mercado laboral, ganancias

CONTEXTO

Condiciones económicas, políticas y sociales

Nota: Los tres ámbitos abordados en esta sección se señalan en negrita.
Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM, partiendo de CEDEFOP (2015), ETF (2008), UNESCO (2016c) y el Banco Mundial (2013).

En esta sección se analizan tres mecanismos de rendición de cuentas relacionados con la adquisición de competencias y sus repercusiones. En primer lugar, la gobernanza del sistema de desarrollo de competencias debe ser coherente y contar con objetivos claros para las autoridades y proveedores dentro de un marco de cualificaciones común. En segundo lugar, los proveedores de capacitación gubernamentales y no gubernamentales, que cada vez participan más en la prestación de servicios, deben cumplir normas y procedimientos reglamentarios para recibir una acreditación y poder funcionar (Bateman y Coles, 2013). En tercer lugar, los gobiernos deben acopiar y proporcionar información transparente sobre las actividades de los proveedores y los resultados de los alumnos, a fin de que los proveedores rindan cuentas.

LOS MARCOS DE CUALIFICACIONES SÓLIDOS SON UNA VÍA HACIA LA RENDICIÓN DE CUENTAS

Los marcos nacionales de cualificaciones clasifican los certificados, diplomas o títulos obtenidos mediante un proceso de evaluación y validación de los resultados del aprendizaje, con el fin de establecer normas nacionales o sectoriales de conocimientos, aptitudes y competencias (CEDEFOP, 2011). Las cualificaciones dependen de los niveles de aptitudes y competencias adquiridas al finalizar la capacitación, y no de los medios necesarios para ello, como la duración de la capacitación o las asignaturas. Los marcos de cualificaciones permiten que se reconozcan las competencias, sin importar si se adquirieron por medio de una capacitación formal institucional o de una experiencia laboral. Ayudan a evitar la mala asignación de recursos reflejando las necesidades actuales y futuras del mercado de trabajo.

Los marcos de cualificaciones pueden respaldar la rendición de cuentas, en especial si van acompañados de normas relativas a las aptitudes o competencias que se utilicen como criterios de referencia para la formación y la evaluación. La ayuda de los empleadores y otros interlocutores sociales para establecer normas y competencias profesionales es esencial para velar por la pertinencia de la formación. Túnez creó un marco nacional de cualificaciones en 2009, aunque aún no lo ha aplicado. Los interlocutores sociales se mostraron reacios a participar, porque consideraron que su representación en la comisión nacional designada para dirigir la aplicación no era suficiente. En cambio, las federaciones del sector han iniciado la formulación de normas profesionales, que no son equivalentes a las cualificaciones pero pueden guiar

> “Los marcos de cualificaciones pueden respaldar la rendición de cuentas, en especial si van acompañados de normas relativas a las aptitudes o competencias que se utilicen como criterios de referencia para la formación y la evaluación”

a los proveedores para la elaboración de cualificaciones y planes de estudio (IUAL y otros, 2015).

En Polonia se invitó a los interlocutores sociales, esto es, las confederaciones de empleadores, la asociación de oficios, la cámara nacional de comercio y los sindicatos, a contribuir al establecimiento de normas de cualificaciones profesionales. Se les pidió que proporcionaran asesoramiento y formularan observaciones acerca de las descripciones de puestos, la formulación de directrices curriculares sobre los aportes (objetivos y contenido de la educación) y los resultados (aptitudes y competencias), y el establecimiento de normas de evaluación. No obstante, los interlocutores sociales no participaron activamente (CEDEFOP, 2009b).

Para ser útiles, los marcos nacionales de cualificaciones deben ser globales, esto es, abarcar la impartición pública y privada. De los países de la Comunidad para el Desarrollo del África Meridional (SADC), Botswana y Malawi disponen de marcos únicamente para la impartición privada y en empresas. Mauricio tiene marcos separados para la impartición pública y privada. En Namibia, la República Unida de Tanzania y Zambia, ambos sectores están cubiertos por un marco único (UNESCO y SADC, 2013).

Los marcos nacionales de cualificaciones también facilitan la rendición de cuentas estableciendo un vínculo con marcos transnacionales. Cuando la Comunidad del Caribe (CARICOM) creó un mercado y una economía únicos, puso de relieve la importancia de la libre circulación de trabajadores y el reconocimiento mutuo de diplomas, certificaciones y otras cualificaciones. La Caribbean Association of National Training Agencies estableció un sistema regional de formación y certificación (*Caribbean Vocational Qualifications*) para velar por una impartición uniforme de educación y formación basadas en las competencias, y ayudar a los alumnos a pasar de un sistema a otro sin tropiezos. El marco regional de cualificaciones de la CARICOM se elaboró en 2012 con

ocho descriptores genéricos del nivel de competencias, para que los países lo adaptaran a los niveles nacionales correspondientes. Barbados, Belice, Jamaica, Saint Kitts y Nevis, Suriname y Trinidad y Tobago han establecido, o lo están haciendo, marcos nacionales de cualificaciones utilizando los descriptores de la CARICOM (IUAL y otros, 2015).

A pesar de la creciente prevalencia de los marcos nacionales de cualificaciones, que existen en casi tres cuartos de los países, no todos se utilizan realmente. El desarrollo de cualificaciones requiere procedimientos prolongados y puede ser lento, especialmente en países con escasas capacidades (Graham y Deij, 2015). Además, para ser útil, en particular en materia de rendición de cuentas, las cualificaciones deben responder a las necesidades del mercado laboral. Asimismo, la garantía de calidad se necesita para el proceso de cualificación en sí mismo, desde el desarrollo de una cualificación hasta la certificación de los educandos.

LA REGLAMENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS ES ESENCIAL PARA RESPONSABILIZAR A LOS PROVEEDORES

Muchos países se esfuerzan por integrar múltiples proveedores públicos de formación en un marco común de gobernanza y reglamentación con normas y cualificaciones establecidas. La proliferación de la impartición de capacitación y la certificación privadas dificulta este proceso. Un marco reglamentario integrado, que abarque todas las organizaciones públicas y privadas que imparten capacitación profesional dentro del marco nacional de cualificaciones, es una prioridad importante.

La acreditación es un proceso de garantía de calidad en el que las autoridades legislativas o profesionales confirman que un proveedor de educación o formación cumple normas previamente definidas (CEDEFOP, 2011). Suele ser un proceso de evaluación externa, pero muchos países, como Dinamarca, Irlanda y los Países Bajos, exigen también que los proveedores realicen una autoevaluación y establezcan sistemas internos de garantía de calidad para poder recibir la acreditación (CEDEFOP, 2009a). En Finlandia se exige por ley a los proveedores que evalúen periódicamente sus propias actividades y publiquen los principales resultados al respecto (Consejo nacional de educación de Finlandia, 2010).

La política nacional de la India para el desarrollo de competencias y espíritu empresarial tiene por finalidad impartir formación a 400 millones de personas de aquí a 2022. Para cumplir esta ambiciosa meta, que sobrepasa las capacidades actuales, el Gobierno ha pensado en recurrir al respaldo financiero del sector privado y a mecanismos institucionales. Uno de ellos es la National Skill Development Corporation (NSDC), una alianza entre los sectores público y privado instaurada en 2009 para promover la participación del sector privado. La NSDC se ha asociado con más de 200 proveedores de formación, y ayudó a crear 37 consejos sectoriales sobre competencias para fomentar la participación de la industria en la formulación de programas de formación (Ministry of Skill Development and Entrepreneurship, India, 2015).

Desde el punto de vista de la demanda, la NSDC es el organismo de ejecución del National Skill Certification and Monetary Reward Scheme (Sistema nacional de certificación de competencias y recompensas monetarias), mejor conocido como STAR (Standard Training Assessment and Reward). Entre su introducción en 2013 y mediados de 2017 proporcionó en promedio 90 dólares estadounidenses a 1,4 millones de beneficiarios que finalizaron programas aprobados de capacitación. La gestión de un programa tan amplio plantea un gran número de problemas de supervisión, en particular velar por que la certificación del candidato por parte de los evaluadores sea transparente, que los beneficiarios reciban la retribución completa, que los candidatos se registren con un número único de identificación o la tarjeta de registro nacional de población, y que no se subcontrate ilegalmente a proveedores no acreditados. Se aplica una serie de criterios minuciosos, con inclusión de las condiciones de infraestructura y los procedimientos de control mínimos, para garantizar la integridad del programa (NSDC, India, 2013).

> “La acreditación es un proceso de garantía de calidad en el que las autoridades confirman que un proveedor de educación o formación cumple normas previamente definidas”

Las mismas dificultades planteó el *Pradhan Mantri Kaushal Vikas Yojana* (Programa de desarrollo de competencias del Primer Ministro), puesto en marcha en 2015 y dirigido también por la NSDC. Entre sus diversos componentes se cuenta una formación a corto plazo, seguida de una asistencia a la colocación laboral para jóvenes

desempleados o en situación de deserción escolar. Preocuparon al Gobierno reclamaciones de pago y cartas de nombramiento falsificadas que engañaban a los alumnos prometiéndoles conseguir un empleo mediante el programa y exigiéndoles un pago (NSDC, India, 2016).

La competencia del mercado no ha impedido una profusión de cualificaciones de poco valor en el mercado laboral en gran parte del mundo (Marope y otros, 2015). En 2012, el Consejo de Gobiernos de Australia adoptó un acuerdo nacional para el desarrollo de competencias y la fuerza laboral, que promovió una formación subvencionada y financiación pública para proveedores del sector privado, y atribuyó responsabilidades a gobiernos federales y estatales. VET FEE-HELP concedió préstamos reembolsables en función de los ingresos futuros a alumnos que asistieran a cursos de educación y formación profesionales impartidos por un proveedor aprobado. Más de las tres cuartas partes de la financiación total se destinó a proveedores del sector privado.

El Comité de referencias sobre educación y empleo del Senado australiano emprendió una investigación para determinar si el programa distorsionaba el mercado, ya que no se controlaba el número de proveedores aptos o los niveles de derechos de matrícula. Resultó particularmente preocupante la publicidad que daba ideas engañosas de las cualificaciones que se podrían obtener, o empleaba técnicas de incitación dirigidas a personas desfavorecidas. Los proveedores tenían estructuras de propiedad poco claras, recurrían a acuerdos de subcontratación y obtenían ganancias excesivas. El comité recomendó que se concediera a la Autoridad de calidad de las competencias de Australia la facultad de controlar directamente a los agentes encargados de la comercialización (Senado de Australia, 2015). El programa de este país se suspendió en diciembre de 2016, cuando las reformas impusieron restricciones adicionales a los proveedores del sector privado y comenzaron a exigir a los alumnos que demostraran que su participación era real.

LA TRANSPARENCIA DE LA INFORMACIÓN ES UNA DE LAS BASES DE LA RENDICIÓN DE CUENTAS EN LOS PROGRAMAS DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Encontrar maneras de recabar, utilizar y compartir información confiable y oportuna sobre la oferta y demanda de competencias es esencial para la rendición de cuentas. La información pertinente abarcaría cuestiones como las deficiencias en materia de competencias señaladas por los empleadores, la disponibilidad y asequibilidad económica de los programas de formación, y el éxito de los diplomados en el mercado laboral en cuanto a las tasas de empleo y las remuneraciones. Las evaluaciones del éxito en el mercado de trabajo son muy importantes para propiciar un cambio gradual hacia las cualificaciones basadas en los resultados del aprendizaje.

> “La información pertinente sobre las competencias abarcaría cuestiones como las deficiencias en materia de competencias señaladas por los empleadores, la disponibilidad y asequibilidad económica de los programas de formación, y el éxito de los diplomados en el mercado laboral”

Son pocos los sistemas nacionales que satisfacen todas las necesidades de información de las partes interesadas. La República de Corea genera información de buena calidad para la formulación de políticas, pero su orientación profesional para los futuros estudiantes necesita mejorarse. El Instituto de investigación coreano para la educación y formación profesional realiza investigaciones sobre las cualificaciones, analiza las tendencias del mercado laboral, y evalúa las políticas de desarrollo de competencias. Las encuestas brindan información útil sobre los resultados de los programas de formación. Por ejemplo, la encuesta anual sobre la movilidad profesional de los graduados hace un seguimiento de los egresados de los colegios universitarios y las universidades durante 18 a 24 meses después de la finalización de los estudios, a fin de analizar su transición al mercado de trabajo (Lee y Cho, 2017). Sin embargo, la información disponible sobre los resultados en el mercado laboral suele corresponder a las instituciones y ámbitos de estudio, y no a programas individuales, lo que ayuda poco a los futuros estudiantes a escoger sus cursos (Kis y Park, 2012).

El Departamento de educación y formación de Australia publica información, por conducto de su sitio web My Skills, sobre miles de cursos, incluidos los proveedores y los resultados de los alumnos, como los sueldos y la empleabilidad. Estos últimos se basan en conclusiones de la encuesta nacional sobre los resultados de los alumnos, creada originalmente para acopiar información sobre los alumnos de la educación y formación profesionales que cuentan con financiación pública. En 2016 se amplió su alcance para incluir a los diplomados que pagaron su

formación, o cuyo empleador lo hizo (Departamento de Australia de educación y formación, 2017; Encuesta nacional sobre los resultados de los alumnos de Australia, 2017).

Los países con menos recursos tienden a depender de los datos administrativos. En África del Norte y Asia Occidental, los sistemas de seguimiento y evaluación son deficientes y hay poca información sobre la adecuación de las competencias adquiridas mediante la formación, las tasas de finalización, las tasas de empleo y el tipo de empleo conseguido (Masson y otros, 2010). En Turquía se pide a los proveedores de formación del sector público y privado que transmitan datos sobre la graduación y la colocación laboral. Aunque estos datos contribuyen a las evaluaciones del desempeño institucional, son de poca utilidad para mejorar el desempeño del sistema; además, el acceso público a la base de datos es limitado (Banco Mundial, 2012).

En cambio, en el Perú la plataforma web Ponte en Carrera brinda información sobre instituciones, programas, duración, costos y sueldos medios de los diplomados por institución. Fue establecida por el Gobierno, en colaboración con el Instituto Peruano de Administración de Empresas (Ministerio de Educación del Perú y otros, 2017). En los países con muy escasas capacidades, es menos probable que los datos administrativos vayan acompañados de análisis o estudios a fondo, o que se utilicen para identificar a los proveedores de formación ejemplares o rezagados (Tan y otros, 2016).

CONCLUSIÓN

Muchos países han incorporado elementos de un sistema de garantía de calidad para reforzar la rendición de cuentas en materia de desarrollo de competencias. Sin embargo, los enfoques difieren en cuanto a sus exigencias y la probabilidad de que su aplicación sea satisfactoria.

Esto lo confirma el análisis de los informes de 20 países, en el que se empleó el módulo sobre el desarrollo de la fuerza laboral del Enfoque sistémico para lograr mejores resultados en la educación (SABER) del Banco Mundial; éste comprendía preguntas sobre los tres mecanismos de rendición de cuentas abordados en esta sección (Banco Mundial, 2017b) (**Gráfico 12.5**). Todos los países, exceptuando dos, disponían de elementos de un marco nacional de cualificaciones, aunque no se hubiera aplicado completamente. En cambio, seis países no tenían ningún tipo de mecanismo reglamentario para la impartición de formación no gubernamental, y nueve no contaban con un sistema de información en funcionamiento para mejorar el desempeño del sistema.

Los países deben cerciorarse de que participe la mayor cantidad posible de interlocutores sociales en la creación de mecanismos de rendición de cuentas para la impartición de formación. También es necesario que inviertan en procesos para supervisar la prestación de servicios por parte de proveedores gubernamentales y no gubernamentales, así como en sistemas de información que ayuden a adecuar la oferta de competencias a la demanda.

NOTA

1. Las nueve actividades son a) copiar o desplazar un archivo o carpeta; b) copiar o cortar y pegar para duplicar o desplazar información en la pantalla; c) emplear fórmulas aritméticas básicas para sumar, restar, multiplicar o dividir cifras en una hoja de cálculo; d) escribir un programa informático utilizando un lenguaje de programación especializado; e) enviar un correo electrónico con archivos adjuntos; f) conectar e instalar nuevos dispositivos; g) modificar o verificar los parámetros de configuración de aplicaciones informáticas; h) crear presentaciones digitales con un programa informático específico; i) transferir archivos de un ordenador a otros dispositivos.

GRÁFICO 12.5:
Muchos mecanismos de rendición de cuentas en materia de desarrollo de competencias profesionales no se aplican sistemáticamente en países de bajos y medianos ingresos
Número de países que disponen de medidas normativas escogidas sobre el desarrollo de la fuerza laboral, por clasificación, 2012–2015

Fuente: Banco Mundial (2017b) partiendo de las clasificaciones de 20 países de bajos y medianos ingresos, en los que se utilizó el módulo sobre el desarrollo de la fuerza laboral del Enfoque sistémico para lograr mejores resultados en la educación (SABER) del Banco Mundial.

Niños de una aldea remota en la India se esfuerzan por terminar su lección diaria antes del anochecer, ya que en la aldea no hay electricidad.

CRÉDITO: Rahul Saha/UNESCO

MENSAJES CLAVE

Aunque la paridad de género es una realidad en la participación en la educación, las medias mundiales ocultan las disparidades entre los países. Así pues, solo el 66% han logrado la paridad de género en la enseñanza primaria, el 45% en el primer ciclo de la secundaria y el 25% en el segundo ciclo de la secundaria.

Suele haber más docentes de sexo femenino, pero muchas menos mujeres que hombres pasan a ocupar puestos de dirección en la escuela. Aunque el 68% de los docentes del primer ciclo de secundaria de la República de Corea eran mujeres, solo había un 13% de directoras.

La disparidad por motivo de riqueza sigue siendo amplia en todos los niveles de la educación. Si bien la tasa mundial de finalización del primer ciclo de secundaria es del 69%, solo el 12% de los hombres y el 8% de las mujeres más pobres logran finalizar ese nivel.

La desigualdad se subestima, ya que las encuestas, tal como están concebidas, podrían dejar por fuera hasta a 250 millones de personas vulnerables en todo el mundo, mientras que otras 100 millones, como las que viven en barrios marginales, podrían no estar representadas en su justa medida.

Una combinación de estadísticas de población, demografía lingüística, documentos sobre políticas educativas, encuestas e investigaciones pueden ayudar a estimar el porcentaje de alumnos que reciben enseñanza en su idioma familiar.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas dispone la obligación de los Estados de impartir una educación inclusiva. El seguimiento de su cumplimiento es fundamental, aunque se ve entorpecido por la falta de claridad de las definiciones de la discapacidad.

En 42 de 86 países se menciona explícitamente la educación inclusiva en las constituciones, leyes y políticas, aunque las interpretaciones del término difieren.

El acopio de información sobre los grupos de población que corren el riesgo de verse excluidos tropieza con obstáculos considerables, con frecuencia debido a la renuencia de los gobiernos.

Las preocupaciones sobre la privacidad, la estigmatización y las definiciones de los grupos de población que corren el riesgo de ser excluidos también entorpecen la elaboración de instrumentos acertados para el seguimiento y la formulación de políticas.

CAPÍTULO 13

META 4.5

Equidad

INDICADOR MUNDIAL

4.5.1 *Índices de paridad (entre mujeres y hombres, zonas rurales y urbanas, quintiles de riqueza superior e inferior y grupos como los discapacitados, los pueblos indígenas y los afectados por los conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores educativos de esta lista que puedan desglosarse*

INDICADORES TEMÁTICOS

4.5.2 *Porcentaje de alumnos de la enseñanza primaria cuya primera lengua o cuya lengua familiar es la lengua en que se imparte la enseñanza*

4.5.3 *Medida en que unas políticas basadas en fórmulas explícitas reasignan recursos educativos*
a poblaciones desfavorecidas

4.5.4 *Gasto en educación por alumno y nivel de educación y fuente de financiación*

4.5.5 *Porcentaje del total de la asistencia a la educación asignado a los países menos adelantados*

Resumen 210
Eje de los datos 13.1: La desigualdad de género persiste en la dirección escolar 215
Eje de los datos 13.2: Es difícil estimar el porcentaje de alumnos que reciben enseñanza en su lengua familiar 216
Eje de las políticas 13.1: Hacer que los gobiernos rindan cuentas del derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva 218
Eje de las políticas 13.2: Seguimiento de la situación educativa de los grupos desfavorecidos 223

RESUMEN

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible coloca la desigualdad en el centro de todos los objetivos y metas. En el caso de la educación, esto corona un periodo en el que los conocimientos sobre las disparidades por motivo de género, ubicación y riqueza han aumentado rápidamente. Al mismo tiempo, la Agenda brinda la oportunidad de aclarar otras cuestiones, que no son menos importantes, pero sí más difíciles de comparar, como la discapacidad, la lengua y la condición de migrante. La Agenda 2030 también hace hincapié en la necesidad de hacer un seguimiento de la equidad, tanto en los aportes como en los resultados, en todos los niveles educativos.

> “Solo el 66% de los países han logrado la paridad de género en la enseñanza primaria, el 45% en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y el 25% en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria”

La comunidad internacional de la educación se ha centrado en las disparidades de género desde los inicios del movimiento de la Educación para Todos en 1990. El mundo ha alcanzado la meta de la paridad entre los sexos en todos los niveles, excepto en la enseñanza superior. Sin embargo, no se puede afirmar lo mismo de todas las regiones, grupos de ingresos de los países o países individuales. Solo el 66% de los países han logrado la paridad de género en la enseñanza primaria, el 45% en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, y el 25% en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria (**Cuadro 13.1**). Entre 2000 y 2015, el porcentaje de países que lograron la igualdad de género aumentó en ocho puntos porcentuales en la enseñanza primaria y 14 puntos porcentuales en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. En la educación terciaria, solo el 6% de los países han alcanzado la paridad, y el desequilibrio es cada vez más a expensas de los hombres (**Gráfico 13.1**). En 2015, el porcentaje de países donde había menos de 80 mujeres por cada 100 hombres matriculados era del 1% en la enseñanza primaria (Afganistán y Sudán del Sur), el 5% en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y el 10% en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

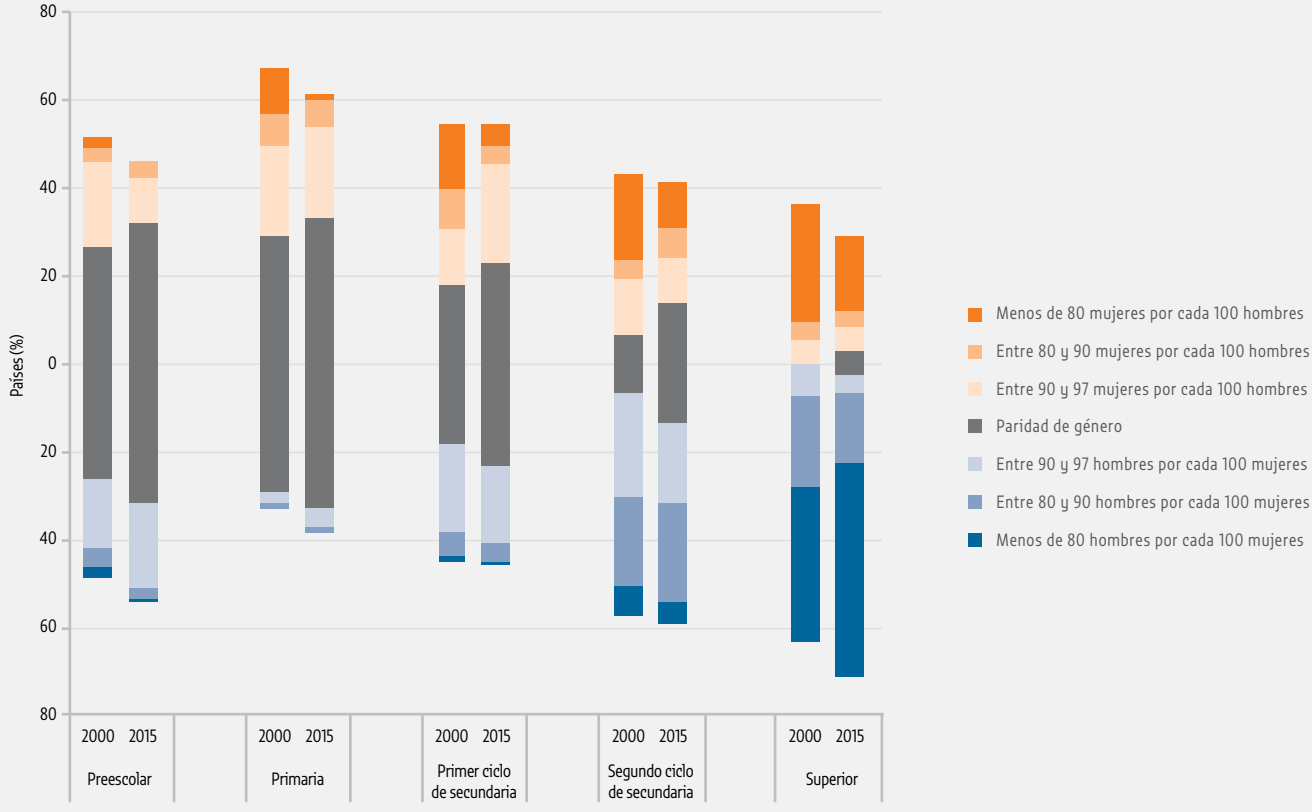
Las disparidades de género en los resultados del aprendizaje revisten una idéntica importancia y con frecuencia muestran pautas inesperadas entre las asignaturas y a lo largo del tiempo. La ventaja de las niñas en la lectura es bien reconocida, aunque nuevos datos ponen en entredicho lo que realmente representa esa disparidad (Eje de los datos 13.2). Las disparidades de género en matemáticas también son dinámicas. En varios países de bajos y medianos ingresos de América Latina y el Caribe y el África subsahariana, es patente la desventaja de las niñas en los últimos años de la enseñanza primaria. Solo dos niñas por cada tres niños adquirieron las competencias mínimas en el sexto grado en Chad y Níger en 2014. En 2013, 85 niñas por cada 100 niños en el sexto grado adquirieron las competencias mínimas en Colombia, el Perú y la República Dominicana. En el primer ciclo de la enseñanza secundaria, en un grupo de países y evaluaciones del aprendizaje diferentes, más países se aproximaban a la paridad en matemáticas (**Gráfico 13.2**). Los 20 países estudiados en ambos niveles, exceptuando Costa Rica, mantuvieron la paridad, en promedio, al término tanto de la enseñanza primaria como del primer ciclo de la secundaria. No obstante, como se planteó en el

CUADRO 13.1:
Índice de paridad de género de la tasa bruta de matriculación y porcentaje de países que han logrado la paridad, por nivel de enseñanza, 2015

	Preescolar		Primaria		Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Terciaria	
	Índice de paridad de género	Países que han alcanzado la paridad (%)	Índice de paridad de género	Países que han alcanzado la paridad (%)	Índice de paridad de género	Países que han alcanzado la paridad (%)	Índice de paridad de género	Países que han alcanzado la paridad (%)	Índice de paridad de género	Países que han alcanzado la paridad (%)
Mundo	**0.99**	**62**	**1.00**	**66**	**0.99**	**45**	**0.98**	**25**	**1.12**	**4**
Cáucaso y Asia Central	1.04	71	0.99	100	0.99	88	1.03	43	1.04	0
Asia Oriental y Sudoriental	1.00	46	0.99	88	1.01	47	1.02	40	1.13	7
Europa y América del Norte	0.99	85	1.00	93	0.99	67	1.01	31	1.28	5
América Latina y el Caribe	1.01	66	0.98	61	1.02	41	1.11	17	1.31	5
Norte de África y Asia Occidental	1.01	50	0.95	61	0.93	38	0.96	38	1.01	0
Pacífico	0.98	43	0.97	69	0.95	31	0.94	8	1.38	0
Asia Meridional	0.94	63	1.06	33	1.04	22	0.95	38	0.95	22
África subsahariana	1.01	49	0.94	36	0.90	26	0.84	9	0.70	0
Ingresos bajos	1.00	40	0.93	29	0.86	16	0.75	12	0.55	5
Ingresos bajos y medianos	0.99	50	1.03	63	1.02	33	0.94	23	0.99	6
Ingresos altos y medianos	1.00	66	0.98	71	1.00	56	1.06	28	1.18	3
Ingresos altos	0.99	78	1.00	83	0.98	58	1.01	29	1.24	4

Fuente: Base de datos del IEU.

GRÁFICO 13.1:
Más países han alcanzado la paridad de género, aunque el desafío persiste, en especial en los niveles superiores de enseñanza
Porcentaje de países según el índice de paridad de género de la tasa bruta de matriculación, por nivel de enseñanza, 2000 y 2015

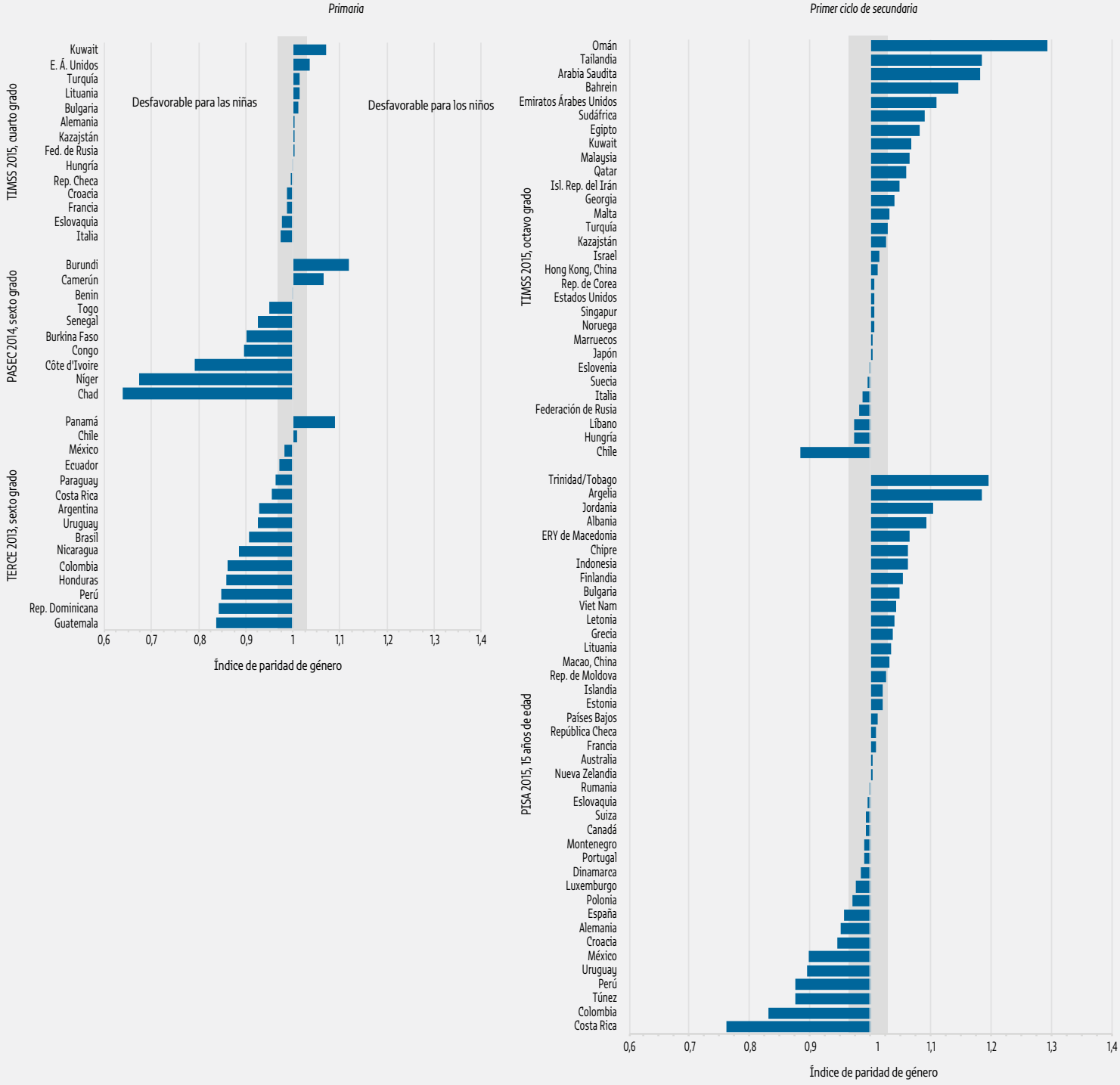


Fuente: Base de datos del IEU.

GRÁFICO 13.2:

Las disparidades de género en el dominio de las matemáticas son desfavorables para las niñas en la enseñanza primaria, pero no en el primer ciclo de secundaria

Índice de paridad de género en el dominio de las matemáticas, por nivel de enseñanza y evaluación del aprendizaje, 2013-2015



Fuente: Base de datos del IEU.

Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2016, es importante ver más allá de la paridad de género en la participación y el aprendizaje. Las disparidades persistentes en los puestos de dirección es un ejemplo de ello (Eje de los datos 13.1).

Además del sexo, la ubicación y la riqueza son dos dimensiones esenciales que vale la pena seguir de más cerca. Las tasas de finalización de los tres niveles educativos dan una idea de las pautas generales y las variaciones entre países. Por ejemplo, 75 adolescentes de zonas rurales terminaron el primer ciclo de la enseñanza secundaria en 2010-2015 por cada 100 de zonas urbanas. El índice de paridad en cuanto a riqueza es menos favorable para el quintil más pobre de la población; así pues, 61 personas de ese grupo terminaron el primer ciclo de la enseñanza secundaria por cada 100 del quintil más rico. La situación es incluso peor para los más pobres de los países de bajos y medianos ingresos (54 por cada 100) y de los países de bajos ingresos (14 por cada 100). Mientras que la tasa mundial de finalización fue del 69%, solo el 12% de los hombres más pobres y el 8% de las mujeres más pobres terminaron el primer ciclo de la enseñanza secundaria (**Cuadro 13.2**).

En función del indicador, el índice de paridad puede ser de cierta manera una medición engañosa de la desigualdad. Tal como se demostró en el Informe GEM de 2016, el valor de los índices de paridad se aproximará a la paridad en los países que casi logran la finalización universal. Por tanto, es importante comparar países que presenten niveles casi similares para el indicador. Por ejemplo, 75 mujeres finalizaron el segundo ciclo de secundaria por cada 100 hombres en Nigeria, pero ese fue el caso de 75 hombres por cada 100 mujeres en Túnez. En términos de riqueza, 44 personas del quintil más pobre de la población por cada 100 del quintil más rico finalizaron el segundo ciclo de secundaria en Montenegro, pero la proporción correspondiente fue de 10 a 100 en Honduras (**Gráfico 13.3**).

Por definición, las encuestas en los hogares, que brindan estimaciones esenciales sobre los avances hacia la eliminación de las disparidades en la participación y los logros en la educación, excluyen a las personas que no viven en hogares. Se trata de algunos de los grupos de población más vulnerables, como las personas sin techo y los que viven en instituciones. Por otra parte, las encuestas no pueden tener en cuenta fácilmente a las personas que se desplazan, como los nómadas (**Recuadro 13.1**).

Entre las características menos comparables, la lengua en que se imparte la enseñanza se destacó en gran medida en el Informe GEM de 2016. Las dificultades son un poco diferentes en los países de altos ingresos con

CUADRO 13.2:

Índices de paridad en función de la ubicación y la riqueza para la tasa de finalización, y tasa de finalización de las personas más pobres de ambos sexos, por nivel de enseñanza, región y grupo de ingreso del país, 2010-2015

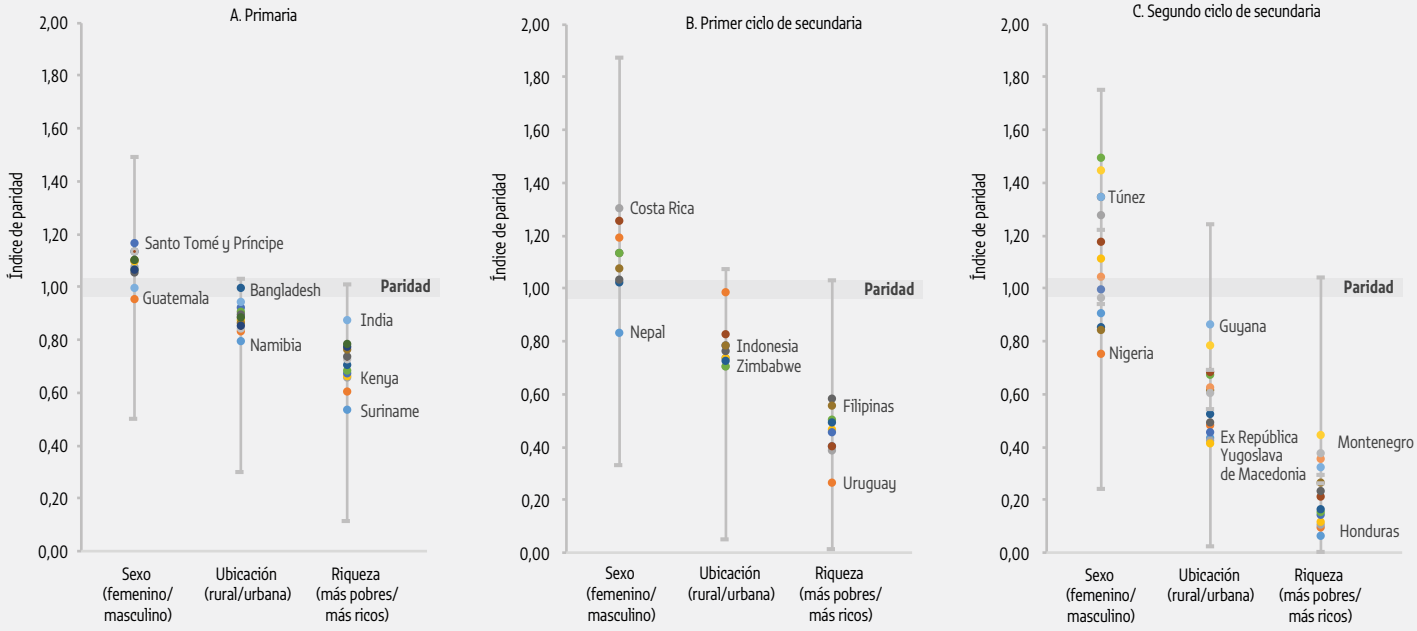
	Primaria				Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria			
	Índice de paridad según la ubicación (rural/urbana)	Índice de paridad según la riqueza (más pobres/más ricos)	Varones más pobres	Mujeres más pobres	Índice de paridad según la ubicación (rural/urbana)	Índice de paridad según la riqueza (más pobres/más ricos)	Varones más pobres	Mujeres más pobres	Índice de paridad según la ubicación (rural/urbana)	Índice de paridad según la riqueza (más pobres/más ricos)	Varones más pobres	Mujeres más pobres
Mundo	**0.86**	**0.73**	**72**	**71**	**0.75**	**0.61**	**54**	**54**	**0.55**	**0.40**	**32**	**33**
Cáucaso y Asia Central	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	0.97	0.91	88	92	0.84	0.75	65	72	0.65	0.60	45	48
Europa y América del Norte	...	...	99	98	1.00	0.97	95	96	0.95	0.84	77	81
América Latina y el Caribe	0.90	0.85	80	86	0.79	0.62	56	63	0.60	0.38	31	34
Norte de África y Asia Occidental	0.86	0.69	69	63	0.73	0.49	44	42	0.54	0.27	18	16
Pacífico	...	...	...	...	...	0.97	97	96	...	0.80	80	69
Asia Meridional	0.91	0.76	75	71	0.83	0.63	60	53	0.53	0.31	23	16
África subsahariana	0.61	0.37	34	31	0.41	0.18	17	13	0.30	0.08	8	5
Ingresos bajos	0.56	0.36	31	28	0.33	0.14	12	8	0.19	0.05	3	2
Ingresos medianos bajos	0.88	0.72	70	68	0.77	0.54	53	47	0.52	0.27	21	15
Ingresos medianos altos	0.96	0.92	89	93	0.86	0.82	69	78	0.69	0.63	49	52
Ingresos altos	...	...	...	...	...	0.95	89	92	...	0.81	73	79

Fuente: Base de datos del IEU.

GRÁFICO 13.3:

El grado de disparidad varía incluso entre países con tasas de finalización similares

Índice de paridad según el sexo, la ubicación y la riqueza de la tasa de finalización, por nivel de enseñanza, países seleccionados cercanos a la tasa de finalización media, 2010-2015



Nota: Respecto de la media mundial, los países comparados están dentro del límite de 5 puntos porcentuales para la finalización de la enseñanza primaria y 10 puntos porcentuales para la finalización del primer y segundo ciclo de la secundaria. Los valores más altos y más bajos de cada línea vertical que se señalan con una raya gris muestran el valor máximo y mínimo del índice de paridad para todos los países.

Fuente: Cálculos del IEU y el equipo del Informe GEM utilizando encuestas en los hogares.

RECUADRO 13.1

Las encuestas en los hogares no tienen en cuenta a muchos grupos de población vulnerables

El seguimiento de la meta 4.5 requiere que se calculen los índices de paridad para los indicadores del ODS 4 partiendo de encuestas en los hogares que permitan efectuar un desglose por características como la riqueza, la discapacidad o el origen étnico. Se necesita una lista de todos los hogares, tomada de un censo de población, para crear una muestra representativa. A pesar de que los censos modernos emplean diversas técnicas para calcular el tamaño de las poblaciones marginadas, es menos probable que los miembros de esos grupos aparezcan en esas listas. Es posible que no tengan un domicilio fijo o documentos de identidad, o que no estén registrados ante las autoridades. Por tanto, muchos no participan en censos y encuestas, lo que conduce a que se subestimen los niveles de exclusión.

Debido a complicaciones para el cálculo, los empleados domésticos, los nómadas y trashumantes, los trabajadores temporeros y migrantes, las personas sin hogar, los apátridas, los refugiados que viven en campamentos, los presos y otras personas que viven en instituciones podrían no tenerse en cuenta en la concepción del censo. Podrían quedar excluidas también algunas minorías étnicas o poblaciones de zonas afectadas por conflictos. Los habitantes de barrios marginales se incluyen en los censos, pero su representación en las encuestas en los hogares puede ser nula o insuficiente, habida cuenta de los costos y los riesgos de seguridad.

El segmento de población que podría quedar excluido de las encuestas en los hogares es grande. Según una estimación, la población excluida en la concepción de este tipo de encuestas es de 250 millones de personas en todo el mundo, y la insuficientemente representada por las dificultades que plantean su identificación o la realización de entrevistas es de 100 millones, de las cuales es probable que todas pertenezcan al quintil más pobre. Es notable que incluso las principales encuestas internacionales en los hogares, como las Encuestas de Demografía y Salud (EDS) y la Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS), no hacen ajustes especiales para abarcar a las poblaciones que viven en barrios marginales. De acuerdo con una estimación, el porcentaje de población que queda fuera de las muestras en las capitales de África Oriental fue del 14% en Kampala al 52% en Dar es Salaam.

Existen maneras de mejorar la representación de las poblaciones a las que es difícil llegar. El funcionamiento de los sistemas de registro civil y estadísticas vitales que tienen en cuenta los nacimientos y muertes puede ser deficiente, pero su calidad puede mejorarse de forma relativamente poco costosa. Las encuestas en los hogares, que amplían la cobertura del censo, podrían completarse con encuestas realizadas por ciudadanos, que pueden ser más eficaces para efectuar un muestreo de las poblaciones a las que es difícil llegar, ya que se recurriría a encuestadores de las comunidades que conocen mejor la composición de la población local y/o son más capaces de trabajar en zonas poco seguras.

Fuentes: Carr-Hill (2013); Chan y otros (2010); Rubenstein y Stark (2016); Stuart y otros (2015); Vlahov y otros (2011).

grandes poblaciones de inmigrantes, en comparación con los países de bajos y medianos ingresos con una amplia diversidad etnolingüística. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) hacía hincapié en 2015 en los dos casos. En el primero de ellos hubo una diferencia de 54 puntos en los resultados de la prueba de ciencias (equivalente a casi año y medio de enseñanza) entre alumnos de 15 años no inmigrantes que hablaban en su hogar el idioma de la prueba, y alumnos inmigrantes que no lo hablaban. La diferencia era de aproximadamente 90 puntos en Alemania, Bélgica y Suiza. En el segundo caso, la diferencia entre los alumnos que hablaban principalmente el idioma de la prueba y los que no lo hablaban era, en promedio, de 33 puntos en Viet Nam, 67 en el Perú y 79 en Bulgaria (OCDE, 2016e). Todavía hay importantes cuestiones por resolver en la definición de la lengua (**Eje de los datos 13.2**).

En el transcurso de los próximos años el flujo de datos sobre las personas con discapacidad será más constante, ya que la MICS incluirá el cuestionario corto del Grupo de Washington descrito en el Informe GEM 2016. El doble objetivo consistirá en evaluar el alcance de la discapacidad en la población y sus repercusiones en las desventajas educativas. Por ejemplo, en dos Encuestas de Demografía y Salud (EDS), una gran diferencia en cuanto a la tasa estimada de discapacidad (2,1% en Camboya y 9,7% en Maldivas) dio lugar a estimaciones distintas de los efectos de la discapacidad en la asistencia a la escuela. Así pues, en Maldivas, la tasa de asistencia a la enseñanza primaria fue del 85% para los niños discapacitados y del 94% para los no discapacitados, mientras que, en Camboya, las cifras respectivas fueron del 43% y el 93% (IEU, 2017b). Este último caso indica que los gobiernos se esfuerzan por cumplir con sus responsabilidades previstas en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), incluido el derecho a recibir educación. Son varios los mecanismos existentes para hacer que los gobiernos rindan cuentas (**Eje de las políticas 13.1**).

En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se reconoce que "todas las personas, sea cual sea su sexo, raza u origen étnico, incluidas las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas [...] deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida". A pesar de lo sencillo que puede parecer acopiar información sobre estos diversos grupos, en la práctica quedan aún obstáculos considerables impuestos por los Estados, así como preocupaciones expresadas por varios grupos de población marginados (**Eje de las políticas 13.2**). Todo ello debe resolverse si se quiere cumplir el compromiso de no dejar a nadie rezagado.

EJE DE LOS DATOS 13.1: LA DESIGUALDAD DE GÉNERO PERSISTE EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Mientras que el fenómeno de feminización de la profesión docente en la mayoría de los países es bien conocido, se presta menos atención al desequilibrio persistente que favorece a los hombres en la dirección de las escuelas, y ni qué decir en otros puestos de gestión de la educación, ya que la mayoría de los países no recaba ni publica con regularidad datos pertinentes.

En el caso de países que sí disponen de datos, con frecuencia éstos no se publican, o resulta necesario cotejar datos de distintas fuentes (Wills, 2015). Cuando hay datos disponibles de fuentes nacionales, no suele ser fácil compararlos con los de otros países. Las definiciones y los títulos difieren, así como los niveles de la enseñanza para los que se agregan o publican los datos. Cuando se trata de presentar informes transnacionales, se prefiere mostrar los resultados de forma separada por país (Secretaría del Commonwealth y UNESCO, 2010).

> "La encuesta internacional sobre profesores, enseñanza y aprendizaje es una de las pocas fuentes que preguntan si el director es hombre o mujer"

Las encuestas escolares transnacionales que formulan preguntas a los directores de escuela, como la del PISA y el Estudio Internacional de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), no preguntan el sexo de los encuestados. La encuesta internacional sobre profesores, enseñanza y aprendizaje, centrada principalmente en los docentes del primer ciclo de la enseñanza secundaria, es una de las pocas fuentes que preguntan si el director es hombre o mujer. La estimación se basa en una muestra y no en un censo de las escuelas, pero se corresponde ampliamente con los datos administrativos presentados por Eurostat sobre el personal de dirección de las escuelas en los países de la Unión Europea y el Espacio Económico Europeo. Eurostat incluye a los directores, asistentes de directores y demás personal de dirección con responsabilidades análogas, pero no al personal de apoyo administrativo.

De manera global, la desigualdad de género persiste en la dirección escolar. En la mayoría de los países hay más directores que docentes de sexo masculino. No

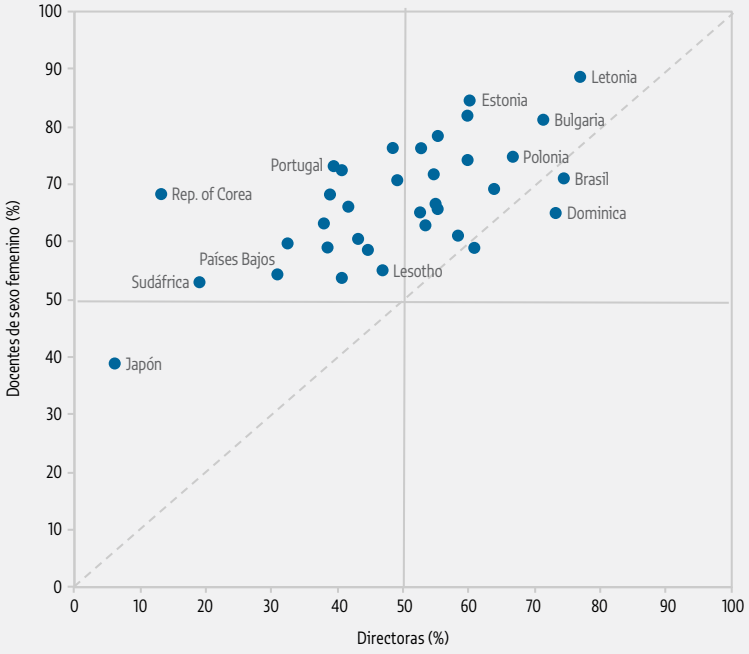
> En 2009, solo el 13% de las instituciones de enseñanza superior de 27 países de la UE estaban dirigidas por mujeres

obstante, en algunos casos, las mujeres están particularmente poco representadas en la dirección escolar. Mientras que el 39% de los docentes del primer ciclo de la enseñanza secundaria del Japón eran mujeres, solo había un 6% de directoras. En la República de Corea, los porcentajes respectivos eran del 68% y el 13% (**Gráfico 13.4**). Cuando se dispone de datos para diferentes niveles, se observa que el porcentaje de mujeres en puestos de dirección disminuye en los más altos. Por ejemplo, en Austria el 79% de los directores de escuelas primarias eran mujeres, en comparación con el 32% en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. En Suecia, los porcentajes eran del 73% en primaria y el 45% en el segundo ciclo de secundaria (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013). En Rwanda, el 30% de los directores de primaria y el 19% de los de secundaria eran de sexo femenino (USAID, 2014).

GRÁFICO 13.4:

En el Japón, solo el 6% de los directores del primer ciclo de enseñanza secundaria son mujeres

Porcentaje de docentes y directores del primer ciclo de enseñanza secundaria de sexo femenino, en un grupo de países seleccionados, 2010-2013



Fuentes: Datos de la TALIS de la OCDE de 2013, completados por la Secretaría del Commonwealth y la UNESCO (2010) para Dominica y Lesotho en el nivel secundario, y Wills (2015) para Sudáfrica.

No obstante, la proporción de directoras de escuela está aumentando. Por ejemplo, en los Estados Unidos el porcentaje de directoras en las escuelas públicas pasó del 35% en 1993-1994 al 52% en 2011-2012 (NCES, Estados Unidos, 2016). Como los directores suelen contratarse entre el personal docente y la experiencia incrementa la posibilidad de nombramiento, es probable que el porcentaje global de mujeres en la dirección de las escuelas siga creciendo.

Una cantidad aún menor de mujeres ejerce funciones de dirección en la enseñanza superior. En 2009, solo el 13% de las instituciones de 27 países de la UE estaban dirigidas por mujeres (Morley, 2014). Una encuesta en los países del Commonwealth arrojó que, en 2016, las mujeres eran las directoras ejecutivas en el 9% de 107 instituciones de enseñanza superior en la India, y solo el 1% en 81 instituciones de enseñanza superior en los países del África subsahariana de habla inglesa. Los porcentajes se incrementaron a un 20% y un 13%, respectivamente, para el puesto de decano, y a un 23% y un 18% para el puesto de jefe de departamento o director (Singh, 2008).

EJE DE LOS DATOS 13.2: ES DIFÍCIL ESTIMAR EL PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE RECIBEN ENSEÑANZA EN SU LENGUA FAMILIAR

La política de la lengua de impartición de la enseñanza puede ser la clave para que la educación sea más inclusiva para los grupos desfavorecidos. Se ha puesto de relieve que la utilización constante de la primera lengua o la lengua familiar como idioma de enseñanza durante al menos seis años de escolaridad es un medio de mejorar el desempeño de los alumnos en la adquisición de competencias lingüísticas y otras asignaturas (Heugh y otros, 2007; Piper y otros, 2016). Se estima que, en Etiopía, la introducción de la enseñanza en la lengua materna en 1994 ha incrementado el nivel educativo alcanzado en medio año, las competencias lectoras en un 40%, y la probabilidad de leer un diario en aproximadamente un 25% (Ramachandran, 2017a) (véase el Eje de los datos 14.1).

A pesar de la importancia de la lengua en la que se imparte la enseñanza para los resultados del aprendizaje, no es fácil recabar información sobre el porcentaje de alumnos

> En muchos casos, políticas relativas a la lengua materna no son aplicadas debido a limitaciones de recursos

cuya primera lengua o lengua familiar es la misma que la de la enseñanza. Hay varias maneras de hacer un seguimiento de este indicador, a saber, utilizar documentos oficiales, preguntar a los docentes, incluir preguntas en las encuestas en los hogares o basarse en las evaluaciones del aprendizaje.

Hacer un inventario periódico de los documentos normativos oficiales constituye un punto de partida para el seguimiento del uso de los idiomas en la educación. Un examen sistemático reciente de documentos normativos en 21 países de África Oriental y Meridional concluyó que tres países de esas regiones aún necesitaban una lengua internacional para la enseñanza desde el primer grado. Dos de ellos, Angola y Mozambique, contaban con ciertas disposiciones sobre el uso de lenguas locales (**Cuadro 13.3**). La mayoría de los países, entre ellos Kenya, Lesotho, Swazilandia y Zambia, han adoptado una política de educación bilingüe de transición con una salida temprana de ella, que prevé la utilización de una o más lenguas locales en los primeros grados de primaria. Tras el cuarto o quinto grado, una lengua internacional pasa a ser el idioma para el resto de la enseñanza primaria, secundaria y superior (Trudell, 2016).

Sin embargo, las políticas constituyen solo una dimensión de lo que sucede en las aulas (Trudell y Piper, 2014). En muchos casos no se aplican políticas relativas a la lengua materna debido a limitaciones en cuanto a los recursos, así como a los obstáculos y la reticencia por parte de los principales interesados, como los padres y los docentes (Nyarigoti y Ambiyo, 2014; Phindane, 2015). Los factores relacionados con la composición demográfica, la distribución de la población, los recursos y la voluntad política determinarán si se aplica o no una política.

Un estudio reciente en Timor-Leste, basado en los aportes de más de 8.000 docentes, realizó un inventario de las lenguas habladas por los alumnos de primaria. El Ministerio de Educación capacitó a los directores de 1.415 escuelas sobre cómo recabar datos. Se pidió a los docentes de esas escuelas que determinaran la lengua predominante de cada niño, y que informaran sobre las suyas propias. Se indicó que la de más del 50% de los niños de primaria era el tetun-prasa, que a su vez era la principal lengua de enseñanza del país. No obstante, ciertas discrepancias con el censo de población indican que los porcentajes podrían haber sido superiores a la realidad. En efecto, en 2015 solo el 30% de los alumnos de primaria señalaron que su primera lengua era el tetun-prasa (Kosonen, 2017).

El nuevo análisis para este informe combinó estadísticas de población, demografía lingüística y documentos normativos sobre las lenguas en la educación con información adicional, como el estudio de Timor-Leste, para calcular el porcentaje de alumnos cuyo idioma familiar era el mismo que el de la enseñanza primaria en 11 países de Asia Oriental y Sudoriental (**Cuadro 13.4**). Como los datos disponibles no eran suficientes para calcular los porcentajes exactos en la mayoría de países, en el análisis

CUADRO 13.3:
Los modelos de salida temprana son los más comunes en las políticas de la lengua de impartición de la enseñanza

Lengua internacional de enseñanza desde el primer grado	Lengua africana de enseñanza hasta el tercer grado, transición en el cuarto grado	Lengua africana de enseñanza hasta el cuarto grado, transición en el quinto grado	Otro
• Angola (portugués; las políticas permiten el uso de lenguas locales). • Comoras (árabe y francés) • Mozambique (portugués; las políticas permiten el uso de lenguas locales)	• Kenya ("lenguas de la zona en la que se encuentra la escuela" y luego el inglés) • Lesotho (sesotho y luego el inglés) • Madagascar (malgache y luego el francés) • Namibia (lenguas locales y luego el inglés) • Rwanda (kinyarwanda y luego el inglés) • Sudán del Sur (lenguas locales y luego el inglés) • Uganda (lenguas locales y luego el inglés). • Zimbabwe (lenguas locales y luego el inglés)	• Botswana (setswana y luego el inglés). • Burundi (kirundí y luego el francés). • Swazilandia (siswati y luego el inglés). • Zambia (lenguas locales y luego el inglés)	• Malawi (chichewa e inglés desde el primer grado) • Eritrea (nueve lenguas, hasta el quinto grado) • Etiopía (varias lenguas; transición hacia el inglés en el quinto, séptimo o noveno grado, según la región) • Somalilandia, Puntlandia y el centro y sur de Somalia (somalí durante los grados de primaria) • Sudáfrica (11 lenguas; grados de primaria y secundaria) • República Unida de Tanzania (kiswahili hasta el undécimo grado)

Fuente: Trudell, 2016.

CUADRO 13.4:
Porcentaje de niños que reciben enseñanza en su idioma familiar en los países de Asia Sudoriental

Grado en el que se usa el idioma familiar en la enseñanza	País (porcentaje de niños que reciben enseñanza en su idioma familiar)
Alto	Camboya (90%) Viet Nam (90%)
Medio	Filipinas (60% a 75%) Malasia (45% a 60%) Myanmar (60%)
Bajo	Tailandia (50%) República Democrática Popular Lao (50%) Timor-Leste (30% a 50%) Singapur (25% a 50%) Indonesia (10% a 25%) Brunei Darussalam (5% a 20%)

Fuente: Kosonen (2017).

se dividió a los países en las categorías alto, medio y bajo, según el grado en el que se empleaba la lengua familiar para la enseñanza. En Brunei Darussalam, se estimaba que entre el 5% y el 20% de los niños tenían acceso a una educación en su idioma familiar, en comparación con el 90% en Camboya y Viet Nam (Kosonen, 2017).

Las distintas variantes lingüísticas plantean una dificultad considerable para realizar esas estimaciones. Por ejemplo, en Malasia se hablan muchas variantes diferentes del malayo, que con frecuencia se consideran dialectos del malayo estándar. A pesar de ello, no se dispone de datos sobre las competencias de la población en malayo estándar. Además, muchos chinos-malasios tienen acceso a la enseñanza en mandarín en la primaria, pero no hay datos que indiquen si este idioma es su lengua familiar (Kosonen, 2017).

Las encuestas en los hogares también pueden ayudar a hacer un seguimiento de los progresos. El nuevo cuestionario de la MICS para niños y adolescentes de 5 a 17 años evaluará las competencias lectoras básicas y recabará información básica, en especial sobre el idioma familiar y el de impartición de la enseñanza. No obstante, también en este caso utilizar los nombres genéricos de las lenguas podría ser engañoso si los hablantes de dialectos diferentes tienen dificultades para entenderse. Los encuestadores necesitarán comprender a fondo la situación lingüística y haber recibido una formación al respecto.

La aplicación de la política relativa a la lengua de enseñanza también puede apreciarse mediante evaluaciones transnacionales y nacionales del aprendizaje. El estudio TIMSS de 2015 recabó los siguientes datos en el cuarto y octavo grado sobre la frecuencia con la que los alumnos hablaban el idioma de las pruebas en sus hogares: el 79% de los alumnos de cuarto grado lo hablaba siempre o casi siempre, el 17% lo hablaba algunas veces y el 4% no lo hablaba nunca. El porcentaje de los que empleaban a veces o nunca el idioma de las pruebas en el hogar difería según los países, del 53% en Marruecos al 24% en Bulgaria, y solo el 1% en el Japón (**Gráfico 13.5**).

Del mismo modo, los datos del PISA de 2015 mostraron que, en los países miembros de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), dos de cada tres alumnos inmigrantes de la primera generación, y casi la mitad de los de la segunda generación, hablaban un idioma diferente en el hogar que el utilizado en las evaluaciones. En Alemania, Austria, los Estados Unidos y Suecia, más del 75% de los alumnos inmigrantes de la primera generación hablaba otra lengua en el hogar, en comparación con menos del 50% en Australia y Nueva Zelandia. Entre 2006 y 2015, la proporción de alumnos inmigrantes que no hablaban el idioma de las pruebas en el hogar aumentó en cuatro puntos porcentuales (OCDE, 2016d).

EJE DE LAS POLÍTICAS 13.1: HACER QUE LOS GOBIERNOS RINDAN CUENTAS DEL DERECHO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El debate sobre la educación especial y las necesidades de los alumnos discapacitados ha cambiado considerablemente en los últimos años. Después de centrarse inicialmente en la "integración", éste ha optado recientemente por el término de "inclusión" para un enfoque que reconoce que los problemas relativos a la educación para las personas con discapacidad atañen con mayor frecuencia al sistema que a los alumnos. La educación inclusiva procura cambiar las estructuras y el contenido, en particular los planes de estudio, la pedagogía y la evaluación, a fin de eliminar las barreras para acceder a la educación, así como las que están dentro de ella. A pesar de que la inclusión responde a las necesidades de todos los alumnos, se la asocia ampliamente con las personas con discapacidad.

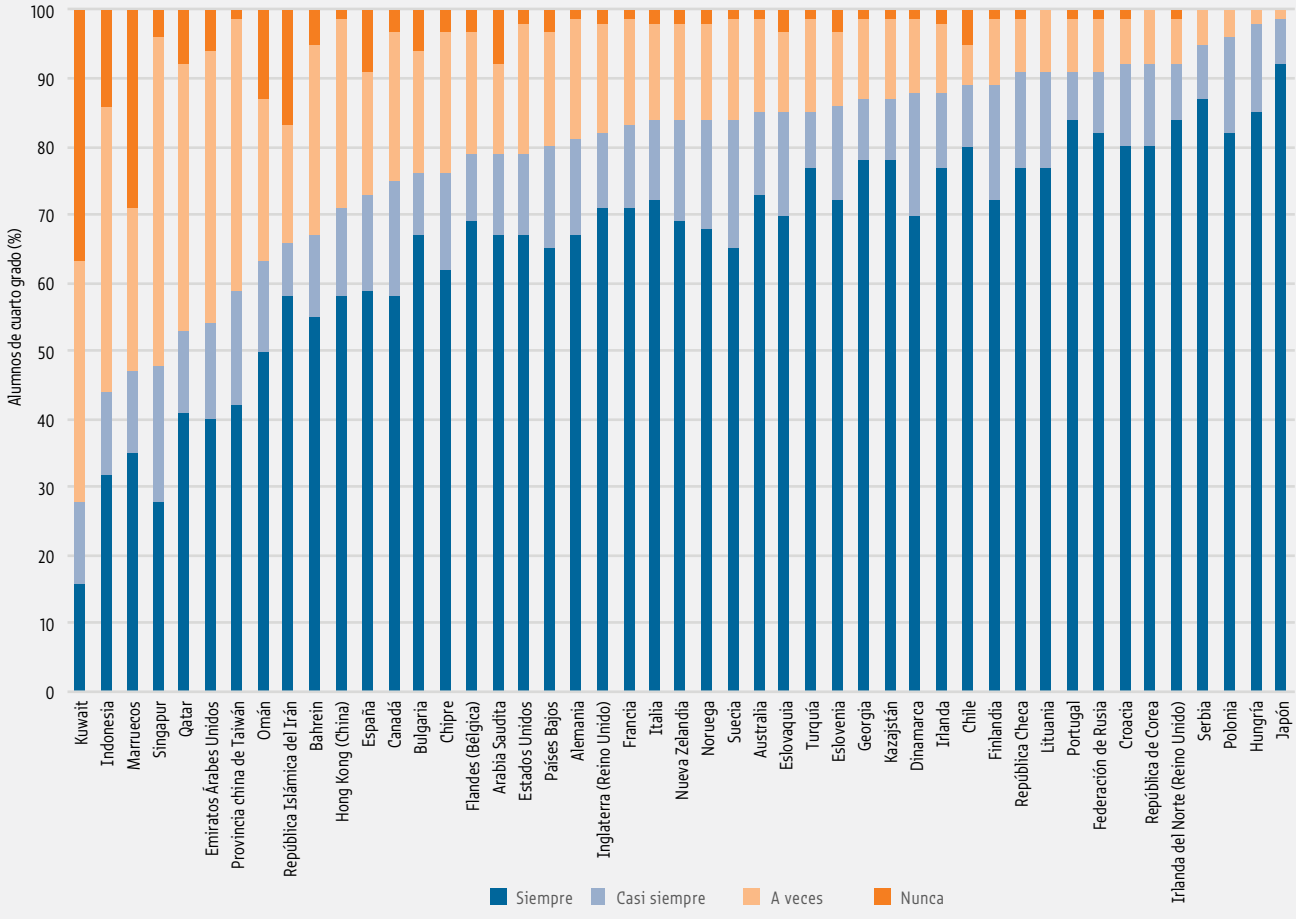
La adopción en 2007 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de las Naciones Unidas constituyó un hito importante de la educación inclusiva . En el artículo 24 se insta al desarrollo de la educación inclusiva en todos los niveles, haciendo claramente hincapié en las obligaciones de los países. En

> Las partes en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad deben velar por que sus leyes promuevan el derecho de las personas con discapacidad a recibir educación en todos los niveles y a aprender junto a sus compañeros en escuelas inclusivas

GRÁFICO 13.5:

En promedio, en los países que participaron en el TIMSS, el 21% de los alumnos solo hablaba a veces o nunca el idioma de las pruebas en el hogar

Porcentaje de alumnos de cuarto grado por frecuencia de uso de la lengua de las pruebas en el hogar, 2015



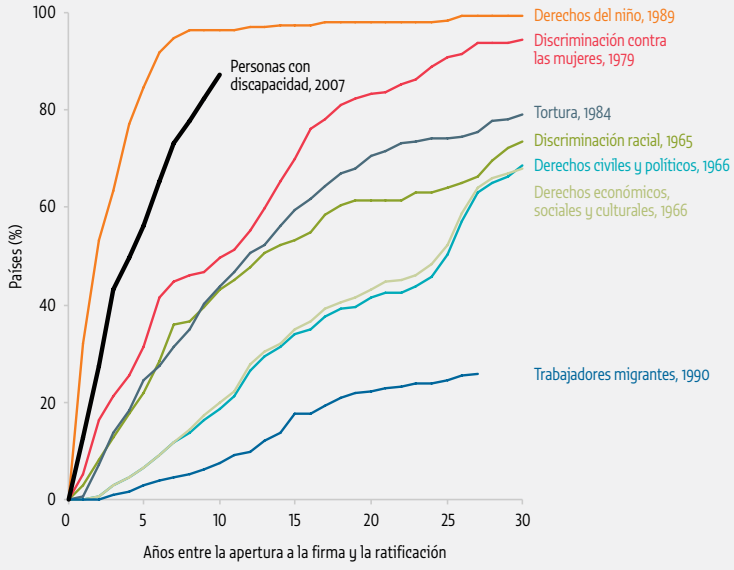
Fuente: Martin y otros (2016b).

particular, las partes en la convención deben velar por que sus leyes promuevan el derecho de las personas con discapacidad a recibir educación en todos los niveles y a aprender junto a sus compañeros en escuelas inclusivas, por ejemplo, mediante planes educativos individuales.

Deberán adoptarse medidas específicas que garanticen el derecho de las personas con discapacidad a recibir educación de una forma que les sea accesible e impartida por docentes cualificados y capacitados (Naciones Unidas, 2007).

> En los 86 informes nacionales presentados al Comité de las Naciones Unidas, con excepción de cinco, se mencionó explícitamente el derecho a la educación de las personas con discapacidad previsto en las constituciones, leyes o políticas

GRÁFICO 13.6:
La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue ratificada rápidamente, en comparación con otros importantes tratados sobre derechos humanos
Porcentaje de países que ratifican importantes tratados sobre derechos humanos, por número de años desde su aprobación



Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en datos de la ACNUDH (2017).

CUADRO 13.5:
Mecanismos de rendición de cuentas sobre el derecho a la educación inclusiva

Nivel	Judicial	Administrativo	Social	Enfoque
Internacional	Seguimiento de los tratados			Formal
Nacional	Exámenes legislativos	Seguimiento nacional		
Subnacional		Procedimientos de reclamación	Facilitación Promoción	
Local			Seguimiento local	No formal

Fuente: Basado en información de Leonard Cheshire Disability (2017).

Para que los tratados sean jurídicamente vinculantes, los países, además de firmarlos, deben también ratificarlos, lo que requiere la aprobación del Parlamento o el Jefe de Estado, y la aprobación oficial del país en el plano internacional. La CDPD contó con una rápida tasa de ratificación, ya que el 87% de las partes lo hizo antes de que se cumplieran los diez años de su aprobación. Solo la tasa de ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) fue más rápida (**Gráfico 13.6**).

Este enfoque basado en los derechos de la educación brinda una base sólida para las personas con discapacidad y hace que los responsables, en especial los gobiernos, rindan cuentas al respecto. Se espera que los gobiernos a) demuestren, expliquen y justifiquen cómo han cumplido sus obligaciones respecto del derecho a la educación de las personas con discapacidad; y b) permitan a los titulares de derechos obtener resarcimiento por las violaciones de sus derechos.

En esta sección se analizan las características y la eficacia de tres tipos de mecanismos de rendición de cuentas que garantizan el derecho a la educación de las personas con discapacidad, a saber, el judicial (por ejemplo, examen de las leyes), el administrativo (por ejemplo, procedimientos de denuncia) y el social (por ejemplo, seguimiento por parte de la sociedad civil) (**Cuadro 13.5**).

LOS MECANISMOS INTERNACIONALES DE SEGUIMIENTO DESTACAN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Hacer realidad el derecho a una educación inclusiva, tal como garantizan la CDPD y otros instrumentos de derechos humanos, como la Convención y la Recomendación relativas a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, depende de un seguimiento eficaz (UNESCO, 2013c). La información obtenida del seguimiento permite a los gobiernos definir los ámbitos de acción, y a los titulares de derechos determinar si se han cumplido las obligaciones. La CDPD contempla la creación de mecanismos de aplicación y

seguimiento. En el plano internacional, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas examina los informes nacionales sobre la aplicación de la Convención, tramita las reclamaciones individuales y realiza investigaciones. Los artículos 31 y 33 de la Convención establecen las obligaciones de los Estados en cuanto a la recopilación de datos, los planes de aplicación y la presentación de informes al Comité.

En el párrafo 1 del artículo 33 se exige a los gobiernos que designen organismos encargados de las cuestiones relativas a la aplicación y un mecanismo de coordinación intergubernamental. El párrafo 2 del mismo artículo dispone la creación de un marco nacional para promover, proteger y supervisar la aplicación. Por lo menos un mecanismo, creado por ley, debe ser libre de la injerencia gubernamental e incluir organizaciones para personas con discapacidad, o entablar una estrecha coordinación con ellas. El párrafo 3 del artículo 33 dispone que las personas con discapacidad deben participar en el proceso de seguimiento.

En los 86 informes nacionales presentados al Comité de las Naciones Unidas, con excepción de cinco, se mencionó explícitamente el derecho a la educación de las personas con discapacidad previsto en constituciones, leyes o políticas (Leonard Cheshire Disability, 2017). No obstante, muy pocos países incluyeron definiciones sobre la discapacidad o la educación, que son importantes para los programas elaborados ulteriormente y para el cumplimiento del artículo 33 por parte de los países.

La falta de una definición clara, internacionalmente establecida, de la discapacidad o la educación especial puede representar un obstáculo considerable. Austria informó no tener certeza sobre la manera de diferenciar conceptos como la deficiencia o la limitación funcional (ACNUDH, 2011). Mongolia indicó que las estadísticas sobre la educación de las personas con discapacidad establecidas por las administraciones y autoridades centrales y locales eran incompatibles, habida cuenta de las diferencias de las definiciones en el país. Además, afirmó que los vínculos con las organizaciones para las personas con discapacidad carecían de solidez y no se contaba con metodologías para diagnosticar a los niños con discapacidad (ACNUDH, 2013a).

> “Solo 23 de 56 países desglosaron los datos sobre los alumnos discapacitados por tipo de discapacidad”

Solo 23 de 56 países desglosaron los datos sobre los alumnos con discapacidad por tipo de discapacidad. Varios países se basaron en las normas internacionales empleadas para determinar la discapacidad. China, Chipre, Tailandia y Uruguay utilizaron la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud de la Organización Mundial de la Salud. Marruecos, Myanmar y Sudáfrica utilizaron el conjunto reducido de preguntas sobre discapacidad del Grupo de Washington. Filipinas empleó ambos.

Las constituciones, leyes o políticas de 42 de los 86 países se referían explícitamente a la educación inclusiva. Esto denotó una tendencia que se aleja de las escuelas especiales y se acerca a las escuelas ordinarias que imparten educación inclusiva. En Croacia, los niños con dificultades más graves de desarrollo recibían educación en escuelas especiales, principalmente en las ciudades más grandes, lo que suponía con frecuencia la separación de las familias. La Ley sobre la enseñanza primaria y secundaria (2008) y la Norma pedagógica nacional (2008 y 2010) hicieron de la educación en escuelas especiales una excepción, solo para los alumnos que también necesitaban cuidado social y de salud (ACNUDH, 2013b).

Si bien las leyes y políticas de muchos países se referían a la educación inclusiva, la interpretación difería considerablemente. Armenia definió la educación inclusiva como la educación en instituciones generales de enseñanza de personas con necesidades educativas especiales, mediante el establecimiento de condiciones educativas específicas, junto con las que no necesitan dichas condiciones (ACNUDH, 2015a). Por el contrario, las políticas de Eslovenia estipularon planes de estudio adaptados; programas individualizados; ajustes en cuanto a la organización, los métodos de comprobación y evaluación de los conocimientos, los avances y la impartición oportuna de las clases, así como la asistencia profesional complementaria; la orientación para el proceso de desarrollo y un papel más activo de los padres y las instituciones de enseñanza en el proceso de orientación; y la educación en el hogar.

Hay notables excepciones con respecto al cambio hacia la educación inclusiva. La ley de Azerbaiyán prevé que la finalidad de la educación especial consiste en adaptar a las personas con discapacidad a la sociedad impartiendo los conocimientos, las competencias y los hábitos necesarios,

entre ellos los hábitos relativos al cuidado de sí mismo, las actividades laborales y la vida familiar (ACNUDH, 2013c). A pesar de que el desarrollo de competencias comunes se ajusta a la política de educación inclusiva, el hecho de que las personas con discapacidad se tengan que adaptar a la sociedad se contrapone al principio de adaptación de los sistemas a las distintas necesidades educativas de todos los alumnos.

La intención de las políticas educativas no se corresponde necesariamente con la realidad. La mayoría de las escuelas en Jordania no están preparadas para adoptar y aplicar programas inclusivos debido a las dificultades del transporte, un entorno físico inadecuado y una falta de armonización de los planes de estudio acorde con las necesidades de las personas con discapacidad (ACNUDH, 2012). La Constitución de Sudáfrica y la ley escolar de 1996 consagran el derecho a la educación, lo que la vuelve obligatoria para todos los niños de entre 7 y 15 años, y disponen que se ofrezca a todos los niños con discapacidad una educación adaptada a las necesidades especiales. Un libro blanco de 2001 definió más a fondo la educación inclusiva (Departamento de educación de Sudáfrica, 2001). Sin embargo, un informe oficial de seguimiento concluyó que el 26% de los niños con discapacidad de 5 a 15 años no asistía a la escuela, había una escasez crítica de profesionales de los servicios sanitarios y sociales, se estaban construyendo nuevas escuelas especiales y no había disposiciones específicas para los niños con graves discapacidades intelectuales (Departamento de educación básica de Sudáfrica, 2015).

AÚN SE ESTÁN ELABORANDO MECANISMOS NACIONALES DE SEGUIMIENTO

Muchos países han establecido actividades y mecanismos de seguimiento. De los 86 informes nacionales examinados, 49 proporcionaron información clara que revelaba distintas maneras de comprender el artículo 33. En cuanto al párrafo 1 del artículo 33, 22 países designaron a un coordinador encargado de la aplicación, esto es, instituciones como el Ministerio del Interior de las Islas Cook, el Ministerio Federal de Trabajo y Asuntos Sociales de Alemania, y el Comisionado de Rehabilitación de Hong Kong (China). Solo 35 países presentaron con detalles el mecanismo de coordinación para la aplicación (Leonard Cheshire Disability, 2017).

En cuanto al párrafo 2 del artículo 33, 52 países ya tenían o estaban creando un mecanismo para promover, proteger y supervisar la aplicación, una función asignada a diversos organismos, como un mediador, una comisión de derechos humanos o un consejo nacional para las personas con discapacidad. En 16 países no quedaba claro si la oficina era independiente.

Varios países combinaron la aplicación con el seguimiento, que deberían ser independientes. El Consejo Nacional de la Discapacidad de España se encargó tanto de la aplicación como del seguimiento, contraviniendo así instrumentos jurídicos internacionales relativos a los derechos de las personas con discapacidad. El Ministerio de Justicia de Vanuatu nombró grupos de trabajo nacionales y provinciales para coordinar y supervisar la aplicación de la política nacional relativa a la discapacidad y la CDPD.

> “La mayoría de los mecanismos nacionales de seguimiento de la educación inclusiva se centraron exclusivamente en la matrícula y no en las prácticas en las escuelas y las aulas”

Otra dificultad es que la mayoría de los mecanismos nacionales de seguimiento se centraron exclusivamente en la matrícula y no en las prácticas inclusivas en las escuelas y las aulas. Rwanda, por ejemplo, señaló que mucho quedaba por hacer, no solo para mejorar la matrícula, sino para lograr un aprendizaje significativo y un progreso hacia niveles similares a los de los demás alumnos (ACNUDH, 2015b).

LAS ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD DESEMPEÑAN UNA IMPORTANTE FUNCIÓN DE SEGUIMIENTO

Las organizaciones para las personas con discapacidad, así como las familias y las comunidades, pueden cumplir una función importante para supervisar los compromisos de los países. Pueden ayudar a las escuelas a tomar mejores decisiones y ejercer presión sobre los gobiernos y educarlos acerca de su obligación de impartir educación a todas las personas (UNESCO, 2009b). Después de que la red Education for All de Nueva Zelandia, que reúne a personas con discapacidad y organizaciones que promueven la educación inclusiva, informara de que la política de educación especial era menoscabada por la limitación de la formación profesional sobre la educación inclusiva y el hecho de que las familias tuvieran que completar los sueldos del personal de apoyo, el Gobierno incluyó el derecho a la

educación inclusiva entre las enmiendas propuestas a la Ley de Educación (Educators, 2017).

Las organizaciones no gubernamentales y los grupos independientes de derechos humanos pueden facilitar información, crear conciencia y asistir a las familias en cuanto a cuestiones como los derechos legales y las ayudas sociales, la disponibilidad de los servicios y los procedimientos locales de reclamación. La información y la comunicación son recursos estratégicos para empoderar a los grupos marginados y lograr que sus opiniones lleguen a los encargados de la formulación de políticas y los dirigentes escolares. En 2013 en Sudáfrica, Section27, un centro de asesoría jurídica de interés público, y la organización comunitaria Siphilisa Isizwa amenazaron al Departamento de Educación de KwaZulu-Natal con un proceso en la Corte Suprema, y finalmente lograron proteger el derecho de los alumnos con necesidades especiales a ser admitidos en una escuela especial (Right to Education Initiative, 2015).

> “Las organizaciones para las personas con discapacidad participaron en el seguimiento de la aplicación de la CDPD en 50 de 86 países”

En cuanto al párrafo 3 del Artículo 33, las organizaciones para las personas con discapacidad participaron en el seguimiento de la aplicación de la CDPD en 50 de 86 países, pero solo tomaron parte en el examen nacional en 29, con frecuencia debido a una falta de capacidades. El Consejo nacional de las personas con discapacidad de Rwanda, por ejemplo, tiene la necesidad urgente de fortalecer las capacidades y obrar en favor de la participación de las personas con discapacidad en el desarrollo nacional (ACNUDH, 2015b).

CONCLUSIÓN

Un enfoque fundamentado en los derechos ha abierto nuevos caminos en la educación inclusiva, y ofrece una base para los mecanismos de rendición de cuentas. Los gobiernos pueden garantizar la inclusión en el derecho a la educación para las personas con discapacidad cumpliendo los compromisos de la CDPD de establecer mecanismos para la coordinación, el seguimiento independiente, la ejecución, la denuncia y la compensación. Sin embargo, no se deberán subestimar las dificultades. Las cuestiones de base, como la ambigüedad de las definiciones de discapacidad y las normas de la educación inclusiva, pueden desacelerar o detener el desarrollo de sistemas de información, mecanismos sólidos de seguimiento e instituciones responsables.

Además de los mecanismos judiciales y administrativos de rendición de cuentas, la CDPD, en principio, promueve los mecanismos sociales de rendición de cuentas. En la práctica, para aplicar las novedades de la CDPD son necesarias dos condiciones, a saber, a) mecanismos de seguimiento independientes y estructuras de participación verdaderamente representativas; y b) un movimiento sobre la discapacidad fuerte e independiente que pueda participar realmente. Para cumplir su función, las organizaciones de la sociedad civil deben afianzar sus capacidades de trabajar estratégicamente, comprender a fondo los procesos normativos, e invertir en las competencias técnicas, administrativas y comunicativas.

EJE DE LAS POLÍTICAS 13.2: SEGUIMIENTO DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LOS GRUPOS DESFAVORECIDOS

Los datos sobre la situación educativa de los grupos desfavorecidos y marginados crean conciencia entre el público acerca de la desigualdad, así como entre los encargados de la formulación de políticas. Esos datos son también fundamentales para determinar la magnitud de la discriminación, y crear una base de información que favorezca políticas más inclusivas (Simon y Piché, 2012). Los organismos internacionales que supervisan el cumplimiento de las convenciones de los derechos humanos, como el Comité de Derechos Humanos y el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, instan a los países miembros a desglosar los datos por características individuales (Naciones Unidas, 2001, 2016a). En la práctica, el seguimiento de los países de la disparidad en la educación no es uniforme. Esta sección analiza los enfoques y limitaciones del seguimiento.

LOS CENSOS Y ENCUESTAS BRINDAN INFORMACIÓN VALIOSA

Los países usan fuentes de distintos alcances y propósitos para recabar información acerca de la situación educativa de niños, jóvenes y adultos desfavorecidos y marginados. Esto incluye censos, encuestas de hogares y escolares, y distintas fuentes administrativas (PNUD, 2010).

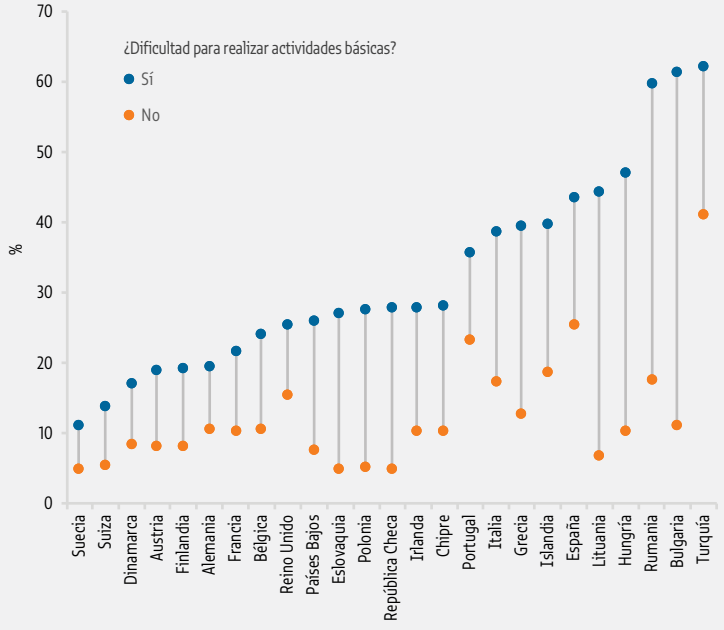
> Una encuesta de las prácticas censuales nacionales entre 2005 y 2014 en 51 países demostró que el 71% de ellos recababa datos sobre la primera lengua y el 61% sobre el origen étnico

Los censos proporcionan datos generales y de primera mano, y son la única fuente que abarca a la población en su conjunto. Pueden brindar información sobre grupos desfavorecidos que probablemente quedan por fuera en las encuestas, como las personas con discapacidad (Mont, 2007). No obstante, un análisis de 138 censos nacionales usados entre 1995 y 2004 demostró que más de un tercio de los países no tenía en cuenta una clasificación étnica (Morning, 2015). Una encuesta de las prácticas censales nacionales entre 2005 y 2014 en 51 países de Asia central y Europa y América del Norte demostró que el 71% de los países recababa datos sobre la primera lengua, el 61% sobre el origen étnico y el 29% sobre el país de nacimiento de ambos padres. (Comisión Económica para Europa, 2013). Los censos captaron aspectos de la educación individual, más frecuentemente el nivel más alto de educación formal alcanzado.

GRÁFICO 13.7:

Los jóvenes europeos discapacitados tienen mayor probabilidad de abandonar la escuela de forma prematura

Porcentaje de personas entre 18 y 24 años que abandonaron la escuela prematuramente, en función de la presencia de una discapacidad, 2011



Nota: La definición de discapacidad es tener dificultades para una actividad básica (por ejemplo, ver, escuchar, caminar o comunicar).
Fuente: Eurostat (2014).

Las encuestas pueden brindar información más amplia mediante muestreo seleccionado, entrevistas o preguntas específicas. La encuesta de Francia Trajectoires et origines amplificó el muestreo de grupos minoritarios cuya representación en las encuestas normales es reducida. También se entrevistó a descendientes de inmigrantes, un grupo que no se suele tener en cuenta. La encuesta concluyó que el 13% de los niños de inmigrantes dejaba la educación sin ninguna cualificación, en comparación con el 8% de los niños de padres no inmigrantes. Las cifras eran más altas que la media entre los hijos de inmigrantes de Argelia (18%), Marruecos (15%), Túnez (15%) y Turquía (27%) (Brinbaum y otros, 2010).

El módulo específico de 2011 de la encuesta de la fuerza de trabajo de la UE sobre educación abarcó a 28 países miembros y 3 países asociados. Se emplearon dos definiciones de la discapacidad. De las personas de entre 15 y 24 años en los 28 países de la UE, el porcentaje de los que tenían dificultades para actividades básicas, una medida operacional de la discapacidad, fue del 0,8% para la vista y el 0,3% para el oído, por ejemplo. La tasa media de abandono escolar prematuro en los 28 países de la UE fue del 25% en el caso de individuos con dificultades para realizar actividades básicas, pero del 12% en el caso de los que no las tenían. La diferencia menos marcada fue la de Suecia (el 11% en comparación con el 5%) y la más importante la de Bulgaria (el 61% en comparación con el 11%) (**Gráfico 13.7**).

Las encuestas transnacionales escolares que recaban información sobre antecedentes individuales pueden proporcionar datos sobre el nivel educativo de las poblaciones migrantes. En el PISA 2015, los alumnos inmigrantes de los países participantes de la OCDE tenían más del doble de probabilidades que los alumnos no inmigrantes de alcanzar un nivel de competencias

inferior al mínimo en ciencias, incluso si se tiene en cuenta la condición socioeconómica. En el Brasil y Colombia, los alumnos inmigrantes tenían una probabilidad cinco veces mayor de estar por debajo del nivel mínimo de competencias (OCDE, 2016e).

LAS PREOCUPACIONES SOBRE LA PRIVACIDAD, LA ESTIGMATIZACIÓN Y LAS POLÍTICAS PUEDEN OBSTACULIZAR EL ACOPIO DE DATOS

Recabar datos sobre educación acerca de los grupos desfavorecidos y marginados plantea varias inquietudes. Hay una idea generalizada de que la legislación de protección de los datos prohíbe que se acopien datos delicados que revelen la raza, el origen étnico o la religión (Ringelheim, 2006). Si bien las leyes internacionales respaldan el principio de identificación personal, que permite a los individuos escoger con qué grupo étnico, religioso o lingüístico se identifican, la manera en que los países interpretan las leyes de protección de datos es diversa.

En Inglaterra (Reino Unido), los censos de 1991, 2001 y 2011 registraron el origen étnico y la pertenencia a una minoría (por ejemplo, ¿de qué grupo étnico proviene usted?). En 2011, por ejemplo, el 60% de los adultos blancos gitanos o nómadas irlandeses no tenían cualificaciones, esto es, una cantidad dos veces y media mayor que el porcentaje de adultos blancos británicos. Un análisis de los grupos de migrantes arrojó que los niveles educativos alcanzados mejoraron en el caso de todos los adultos entre 2001 y 2011. El porcentaje de migrantes de origen bangladesí sin cualificaciones disminuyó del 47% al 28%, mientras que la proporción de migrantes negros de origen africano permaneció en torno al 10% (Lymperopoulou y Parameshwaran, 2014).

El censo nacional de Francia no recoge datos sobre el origen étnico o la raza, pero sí sobre la nacionalidad y el lugar de nacimiento. En Suecia, las escuelas se mostraron reacias a reunir información sobre las minorías étnicas, ya que lo consideraban una violación de la privacidad (Nicaise y otros, 2005). Sin embargo, la falta de datos desglosados sobre las poblaciones de minorías entorpece la correcta evaluación de las políticas educativas (Comisión Europea, 2009; Simon, 2008).

> “Hay una idea generalizada de que la legislación de protección de los datos prohíbe que se acopien datos delicados que revelen la raza, el origen étnico o la religión”

Las leyes de protección de los datos suelen diferenciar los datos que se pueden identificar individualmente de los de tipo anónimo y permiten que se recaben estos últimos. Las normas de protección de los datos de la Unión Europea distinguen los datos individuales e identificables y los datos colectivos y anónimos, para así preservar la privacidad sin impedir el acopio y la difusión de estadísticas. El Consejo de Europa busca un equilibrio entre la investigación y las necesidades en materia de políticas, por un lado, y la protección de la privacidad, por otro, y considera que los resultados de las estadísticas no son datos personales, ya que no están vinculados a una persona identificable (PNUD, 2010).

ES NECESARIO DISIPAR EL MIEDO A LAS CONSECUENCIAS DEL ACOPIO DE DATOS

Determinar las características relativas a la educación de los distintos grupos entraña un riesgo de estigmatización. Históricamente, los datos sobre las minorías étnicas se han utilizado de manera indebida con fines de discriminación y malos tratos (Jacobs y otros, 2009; Simon, 2008).

La elaboración, publicación y utilización de datos desglosados despiertan susceptibilidades en algunas comunidades. El miedo a la discriminación y la experiencia con escuelas segregadas han hecho que la comunidad romaní sea especialmente reticente a proporcionar datos o participar en censos. Algunos de sus miembros temen también que los datos personales se utilicen indebidamente para controlar los movimientos o formular políticas contrarias a las minorías (Gray, 2009). No obstante, el acopio de datos sobre la situación educativa de los romaníes revela una enorme disparidad con las poblaciones no romaníes. La encuesta de la Unión Europea sobre las minorías y la discriminación en nueve países demostró que solo uno de cada dos niños romaníes asistía al preescolar. Solo el 15% de los jóvenes romaníes finalizaba el segundo ciclo de la enseñanza secundaria o profesional. Aproximadamente el 20% de los romaníes encuestados no sabía leer, en comparación con el 1% de los encuestados no romaníes (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2014).

En algunas partes del mundo, la discapacidad puede ser motivo de vergüenza para una persona o un hogar,

y ciertas discapacidades pueden conducir con mayor facilidad a situaciones de estigmatización. En Asia Meridional, la discapacidad se considera en muchos casos un castigo por pecados, vicios o faltas (Hussain y otros, 2002). Una encuesta en los hogares en nueve distritos del Pakistán atenuó inquietudes respecto de la estigmatización pidiendo a la gente que evaluara su nivel de dificultad en varios aspectos de desempeño. La encuesta determinó una prevalencia de la discapacidad mucho mayor que la indicada en los censos y encuestas en los hogares oficiales (Singal y otros, 2011).

> “Los gobiernos deben sopesar los riesgos del acopio de datos, teniendo en cuenta su compromiso en favor del principio de los ODS de no dejar a nadie rezagado”

Algunos gobiernos temen que los datos que muestran una desigualdad entre grupos den una mala imagen de las políticas y puedan incrementar la presión para la reasignación de fondos. Esos datos también pueden causar conflictos o atizar la tensión entre grupos o el resentimiento entre los menos favorecidos (Ramsay, 2006). Los gobiernos deben sopesar los riesgos del acopio de datos, teniendo en cuenta su compromiso en favor del principio de los ODS de no dejar a nadie rezagado.

NO SE DEBEN SUBESTIMAR LAS DIFICULTADES QUE PLANTEAN LA MEDICIÓN Y LA DEFINICIÓN

La diversidad de enfoques anteriores y actuales para medir la situación de desventaja plantea dificultades para establecer las categorías estadísticas comunes y efectuar comparaciones entre estudios, grupos o países.

A pesar de los esfuerzos para armonizar las categorías de la discapacidad, en particular los del Grupo de Washington, persiste el desacuerdo sobre lo que constituye una discapacidad a efectos de la medición en diversos contextos, así como las considerables diferencias en cuanto a la clasificación y la metodología del acopio de datos (Naciones Unidas, 2016b). Un examen de siete países europeos indicó que las comisiones de expertos encargadas de especificar los tipos y grados de discapacidad en el caso de la educación creaban a veces clasificaciones que eran poco fiables e inadecuadas para la formulación de políticas contra la discriminación (Chopin y otros, 2014).

En los censos aparecieron nueve términos o conceptos relacionados con el origen étnico, como “raza”, “país de nacimiento”, “nacionalidad”, “ciudadanía”, “país de nacimiento de los padres” y “lengua”, mientras que “etnicidad” o “étnico” figuraron en más de la mitad. Uno de cada seis censos nacionales preguntó sobre la condición indígena (Morning, 2015). En Australia, la variedad de información específica sobre esa condición se ha ampliado con cada censo desde 1971 (Departamento de inmigración y protección fronteriza de Australia, 2014). El censo de 2011, por ejemplo, puso de relieve que las disparidades entre la asistencia escolar de los niños aborígenes y no aborígenes se ampliaban a medida que avanzaban en el sistema, esto es, de ocho puntos porcentuales para las edades de entre 6 y 14 años, a 20 puntos porcentuales para las edades de entre 15 y 17 años (Oficina de estadística de Australia, 2012).

La categoría de tribu o casta en Asia Meridional es un caso especial. Un análisis de varias encuestas nacionales en la India entre 1983 y 2010 indicó que, a pesar de los progresos, el nivel educativo de las tribus y castas desfavorecidas era muy inferior a la media. La tasa de participación en la enseñanza superior entre las tribus desfavorecidas se incrementó del 2% al 12%, y la de las castas desfavorecidas del 4% al 15%, en comparación con un promedio nacional del 23% en 2010 (Tilak, 2015). El censo de 2011 de Nepal demostró que había una proporción mucho mayor que la media de niños de la casta de los dalits y otras castas bajas no escolarizados. Así pues, la tasa era de más del 30% entre varias castas bajas, e inferior a la media nacional del 14% entre diversas castas superiores (Ministerio de Educación de Nepal y otros, 2016).

No obstante, conviene ser prudente, ya que las distintas definiciones de casta pueden conducir a resultados diferentes. Las informaciones detalladas procedentes de los estados Bihar, Odisha y Tamil Nadu de la India indicaron que la relación entre la casta y la situación de las mujeres (empleo, toma de decisiones, autoridad sobre cuestiones del hogar o movilidad física) dependía en gran medida de la ubicación y las definiciones (Joshi y otros, 2017).

LOS DATOS SOBRE LA DESVENTAJA PUEDEN RESULTAR DISTORSIONADOS POR SESGOS RELATIVOS A LA IDENTIFICACIÓN Y LA PERCEPCIÓN

En la identificación externa de la desventaja, las terceras partes atribuyen características partiendo de evaluaciones o estimaciones. Por ejemplo, los docentes que informan sobre el número de alumnos discapacitados imponen sus propias percepciones y prejuicios, lo que aumenta las probabilidades de imprecisión (PNUD, 2010). En Bulgaria, los directores de escuela al parecer basaron los datos sobre el origen étnico en sus propias percepciones, sin pedir la autorización de los padres (Chopin y otros, 2014).

Una metodología alternativa es la autoidentificación, que consiste en que los encuestados declaren su origen étnico, estado de salud, discapacidad, etc. Aunque la autoidentificación puede ser útil para resolver problemas jurídicos y éticos, no garantiza que los datos sean significativos o comparables. Como ya se indicó, muchas minorías muestran una renuencia bien arraigada a declarar su identidad étnica o religiosa.

Además, la pertenencia a un grupo, ya sea que el individuo informe sobre ella él mismo o que se le asigne, es dinámica y cambia según la evolución social y política (Abdikeeva, 2014). Un estudio comparativo de censos y encuestas en Australia, Canadá y los Estados Unidos concluyó que los procesos demográficos, como la inmigración y los matrimonios mixtos, añadían complejidad a la determinación de la raza y el origen étnico, ya que a los encuestados se les permitía dar varias respuestas en cuanto a su raza e identidad étnica (Stevens y otros, 2015).

Cuando los programas benefician a grupos determinados, las personas que no cumplen los criterios pueden identificarse a sí mismas como parte de un grupo para aprovechar las ventajas conexas. Los programas de discriminación positiva en la esfera de la educación, que conceden una consideración especial a las minorías históricamente desfavorecidas o discriminadas, requieren nuevas categorizaciones. En el Brasil, las políticas de discriminación positiva específicamente orientadas hacia las cuestiones raciales suscitaron un debate sobre si el Gobierno debía proceder a la clasificación racial de los ciudadanos, la manera de hacerlo y la finalidad de ello (Loveman y otros, 2012).

CONCLUSIÓN

Para determinar si los países están avanzando hacia la consecución de las metas en materia de equidad del ODS 4 se necesitan datos desglosados, un punto que se formula claramente en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En la práctica, es más fácil decirlo que hacerlo. Las preocupaciones sobre la privacidad, la estigmatización y las definiciones entorpecen la elaboración de herramientas sólidas para el seguimiento y el establecimiento de normativas. Sin embargo, los encargados de la formulación de políticas deben velar por el respeto de las convenciones sobre derechos humanos, de tal forma que no se comprometan los derechos de los grupos marginados y desfavorecidos.

Un hombre asiste a clases nocturnas en Caracas (Venezuela), concebidas para los que trabajan durante el día pero aun así desean obtener su certificado de enseñanza secundaria.

CRÉDITO: Victor Jules Raison/Arete/Informe GEM

MENSAJES CLAVE

La tasa de alfabetización de adultos se incrementó del 81,5% al 86% en todo el mundo entre 2000 y 2015. Es inferior al 60% en los países de ingresos bajos.

El número de jóvenes sin competencias en lectoescritura ha disminuido en un 27% desde el año 2000, aunque más de 100 millones de jóvenes aún no saben leer, en particular más de uno de cada cuatro en el África subsahariana.

El uso insuficiente de las lenguas locales en la enseñanza es una de las posibles razones del bajo nivel de alfabetización en el África subsahariana. En sistemas que daban prioridad a las lenguas locales, el 69% de los adultos con cinco años de educación podían leer una frase, en comparación con el 41% de los adultos que habían recibido educación en parte o totalmente en lenguas coloniales.

Según evaluaciones directas, el 19% de los adultos de una muestra de países en su mayoría de altos ingresos no alcanzaban el nivel mínimo de competencias en lectoescritura. En los Estados Unidos, el 29% de los adultos no tenía el nivel mínimo de conocimientos elementales de aritmética.

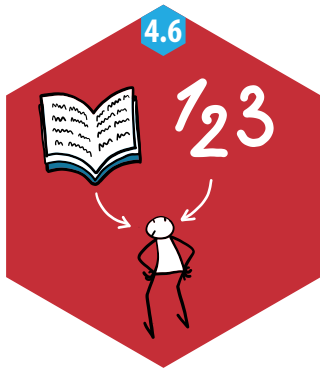
Hay indicios de que los niveles de alfabetización y conocimientos elementales de aritmética podrían estar empeorando en los países de ingresos altos, en particular Alemania, Dinamarca, Noruega y Suecia. El hecho de que en el entorno laboral se lea menos, incluso en empleos altamente cualificados, es uno de los posibles factores.

En los países de altos ingresos, las lagunas en las competencias en lectoescritura entre los jóvenes de nivel socioeconómico alto y bajo aumentaron entre los 15 años de edad (pruebas realizadas en la escuela) y los 27 años (pruebas realizadas en el hogar). Por el contrario, las amplias disparidades en la alfabetización entre hombres y mujeres se reducen con el paso del tiempo.

Los gobiernos pueden mejorar la rendición de cuentas de los programas de alfabetización de adultos estableciendo normas, sistemas de presentación de informes, acreditación y evaluación.

Un examen de más de 200 programas de alfabetización y conocimientos elementales de aritmética para adultos mostró que en todos se realizaba algún tipo de seguimiento y evaluación, por lo general como parte del ciclo de gestión y ejecución.

CAPÍTULO 14



META 4.6

Alfabetización y conocimientos elementales de aritmética

INDICADOR MUNDIAL

4.6.1 *Proporción de población en un grupo de edad determinado que alcanza por lo menos un nivel fijo de competencia funcional en a) alfabetización y b) aritmética elemental, desglosado por sexo*

INDICADORES TEMÁTICOS

4.6.2 *Tasa de alfabetización de jóvenes/adultos*

4.6.3 *Tasa de participación de jóvenes/adultos analfabetos en programas de alfabetización*

Resumen..... 230

Eje de los datos 14.1: Las políticas sobre la lengua de la enseñanza han incidido en los resultados de la alfabetización en el África subsahariana 233

Eje de los datos 14.2: Las disparidades de género y de riqueza en materia de alfabetización en los países de altos ingresos se mueven en direcciones opuestas al comienzo de la edad adulta.....234

Eje de las políticas 14.1: El seguimiento como herramienta de rendición de cuentas para los programas de alfabetización de adultos 235

RESUMEN

La medición tradicional de la alfabetización es dicotómica y reposa en gran medida en la información presentada por las mismas personas. Se han desplegado esfuerzos considerables para reemplazarla por un concepto de los niveles de alfabetización más matizado y que se evalúe directamente. Sin embargo, este enfoque más adecuado no ha se ha impuesto aún. Como muy pocos países realizan evaluaciones de la alfabetización, las estimaciones de los niveles al respecto dependen todavía en gran medida de los censos. Entre 2000 y 2016, la tasa de alfabetización de los adultos se incrementó del 81,5% al 86% en todo el mundo, aunque sigue siendo del 64% en el África subsahariana y del 61% en los países de bajos ingresos. El número de adultos sin competencias en lectura y escritura solo ha disminuido en un 4%, y asciende a 750 millones de personas (**Cuadro 14.1**).

La cantidad de jóvenes (15 a 24 años) sin competencias en lectoescritura ha disminuido en un 27%, aunque más de 100 millones de jóvenes aún no saben leer, entre ellos más de uno de cada cuatro en el África subsahariana y los países de bajos ingresos. La desconexión persistente entre las lenguas locales y la de impartición de la enseñanza es un factor de gran peso en el lento desarrollo de las competencias en lectura y escritura de esas poblaciones (**Eje de los datos 14.1**).

> “Más de 100 millones de jóvenes aún no saben leer”

La tasa estimada mundial de analfabetismo de los adultos del 14% contrasta con la estimación del 19% de los adultos que, en promedio, no alcanzaba el segundo nivel de competencia en lectoescritura en los países, en su mayoría de altos ingresos, que participaron en la encuesta del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC), que va del 5% en el Japón al 53% en Chile. Los resultados de esa encuesta demostraron que una proporción mayor de adultos carecía de competencias básicas en aritmética. En los Estados Unidos, el 29% de los adultos no alcanzaba el segundo nivel de competencia en matemáticas básicas, en comparación con el 17% para el segundo nivel de competencia en lectura y escritura. Algunos indicios señalan que los niveles de competencia en lectoescritura y aritmética básica en realidad están disminuyendo (**Recuadro 14.1**).

> “En los Estados Unidos, el 29% de los adultos no alcanzaba el nivel mínimo de competencia en matemáticas básicas”

No se encontraron diferencias considerables en cuanto a las competencias en lectoescritura entre hombres y mujeres en la mayoría de los países miembros de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), lo que pone en entredicho la conclusión común de que las niñas obtienen resultados mucho mejores que los niños en los exámenes escolares de lectura (**Eje de los datos 14.2**).

La desigualdad en los niveles de alfabetización y conocimientos elementales de aritmética según la condición socioeconómica está generalizada. En los países de la OCDE que participaron en el PIAAC, la probabilidad

CUADRO 14.1:
Indicadores de alfabetización de jóvenes y adultos, 2000 y 2016

	Jóvenes						Adultos					
	Tasa de alfabetización (%)		Índice de paridad de género		Número de analfabetos (millones)		Tasa de alfabetización (%)		Índice de paridad de género		Número de analfabetos (millones)	
	2000	2016	2000	2016	2000	2016	2000	2016	2000	2016	2000	2016
Mundo	**86.6**	**91.4**	**0.93**	**0.97**	**143**	**103**	**81.5**	**86.2**	**0.88**	**0.92**	**785**	**750**
Asia Central y el Cáucaso	99.7	99.9	1.00	1.00	0.35	0.12	98.7	99.8	0.99	1.00	0.6	0.12
Asia Oriental y Sudoriental	98.1	98.8	0.99	1.00	6	4	91.4	95.8	0.92	0.97	125	74
América del Norte y Europa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	95.1	98.1	1.01	1.00	5	2	89.1	93.5	0.98	0.99	39	31
África del Norte y Asia Occidental	84.8	89.3	0.89	0.96	10	9	69.8	79.7	0.74	0.85	65	66
Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional	73.2	88.6	0.80	0.94	77	39	58.6	71.8	0.66	0.79	386	369
África subsahariana	65.9	75.4	0.84	0.89	44	48	56.0	64.6	0.71	0.79	157	200
Ingresos bajos	58.2	72.9	0.81	0.89	34	36	50.7	60.6	0.69	0.77	115	148
Ingresos medianos bajos	78.7	89.1	0.86	0.95	97	59	66.7	76.4	0.75	0.84	495	486
Ingresos medianos altos	97.3	98.1	0.99	1.00	10	7	90.4	94.9	0.93	0.97	158	103
Ingresos altos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuente: Base de datos del IEU.

RECUADRO 14.1

¿Está en declive la alfabetización en los países de la OCDE?

El PIAAC es la tercera serie de encuestas sobre la alfabetización de adultos realizada en los países de la OCDE en los últimos dos decenios, tras la Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos (EIAA) entre 1994 y 1998, y el Estudio de Alfabetismo y Destrezas de Adultos (ALL) entre 2003 y 2007. A pesar de que las comparaciones entre encuestas deben realizarse con cautela, los datos indican un declive de los resultados relativos a las competencias básicas en lectura y escritura en nueve de los 16 países que participaron en la EIAA y el PIAAC. Los datos muestran también un declive de las competencias básicas en aritmética en cinco de los seis países que participaron en el ALL y el PIAAC.

Una posible explicación son los cambios en la composición de la población. Es sabido que las competencias cognitivas disminuyen con la edad y el deterioro de la salud. Por tanto, es probable que el envejecimiento de la población disminuya los niveles medios de lectura y escritura. La composición demográfica se ve también afectada por el incremento de las poblaciones de migrantes, cuyos niveles de lectura y escritura suelen ser más bajos en promedio.

No obstante, la disminución observada de los niveles de competencia en lectura y escritura se debe en gran parte a cambios de los niveles de la población en general, y no a cambios de la composición, que suelen anularse entre sí. Así pues, aunque el envejecimiento de la población probablemente ha contribuido al declive, esto ha sido compensado con creces por los incrementos del nivel educativo de los adultos. Las mayores disminuciones tienen lugar en los grupos de menor edad y entre las personas que han llegado a la enseñanza superior. Este último punto podría indicar que la ampliación de la enseñanza superior en los últimos decenios ha reducido la capacidad media de los graduados de ese nivel.

Un factor adicional es el hecho de que en el entorno laboral se lea menos. En la EIAA y el PIAAC se formulan preguntas comparables sobre la frecuencia con la cual los encuestados leen cartas, memorandos, correos electrónicos, informes, artículos, revistas, diarios, manuales, libros de referencia o catálogos en el trabajo. La comparación puso de manifiesto disminuciones considerables, inclusive en empleos altamente cualificados y en particular en los países con los mayores retrocesos de la alfabetización, entre ellos Alemania, Dinamarca, Noruega y Suecia.

Fuentes: Desjardins (2016); Desjardins y Warnke (2012); Paccagnella (2016).

media de que un adulto no alcanzara el nivel mínimo de competencia en aritmética era más de tres veces mayor para aquéllos cuyos padres no habían llegado al segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que para los que tenían por lo menos un padre que había llegado a la enseñanza superior (el 33% en comparación con el 10%). En Eslovaquia y la República Checa, la probabilidad era diez veces mayor (el 29% en comparación con el 3%) (**Gráfico 14.1**).

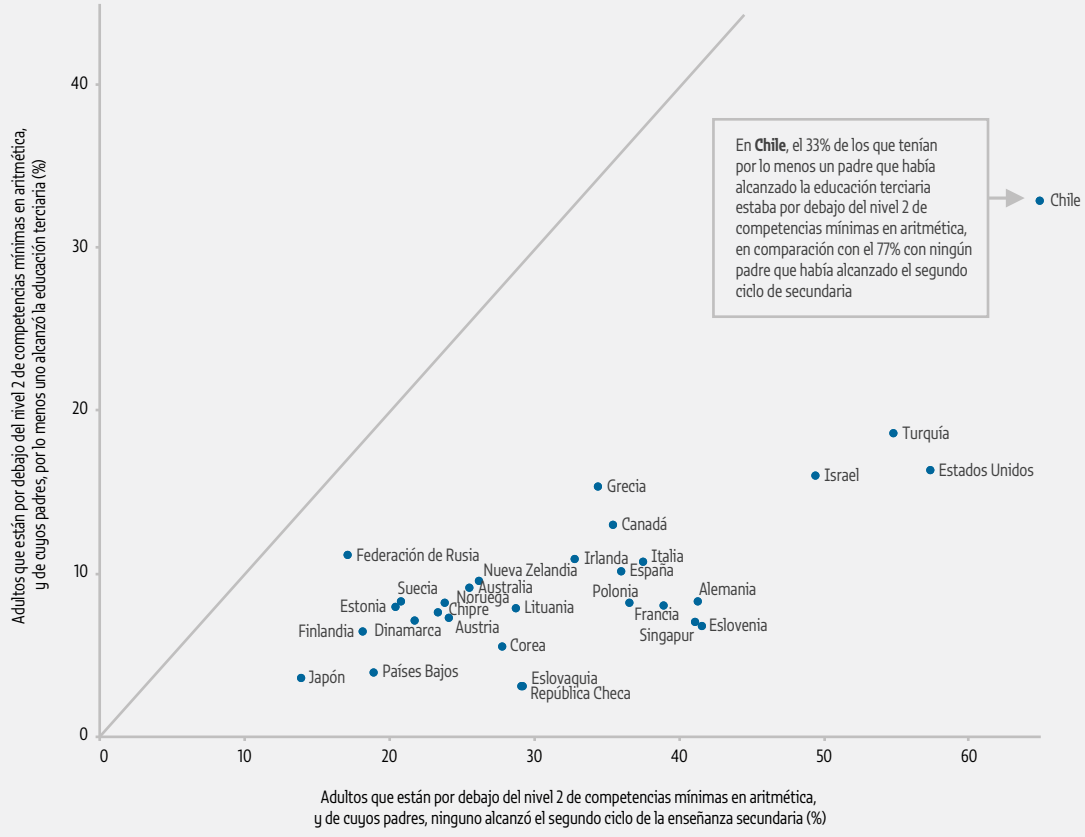
Aproximadamente el 12% de los adultos de los países que participaron en el PIAAC habían nacido en otro país, y algunos habían crecido hablando un idioma distinto. En promedio, tenían el doble de probabilidades que las personas que, por el contrario, sí habían nacido en el país y su idioma materno era el de éste último, de no tener las competencias mínimas en aritmética. La diferencia en las competencias en lectura y escritura era ligeramente superior (el 40% en comparación con el 17%), y en Suecia era casi siete veces mayor (el 46% en comparación con el 7%) (**Gráfico 14.2**) (Lind y Mellander, 2016; OCDE, 2016f).

Aparte de las encuestas del PIAAC y la UE, los esfuerzos orientados a evaluar la participación en programas de alfabetización parecen haberse estancado (véase el **Capítulo 12** sobre la medición de la participación en la educación de adultos). Sin embargo, sí se procura supervisar la impartición de programas de alfabetización y sus resultados, con miras a rendir cuentas acerca de los compromisos de impartir una educación de adultos de buena calidad (**Eje de las políticas 14.1**).

GRÁFICO 14.1:

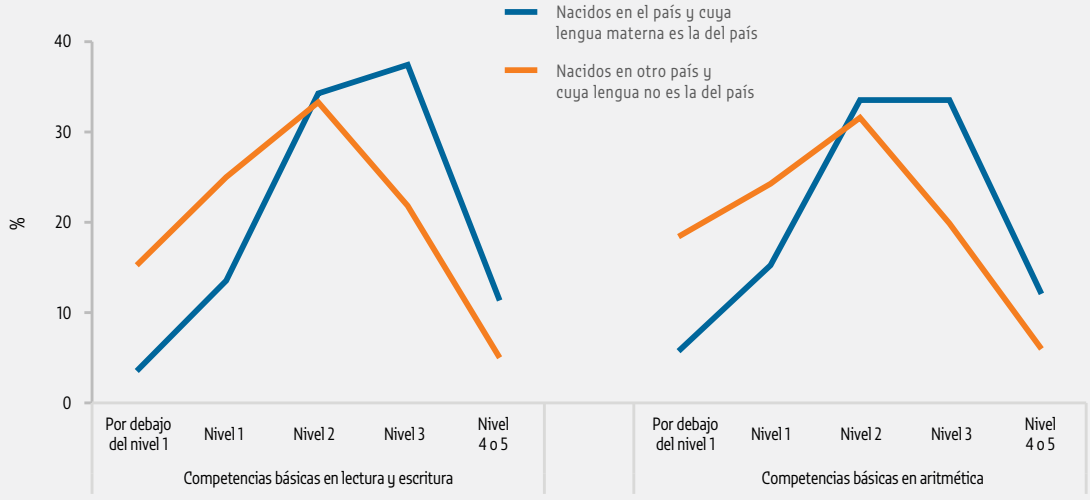
Los adultos cuyos padres alcanzaron un menor nivel educativo tienen menos probabilidades de haber adquirido las competencias mínimas en aritmética

Porcentaje de adultos por debajo del nivel mínimo de competencias en aritmética, por nivel de educación de los padres, en un grupo de países seleccionados, 2011-2014



Nota: Los grupos comparados son a) los adultos cuyos padres no alcanzaron el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, y b) los adultos de cuyos padres uno por lo menos alcanzó la educación terciaria.
Fuente: OCDE (2016f).

GRÁFICO 14.2:
Los adultos de origen inmigrante tienen más probabilidades de estar por debajo de los niveles mínimos de competencias en lectura y escritura y aritmética
Porcentaje de adultos por niveles de competencias en lectura y escritura y aritmética, por país de nacimiento/idioma hablado, media de los países de la OCDE que participaron en el PIAAC, 2011-2014



Fuente: OECD (2016f).

EJE DE LOS DATOS 14.1: LAS POLÍTICAS SOBRE LA LENGUA DE LA ENSEÑANZA HAN INCIDIDO EN LOS RESULTADOS DE LA ALFABETIZACIÓN EN EL ÁFRICA SUBSAHARIANA

La baja tasa histórica de finalización de la enseñanza primaria es un factor clave de los altos niveles de analfabetismo de los adultos en el África subsahariana. Además, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en los últimos decenios no ha bastado para garantizar la adquisición de competencias básicas en lectura y escritura tras cuatro años de enseñanza primaria. Solo la mitad de los adultos de 20 a 64 años de edad que habían cursado cinco años de escolaridad podían leer una frase entera, según las Encuestas de Demografía y Salud más recientes realizadas en 36 países.

Entre las razones de la baja calidad de la educación en la región figura la política de la lengua de enseñanza (véase el **Eje de los datos 13.2**). En la mayor parte de los países, a la gran mayoría de los alumnos se les enseña en un idioma que no es su lengua familiar o su primer idioma, lo que merma su capacidad de aprender eficazmente. Un índice del uso de la lengua local para la enseñanza en la primaria en los países del África subsahariana entre 1960 y 2010 puede utilizarse para determinar si las políticas de la lengua de impartición de la enseñanza respaldan la adquisición de competencias básicas de lectura y escritura, y en qué medida lo hacen (Albaugh, 2015).

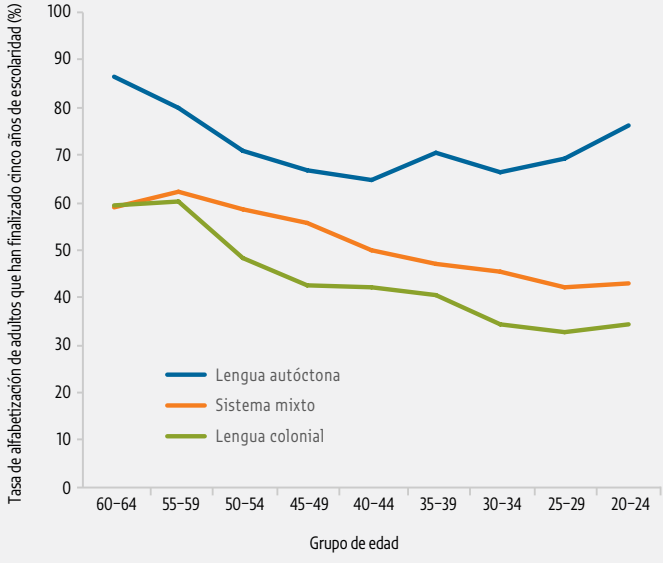
> “En la mayor parte de los países del África subsahariana, a la gran mayoría de los alumnos se les enseña en un idioma que no es su lengua familiar o su primer idioma, lo que merma su capacidad de aprender eficazmente”

De conformidad con una clasificación de tres niveles de los países por tipo de enseñanza según la lengua utilizada para ello, el 69% de los adultos con cinco años de escolaridad en sistemas que dan prioridad a las lenguas autóctonas podían leer una frase completa, en comparación con el 41% en sistemas basados en las lenguas coloniales o mixtos, lo que representa una diferencia de 28 puntos porcentuales. Tras tener en cuenta las características individuales, como la edad, la religión y el lugar de residencia, las repercusiones

estimadas en los resultados de la alfabetización fueron mayores, concretamente de 40 puntos porcentuales (Ramachandran, 2017b) (**Gráfico 14.3**).

Además de los datos internacionales, los ejemplos específicos de distintos países demuestran los efectos positivos de la enseñanza en la lengua familiar para la alfabetización. Un proyecto experimental en el noroeste del Camerún, consistente en sustituir el inglés por la lengua local para la enseñanza en el primer, segundo y tercer grado, mostró que los alumnos que participaron alcanzaron niveles mínimos de competencias básicas. Sin embargo, no se obtuvieron resultados similares al cambiar al inglés en el cuarto grado, una prueba de la necesidad de evitar los modelos de salida temprana (Laitin y otros, 2017). En Sudáfrica, una ley de la época del *apartheid* relativa a las lenguas condujo a que la población negra sudafricana de la provincia de Natal recibiera dos años más de enseñanza en su idioma local que la población de las provincias de Transvaal, el Cabo y Free State, lo que hizo que la tasa de alfabetización de la provincia de Natal fuera un 3,5% superior al la de otras provincias, a pesar de que las finalidades de la política eran la exclusión y la discriminación (Eriksson, 2014).

GRÁFICO 14.3:
Los sistemas educativos que dan prioridad a las lenguas de enseñanza autóctonas han resultado más eficaces para la alfabetización de los adultos en el África subsahariana
Tasa de alfabetización de los adultos entre los que han finalizado cinco años de escolaridad, por política de lengua de impartición de la enseñanza y grupo de edad, África subsahariana, 2010



Fuente: Ramachandran (2017b).

EJE DE LOS DATOS 14.2: LAS DISPARIDADES DE GÉNERO Y DE RIQUEZA EN MATERIA DE ALFABETIZACIÓN EN LOS PAÍSES DE ALTOS INGRESOS SE MUEVEN EN DIRECCIONES OPUESTAS AL COMIENZO DE LA EDAD ADULTA

La gran disparidad de género y de riqueza en el desempeño en lectura de los alumnos es una notable conclusión de las encuestas internacionales. Por ejemplo, las encuestas realizadas desde el año 2000 del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de la OCDE han reflejado resultados de alfabetización más bajos para los niños varones y los alumnos de estatus socioeconómico inferior. Para ello se ha utilizado un índice basado en la presencia de libros en el hogar y la educación de los padres, entre otras características individuales.

Reviste un interés particular la manera en que las disparidades en el aprendizaje cambian en los primeros años de la adultez. Las capacidades de lectura, escritura y cálculo de los jóvenes siguen desarrollándose tras la educación obligatoria y alcanzan su punto culminante alrededor de los 30 años (Paccagnella, 2016). Las diversas opciones y trayectorias formativas de educación y empleo de los jóvenes desempeñan un papel fundamental. La comparación entre jóvenes que participaron en una encuesta del PISA a los 15 años de edad y en una del PIAAC doce años después puso de relieve cambios inesperados en las disparidades (Borgonovi y otros, 2017).

Al tomar la educación de los padres como medida del estatus socioeconómico, la disparidad socioeconómica se amplió en tres cuartos de los 20 países comparados. La diferencia de resultados en lectura entre aquellos cuyos padres no habían cursado la educación terciaria y los que sí lo habían hecho se incrementó entre las edades de 15 a 27 años en un 20%, en promedio, en todos los países y aumentó a más del doble en algunos, a saber, Irlanda, Noruega y Nueva Zelandia (**Gráfico 14.4a**). Además, el incremento de la disparidad se concentró entre los que obtuvieron puntuaciones bajas a los 15 años. En el decil más bajo de los participantes, la disparidad aumentó en un 50%, mientras que en el más alto permaneció estable. Una posible explicación es que los más desfavorecidos tienen menos probabilidades de proseguir sus estudios o aprender oficios en ámbitos que requieran la aplicación y profundización de competencias de procesamiento de la información.

En cambio, las amplias disparidades en la alfabetización de los niños y las niñas se reducen o desaparecen en los primeros años de la edad adulta. A los 15 años, las niñas de los países de la OCDE obtenían mejores resultados en lectura que los niños. A los 27 años, las disparidades de género casi habían desaparecido y las mejoras se concentraban entre los varones con malos resultados (**Gráfico 14.4b**). Una posible explicación es la diferencia en la manera de participar de los varones en las evaluaciones del PISA y el PIAAC. La menor duración de la evaluación del PIAAC, el uso de tecnología y la intervención de un encuestador formado en el hogar pueden promover una mayor participación de los varones que en la evaluación del PISA, que se realiza en las escuelas, donde los compañeros pueden ejercer una influencia. Esta hipótesis se ve respaldada por la disparidad de género en la alfabetización observada en el PIAAC, que ya es muy baja a los 16 años de edad.

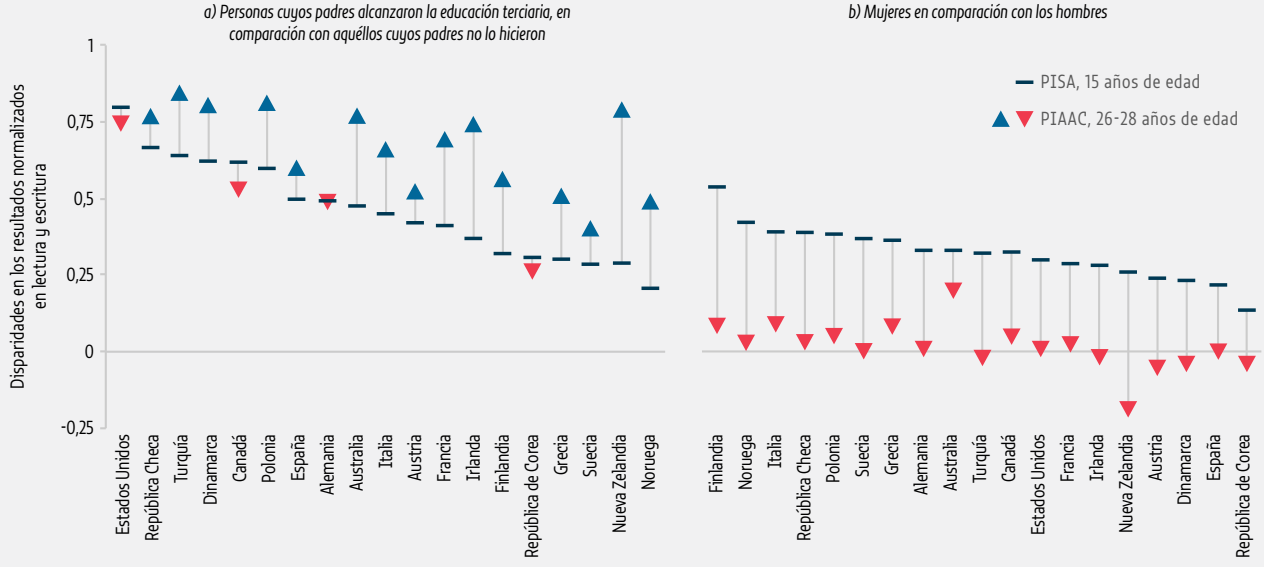
> “Las capacidades de lectura, escritura y cálculo de los jóvenes siguen desarrollándose tras la educación obligatoria y alcanzan su punto culminante alrededor de los 30 años”

EJE DE LAS POLÍTICAS 14.1: EL SEGUIMIENTO COMO HERRAMIENTA DE RENDICIÓN DE CUENTAS PARA LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS

Como se ha demostrado en este informe, aplicar la rendición de cuentas en la educación es complejo. Esto es así especialmente para la alfabetización y los conocimientos elementales de aritmética de los adultos, dada la diversidad de programas, proveedores, fuentes de financiación y contextos. Además, la definición de la alfabetización se ha ampliado, ya que además de una serie de competencias genéricas ha pasado a incluir múltiples dimensiones, lo que con frecuencia ha resultado en distintas percepciones de los objetivos y el alcance de los programas entre los planificadores, administradores, educadores y educandos adultos.

Los gobiernos, por ejemplo, tienden a centrarse en desarrollar las aptitudes del capital humano para aumentar la productividad, mientras que para los educadores también es importante mejorar las aptitudes del capital social, a fin de promover la implicación comunitaria y una ciudadanía activa. Los planificadores

GRÁFICO 14.4:
Las disparidades en la alfabetización entre grupos privilegiados y desfavorecidos se agrandan en los primeros años de la edad adulta, pero aquellas entre hombres y mujeres desaparecen en ese mismo periodo
Disparidades en los resultados normalizados en lectura y escritura a los 15 años de edad (PISA) y entre los 26 y 28 años (PIAAC), en un grupo de países seleccionados, 2000-2003 y 2011-2014



Nota: El eje “y” mide las disparidades en los resultados normalizados, que se definen como la diferencia entre las medias del grupo, dividida por la desviación estándar media de los países participantes.
Fuente: Borgonovi y otros (2017).

> La totalidad de los más de 200 programas de alfabetización y conocimientos elementales de aritmética para adultos examinados preveía algún tipo de seguimiento y evaluación

pueden interesarse en determinar si los programas cumplen los objetivos, los administradores en asegurarse de que funcionen bien, los facilitadores en ver cómo responden los educandos, y los educandos en sus avances en la consecución de sus metas.

Con frecuencia, los encargados de la alfabetización de adultos no se ponen de acuerdo sobre si debe haber mayor uniformidad entre los programas, o si éstos deben ser más flexibles y ajustarse a las necesidades y contextos de los educandos (St. Clair y Belzer, 2010). No obstante, hay una tendencia a establecer normas de calidad y expectativas claras para los resultados de los programas. Por ejemplo, muchos proveedores de programas no gubernamentales, como Alfalit en Liberia, reconocen la importancia de los certificados oficiales para la continuación de los estudios de los alumnos en escuelas ordinarias o profesionales y tratan de obtener la acreditación de sus planes de estudios y herramientas de evaluación. El Consejo nacional de acreditación para la educación no formal de Indonesia regula el programa nacional de alfabetización y acredita a los proveedores subnacionales, sobre la base del plan de estudios, la pedagogía, las cualificaciones del personal, la administración, entre otros aspectos. Los programas de Nueva Zelandia deben cumplir criterios sobre las instalaciones, las cualificaciones del personal docente y de apoyo, y los procedimientos de admisión para recibir una acreditación.

Los sistemas para supervisar los programas, que hace un decenio eran relativamente escasos (Bhola, 2006), se vuelven cada vez más comunes. Un examen de más de 200 programas de alfabetización y conocimientos elementales de aritmética para adultos, elaborado para este informe y publicado en la base de datos de la UNESCO sobre prácticas eficaces en lectura, escritura y cálculo, demostró que todos preveían algún tipo de seguimiento y evaluación, por lo general como parte del ciclo de gestión y aplicación (Hanemann, 2017). En la mayoría se elaboraban informes mensuales, trimestrales, intermedios o anuales. Unos cuantos tenían marcos formales de seguimiento y evaluación, con metas e indicadores de desempeño conexos. El programa sobre lengua, alfabetización y nociones básicas de aritmética de Australia, por ejemplo, contaba con un marco de garantía del desempeño y la calidad con indicadores sobre la participación y los logros de los alumnos.

El seguimiento de los programas solía centrarse en dos cuestiones, a saber: a) la eficacia con que se utilizaban los recursos disponibles (rendición de cuentas operativa o financiera) y b) la calidad y los resultados de los programas, incluidos el rendimiento (como la asistencia), los resultados (como el aprendizaje) y las repercusiones (como la situación laboral de los alumnos o sus posibilidades de proseguir sus estudios) (rendición de cuentas del desempeño).

EL SEGUIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES REFUERZA LA RENDICIÓN DE CUENTAS FINANCIERA

La necesidad de adaptarse a los contextos locales hace que, con frecuencia, la ejecución de los programas de alfabetización se descentralice o subcontrate. Como los gobiernos son los que deben rendir cuentas en última instancia del desempeño financiero de los programas de servicio público que financian con fondos públicos, el acopio sistemático de datos financieros les ayuda a responsabilizar a los proveedores no gubernamentales por los recursos que reciben y por alcanzar niveles aceptables de calidad.

El Programa Brasil Alfabetizado es una acción conjunta del Estado y las secretarías municipales de educación, las universidades y organizaciones privadas. Los servicios se contratan sobre la base de resoluciones anuales del Gobierno central, que definen los criterios de selección para las entidades asociadas, las contribuciones económicas de los homólogos, las sanciones en caso de incumplimiento y los criterios de distribución de

> El Brasil tiene una base de datos nacional que registra los contratos y las organizaciones asociadas, así como los datos sobre los alumnos, los docentes y las clases, y elabora informes sobre las actividades puestas en marcha para la rendición de cuentas

los recursos (Henriques y otros, 2006). Una base de datos nacional (Sistema Brasil Alfabetizado) registra los contratos y las organizaciones asociadas; los datos sobre los alumnos, los docentes y las clases; y, al final de cada ciclo, un informe final sobre las actividades puestas en marcha para la rendición de cuentas. Se considera, probablemente, la única base de datos de este tipo en el mundo (Tufani, 2016). El Gobierno, al anunciar que la matrícula de 2017 era de 250.000 inscripciones, en comparación con 168.000 el año anterior, reconoció que solo la mitad de los inscritos adquirían conocimientos básicos de lectura y escritura (Ministerio de Educación del Brasil, 2016).

La Saakshar Bharat Mission (Misión de alfabetización de la India) se puso en marcha en 2009 con un presupuesto de 1.200 millones de dólares estadounidenses para los cuatro primeros años. El Gobierno nacional proporciona el 75% de ese monto y los gobiernos de los distritos el 25%. El programa abarca distritos con una tasa de alfabetización de adultos inferior al 50% en el censo de 2001. Por su parte, la fórmula de reparto se calcula en función de las cifras de adultos analfabetos de cada distrito.

Dos sistemas de información son la piedra angular del programa. En primer lugar, un sistema adaptado de gestión financiera ayuda a las autoridades nacionales a hacer un seguimiento de los gastos en línea en tiempo real y a velar por una disponibilidad ininterrumpida de los fondos. El Gobierno publica los informes sobre los ingresos y los gastos. En segundo lugar, un sistema de información en línea de planificación y seguimiento permite a casi 200.000 organismos de ejecución actualizar información sobre los cursos, los docentes y los alumnos. Como no se asigna a los alumnos un número individual de identidad para el seguimiento, los informes contienen únicamente cifras globales de los que finalizan los cursos y reciben la certificación.

El programa se somete a una auditoría. Por ejemplo, las autoridades estatales de Andhra Pradesh llevaron a cabo una encuesta en 2015 para identificar a los adultos analfabetos y averiguar si se habían seguido los procedimientos. A pesar de los mecanismos establecidos, el Contralor y Auditor General informó de que la ejecución adolecía de fallas sistémicas y que el procedimiento de identificación de los participantes no era eficaz. Muchos puestos de supervisión estaban vacantes, y no se había efectuado ninguna auditoría interna en 8 de 10 distritos (Gobierno de Andhra Pradesh, 2016).

El programa de alfabetización de adultos de Sudáfrica Kha Ri Gude (Aprendamos) contrata a una empresa privada para la contabilidad financiera y la elaboración de informes, y la actualización de las bases de datos sobre educandos y educadores de un sistema de gestión de la información. La remuneración de los docentes depende de que se presenten datos completos sobre los gastos y la asistencia a clases. El programa, que se considera de alto riesgo en cuanto al posible uso indebido de los fondos públicos, está sujeto a examen parlamentario y auditorías. El comité de auditoría indicó recientemente que la administración debería prestar más atención a las actividades. Por ejemplo, en el marco de las actividades de sensibilización se contrató a más de 40.000 instructores, coordinadores, supervisores y educadores voluntarios. Los voluntarios recibían estipendios y, supuestamente, muchos afirmaban tener un número de alumnos mayor del que realmente tenían (Departamento de Sudáfrica de educación básica, 2016).

EL SEGUIMIENTO DE LOS RESULTADOS REFUERZA LA RENDICIÓN DE CUENTAS EN CUANTO AL DESEMPEÑO

Los programas de alfabetización de adultos realizan un seguimiento de los resultados, como la asistencia a clases y las competencias adquiridas, valiéndose de una serie de enfoques y herramientas.

En el Pakistán, el programa de alfabetización de adultos no gubernamental Aagahi acopia información sobre la asistencia a clases y la adquisición de competencias. Un proveedor de telecomunicaciones maneja un sistema de acopio de datos en 43 ciudades. Los docentes envían informes de asistencia diarios por mensaje de texto, y la unidad de gestión del programa supervisa los centros a distancia. Se envían informes semanales a los equipos sobre el terreno, en los que se recomiendan medidas correctivas. Los supervisores que trabajan sobre el terreno realizan visitas dos veces durante cada fase para validar los datos, y comprobar que los centros comunitarios funcionan correctamente y disponen de materiales de enseñanza y aprendizaje. Los supervisores también ayudan a evaluar los resultados durante las visitas sobre el terreno, concretamente verificando que los alumnos adquieren las competencias adecuadas. Las fichas de seguimiento evalúan la eficacia de los centros en las distintas regiones.

Las visitas sobre el terreno son solo una manera de evaluar el aprendizaje y las competencias adquiridas.

Entre las distintas estrategias, tanto de diagnóstico como formativas y sumativas, figuran los exámenes escritos y orales, las exposiciones orales y las autoevaluaciones y evaluaciones entre compañeros, haciendo referencia en muchos casos a los niveles anteriores a la formación.

> “En el Pakistán, los docentes envían informes de asistencia diarios por mensaje de texto”

Los países de ingresos altos utilizan marcos y herramientas nacionales normalizados para evaluar los resultados. En el programa sobre lengua, alfabetización y nociones básicas de aritmética de Australia, unos auditores independientes hacen una muestreo de las evaluaciones de los alumnos para garantizar la calidad del aprendizaje, analizando los progresos de los alumnos en función del marco de competencias básicas de Australia. Entre las evaluaciones pueden figurar pruebas previas a la formación, muestras del trabajo y planes individuales de formación, que pueden incluir la experiencia laboral. El Programa de Educación y Capacitación Permanente de Chile, también llamado Chile Califica, acopia información individual sobre la inscripción, la asiduidad, la repetición, la no presentación a los exámenes, la deserción escolar y la finalización. Las escuelas acreditadas también ingresan en el sistema los datos relativos a los exámenes finales escritos.

El uso de evaluaciones normalizadas puede vincularse a la financiación. Los proveedores de programas en los Estados Unidos, por ejemplo, deben utilizar el sistema global de evaluación de los alumnos adultos basado en las competencias, validado por los ministerios de educación y trabajo, para poder recibir recursos.

Algunos países de medianos ingresos utilizan programas informáticos que generan preguntas y crean exámenes finales en línea de forma aleatoria para cada distrito. El programa de alfabetización para padres analfabetos de alumnos, dirigido por la Organización del movimiento en pro de la alfabetización en la República Islámica del Irán, utiliza un sistema de ese tipo, al igual que el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo Indígena Bilingüe, administrado por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos de México.

Otros países recurren más bien a facilitadores de clases para acopiar evaluaciones formativas y sumativas de los alumnos, y sus observaciones. Aunque las autoridades de más alto nivel suelen efectuar visitas sobre el terreno para supervisar las actividades en las aulas, hay escasos indicios de que las autoridades nacionales o subnacionales recaben información sobre los exámenes de forma frecuente y sistemática para proceder a su análisis.

Algunos programas incorporan evaluaciones formativas en el seguimiento y la evaluación. En Filipinas, en el marco de un programa de aprendizaje a lo largo de toda la vida y alfabetización para la paz elaborado por la municipalidad de Tubungan en la región de las Visayas Orientales, los educandos preparan acuerdos individuales que guían el proceso de aprendizaje, el cual se evalúa de dos maneras. En primer lugar, los educandos registran los avances y anotan las dificultades en un diario de diálogo, con la ayuda del facilitador de alfabetización o el coordinador de distrito si su nivel de escritura es bajo. En segundo lugar, se guardan los exámenes, pruebas, dibujos y fotos de los alumnos y los resultados de la evaluación del programa de acreditación y equivalencia en carpetas de trabajo o portafolios individuales.

En lugar de un examen final, el programa de alfabetización de adultos de Sudáfrica Kha Ri Gude utiliza carpetas de evaluación de los alumnos, que incluyen preguntas de pruebas normalizadas que se aplican de manera flexible según los avances de cada alumno. Bajo la supervisión y la orientación técnica de la autoridad independiente de cualificaciones de Sudáfrica, se analizó una muestra representativa del 10% de las carpetas. Esto refuerza la credibilidad del programa, mientras que el análisis de las preguntas por lengua, distrito y edad proporciona a la campaña información importante para mejorar sus intervenciones.

Algunos programas aplican enfoques innovadores para evaluar los resultados del aprendizaje, que van más allá de la alfabetización interpretada en un sentido estricto. En Francia, Lutte contre l’Illettrisme (Lucha contra el analfabetismo) efectúa evaluaciones en la mitad y al final de los cursos de la autonomía, la confianza, la motivación, las interacciones diarias, el desarrollo cognitivo y las habilidades. El proyecto de alfabetización familiar de Sudáfrica comprende narración de cuentos, fotografías, grupos de discusión y entrevistas. El programa de aprendizaje familiar en prisión del Reino Unido utiliza un cuestionario normalizado que incluye la autorreflexión; así pues, los alumnos destacan lo que han aprendido, la manera en que el programa ha repercutido en sus vidas y su bienestar, y los desafíos con los que se enfrentaron durante el aprendizaje.

Los enfoques participativos, las auditorías sociales y el fomento comunitario de la confianza pueden ayudar a consolidar una cultura de rendición de cuentas recíproca. La organización no gubernamental Associação Progresso de Mozambique evalúa las repercusiones de los programas de alfabetización por medio de un seguimiento comunitario realizado por los propios alumnos. Además de sensibilizar, tiene una función educativa. Concretamente, mediante una actividad práctica con formularios de encuesta y datos sistematizados, los alumnos aplican, mejoran y demuestran sus capacidades de lectura, escritura y aritmética. Sus informes descriptivos se han presentado a dirigentes locales e instituciones públicas.

CONCLUSIÓN

Los sistemas robustos de rendición de cuentas que supervisan tanto el cumplimiento de las normas como los resultados de los programas son fundamentales para alcanzar los objetivos de la alfabetización de adultos. Se puede promover una mayor coherencia simplificando la gestión de la impartición, que suele repartirse entre varios ministerios u organismos. A pesar de las diversas modalidades existentes, los gobiernos pueden establecer normas y sistemas de presentación de informes comunes en ámbitos como la gestión financiera y la transparencia, la acreditación de los proveedores y las prácticas de evaluación, especialmente cuando se contrate a proveedores no gubernamentales. Las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen posibilidades de reforzar la rendición de cuentas en el sector de la educación de adultos, facilitando el acopio de datos en tiempo real de múltiples sitios, la agregación rápida de datos y la publicación casi instantánea de información en línea.

Aunque los criterios de calidad, los indicadores y los exámenes normalizados son útiles para mejorar la calidad del servicio y consolidar una cultura de rendición de cuentas, la naturaleza compleja y diversa de los programas de alfabetización y conocimientos elementales de aritmética para adultos exige la utilización flexible de herramientas y enfoques para cumplir las exigencias de los financiadores y satisfacer las necesidades de los educandos y sus comunidades. Las posibles consecuencias imprevistas de las herramientas de rendición de cuentas para los educandos adultos, en especial una disminución de la motivación, el abandono de los programas o un sentimiento de estigmatización, también necesitan tomarse cuidadosamente en consideración.

Una alumna de sexto grado de la escuela primaria Malaban en Laguna (Filipinas) se siente intrigada al examinar una cámara de propia fabricación durante una actividad de clase en la que se utilizan materiales reciclados innovadores para la enseñanza mediante un enfoque de inteligencia múltiple.

CRÉDITO: Domyson Dulay Abuan/UNESCO

MENSAJES CLAVE

Los progresos hacia el logro de la meta 4.7 se evalúan mediante informes nacionales sobre la aplicación de la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de 1974 de la UNESCO.

El análisis de 57 informes nacionales del quinto ciclo de presentación de informes (2009-2012) mostró que solo el 7% de los países incorporaba la educación para el desarrollo sostenible a los programas de formación de docentes.

Un examen de 48 países concluyó que casi el 80% tenía políticas en favor de la educación sexual, pero no siempre se aplicaban. Los programas de educación sexual integral que toman en cuenta las relaciones de género tienen cinco veces más probabilidades de reducir las tasas de enfermedades de transmisión sexual que los que no lo hacen.

Casi el 30% de los jóvenes de 15 años no alcanzaba en 2015 el nivel mínimo de competencias en los ámbitos científicos de los sistemas terrestres y espaciales. En Estonia y el Japón, por lo menos el 90% de los alumnos alcanzó dicho nivel, en comparación con menos del 50% en el Brasil, el Perú, Qatar, la República Dominicana y Túnez.

La revisión de los libros de texto para integrar las disposiciones de la meta 4.7 es una tarea compleja, especialmente cuando en ella se debe hacer frente a controversias sobre puntos de vista históricos arraigados.

En situaciones de conflictos nacionales, la desconfianza de ciertas comunidades puede entorpecer el debate sobre el contenido de los libros de texto. En los conflictos transfronterizos, puede ser costoso desde un punto de vista político invitar a países vecinos a intercambiar pareceres sobre cuestiones históricas.

En los últimos años, varios gobiernos, ONG y organizaciones internacionales han hecho audaces intentos por eliminar las lagunas de contenido en los libros de texto. Es esencial evitar textos que glorifiquen la violencia y el militarismo, y en lugar de ello promover modelos de paz y reconciliación, alentando a los alumnos a cuestionar los conocimientos que reciben.

CAPÍTULO 15

META 4.7

Desarrollo sostenible y ciudadanía mundial

INDICADOR MUNDIAL

4.7.1 *Grado en que: i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluidos la igualdad de género y los derechos humanos, se incorporan en todos los niveles de: a) las políticas nacionales de educación; b) los planes de estudios; c) la formación del profesorado y d) la evaluación de los estudiantes*

INDICADORES TEMÁTICOS

4.7.2 *Porcentaje de escuelas en las que se imparte enseñanza sobre el VIH y educación sexual basadas en aptitudes para la vida*

4.7.3 *Grado en que se aplica en el país el marco del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (de conformidad con la resolución 59/113 de la Asamblea General de las Naciones Unidas)*

4.7.4 *Porcentaje de estudiantes, por grupos de edad (o nivel de estudios), que demuestran poseer una correcta comprensión de cuestiones relativas a la ciudadanía mundial y la sostenibilidad*

4.7.5 *Porcentaje de alumnos de 15 años de edad que demuestran poseer un dominio suficiente de las ciencias ambientales y las ciencias de la Tierra*

Resumen.....242
Eje de los datos 15.1: Supervisar la aplicación de la Recomendación de 1974 de la UNESCO como primer paso para el seguimiento de los avances..... 244
Eje de los datos 15.2: Los países aplican una serie de enfoques para formar a los docentes sobre el desarrollo sostenible 246
Eje de los datos 15.3: La ejecución de programas sobre educación sexual integral es variable..... 248
Eje de los datos 15.4: Evaluar los conocimientos sobre el desarrollo sostenible en la enseñanza superior..... 250
Eje de las políticas 15.1: Los libros de texto son fundamentales para promover un programa de tolerancia, paz y reconciliación 251

RESUMEN

La meta 4.7 es la más distintiva de las diez del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 por su novedoso énfasis en el contenido y el propósito de la educación. Realizar un seguimiento de los avances al respecto en los años que faltan para 2030 planteará dificultades. El indicador mundial se basa en los informes de los países acerca de la aplicación de la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de 1974 de la UNESCO. Las respuestas de la sexta consulta sobre su aplicación se convertirán en una medición operacional (**Eje de los datos 15.1**).

Son tres las dificultades básicas para el seguimiento. En primer lugar, la autoevaluación de la aplicación de las políticas podría no tener la objetividad y credibilidad necesarias para que otros países aprendan de ella, ni ser lo suficientemente matizada para resultar útil en el ámbito normativo. El *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* respalda enfoques basados en el criterio de expertos sobre la integración de la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. Partiendo del trabajo presentado en el Informe GEM de 2016, se informa sobre nuevos esfuerzos en materia de formación del profesorado (**Eje de los datos 15.2**). Las susceptibilidades políticas en cuanto al seguimiento de los avances y la explicación de los mecanismos que impulsan el cambio hacia la consecución de los objetivos constituyen una dificultad, como bien demuestra el caso de la reforma de los libros de texto (**Eje de las políticas 15.1**).

En segundo lugar, dar información sobre las políticas relativas a los planes de estudio o la formación del profesorado es insuficiente para determinar si se están aplicando. El seguimiento de la aplicación de la educación sexual integral es un ejemplo de ello (**Eje de los datos 15.3**).

En tercer lugar, más allá de las intenciones de las políticas y su aplicación, no existe un consenso sobre los resultados deseables de la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. ¿Cuáles son los resultados esperados del aprendizaje? ¿Cómo se logran? ¿Cómo saber que conducen a comportamientos convenientes? ¿Cómo puede evaluarse el logro? Hacer un seguimiento de la adquisición de los conocimientos y las competencias necesarios para el desarrollo sostenible no es tarea sencilla. Se cuenta con muy pocas evaluaciones del aprendizaje pertinentes, resulta complejo formular preguntas para las pruebas que se ajusten al contexto y es muy amplio el alcance de las cuestiones que se deben abordar (**Eje de los datos 15.4**).

> Casi el 30% de los jóvenes de 15 años en los países que participaron en el estudio PISA de 2015 obtuvieron resultados inferiores al segundo nivel en conocimientos científicos

Una opción relativamente sencilla consiste en hacer un seguimiento de la adquisición de conocimientos científicos sobre la Tierra, las razones y formas del cambio climático, y las repercusiones de este último en los hábitats y ecosistemas esenciales para el desarrollo sostenible. El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) evalúa el conocimiento científico, especialmente el de los jóvenes de 15 años sobre ideas básicas y teorías acerca de a) los sistemas terrestres y espaciales (como la historia, estructura y escala del universo, y los cambios de los sistemas terrestres) y b) los sistemas vivos (como la evolución por selección natural, la dinámica de los ecosistemas y la biosfera).

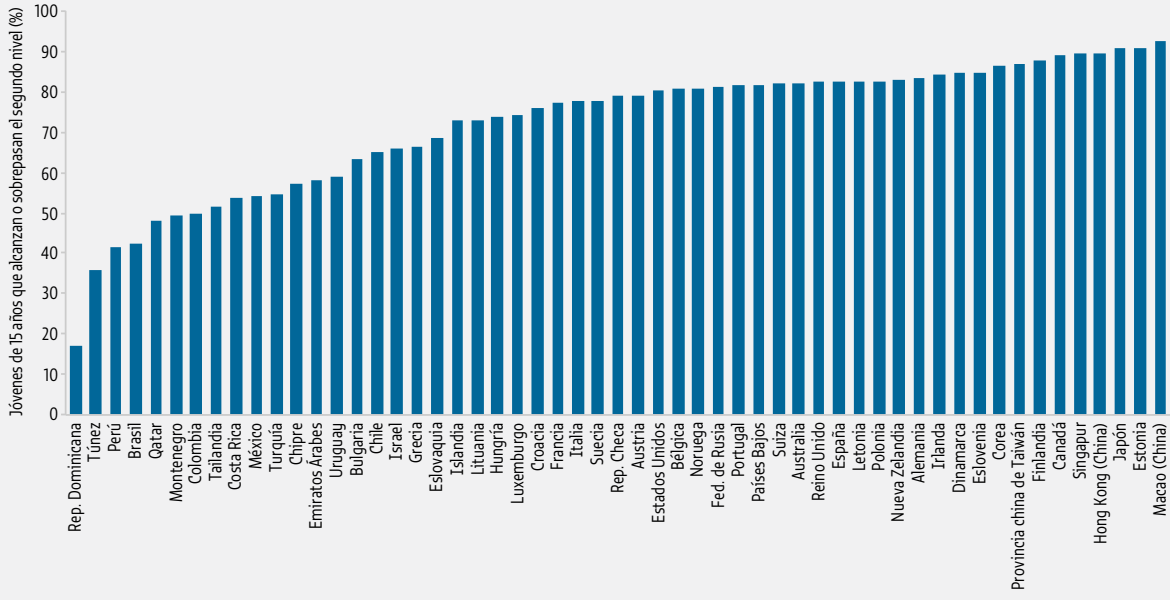
En promedio, casi el 30% de los jóvenes de 15 años en los países que participaron en el PISA de 2015 obtuvieron resultados inferiores al segundo nivel en ambos ámbitos. En Estonia, Macao (China) y el Japón, por lo menos el 90% de los alumnos alcanzó o sobrepasó el segundo nivel en cuanto a los sistemas terrestres y espaciales, en comparación con menos del 50% en el Brasil, el Perú, Qatar, la República Dominicana y Túnez (**Gráfico 15.1**).

El Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), que se lleva a cabo en el cuarto y el octavo grado, contiene preguntas sobre ciencias de la Tierra. Los alumnos de cuarto grado, por ejemplo, deberán tener conocimientos generales sobre la estructura y las características físicas de la superficie y los recursos de la Tierra, y ser capaces de describir algunos de los procesos de la Tierra en cuanto a cambios observables. Entre los estudios de 2011 y 2015, el desempeño medio mejoró en 15 países participantes, empeoró en 9 y permaneció prácticamente igual en 16. Las mejoras constatadas tendieron a ser menores. En Marruecos tuvo lugar el mayor avance, ya que la mejora fue del 40%, a pesar de que su puntuación siguió siendo comparativamente baja (**Gráfico 15.2**).

GRÁFICO 15.1:

Los conocimientos científicos entre los adolescentes varían ampliamente según los países

Porcentaje de jóvenes de 15 años que alcanzan o sobrepasan el segundo nivel de conocimientos sobre los sistemas terrestres y espaciales en el PISA, en un grupo de países seleccionados, 2015

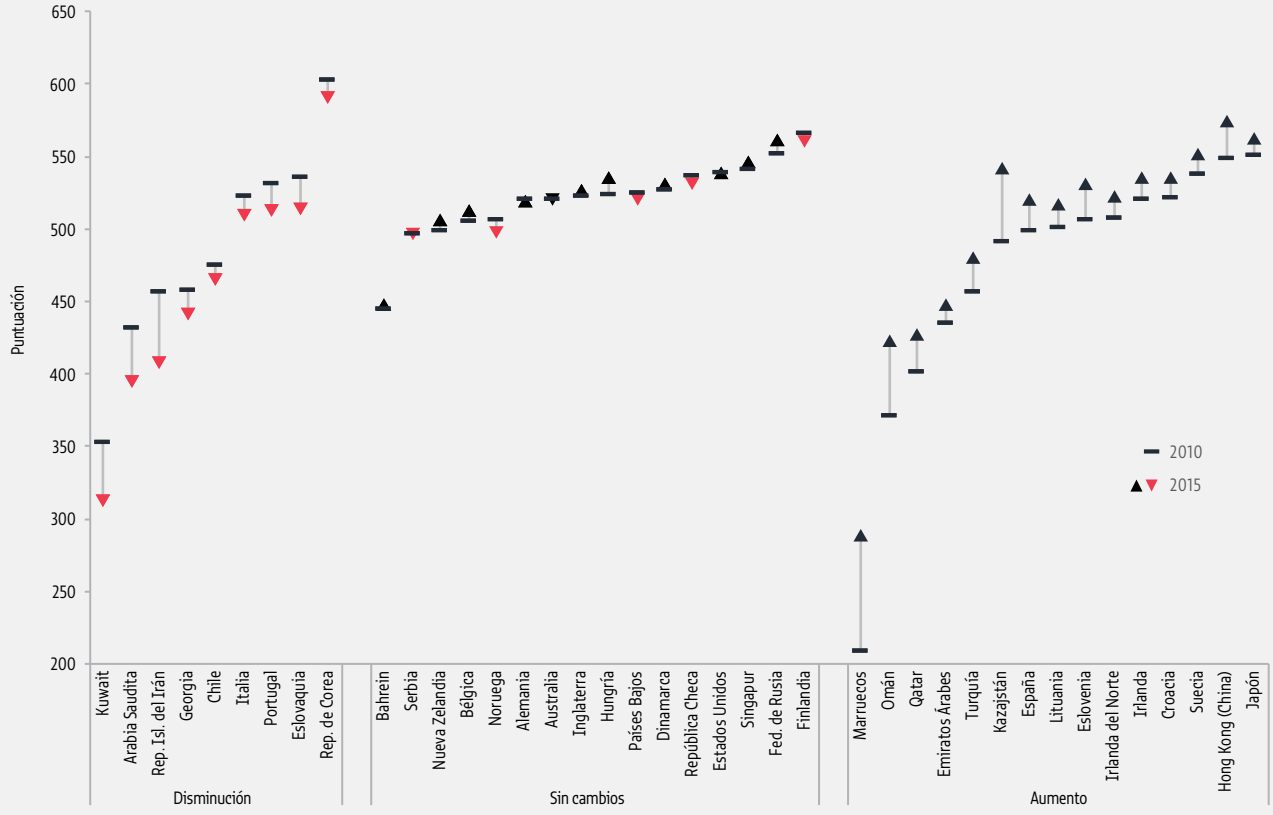


Fuente: OCDE (2016c).

GRÁFICO 15.2:

Los conocimientos de los alumnos de primaria sobre la estructura y los sistemas de la Tierra han mejorado ligeramente

Puntuaciones medias del cuarto grado en ciencias de la Tierra en el TIMSS, en un grupo de países seleccionados, 2011 y 2015



Fuente: Martin y otros (2016b), basándose en los TIMSS de 2011 y 2015.

EJE DE LOS DATOS 15.1: SUPERVISAR LA APLICACIÓN DE LA RECOMENDACIÓN DE 1974 DE LA UNESCO COMO PRIMER PASO PARA EL SEGUIMIENTO DE LOS AVANCES

Los Estados Miembros de la UNESCO informan acerca de la aplicación de la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de 1974. Este ha sido el mecanismo propuesto para el seguimiento de los avances hacia el logro de la meta 4.7. La Recomendación establece un marco normativo sobre cuestiones relativas a la paz y los derechos humanos en los objetivos, políticas, contenidos y materiales de capacitación de docentes de los sistemas educativos nacionales (Arora y otros, 1994; Savolainen, 2010; UNESCO, 2008). Desde 1974, la UNESCO ha realizado cinco consultas y la sexta comenzó a finales de 2016. La cuestión clave es determinar si la información puede resumirse para ayudar a supervisar los progresos en favor de la consecución de la meta 4.7 y la manera de hacerlo. Suponiendo que la información presentada por las mismas partes sea válida y útil para el seguimiento, ¿en qué formato deberá comunicarse para que los países sepan cuál es su situación y lo que pueden hacer para mejorar?

Un análisis de 57 informes nacionales que abarcan el periodo de 2009 a 2012, presentados en el marco de la quinta consulta, da algunas pistas. Se asignó a los informes un código según un protocolo con una serie de términos clave (McEvoy, 2017). Más del 85% de los países afirmaron incluir los derechos humanos y las libertades

> En 2012, únicamente el 7% de los países que transmitieron información impartieron cursos específicos sobre asignaturas relacionadas con la ciudadanía mundial en alguno de los niveles

fundamentales en las políticas de la educación, y volverlos obligatorios en los planes de estudio. La educación para el desarrollo sostenible, la diversidad cultural y la tolerancia eran menos comunes: el 51% de los países indicaron que integraban la educación para el desarrollo sostenible en las políticas y el 33% en los planes de estudio. En general, muchos términos que son comunes en los planes de estudio no se emplean en los programas de formación del profesorado (**Eje de los datos 15.2**). Así pues, aproximadamente la mitad de los países abordaron la paz, la no violencia, los derechos humanos y las libertades fundamentales, el 16% la diversidad cultural y la tolerancia, y solo el 7% la educación para el desarrollo sostenible (**Gráfico 15.3**).

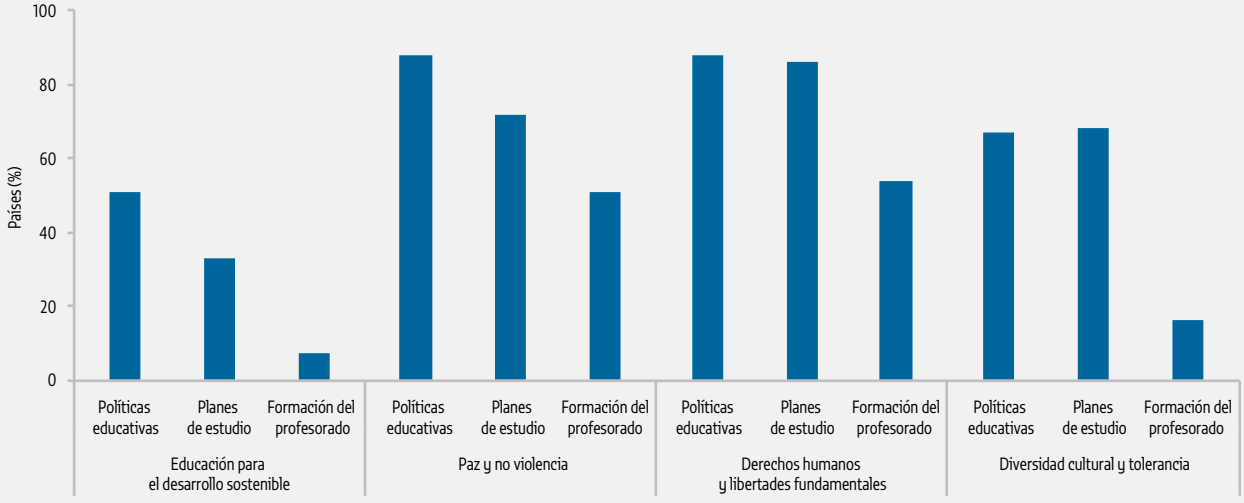
> El 51% de los países indicaron que integraba la educación para el desarrollo sostenible en las políticas y el 33% en los planes de estudio

Los informes también contienen información sobre las asignaturas y los grados en los que se integra la educación para la ciudadanía mundial y los derechos humanos. En 2012, únicamente el 7% de los países que transmitieron información, entre ellos Filipinas, Noruega y Uzbekistán, impartieron cursos específicos sobre asignaturas relacionadas con la ciudadanía mundial en alguno de los niveles. En Bosnia y Herzegovina se impartieron cursos sobre democracia y derechos humanos en los grados sexto y octavo de primaria, y como asignatura obligatoria en el tercer año de la enseñanza secundaria. Etiopía, Mauricio y Zimbabwe crearon parlamentos de niños, gobiernos de alumnos y

GRÁFICO 15.3:

Solo el 7% de los países incluyeron la educación para el desarrollo sostenible en la formación del profesorado

Porcentaje de países que participaron en la quinta consulta de la Recomendación de 1974 que incluyeron varios términos seleccionados en las políticas de la educación, los planes de estudio y la formación del profesorado, 2012



Fuente: McEvoy (2017).

> En muchos países, los docentes están poco preparados para impartir enseñanza sobre temas relativos a la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible

códigos de conducta. Varios países señalaron medidas similares en la educación no formal. En Togo, los programas de alfabetización de adultos abordaron cuestiones vinculadas a los derechos humanos y la discriminación de las mujeres (UNESCO, 2013a).

Se revisó el cuestionario para la sexta consulta, a fin de reducir el número de preguntas abiertas e incrementar el de opción múltiple, e incluir la presentación de información en línea (UNESCO, 2016d). Los 83 informes nacionales recibidos representaron un aumento del 51% en relación con la tasa de respuesta de 2012. La mayoría de los países señalaron que se había hecho mayor hincapié en los principios de la Recomendación en la formulación de políticas o la reforma de los planes de estudio, en especial en lo referente a la igualdad, la inclusión y la no discriminación (el 91% de los países). Por el contrario, solo el 66% de los países informó sobre un refuerzo del énfasis en la ciudadanía mundial.

Los países integran los principios de distintas maneras, a saber, mediante un enfoque interdisciplinario, un enfoque escolar integral y un enfoque por asignatura independiente (la asignatura más común, en el 81% de los casos, es la educación cívica). Dos tercios de los países incrementaron el número de programas o prácticas que brindaban a los alumnos experiencias multiculturales mediante trabajo comunitario, actos comunitarios e intercambios estudiantiles. Aproximadamente el 70% de los países habían revisado los libros de texto para reflejar mejor los principios.

La inclusión de los principios en las evaluaciones de los alumnos aumentó de forma considerable, concretamente del 14% de los países que participaron en la cuarta consulta (2008) al 46% en la quinta (2012) y el 81% en la sexta (2016). En las evaluaciones se examinaron principalmente los conocimientos y competencias, aunque varios países en 2016 informaron sobre planes para incluir valores, actitudes y comportamientos en los próximos cinco años.

Un informe previsto para 2017 resumirá la información de los 83 informes nacionales más recientes en un índice. La UNESCO reconoce la necesidad de seguir afinando las directrices para la preparación de los informes, a fin de satisfacer mejor las necesidades de seguimiento para el indicador mundial, así como la necesidad de profundizar en la investigación para cotejar los informes con la situación real sobre el terreno.

Del procedimiento de presentación de informes de la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, que es similar, se pueden extraer enseñanzas. El informe más reciente, relativo al segundo examen, puso de relieve deficiencias en la evaluación de la eficacia de los programas de educación. La gran mayoría de los países participantes consideró que el procedimiento fomentaba un mayor empeño, promovía prácticas idóneas, respaldaba el diálogo dentro de los países y entre ellos, y facilitaba el acceso a expertos externos (Consejo de Europa, 2017).

EJE DE LOS DATOS 15.2: LOS PAÍSES APLICAN UNA SERIE DE ENFOQUES PARA FORMAR A LOS DOCENTES SOBRE EL DESARROLLO SOSTENIBLE

En muchos países, los docentes están poco preparados para enseñar sobre temas relativos a la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible, debido a que los cursos y programas de formación inicial y en el empleo no contenían conocimientos básicos al respecto, o muy pocos. Muchos programas han comenzado a satisfacer esta necesidad, pero los esfuerzos suelen ser fragmentados y depender del empeño individual de los formadores de docentes (Bourn y otros, 2017; Ferreira y otros, 2015).

La formación inicial del profesorado deberá tener por finalidad brindar a los diplomados la preparación y capacidad para enseñar sobre la sostenibilidad y la ciudadanía mundial en las escuelas. En un análisis efectuado para este informe se señalaron varios enfoques, desde los módulos y cursos especializados hasta los contenidos pedagógicos para los docentes de asignaturas específicas y las sesiones cortas poco profundas (Bourn y otros, 2017; Gaudelli, 2016).

En el Brasil, las cuestiones ambientales se incluyen en los cursos de ciencias del medio ambiente de los docentes, y se espera que los profesores que se están formando creen proyectos ambientales en las escuelas en las que trabajen (Bourn y otros, 2017). En Irlanda, el desarrollo internacional y la educación intercultural han sido un componente esencial de la formación inicial de los docentes de primaria desde 2003 (Martin y otros, 2016a). Jamaica ha conseguido avances considerables mediante el proyecto de formación ambiental sostenible para docentes, puesto en marcha por el Consejo de formación de docentes de 2000 a 2007, y ha integrado la formación sobre el desarrollo sostenible en algunos cursos de enseñanza. Uno sobre el medio ambiente y la sostenibilidad es obligatorio para todos los docentes de todos los niveles en ocho instituciones de formación del profesorado (Hiebert, 2013).

Cada vez se utiliza más el perfeccionamiento profesional permanente para respaldar a los docentes, pero en pocos casos se facilita sistemáticamente. En Inglaterra (Reino Unido), el programa de aprendizaje mundial ayuda a los docentes de la enseñanza primaria y secundaria a tener mayor confianza y ser capaces de impartir enseñanza sobre cuestiones mundiales. Un elemento primordial es la formación entre colegas. Los docentes con experiencia y conocimientos especializados en materia de aprendizaje mundial establecen redes locales de escuelas para formar y respaldar a otros docentes. El programa ha llegado a una de cada cinco escuelas (Hunt y Cara, 2017). En la República de Corea, el programa nacional de perfeccionamiento profesional aborda los derechos humanos, la paz y la diversidad cultural. Se alienta a cada docente a realizar 60 horas de formación anuales (Bourn y otros, 2017).

Con frecuencia, esos programas de formación de docentes son dirigidos por organizaciones no gubernamentales (ONG), o forman parte de proyectos financiados por fuentes externas. En la región de Karamoja (Uganda), el programa sobre la socialización de género en las escuelas del UNICEF impartió formación a más de 1.000 maestros de la enseñanza primaria con miras a afianzar los conocimientos, las actitudes y las prácticas en relación con la promoción de la igualdad de género y la solución de conflictos. Aunque el programa mejoró los conocimientos y actitudes de los docentes sobre las cuestiones relativas a la igualdad de género, no condujo a prácticas en las aulas que las tuvieran más en cuenta, lo que puso de relieve las dificultades que plantea cambiar esas prácticas a corto plazo (American Institutes for Research y UNICEF, 2016; El-Bushra y Smith, 2016).

ESTABLECER UN MECANISMO PARA SUPERVISAR EL CONTENIDO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ES COMPLEJO

En el marco del análisis efectuado para este informe se examinaron métodos de supervisión del contenido de la formación del profesorado (Bourn y otros, 2017). Muchos países han establecido normas y competencias profesionales para garantizar la calidad de la enseñanza. La codificación y el análisis de las competencias y normas publicadas permitirán supervisar los esfuerzos de los países. Sin embargo, este enfoque plantea dificultades, entre otras la formulación de definiciones conceptuales para la codificación y su aplicación a distintas lenguas (OIE, 2016). Además, cualquier análisis de los programas de formación de docentes que aplique un protocolo de codificación normalizado debe adoptar un enfoque metodológico mixto que tenga en cuenta la manera en que un determinado programa funciona en la práctica.

Las redes de instituciones de formación del profesorado podrían acopiar información sobre el contenido del programa. La Red Internacional de Instituciones de Formación de Docentes, que está asociada a la Cátedra UNESCO sobre la reorientación de la formación de docentes para abordar el tema de la sostenibilidad, reúne a instituciones de 60 países. Las redes regionales, como la red del Caribe, la Alianza para la integración del medio ambiente y la sostenibilidad en las universidades de África, y el Consorcio del Mar Báltico y el Mar Negro para la investigación sobre la educación, tienen también posibilidades de recabar datos de instituciones en sus respectivas regiones (Centro internacional sueco de educación para el desarrollo sostenible, 2017).

> “Las redes de instituciones de formación del profesorado podrían acopiar información sobre el contenido de los programas”

La Red de formación de docentes para la equidad y la sostenibilidad del Reino Unido constituye un ejemplo de examen comparativo de la formación del profesorado. En 2010, la red realizó una encuesta por correo electrónico para analizar la manera en que los formadores de docentes abordaban el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial en sus cursos. Las respuestas de 27 instituciones indicaron que, en promedio, esas cuestiones se enseñaban en tres asignaturas, principalmente geografía, ciudadanía mundial y ciencias.

> Los programas de educación sexual integral que abordaban las relaciones de poder entre los sexos tenían una probabilidad cinco veces mayor de reducir eficazmente las tasas de infecciones de transmisión sexual y los embarazos no deseados, en comparación con los que no lo hacían

Por otra parte, los indicadores pueden obtenerse de encuestas internacionales, como la encuesta internacional sobre profesores, enseñanza y aprendizaje (TALIS) y el estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana (ICCS). En la encuesta TALIS de 2018 se interrogará a los docentes sobre el contenido de su formación formal inicial y si se sienten preparados para aplicarlo. En cuanto al ICCS de 2016, en los cuestionarios para las escuelas y los docentes se inquirió sobre la participación de estos últimos en iniciativas y programas vinculados a la sostenibilidad ambiental.

EJE DE LOS DATOS 15.3: LA EJECUCIÓN DE PROGRAMAS SOBRE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL ES VARIABLE

Los programas escolares de educación sexual integral dotan a los niños y jóvenes de conocimientos, competencias y actitudes que los empoderan. En muchos contextos, los programas se centran casi exclusivamente en el VIH para postergar la actividad sexual y propiciar la reducción del número de parejas sexuales y la frecuencia de las relaciones sexuales (Fonner y otros, 2014). Sin embargo, las directrices y normas internacionales, junto con nuevos indicios de factores que influyen en la eficacia de los programas, hacen hincapié cada vez más en un enfoque integral centrado en las cuestiones de género y los derechos humanos (Ketting y Winkelmann, 2013). Un examen de 22 estudios mostró que los programas de educación sexual integral que abordaban las relaciones de poder entre los sexos tenían una probabilidad cinco veces mayor de reducir eficazmente las tasas de infecciones de transmisión sexual y los embarazos no deseados, en comparación con los que no lo hacían (Haberland, 2015).

En 2009, la UNESCO y otros organismos de las Naciones Unidas publicaron las Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad, a fin de proporcionar una serie de temas y objetivos del aprendizaje, que se basan en datos concretos y se ajustan a la edad de los alumnos, para programas sobre la educación sexual integral destinados a edades comprendidas entre 5 y 18 años (UNESCO, 2009a). Tras un proceso de examen, a finales de 2017 se publicarán orientaciones actualizadas para integrar un enfoque más centrado en los derechos humanos, la igualdad de género y el desarrollo de capacidades. En 2010, la Federación Internacional de Planificación Familiar adoptó un enfoque basado en los derechos en su Marco para la Educación Integral en Sexualidad, y la Oficina Regional para Europa de la Organización Mundial de la Salud elaboró Normas para la educación sexual en Europa, como marco para los encargados de la formulación de políticas y las autoridades de educación y salud (Oficina Regional para Europa de la OMS y BZgA, 2010).

Un examen de 2015 de la situación de la educación sexual integral en 48 países concluyó que casi el 80% contaba con políticas o estrategias de apoyo. A pesar de esta voluntad política, persistía un desfase considerable entre las políticas y su aplicación (UNESCO, 2015c). En África Occidental y Central, el Instrumento de examen y evaluación de la educación sexual de la UNESCO se empleó para evaluar 10 de 13 programas nacionales de educación sexual. Menos de la mitad de los planes de estudio cumplieron las normas mundiales sobre el contenido necesario para todos los grupos de edades y se determinó que los ámbitos más deficientes eran las cuestiones de género y las normas sociales (Herat y otros, 2014; UNESCO y UNFPA, 2012).

Sendos estudios recientes realizados en Ghana y Kenya aportaron pruebas de esas deficiencias en el contenido y la impartición. El estudio de Kenya abarcó 78 escuelas secundarias públicas y privadas. Mientras que el 75% de los docentes afirmaron que enseñaban todos los temas de un programa de educación sexual integral, solo el 2% de los alumnos indicaron que los habían aprendido todos. Únicamente el 20% de ellos aprendieron sobre los tipos de métodos anticonceptivos y un porcentaje aún menor acerca de cómo utilizarlos y dónde conseguirlos (**Gráfico 15.4**). En algunos casos se impartió información

incompleta y a veces incorrecta. Casi el 60% de los docentes enseñaron erróneamente que los preservativos por sí solos no eran eficaces para evitar los embarazos (Sidze y otros, 2017). Además, el 71% de los docentes declararon que la abstinencia era el mejor o único método de evitar los embarazos y las enfermedades transmitidas sexualmente, y la mayoría calificó el sexo de peligroso o inmoral para los jóvenes.

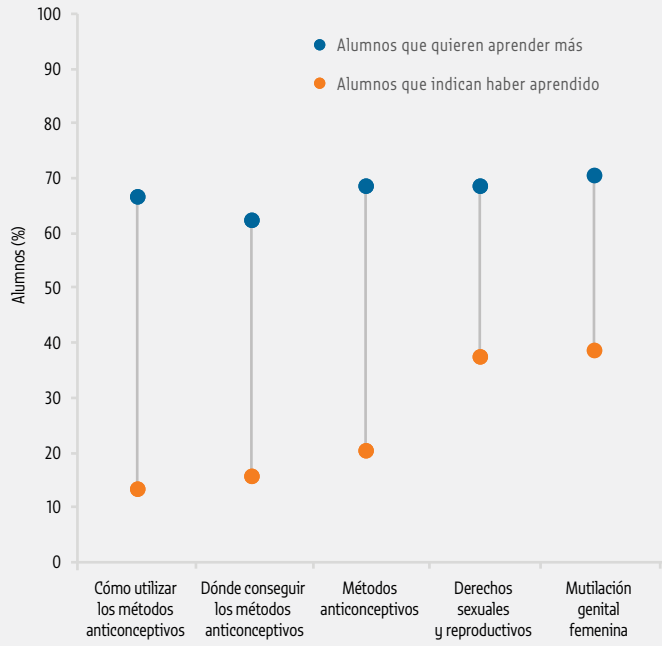
Entre los obstáculos para la aplicación eficaz de programas integrales figuran la falta de docentes bien formados, un respaldo insuficiente por parte de las escuelas, una regulación y supervisión deficientes de la aplicación de las políticas, la oposición de grupos religiosos y conservadores, y el silencio culturalmente impuesto sobre la sexualidad. En el estudio de Ghana, el 77% de los docentes declararon carecer de recursos o materiales didácticos. Un porcentaje menor informó sobre conflictos, bochorno u oposición por parte de las comunidades o los alumnos por motivos morales o religiosos (Awusabo-Asare y otros, 2017).

Supervisar la cobertura de los programas de educación sexual no resulta fácil. Hasta 2011, un indicador básico propuesto en un periodo extraordinario de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas procuró supervisar los progresos determinando el porcentaje de escuelas que impartían al menos 30 horas de educación sobre el VIH centrada en aptitudes para la vida por año académico. Sin embargo, no había directrices establecidas sobre lo que constituía ese tipo de educación, la tasa de respuesta era baja, y la información era proporcionada por los propios participantes, lo que dificultaba determinar su calidad.

En vista de las dificultades para hacer un seguimiento de este indicador, la UNESCO respaldó la elaboración del documento La medición de la respuesta del sector educativo al VIH y el sida-Directrices para la construcción y el uso de indicadores básicos. Algunos países, como Botswana, Namibia, la República Unida de Tanzania, Seychelles y Zambia, experimentaron sobre el terreno el indicador relativo a la cobertura de la educación sexual y sobre el VIH centrada en aptitudes para la vida en sus sistemas de información de gestión de la educación.

Jamaica, que cuenta con un indicador similar en sus censos escolares anuales, integrará preguntas clave sobre las repercusiones de la educación para la vida cotidiana en los conocimientos, actitudes y comportamientos de los alumnos. Zambia ha acopiado datos sobre el porcentaje de escuelas que imparten educación sexual y sobre el VIH centrada en aptitudes para la vida desde 2014, lo que ha permitido asignar los recursos más eficazmente a los ámbitos en los que más se necesitan.

GRÁFICO 15.4:
En Kenya, solo uno de cada cinco alumnos indicó haber aprendido sobre los métodos anticonceptivos
Porcentaje de alumnos de escuela secundaria que indicaron haber aprendido, o querer aprender más, sobre determinadas cuestiones de salud sexual y reproductiva, 2015



Fuente: Sidze y otros (2017).

> “Las encuestas escolares pueden brindar información esencial sobre el acceso de los alumnos a programas de educación sexual”

Las encuestas escolares, como la Encuesta Mundial de Salud a Escolares y el Estudio sobre conductas escolares relacionadas con la salud, pueden brindar información esencial sobre el acceso de los alumnos a programas de educación sexual. En algunos países, en los cuestionarios ampliados de las encuestas se pregunta a los alumnos si se les enseña a usar un preservativo, cómo evitar el VIH o dónde hacerse una prueba del VIH, o acerca de la eficacia de los preservativos.

EJE DE LOS DATOS 15.4: EVALUAR LOS CONOCIMIENTOS SOBRE EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Los conocimientos sobre las cuestiones vinculadas al desarrollo sostenible son un primer paso esencial hacia un comportamiento idóneo al respecto. Desde los años 1990, un conjunto de herramientas de evaluación, muy diversas en cuanto a su alcance y metodología, ha abarcado una amplia serie de aspectos relacionados con la sostenibilidad en las instituciones de enseñanza superior. No obstante, un examen de 16 de esas herramientas reveló que se centraban principalmente en las repercusiones ambientales del funcionamiento de las instituciones, y no en los resultados de la educación y el aprendizaje (Yarime y Tanaka, 2012).

Las herramientas de evaluación interinstitucional o internacional de los conocimientos desempeñan una importante función para comprender la situación de una institución con respecto a los objetivos de sostenibilidad, determinar los ámbitos para mejorar el desempeño y formular estrategias conexas, y contribuir a consolidar una cultura en favor de la sostenibilidad. Una de esas evaluaciones es la Prueba de conocimientos básicos sobre sostenibilidad, que constituye un instrumento comparable en el plano internacional y pertinente en el plano local para instituciones de enseñanza superior, empresas y otras organizaciones. Tras una fase piloto en 2014-2016 en la que participaron 260 universidades de 35 países, una nueva versión se publicó en septiembre de 2016.

El cuestionario en línea de selección múltiple se genera de forma aleatoria a partir de un banco de preguntas. Las 30 preguntas del módulo básico internacional, idénticas para todos los países, permiten a las instituciones y organizaciones de la esfera de la educación recibir una calificación en el plano mundial. En algunos casos, las preguntas básicas se combinan con 20 preguntas correspondientes a los contextos locales, que no son comparables entre los países. Al final de la prueba, se pide a los alumnos que respondan a un cuestionario de antecedentes.

Son dos las series de preguntas básicas. La primera está relacionada con la comprensión fundamental del desarrollo sostenible y los conocimientos generales de las tendencias y cifras principales sobre cuestiones ambientales, sociales y económicas de alcance mundial. La segunda está vinculada con las normas internacionales de responsabilidad social corporativa (ISO 26000), esto es, gobernanza, derechos humanos, prácticas laborales, gestión ambiental, prácticas operacionales justas, cuestiones relativas a los consumidores, y participación y desarrollo de las comunidades. Algunas preguntas, formuladas con ayuda del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, conforman un módulo complementario sobre los ODS. La nueva versión incluye un módulo específico sobre los ODS (Carteron y otros, 2017).

La prueba puede realizarse como un examen (supervisado por un docente, con límite de tiempo y sin acceso a material de aprendizaje) o como un ejercicio de aprendizaje (en casa, y con tiempo suficiente para buscar información y datos). Más de 55.000 alumnos y docentes de 550 instituciones de enseñanza superior de 57 países han hecho la prueba, el 47% en modo de examen. En promedio, los participantes respondieron correctamente al 54% de las preguntas básicas en modo de examen y al 60% en modo de aprendizaje. Aunque las puntuaciones no variaron considerablemente en función del sexo o la condición socioeconómica, hubo ciertas diferencias según los temas. Los participantes obtuvieron resultados mucho mejores en las preguntas sobre derechos humanos y economía que en aquéllas sobre temas ambientales.

También hubo variaciones por país. En la India, el 60% de los participantes contestaron correctamente las preguntas sobre las tendencias sociales, en comparación con el 40% en Sudáfrica. En Australia, el 72% respondió correctamente a las preguntas sobre temas ambientales, casi el doble que en la India. El hecho de que la prueba se centrara en la dimensión de los conocimientos

> “Las herramientas de evaluación sobre la sostenibilidad en la enseñanza superior se centran principalmente en las repercusiones ambientales del funcionamiento de las instituciones, y no en los resultados de la educación y el aprendizaje”

> Entre 2000 y 2008, el 25% de los libros de texto del mundo mencionaban la ciudadanía mundial, en comparación con el 13% en los años 1980

elementales sobre sostenibilidad es un inconveniente considerable. Mientras que todavía se están preparando preguntas internacionales que abarcan las competencias y actitudes, algunos países han decidido integrar la dimensión de las competencias y actitudes en sus preguntas locales.

La encuesta incluye preguntas acerca de la impartición de educación sobre el desarrollo sostenible. Aproximadamente dos de cada tres encuestados indicaron que ésta se incluía en cursos relacionados o específicos, pero solo era un requisito para obtener el diploma para uno de cada cuatro.

EJE DE LAS POLÍTICAS 15.1: LOS LIBROS DE TEXTO SON FUNDAMENTALES PARA PROMOVER UN PROGRAMA DE TOLERANCIA, PAZ Y RECONCILIACIÓN

Pocos instrumentos moldean con más fuerza las mentes de los jóvenes que los materiales de enseñanza y aprendizaje utilizados en las escuelas. Los libros de texto no solo transmiten conocimientos, sino también valores sociales, perspectivas políticas y una comprensión de la historia y el mundo. Los docentes y alumnos confían en la autoridad de los libros de texto, los consideran fuentes objetivas de información y dan por sentado que son exactos y equilibrados y se basan en los resultados científicos y las prácticas pedagógicas más recientes. En algunos contextos, los manuales escolares son los primeros libros, y a veces los únicos, que leen los jóvenes (Lässig y Pohl, 2009). En la mayoría de las aulas, determinan lo que enseñan los docentes y la manera de hacerlo.

Sin embargo, en muchos países los libros de texto no logran abordar de forma integral, clara y justa algunos conceptos que son cruciales para la cohesión social y la estabilidad política, en especial la paz y la no violencia. Comprender las condiciones necesarias para introducir modificaciones en los libros de texto es fundamental si se quiere avanzar hacia el logro de la meta 4.7.

A PESAR DE LOS PROGRESOS, LA COBERTURA DE LA CIUDADANÍA MUNDIAL SIGUE SIENDO INSUFICIENTE

La educación sobre la ciudadanía mundial tiene por finalidad enseñar nociones de pertenencia, no solo al propio país, sino también a una comunidad mundial más amplia. Ésta abarca principios mundiales, como los derechos humanos, la democracia y la justicia social (Davies, 2006). Los países han ido incorporando cada vez más la ciudadanía mundial a los planes de estudio, a fin de preparar a los alumnos para que se conviertan en ciudadanos de un mundo interconectado, pero los niveles siguen siendo bajos. Entre 2000 y 2008, el 25% de los libros de texto del mundo mencionaban la ciudadanía mundial, en comparación con el 13% en los años 1980 (**Gráfico 15.5**). En América Latina y el Caribe tuvo lugar el mayor incremento, del 20% en los años 1980 al 50% en el primer decenio de este siglo (Bromley y otros, 2016).

Si bien los libros de texto imparten cada vez más conocimientos y valores mundiales, siguen inculcando un sentido de identidad, valores e ideales nacionales. A finales de los años 2000, en 76 países cuyos libros de texto hacían referencia a la ciudadanía mundial, casi el 90% de los manuales de estudios sociales e historia de la enseñanza secundaria también abordaban la ciudadanía nacional (Buckner y Russell, 2013).

Los libros de texto pueden atizar o perpetuar conflictos

Para que la educación contribuya al desarrollo de sociedades pacíficas, los libros de texto deberán constituir una plataforma de debate sobre la prevención y solución de conflictos y la reconciliación. No obstante, solo el 10% de los libros de texto incluyen afirmaciones explícitas sobre esas cuestiones (**Gráfico 15.5**). El porcentaje más alto de libros de texto que mencionaban los mecanismos de solución de conflictos y reconciliación, de cerca del 15%, era el de América Latina y el Caribe y el África subsahariana (Bromley y otros, 2016).

Los libros de texto que glorifican la guerra y los héroes militares, excluyen perspectivas pluralistas o desprecian a otros pueblos o grupos étnicos pueden entorpecer la enseñanza de la paz, la no violencia y la reconciliación. En el Pakistán, se han criticado los libros de texto por

banalizar el militarismo y la guerra, y contener prejuicios y errores y falseamientos históricos (Afzal, 2015). Con frecuencia quedan excluidos pakistaníes destacados que no son héroes militares o líderes del movimiento nacionalista (Naseem, 2014).

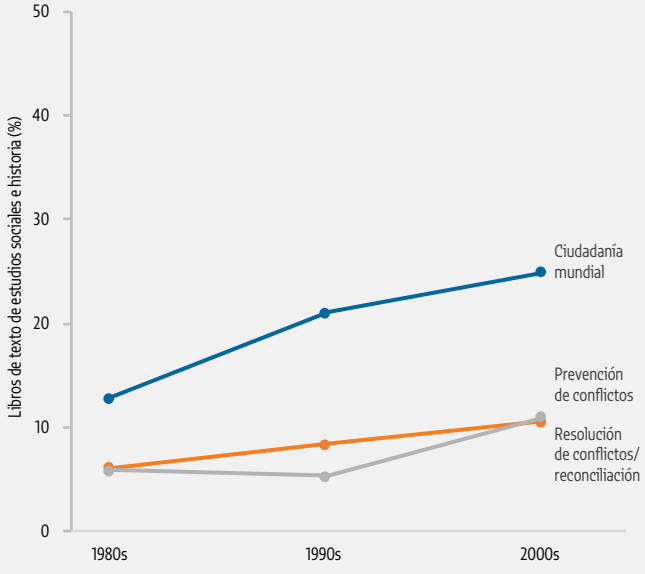
Los libros de texto pakistaníes publicados tras una reforma curricular en 2006 seguían haciendo hincapié en las guerras con la India e ignoraban en gran medida las iniciativas de paz. Además, perpetuaban una narración de conflictos y agravios históricos entre musulmanes e hindúes, en vez de analizar las posibilidades de solución de los conflictos y de reconciliación (Nayyar, 2013; Peace and Education Foundation, 2016). Por su parte, los libros de texto de historia de la India de 2002 culpaban al Pakistán y contenían un claro prejuicio en contra de elementos musulmanes de la historia de la región (Joshi, 2010).

En Sri Lanka, los libros de texto promovieron durante mucho tiempo la enemistad entre los grupos étnicos. Los manuales cingaleses presentaban a los reyes de ese grupo étnico como héroes que habían derrotado a los tamiles, los cuales se calificaban de invasores. Los budistas cingaleses se consideraban los únicos que verdaderamente pertenecían a Sri Lanka (Cardozo, 2008). Seis manuales de historia de los grados séptimo a undécimo publicados en 2007-2008 dejaron de incluir estereotipos flagrantes de los tamiles, pero mencionaban muy someramente la historia, cultura y religión de ese grupo étnico, y presentaban casi exclusivamente personajes destacados cingaleses. La falta de personajes destacados tamiles o musulmanes daba a los alumnos de las comunidades minoritarias pocas figuras con las que identificarse. En los manuales tampoco se reconocían interpretaciones alternativas de eventos históricos, ni se alentaba a los alumnos a adoptar una posición crítica acerca del pasado (Gaul, 2014).

GRÁFICO 15.5:

Pocos libros de texto brindan oportunidades de debatir las maneras de prevenir y resolver los conflictos

Porcentaje de libros de texto de estudios sociales e historia que mencionan explícitamente la ciudadanía mundial, la prevención de conflictos y la solución de conflictos/reconciliación



Notas: Para la ciudadanía mundial, los tamaños de las muestras de libros de texto fueron de 129 (1980-1989), 119 (1990-1999) y 165 (2000-2008). Para los conflictos, los tamaños de las muestras de libros de texto fueron de 103 (1980-1989), 131 (1990-1999) y 219 (2000-2011).
Fuente: Bromley y otros (2016).

NUMEROSOS INTERESADOS PARTICIPAN EN LA REVISIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO

Será necesario revisar los libros de texto para cumplir la meta 4.7. Las revisiones deberán afianzar el pensamiento crítico, la empatía, la voluntad de cuestionar los relatos simplistas y la capacidad de discrepar con interpretaciones del pasado sin recurrir a la violencia (Cole, 2007).

En el plano nacional, los debates sobre el contenido de los libros de texto reflejan divergencias de opinión sobre las tradiciones nacionales, la legitimación y la identidad dentro de una sociedad. En los últimos decenios, la información de los manuales escolares ha sido cada vez más cuestionada en muchos países. Los debates han sido provocados en gran medida por la globalización y por grupos desfavorecidos desde un punto de vista social, religioso o étnico que piden que se reconozcan sus puntos de vista. Los desafíos que plantean las aulas multiétnicas, así como los esfuerzos por fomentar las identidades supranacionales (como "europea" o "del Asia Oriental"), ponen de relieve las limitaciones de las narraciones puramente nacionales (Fuchs, 2010; Stöber, 2013).

> "Las revisiones de los libros de texto deberán afianzar la capacidad de discrepar con interpretaciones del pasado sin recurrir a la violencia"

> Los responsables políticos nacionales son indispensables para introducir cambios en los materiales de enseñanza y aprendizaje

En el plano internacional, las controversias en torno a los libros de texto van más allá de cuestiones internas de la sociedad en cuestión y rebasan las fronteras nacionales (Fuchs, 2010; Stöber, 2013). Las comisiones bilaterales y multilaterales han constituido un medio de ponerse de acuerdo sobre una versión común de la historia. La manera en que se revisan los libros de texto ha cambiado considerablemente desde los años 1990. Hoy en día, muchos organismos, incluidas organizaciones internacionales y regionales, instituciones académicas, ONG, sindicatos y organizaciones de docentes y otras organizaciones profesionales participan en proyectos de revisión de los libros de texto (Fuchs, 2010). Éstos no solo tienen por finalidad crear una versión armonizada de historias cuestionadas e identidades colectivas, sino también formular estrategias que tratan cuestiones controvertidas y sensibles de manera abierta, discursiva y comparativa (Pingel, 2008, 2010).

Los responsables políticos deben procurar crear un entorno favorable al cambio

Habida cuenta de la función esencial del Gobierno en la educación, los responsables políticos nacionales son indispensables para introducir cambios en los materiales de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, la Comisión germano-polaca sobre los libros de texto de 1972 fue pionera en asignar a los dirigentes políticos un papel clave en la revisión de la manera de presentar las relaciones bilaterales en la Segunda Guerra Mundial. Varios políticos alemanes de alto nivel propusieron o establecieron proyectos de manera dinámica, prestaron apoyo financiero e institucional, sensibilizaron a la opinión pública y procuraron aliviar la presión nacionalista sobre la comisión (Sakaki, 2012).

En la fase previa al referéndum sobre la unificación de 2004 en Chipre, los entonces recién elegidos líderes turcochipriotas efectuaron revisiones considerables de los libros de texto de historia para centrarse en las experiencias compartidas de ambos lados de la isla. La portada del manual representaba la unificación con un mapa de Chipre sin línea divisoria. Algunas frases como "la madre patria turca" se reemplazaron por otras como "nuestra isla". En lugar de presentar la historia como un conflicto, se pusieron de relieve ejemplos de coexistencia y cooperación, para mostrar más bien una historia común social, cultural y económica (Papadakis, 2008). Sin embargo, los cambios políticos en 2009 condujeron a una nueva revisión de los libros de texto de historia y se retomó una perspectiva más conservadora (Bozkurt y Yakinthou, 2012).

Tras un periodo de conflicto o represión, revisar el contenido de los materiales de enseñanza y aprendizaje brinda al Gobierno la oportunidad de relatar los hechos del pasado reciente a las generaciones más jóvenes. En algunos países en situaciones posteriores a conflictos, las comisiones de la verdad y los juicios penales han llegado a conclusiones sobre el papel de la educación en contextos de represión y conflicto que pueden servir de base para recomendar reformas de la educación (Ramírez-Barat y Duthie, 2015).

En el Perú, en el informe final de la comisión de la verdad de 2003 se determinó que la educación era una de las cuatro esferas clave de la reforma. Se recomendó crear una nueva visión nacional de la educación centrada en el respeto de los derechos humanos y las diferencias socioculturales. Se preparó una serie de seis libros de texto llamada Recordándonos para la enseñanza primaria y secundaria. Ésta ayudó a los alumnos a enterarse del conflicto armado, promovió proyectos para investigar acerca de historias familiares, comunitarias y regionales, y utilizó estudios monográficos y relatos para ilustrar las realidades del conflicto (Paulson, 2017).

Los agentes de la sociedad civil pueden contribuir a un proceso de cambio de arriba abajo

Los proyectos de la sociedad civil pueden preparar el terreno para iniciativas respaldadas por el Gobierno. Pueden acercar a las partes, intercambiar información y formular propuestas cuando los responsables políticos se encuentran en un punto muerto y las comisiones oficiales no pueden avanzar.

Entre 2003 y 2008, el Instituto de Investigación para la Paz en el Medio Oriente, una ONG establecida por investigadores palestinos e israelíes, creó un proyecto de historia para la enseñanza secundaria. Se basó en talleres para la elaboración conjunta por parte de docentes palestinos e israelíes de un libro de texto que incluyera versiones de ambos lados sobre varios hechos destacados en su conflicto (Pingel, 2008).

Otros proyectos de la sociedad civil en los que participaron el Japón y la República de Corea también sirvieron para elaborar libros de texto y otros materiales de aprendizaje con una perspectiva común sobre cuestiones históricas bilaterales muy controvertidas. Aunque esos proyectos fueron importantes y alentadores, su capacidad para fomentar un cambio normativo y una amplia sensibilización de los ciudadanos resultó limitada (Sakaki, 2012).

Los agentes internacionales y regionales han desempeñado una función clave en las reformas de los libros de texto

La revisión de los libros de texto como iniciativa internacional se originó hace 100 años. Tras la Primera Guerra Mundial, la Sociedad de Naciones buscó maneras de eliminar de los manuales la glorificación de la guerra y los estereotipos negativos del "otro". Desde el final de la Segunda Guerra Mundial se han emprendido numerosos proyectos regionales y bilaterales para la revisión de los libros de texto, bajo los auspicios de organismos de las Naciones Unidas y organizaciones regionales (Pingel, 2008).

La UNESCO, en particular, ha sido la encargada de establecer normas y respaldar los esfuerzos de los países encaminados a garantizar que los manuales las cumplan en ámbitos como la discriminación, los prejuicios, los derechos humanos y el respeto mutuo. Desde la primera reunión de la Conferencia General en 1946, la Organización ha puesto en marcha actividades para ayudar a mejorar la calidad de los libros de texto mediante exámenes internos, bilaterales y regionales de los manuales de historia, educación cívica y geografía (UNESCO, 2014).

Por ejemplo, el documento UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision respaldó procesos sistemáticos de revisión de los libros de texto y planes de estudio en países de Europa Oriental donde no se había efectuado una investigación a fondo sobre los libros de texto (Pingel, 2010). En el Iraq, como parte del programa de mejora de la calidad de los libros de texto de 2003-2005, la UNESCO examinó manuales para eliminar el lenguaje y las ilustraciones de carácter tendencioso. En el marco del programa se imprimieron casi nueve millones de libros de texto revisados de matemáticas y ciencias, que se distribuyeron a 14.000 escuelas primarias y secundarias públicas (UNESCO, 2005).

Otros organismos de las Naciones Unidas, en especial el UNICEF, el ACNUR y el Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente, han respaldado durante largo tiempo a los gobiernos en la elaboración de planes de estudio y el suministro de libros de texto y otros materiales de aprendizaje, en especial en el marco de actividades de socorro de emergencia (UNESCO, 2014). El Afganistán empleó durante mucho tiempo libros de texto con contenido violento, agresivo y militarista, elaborados en un principio con ayuda de donantes internacionales (Vanner y otros, 2016). Los manuales, altamente politizados, promovían la división social y la violencia ya que, por ejemplo, utilizaban balas y bombas para enseñar a contar, o contenido extremista para enseñar a leer y escribir (Spink, 2005; Woo y Simmons, 2008). Desde 2001, con el respaldo del UNICEF, los libros de texto afganos han hecho hincapié en la paz, a pesar de que los nuevos libros han sido de mala calidad y aún quedan textos que propician la división política (Burde, 2015; Spink, 2005; Vanner y otros, 2016).

En el plano regional, el Consejo de Europa ha desempeñado un papel fundamental financiando proyectos para mejorar los manuales de historia (Stöber, 2013). Desde los años 1950, se ha centrado en la creación de una perspectiva europea que vaya más allá de las fronteras nacionales y la imaginería tradicional de los "enemigos". En Alemania y Francia, el contenido nacionalista de los libros de texto de historia y educación cívica del primer ciclo de la enseñanza secundaria se ha reemplazado en gran medida por una pronunciada dimensión europea y un énfasis en la justicia social, los derechos humanos y los principios democráticos (Soysal y otros, 2005).

> "La UNESCO, en particular, ha sido la encargada de establecer normas sobre los libros de texto"

CONCLUSIÓN

Revisar los libros de texto para acercarse al espíritu de la meta 4.7 es una tarea compleja, en especial cuando la revisión implica cuestionar puntos de vista históricos arraigados. Se necesita valor para poner en duda el orden establecido expresado en los materiales de enseñanza. En los conflictos nacionales, la desconfianza para con ciertas comunidades puede impedir los debates. En los de tipo transfronterizo, puede resultar costoso desde un punto de vista político invitar a los países vecinos a intercambiar opiniones sobre cuestiones históricas de interés mutuo. No obstante, en los últimos años, los gobiernos, las ONG y las organizaciones internacionales han hecho intentos audaces por propiciar acercamientos. Es esencial evitar los discursos que glorifican la violencia y el militarismo, y en cambio se deben promover modelos de paz y reconciliación que alienten a los alumnos a cuestionar los conocimientos que se les imparten.

Edificio de la escuela primaria de Chandaria (Kenya).

CRÉDITO: Kate Holt/UNESCO

MENSAJES CLAVE

El indicador mundial para la meta 4.a abarca diversas dimensiones, lo que hace difícil brindar una visión general rápida sobre la situación de infraestructura escolar de un país.

En el África Subsahariana solamente el 22% de las escuelas primarias tiene electricidad. La disparidad del acceso a la tecnología dentro de un mismo país puede ser muy importante. En Colombia y la República Dominicana, el porcentaje de computadoras conectadas a Internet en las escuelas de zonas urbanas duplica el de las escuelas rurales.

En la mitad de 148 países, menos de tres cuartas partes de las escuelas primarias tiene acceso a agua potable. En México, el 19% de los alumnos más pobres de tercer grado, frente al 84% de los más ricos, asisten a escuelas con un suministro de agua y saneamiento adecuados.

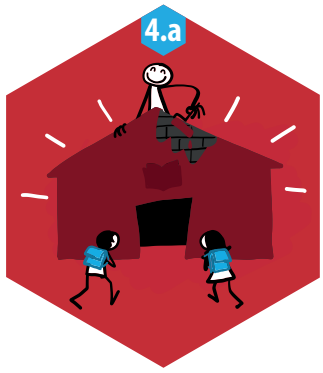
Las encuestas en escuelas de países de todos los niveles de ingresos muestran que las deficiencias de infraestructura a menudo obstaculizan el aprendizaje, en particular en las escuelas desfavorecidas. En 2015, alrededor del 40% de los directores de escuela en Indonesia y Jordania, y entre un 25% y un 30% en Israel e Italia declararon que los problemas de infraestructura dificultaban considerablemente la enseñanza. En Turquía, el 4% de los directores de escuelas destinadas a los sectores más prósperos de la población informaron sobre este tipo de problemas, frente al 69% de los directores de escuelas destinadas a sectores de población desfavorecidos.

Desde 2004 se registra un marcado aumento de los ataques contra escuelas, que afectan de manera desproporcionada Asia Meridional, África del Norte y Asia Occidental. En Nigeria, al menos 611 maestros fueron deliberadamente asesinados y 19.000 debieron huir entre 2009 y 2015. En 2016, la República Árabe Siria había perdido más de una cuarta parte de sus escuelas.

Para luchar contra la violencia de género en el entorno escolar, hay que aplicar un enfoque a varios niveles, que incluya leyes y políticas eficaces, planes de estudio y material didáctico, actividades extraescolares, capacitación de los educadores, asociaciones entre el sector de la educación y otros sectores, y seguimiento y evaluación.

Las leyes y políticas nacionales deben poner en claro que no se pueden tolerar las conductas violentas. Los códigos de conducta de los docentes deben hacer referencia explícita a la violencia y los abusos, y velar por que su penalización sea clara y esté en consonancia con los derechos y las protecciones jurídicas de los niños.

CAPÍTULO 16



META 4.A

Instalaciones escolares y entornos de aprendizaje

INDICADOR MUNDIAL

4.a.1 *Proporción de escuelas con acceso a: a) electricidad, b) Internet con fines pedagógicos, c) computadoras con fines pedagógicos, d) infraestructura y materiales adaptados para alumnos con discapacidad, e) suministro básico de agua potable, f) instalaciones sanitarias básicas separadas por sexo, y g) instalaciones básicas para el lavado de manos (según las definiciones de los indicadores WASH)*

INDICADORES TEMÁTICOS

4.a.2 *Porcentaje de alumnos que son víctimas de acoso escolar, castigos corporales, hostigamiento, violencia, discriminación sexual y abusos*

4.a.3 *Número de agresiones contra alumnos, personal de educación e instituciones educativas*

Resumen.....258
Eje de los datos 16.1: Estudio de medidas alternativas para las infraestructuras escolares.....260
Eje de las políticas 16.1: Luchar contra la violencia de género en el entorno escolar es esencial para un entorno de aprendizaje seguro.....261

RESUMEN

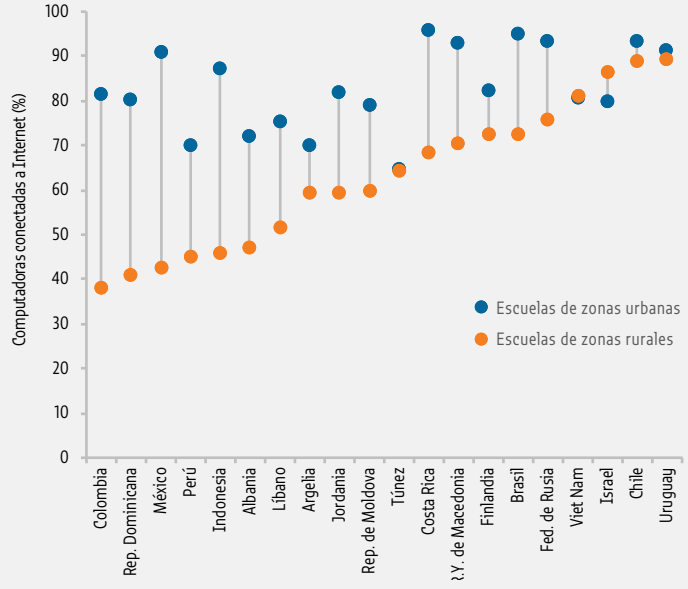
El indicador mundial relativo a las instalaciones educativas que tengan en cuenta "las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género" y que ofrezcan "entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos" no se refiere a una medida concreta, sino a un conjunto de varias dimensiones desglosadas por nivel de educación. Esta multiplicidad de medidas hace que sea difícil brindar una visión general rápida sobre la situación de las infraestructuras escolares de un país (**Eje de los datos 16.1**).

Las escuelas primarias de muchos países pobres carecen de acceso a electricidad. En Burundi, Guinea, Madagascar, Mauritania y Uganda, prácticamente ninguna escuela primaria está conectada a la red eléctrica. En el África Subsahariana solo el 22% de las escuelas primarias tiene acceso a la electricidad, frente al 49% en las escuelas del primer ciclo de la enseñanza secundaria.

> "En el África Subsahariana solamente el 22% de las escuelas primarias tienen electricidad"

El acceso a tecnología en las escuelas ofrece posibilidades de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de manera interactiva y participativa. Los resultados del cuestionario para directores de escuelas secundarias del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de 2015 indicaron que en Australia, Austria, Canadá, Islandia y Nueva Zelandia se dispone de al menos una computadora por alumno, y que como mínimo un 95% de las computadoras están conectadas a Internet. Albania, Argelia, Indonesia y Túnez tienen menos de una computadora por cada cinco alumnos, y menos del 70% de las computadoras están conectadas a Internet (OCDE, 2016d). También es grande la disparidad dentro de los países. El porcentaje de las computadoras conectadas a Internet es menor en las escuelas secundarias rurales que en las urbanas. En Colombia, la República Dominicana y México la probabilidad de que las computadoras estén conectadas a Internet es el doble en las escuelas de las zonas urbanas (**Gráfico 16.1**).

GRÁFICO 16.1:
En las escuelas rurales hay menos probabilidades de que las computadoras estén conectadas a Internet
Porcentaje de computadoras conectadas a Internet, según su localización, en un grupo de países seleccionados, 2015



Nota: En las escuelas de los países mencionados, menos de un 95% de las computadoras están conectadas a Internet.
Fuente: OCDE (2016c).

De los 148 países sobre los que se dispone de datos, en 72 el acceso a agua potable en las escuelas primarias no alcanza el 75%, y en otros 28 –entre ellos Angola, el Chad, Guinea y Níger– no alcanza el 50%. De 145 países sobre los cuales hay datos, el acceso a instalaciones básicas de saneamiento en las escuelas primarias de 28 países, incluidos 17 del África Subsahariana, no alcanza el 50%. Los datos acerca de si las niñas tienen instalaciones separadas son limitados, y más aún acerca de si las instalaciones están en buenas condiciones de mantenimiento o siquiera funcionan. Solo en 9 de 44 países más del 75% de las escuelas primarias tienen instalaciones separadas por sexo, y en Benin y las Comoras no alcanzan el 5%. Se cuenta con muy poca información acerca de las instalaciones para lavarse las manos. En Burundi, solo el 10% de las escuelas las tienen.

> “El acceso a instalaciones básicas de saneamiento en las escuelas primarias de 28 países no alcanza el 50%”

Los educandos con discapacidad hacen frente a obstáculos particulares, como la falta de equipos de ayuda a la movilidad, el diseño inapropiado de los edificios, las actitudes sociales negativas, la ausencia de herramientas pedagógicas y los planes de estudio inadecuados. En el Estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias (TIMSS) de 2015 se preguntó a los directores de escuelas si la escasez de recursos para alumnos con necesidades especiales dificultaba de manera significativa la impartición de la enseñanza. En diversos países, entre ellos Serbia, Sudáfrica y Turquía, más del 35% de las escuelas primarias estaban afectadas por esa escasez de recursos.

En lo que respecta a los indicadores temáticos, la violencia en el entorno escolar se presenta de muchas formas. Tan solo el acoso escolar puede abarcar la exclusión deliberada o la propagación de rumores malintencionados. Las tasas declaradas por alumnos de 15 años de edad acerca de alguno de los seis tipos de acoso escolar en el estudio PISA de 2015 variaban de alrededor de un 10% en los Países Bajos, Portugal y la República de Corea a más de un 25% en la República Dominicana, Hong Kong, China, Letonia y Túnez (OCDE, 2017c). El acoso escolar se debe a dinámicas de poder desiguales y es a menudo el resultado de normas y estereotipos de género.

En los últimos años, los teléfonos móviles, el Internet y los medios sociales han transformado la naturaleza del acoso escolar. Entre los jóvenes de 15 años que respondieron a la Encuesta sobre las conductas en materia de salud de los niños escolarizados, realizada en 2013–2014, un 11% había sido víctima de acoso escolar al menos una vez en los últimos dos meses a través de un mensaje instantáneo, una publicación en el muro, un correo electrónico o un mensaje de texto malintencionados, mientras que a un 9% le habían publicado sin su autorización fotos poco halagadoras o inapropiadas (Organización Mundial de la Salud, 2016). También hay pautas de género en la violencia en el entorno escolar (**Eje de las políticas 16.1**).

Por último, también los docentes y las instituciones de educación han sido cada vez objeto de más ataques. En Nigeria, donde Boko Haram ha centrado sus ataques en los trabajadores de la educación y los alumnos, al menos 611 maestros fueron deliberadamente asesinados y 19.000 debieron huir entre 2009 y 2015 (HRW, 2016). La Base de datos mundial sobre terrorismo, que incluye más de 125.000 ataques a nivel mundial desde 1970, ha registrado un fuerte repunte de los ataques a escuelas desde 2004. El aumento ha afectado de manera desproporcionada a Asia Meridional, África del Norte y Asia Occidental (Miller, 2014).

En la mayoría de los países en los que existen conflictos armados, y al menos en 26 de ellos, las fuerzas armadas gubernamentales y los grupos armados no estatales han utilizado las escuelas y otras instituciones de educación con fines bélicos entre 2005 y 2015 (Coalición Mundial para Proteger de los Ataques a los Sistemas Educativos, 2015). En 2016, la República Árabe Siria había perdido más de una cuarta parte de sus escuelas: más de 6.000 habían sido dañadas por la violencia, obligadas a cerrar o utilizadas en los combates o para alojar a familias desplazadas (UNICEF, 2016).

> “Las encuestas sobre las escuelas de PISA, TERCE y TIMSS ofrecen algunas respuestas sobre la calidad de la infraestructura escolar”

EJE DE LOS DATOS 16.1: ESTUDIO DE MEDIDAS ALTERNATIVAS PARA LAS INFRAESTRUCTURAS ESCOLARES

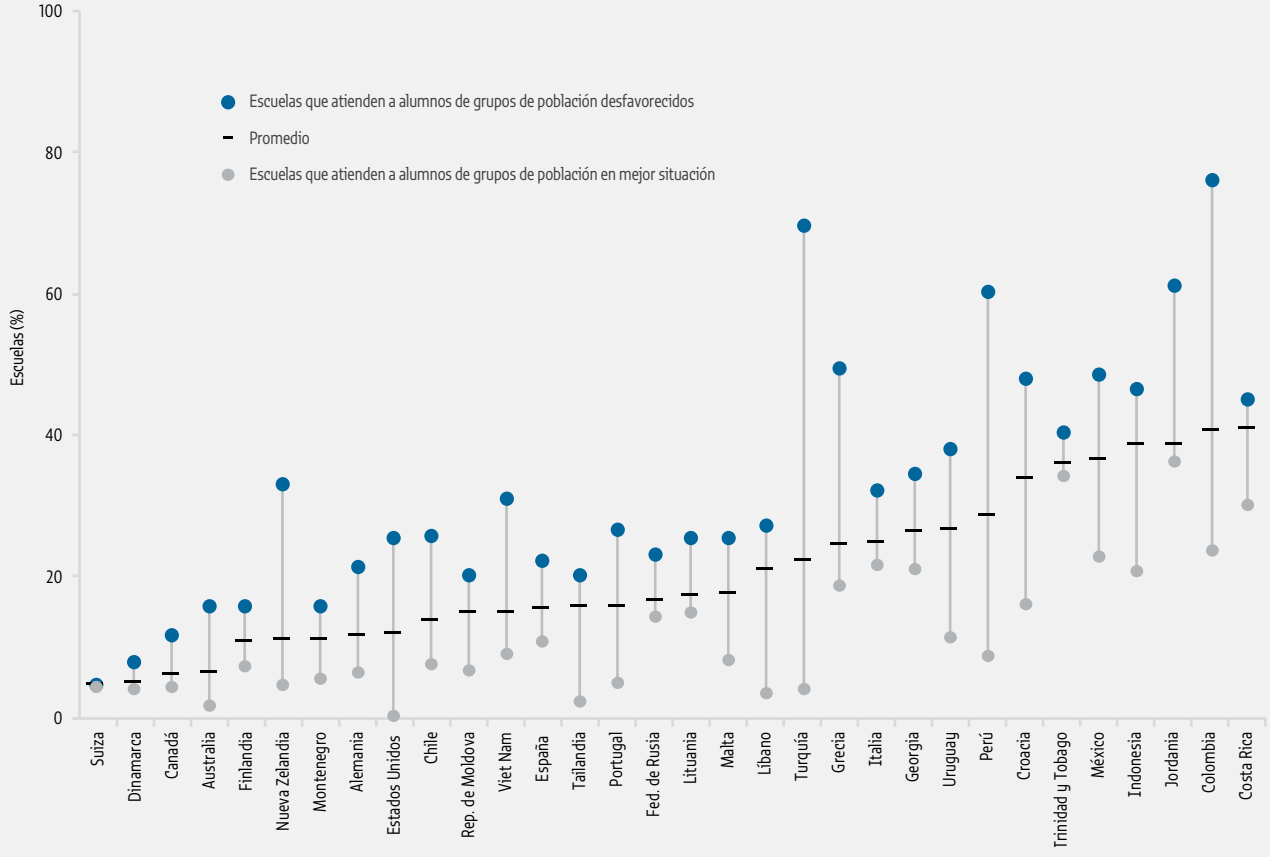
Dado que las infraestructuras escolares son pluridimensionales, una manera de abordar el seguimiento de los avances es definir una medición compuesta que resuma la información esencial. Las encuestas sobre las escuelas de PISA y TIMSS y el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de América Latina, que incluyen preguntas sobre determinados aspectos de las infraestructuras, son una posible fuente de datos. Los resultados indican que el estado de las infraestructuras físicas suele dificultar de manera significativa la enseñanza, en particular en escuelas en situación de desventaja socioeconómica.

En la encuesta PISA de 2015, los directores de alrededor de un 40% de las escuelas secundarias de Colombia, Costa Rica, Indonesia, Jordania y México declararon que los problemas de infraestructura dificultaban la enseñanza de manera significativa. Incluso en países de ingresos altos, como Grecia, Irlanda, Israel e Italia, entre el 25% y el 30% de las escuelas informaron de que sus infraestructuras presentaban deficiencias. Las deficiencias de las infraestructuras y sus repercusiones en la enseñanza tendían a ser más frecuentes en las escuelas destinadas a los grupos de población desfavorecidos. En Turquía, el 4% de los directores de escuelas destinadas a los sectores más prósperos de la población, frente al 69% de los directores de escuelas destinadas a sectores de población desfavorecidos, declararon que los problemas de las infraestructuras físicas dificultaban la enseñanza (**Gráfico 16.2**).

GRÁFICO 16.2:

Las deficiencias de las infraestructuras afectan la enseñanza en las escuelas que atienden a alumnos de poblaciones desfavorecidas

Porcentaje de escuelas secundarias donde la ausencia o deficiencias de infraestructura (edificios, terreno, calefacción/refrigeración, iluminación) dificultan la enseñanza, en un grupo de países seleccionados, 2015



Nota: Las escuelas están clasificadas de acuerdo a la proporción estimada de alumnos socioeconómicamente desfavorecidos. Se presentan los resultados de los cuartiles superior e inferior de las escuelas.
Fuente: OCDE (2016d).

Las encuestas también proporcionan información sobre los aspectos de las infraestructuras que afectan la calidad del entorno de aprendizaje. En Jordania, Kuwait y Arabia Saudita, la mitad de los directores de escuela primaria que participaron en la encuesta TIMSS de 2015 declararon que la falta de espacio suficiente y la ineficacia de los sistemas de calefacción o refrigeración dificultaban la enseñanza y el aprendizaje (**Gráfico 16.3**).

El TERCE permitió también desglosar las condiciones de infraestructura según los grupos de población a la que está destinada. Más de cuatro de cada cinco alumnos de tercer grado del cuartil de los hogares más ricos de los países participantes asistían a escuelas con instalaciones de agua y saneamiento adecuadas, frente a uno de cada tres del cuartil más pobre (Duarte y otros, 2017). En México, el 19% de los alumnos de tercer grado más pobres asistían a escuelas con instalaciones de agua y saneamiento adecuadas, frente al 84% de los alumnos más ricos (**Gráfico 16.4**).

EJE DE LAS POLÍTICAS 16.1: LUCHAR CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL ENTORNO ESCOLAR ES ESENCIAL PARA UN ENTORNO DE APRENDIZAJE SEGURO

La violencia en el entorno escolar puede ser física, psicológica o sexual; se produce en las instalaciones escolares, de camino a la escuela o en el ciberespacio; e incluye el acoso escolar, el castigo corporal, el maltrato verbal y emocional, la intimidación, el hostigamiento y la agresión sexuales, la actuación en pandilla y la presencia de armas entre los alumnos. Entre los muchos factores que contribuyen a la violencia en el entorno escolar que padecen niños y adolescentes, una de las más significativas es la dimensión de género (Leach y otros, 2014; Parkes y otros, 2016).

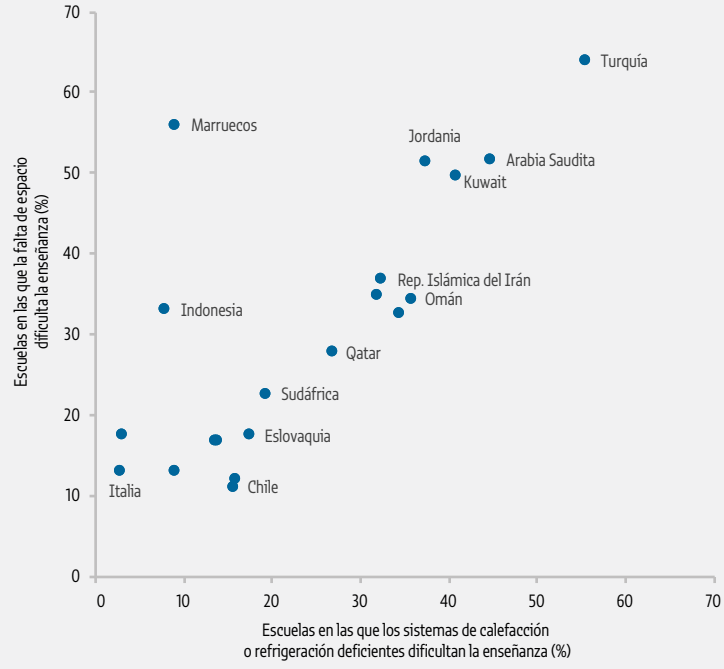
> “La violencia de género en el entorno escolar tiende a ser menos denunciada, ya que a menudo entraña tabúes”

La violencia de género en el entorno escolar tiende a ser menos denunciada, ya que a menudo entraña tabúes. Para luchar contra ella hay que aplicar un enfoque a varios niveles, que incluya leyes y políticas eficaces, planes de estudio y material didáctico pertinentes, capacitación y apoyo a los educadores, asociaciones entre el sector de la educación y otros sectores, y seguimiento y evaluación (UNESCO, 2017b; UNESCO y ONU Mujeres, 2016).

GRÁFICO 16.3:

Muchas escuelas primarias en Asia Occidental informan de que un espacio de enseñanza reducido y sistemas de calefacción o refrigeración ineficaces dificultan la enseñanza

Porcentaje de escuelas primarias en las que la falta de espacio para la enseñanza y de calefacción o refrigeración dificultan la enseñanza, en un grupo de países seleccionados, 2015



Fuente: Martin y otros (2016b).

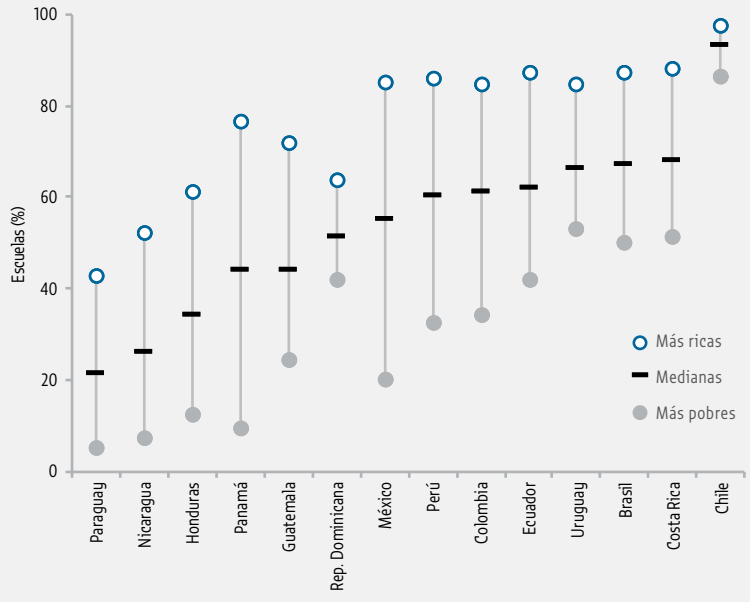
LAS LEYES Y LAS POLÍTICAS DE APOYO DEBEN SUSTENTAR LOS ESFUERZOS PARA REDUCIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Las normas sociales y culturales pueden contribuir a la violencia en una sociedad. Por ejemplo, la creencia de que los hombres tienen el derecho de controlar físicamente a las mujeres expone a las niñas al riesgo de abuso sexual. La tolerancia de los comportamientos violentos puede desarrollarse en la infancia si se es testigo de violencia en el hogar (OMS, 2009). Las leyes, planes y políticas nacionales que tratan de la violencia de género en el entorno escolar deben expresar claramente que las instituciones gubernamentales no tolerarán comportamientos violentos. Un marco legislativo que protege explícitamente a los niños de la violencia de los mayores y de otros niños y que promueve la rendición de cuentas forma parte de una estrategia integral para luchar contra la violencia de género en el entorno escolar y es necesario para que ésta sea eficaz.

GRÁFICO 16.4:

En América Latina, hay muchas menos probabilidades de que los alumnos pobres de la enseñanza primaria asistan a escuelas con suministro de agua y saneamiento básico

Porcentaje de alumnos de tercer grado que asisten a escuelas con instalaciones de agua y saneamiento adecuadas, según su condición socioeconómica, en un grupo de países seleccionados, 2013



Fuente: Duarte y otros (2017).

Algunos países, entre ellos Chile, Fiji, Finlandia, Perú, la República de Corea y Suecia, tienen una legislación que hace referencia a la violencia en instituciones de educación (UNESCO, 2015d, 2017b). En otros países, como Irlanda, Singapur y el Reino Unido, en ausencia de legislación específica, hay leyes sobre antidiscriminación, derechos humanos y equidad que tratan ese tipo de violencia (UNESCO, 2017b).

Igualmente cruciales son las políticas de apoyo para aplicar esa legislación. En 2011, Palestina adoptó un plan estratégico nacional que llegará hasta 2019 para combatir la violencia contra las mujeres. Este plan ofrece un marco normativo y unas intervenciones para luchar contra la violencia de género en el entorno escolar, que incluyen el fortalecimiento del papel de consejeros cualificados, el establecimiento de mecanismos de seguimiento y rendición de cuentas y la revisión de los planes de estudio (Ministerio de Asuntos relativos a la Mujer de Palestina, 2011).

Los códigos de conducta de los docentes deben hacer referencia explícita a la violencia y los abusos, y velar por que la aplicación de sanciones sea clara y esté en consonancia con los derechos y las protecciones jurídicas de los niños. Kenya tiene una serie de sanciones para las violaciones de las normas de conducta profesional, entre ellas la suspensión y la interdicción. El reglamento de la Comisión de servicios de los docentes establece que los docentes condenados por delitos sexuales cometidos contra sus alumnos sean suspendidos (Kenya Teachers Service Commission, 2013).

La sensibilización y la presión ejercida a través de redes y alianzas nacionales han cumplido un papel esencial en la elaboración de códigos de conducta para los docentes, con el fin de prevenir y responder a la violencia de género en las escuelas. En Ghana y Malawi, el programa de escuelas seguras presionó con éxito para que se revisaran los códigos de conducta y apeló a que se impusieran con más fuerza los reglamentos sobre las conductas indebidas de los docentes (DevTech Systems, 2008).

Con respecto a la violencia homofóbica y transfóbica, las políticas nacionales varían considerablemente, reflejando diversas tradiciones jurídicas y contextos políticos. Argentina es el único país latinoamericano que tiene un marco normativo integral que trata aspectos de la orientación sexual y la identidad de género en la educación, a través de la Ley nacional de educación sexual integral, la Ley nacional de educación y la Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (UNESCO, 2016d).

Las leyes y políticas nacionales en materia de violencia de género, si están bien concebidas y aplicadas teniendo en cuenta el contexto, pueden crear las condiciones para un cambio más amplio. Sin embargo, llevarlas a la práctica no es sencillo. Un examen de las intervenciones para luchar contra la violencia contra las mujeres y las niñas en países de bajos ingresos mostró que si bien un número creciente de países tiene políticas nacionales al respecto, su aplicación es fragmentaria, y la asignación de recursos y el apoyo judicial y policial suelen ser parciales, en el mejor de los casos (Ellsberg y otros, 2015).

Con demasiada frecuencia, la falta de conocimiento, por parte de los educadores, de la legislación nacional, del

> “Con demasiada frecuencia, la falta de conocimiento de la legislación nacional y del contenido y las obligaciones derivadas de las políticas impiden su aplicación a nivel local”

> Los códigos de conducta de los docentes deben hacer referencia explícita a la violencia y los abusos, y velar por que su penalización sea clara y esté en consonancia con los derechos y las protecciones jurídicas de los niños

contenido las políticas y de las obligaciones que se derivan de ellas dificultan su aplicación a nivel local. En Filipinas, la Ley contra el acoso escolar de 2013 requiere que todas las escuelas adopten políticas para prevenir y hacer frente a todos los actos de acoso escolar. La ley hace explícitamente referencia al acoso de género, descrito como todo acto que humilla o excluye a una persona en razón de su orientación sexual e identidad de género, real o percibida como tal. Sin embargo, solo el 38% de las escuelas presentaron políticas de protección de la infancia o políticas contra el acoso escolar en el año siguiente, una proporción imputable a un escaso conocimiento de los requisitos y a un seguimiento deficiente. El departamento de educación publicó un memorándum para aclarar los requisitos de presentación y está procurando reforzar las capacidades de ejecución (UNESCO, 2015d).

Los enfoques escolares integrales, que combinan la legislación, las reglas escolares y las sanciones con la capacitación de los docentes, los planes de estudios, la formación en mediación, la orientación individual y los materiales para los padres han sido particularmente satisfactorios (Holt y otros, 2013). Un ejemplo es Good School Toolkit, una intervención concebida en Uganda por la ONG local Raising Voices. Esta dio como resultado una reducción en los niveles generales de violencia (física, emocional, sexual y sus combinaciones) por parte del personal escolar y los compañeros. La magnitud de la reducción fue mayor para los niños que para las niñas. El menor efecto en las niñas podría reflejar el grado en el cual éstas participaron en la intervención o bien la presión de otros factores y experiencias fuera de la escuela. Las normas de género prevalentes establecen que las niñas asumen la responsabilidad de tareas hogareñas y el cuidado de los hermanos menores (Devries y otros, 2017; Devries y otros, 2015).

PARA UNA PROTECCIÓN EFICAZ, ES ESENCIAL CONTAR CON SISTEMAS DE DENUNCIA APROPIADOS PARA NIÑOS

Ni siquiera el marco legislativo más minucioso y mejor planeado logrará reducir la violencia en el entorno escolar a menos que los alumnos, los docentes, los directores de escuela y los padres puedan denunciarla sin temor ni vergüenza. Los mecanismos de denuncia deben fortalecer la confianza de todos los actores que denuncien actos de violencia y garantizar confidencialidad a las víctimas (Greene y otros, 2013).

Los buzones de alegría y tristeza son una iniciativa innovadora y acertada para facilitar las denuncias en las escuelas en Malawi. Los alumnos que participan en el proyecto de "aprender sin miedo" los han utilizado para denunciar anónimamente actos de violencia y abusos, entre ellos el acoso escolar, el castigo corporal, la privación de comida y el trabajo en las casas de los docentes (Alinane Consulting, 2010).

Los servicios de ayuda telefónica son otro cauce seguro, confidencial y accesible mediante el cual los alumnos pueden relatar experiencias y pedir consejo. El uso de estas líneas telefónicas suministra información sobre la violencia que afrontan los niños. Child Helpline International acopia datos anónimos sobre problemas que afectan a los niños distribuyendo cada año cuestionarios a los servicios de ayuda de su red. En 2014, las líneas telefónicas de esta red recibieron más de 730.000 llamadas sobre incidentes de violencia. Las niñas denunciaron en general historias embarazosas propaladas por sus compañeros, a menudo amplificadas por las redes sociales; los niños en general denunciaron acoso físico y extorsión (Bazan y otros, 2015).

Las víctimas de violencia en el entorno escolar buscan con frecuencia el apoyo de sus compañeros y docentes. El personal de las escuelas debe estar capacitado para escuchar, apoyar y ayudar a los alumnos a denunciar incidentes. Sin embargo, el personal puede estar mal preparado para ofrecer ese apoyo. En los Estados Unidos, menos de un tercio de los alumnos y alumnas lesbianas, gais, bisexuales, transgénero/transexuales o intersexuales que denunciaron actos de victimización dijeron que el personal había abordado eficazmente el problema. Con mayor frecuencia, dijeron, el personal no hizo nada o les dijo que ignoraran esos actos. A uno de cada cuatro se le dijo que cambiara su comportamiento, por ejemplo su manera de actuar o vestirse (Kosciw y otros, 2016).

> Los servicios de ayuda telefónica son otro cauce seguro, confidencial y accesible mediante el cual los alumnos pueden relatar experiencias y pedir consejo

Otras estrategias de apoyo consisten en capacitar a los docentes, contratando consejeros de orientación y desarrollando sistemas comunitarios de voluntariado y apoyo de homólogos. En la República Democrática del Congo, el proyecto de comunicación para el cambio de comportamientos capacitó a los docentes para que pudieran actuar como primeros en responder a la violencia de género en el entorno escolar. La evaluación del proyecto comprobó que, después de su finalización, el 95% de los docentes y el 90% de los alumnos declararon tener conocimiento de cómo prevenir la violencia de género en las escuelas, frente a un 56% y un 33% antes, respectivamente. El proyecto también condujo a una reducción en un 66% del uso del castigo corporal violento por parte de los docentes, como golpear a los alumnos, o azotarlos con un látigo o una vara (C-Change, 2013).

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE PUEDEN ESTAR ORIENTADOS HACIA NORMAS Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO NOCIVOS

Tanto el contenido de los planes de estudio como su impartición comunican mensajes sobre la legitimidad y la dinámica de poder de las normas de género.

La educación integral sobre la sexualidad es una plataforma esencial para debatir las normas de género. Sin embargo, los programas a menudo no tratan la dinámica de género que acompaña la salud sexual y reproductiva. Un examen de los planes de estudio en 10 países de África Oriental y Meridional mostró que 8 tenían deficiencias moderadas a graves en materia de sexualidad y comportamientos sexuales y 5 en el enfoque de género, mientras que muchos pasaban por alto la violencia de género en el entorno escolar (UNESCO y UNFPA, 2012).

El programa informatizado interactivo de educación sobre la sexualidad "The World Starts with Me", destinado a alumnos de secundaria de entre 12 y 19 años de edad, se lleva a cabo en 10 países. Unos educadores virtuales homólogos imparten 14 clases sobre autoestima, relaciones saludables, desarrollo sexual, sexo seguro, igualdad de género y derechos sexuales; en cada una se asignan tareas relacionadas con el tema, por ejemplo guiones gráficos, dibujos, juegos de roles. El programa ha mejorado la capacidad de los alumnos de hacer frente a la presión para tener relaciones sexuales (Rijsdijk y otros, 2011).

La educación sobre la sexualidad que trata la diversidad sexual y la identidad o expresión de género puede hacer que la cultura escolar sea más inclusiva (Snapp y otros, 2015). En los Países Bajos, una educación sobre la sexualidad más extensa y que abarca más temas mostró una correlación con una mayor disposición de los testigos a intervenir en caso de insultos por parte del personal (Baams y otros, 2017).

> Los programas destinados a niños y varones jóvenes para fomentar una reflexión crítica sobre los comportamientos y normas de género han arrojado resultados prometedores

Los programas destinados a niños y varones jóvenes para fomentar una reflexión crítica sobre los comportamientos y normas de género han arrojado resultados prometedores. En la India, los planes de estudios del Movimiento por la equidad de género en las escuelas, destinados a niñas y niños de entre 12 y 14 años (sexto a octavo grados), estaban centrados en las cuestiones de género, las relaciones, la violencia y las emociones. La participación ayudó a reconocer diversas formas de violencia y gradualmente condujo a que se produjeran menos incidentes y más denuncias de casos de violencia física. Un año después de la implementación del programa en el estado de Jharkhand, el porcentaje de alumnos que no pensaban que la violencia entre los alumnos en las escuelas era algo apropiado en determinadas situaciones aumentó del 40% al 67% (Achyut y otros, 2016).

Los docentes cumplen un papel esencial en cualquier respuesta eficaz a la violencia de género en el entorno escolar

En las relaciones entre los docentes y sus alumnos está arraigada una cultura de violencia. En 42 escuelas primarias de Uganda, el 54% de los alumnos señalaron haber sufrido violencia física por parte de un miembro del personal (Devries y otros, 2017; Devries y otros, 2015). Por otra parte, los propios docentes pueden ser objeto de agresiones verbales, amenazas, intimidación y violencia física por parte de los alumnos (Horner y otros, 2015).

La función de los docentes en la promoción de un entorno de aprendizaje seguro se basa en su capacidad para pensar, sentir y actuar para fomentar valores y actitudes con objeto de transformar la violencia. Los docentes actúan como propiciadores del cambio, promoviendo el respeto, la justicia y la inclusión entre los alumnos. Pero también pueden actuar como agentes de conflicto si se valen de la pedagogía y los planes de estudios para perpetuar una cultura de violencia (Horner y otros, 2015). Para que los programas tengan éxito, es necesario que los docentes sepan cómo abordar las cuestiones de género. Concretamente, los docentes deberían estar capacitados para aplicar enfoques pedagógicos que promuevan los conocimientos, actitudes y competencias que los niños y adolescentes necesitan para prevenir las situaciones de violencia en el entorno escolar y reaccionar frente a ellas.

El programa Doorways en Burkina Faso, Ghana y Malawi capacita a docentes del ciclo superior de la enseñanza primaria y del primer ciclo de la enseñanza secundaria. El currículum hace hincapié en los derechos y responsabilidades del niño, las prácticas de enseñanza alternativas, las competencias básicas para aconsejar y escuchar, así como en el código de conducta de los docentes. En Ghana, la conciencia de los docentes sobre el acoso sexual en la escuela aumentó de un 30% a un 80% para las niñas y de un 26% a un 64% para los niños (DevTech Systems, 2008; Queen y otros, 2015).

Campeche e Hidalgo, dos estados mexicanos pobres, con altas tasas de VIH y SIDA agregaron a sus planes de estudios de cuarto grado un programa de 30 horas de capacidades básicas para la vida, distribuidas en 15 a 20 semanas. Los docentes recibieron 40 horas de formación extensa en pedagogía interactiva que los capacitaron para abordar temas delicados como las normas de género y los comportamientos sexuales arriesgados (Pick y otros, 2007).

Las actividades extraescolares pueden ayudar a proteger a los alumnos

Los entornos extraescolares, como por ejemplo los clubes escolares, pueden fortalecer y complementar las intervenciones en clase. En los clubes de niñas, unas mentoras capacitadas pueden constituir un modelo de rol positivo e inculcar en las niñas conocimientos y confianza para que puedan expresarse en contra de la violencia y la desigualdad en general. En Ghana, Kenya y Mozambique, una evaluación del proyecto "Stop Violence Against Girls in School" de ActionAid constató que los clubes de niñas fortalecían en las participantes los conocimientos, actitudes y prácticas que les permitían señalar y afrontar los incidentes violentos. En Mozambique, las probabilidades de que las participantes de clubes denunciaran hechos de violencia casi duplicaban las de otras niñas. Sin embargo, la realización del proyecto debió hacer frente a dificultades como velar por la aplicación de criterios justos para la admisión de miembros, evitar el elitismo, adaptar los enfoques a los contextos locales e institucionalizar los clubes dentro de la cultura de la escuela, a diferencia de las intervenciones de ONG externas (Parkes y Heslop, 2013).

También el deporte puede ser un entorno igualmente constructivo para aprender roles y relaciones de género. En Mumbai, India, el programa Parivartan capacitó a los entrenadores de cricket para que sirvieran de modelo en actitudes y comportamientos de género equitativos y comunicaran mensajes positivos a jóvenes atletas masculinos sobre cuestiones de género, normas, poder, masculinidad y violencia. El programa mejoró la actitud de los participantes, que declararon que reaccionarían con mayor frecuencia ante chistes de carácter sexual o agresiones sexuales contra mujeres (Das y otros, 2012; Das y otros, 2015).

CONCLUSIÓN

Un entorno de aprendizaje exento de violencia de género es un componente clave de la meta 4.a. Para luchar contra las normas, los estereotipos y las relaciones de género perjudiciales en las escuelas, los gobiernos deben actuar con determinación a múltiples niveles, implementando marcos jurídicos y políticas específicas, mecanismos que faciliten las denuncias preservando la confidencialidad, contenidos curriculares apropiados, y formación de docentes sobre cómo incorporar a su práctica las cuestiones de género.

Alumnos de la North High School de Des Moines, Iowa, celebran su graduación.

CRÉDITO: Des Moines Public Schools

MENSAJES CLAVE

Entre 2010 y 2015, la ayuda para becas disminuyó en un 4% a 1.150 millones de dólares, en consonancia con la disminución general en la ayuda a la educación.

Los estudiantes de los países menos adelantados recibieron 151 millones de dólares y los estudiantes de pequeños Estados insulares en desarrollo recibieron 81 millones de dólares. Unos 423 millones de dólares en becas financiadas por presupuestos de ayuda no pueden asignarse a estudiantes de un país determinado.

El gasto en becas está subestimado, ya que muchos países, entre ellos Brasil, China e India, no lo incluyen en sus programas de ayuda.

Un examen de tres organismos que otorgan becas, tres programas de becas y una organización de financiación indicó que, a pesar de que éstos acopian los datos necesarios, una evaluación mundial del número de becas requiere una coordinación a fin de normalizar los datos, fortalecer las capacidades y facilitar la colaboración.

Los programas internacionales de becas tienen múltiples beneficiarios y objetivos, muchos de los cuales se materializan a largo plazo, lo que hace difícil establecer mecanismos de rendición de cuentas.

Algunos ejemplos del Reino Unido y de Sudáfrica indican que es esencial establecer mecanismos de presentación de informes para satisfacer las necesidades de información de los gobiernos, los beneficiarios y el público en general.

En 2015, 4,6 millones de estudiantes de la enseñanza superior (un 2% del total) estudiaban en el extranjero. Si bien esa cifra ha permanecido constante, el porcentaje de jóvenes que estudian fuera de su región de origen aumentó del 57% en el año 2000 al 63% en 2015.

En general los estudiantes afrontan dificultades para tramitar la admisión y el visado, comprender los requisitos para obtener un diploma y obtener luego su convalidación. También necesitan protección.

CAPÍTULO 17

META 4.B

Becas

INDICADOR MUNDIAL

4.b.1 *Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo destinada a becas, por sector y tipo de estudios*

INDICADOR TEMÁTICO

4.b.2 *Número de becas concedidas para cursar estudios superiores, por país beneficiario*

Resumen..... 268
Eje de los datos 17.1: Los datos de la ayuda destinada a becas y su seguimiento deberían normalizarse 269
Eje de las políticas 17.1: Es difícil establecer mecanismos de rendición de cuentas para los programas de becas internacionales.....270
Eje de las políticas 17.2: Los estudiantes que cursan estudios en el extranjero necesitan protección 271

RESUMEN

La meta 4.b pide expresamente que se aumente el número de becas para la enseñanza superior. Actualmente no se dispone de datos sobre este indicador (**Eje de los datos 17.1**), sino solamente sobre la cifra global de la asistencia oficial para el desarrollo destinada a becas. Como se expone en el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* de 2016, este indicador no es satisfactorio porque muchos países no incluyen las becas en sus programas de ayuda.

Entre los países que clasifican las becas internacionales como ayuda, el gasto en becas decreció de 1.200 millones de dólares a 1.150 millones de dólares (4%) entre 2010 y 2015, en consonancia con la disminución global de la ayuda a la educación (**Gráfico 17.1**). En 2015, los donantes invirtieron 752 millones de dólares en programas de becas para la educación y 404 millones de dólares en otros programas de becas, de los cuales casi la mitad se destinaron a iniciativas multisectoriales.

> “Entre 2010 y 2015 el gasto en becas disminuyó en un 4%, en consonancia con la disminución global de la ayuda a la educación”

Los países de bajos ingresos recibieron 87 millones de dólares, los países de ingresos medianos 625 millones de dólares y los países no donantes de ingresos altos, como Argentina, Chile y Seychelles, 12 millones de dólares. Los restantes 423 millones de dólares financiaron becas que no podían asignarse a estudiantes de un país determinado. Los estudiantes de los países menos adelantados recibieron 151 millones de dólares, mientras que los estudiantes de los pequeños Estados insulares en desarrollo recibieron 81 millones de dólares.

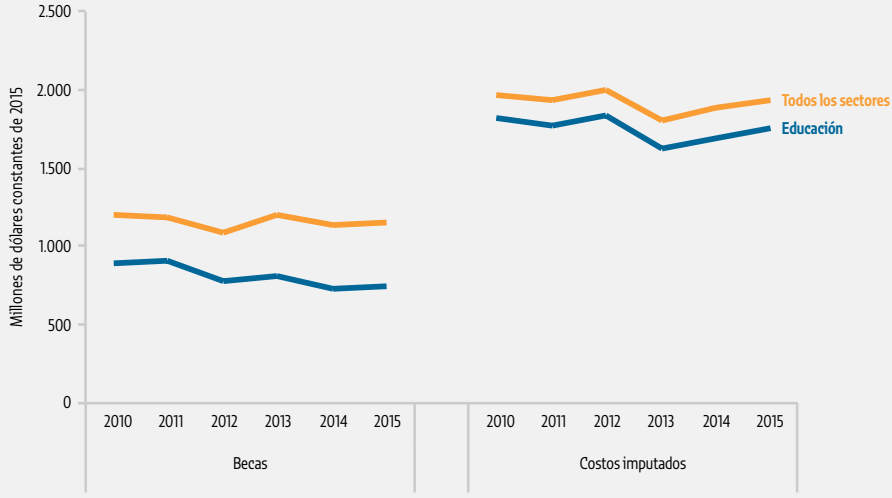
Desglosando por regiones, aproximadamente dos tercios de la ayuda en materia de becas se destinó a estudiantes de Asia Oriental y Asia Sudoriental (26%), África Subsahariana (17%), y África del Norte y Asia Occidental (16%). Los estudiantes de Indonesia recibieron becas de estudio por valor de 66 millones de dólares, seguidos por Viet Nam (44 millones de dólares) y Papua Nueva Guinea (27 millones de dólares). Papua Nueva Guinea recibe actualmente un tercio de la ayuda otorgada a los pequeños Estados insulares en desarrollo. Más de la mitad del total de ayuda en materia de becas fue desembolsada por Australia (23%), Francia (14%) e instituciones de la Unión Europea (15%).

Los costos imputados que los países suponen que sufragarán además de las becas son otra cuestión (**Gráfico 17.1**). No hay una norma para calcular los costos imputados; la relación de los fondos para becas con respecto a los costos imputados varía según el país. La República de Corea declaró tener 2,9 millones de dólares de costos imputados para una ayuda en materia de becas de 67 millones de dólares (menos del 5%), mientras que Francia declaró 658 millones de dólares en costos imputados para una ayuda destinada a becas de 164 millones de dólares.

Hay que destacar que los datos sobre la ayuda en materia de becas provienen de informes de miembros del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y de

países no miembros del CAD, a saber, Estonia, Lituania y Rumania. Nuevos donantes importantes como Brasil, China e India no presentan informes al CAD/OCDE, de modo que existe un amplio déficit de información. Entre 2000 y 2013, China financió 42 programas de becas para estudiantes africanos, pero no se dispone de datos financieros ni se conoce el número de estudiantes becados (Strange y otros, 2017).

GRÁFICO 17.1:
La ayuda en materia de becas se mantiene aproximadamente en los niveles de 2010
Desembolsos de la Asistencia Oficial para el Desarrollo destinada a becas y costos imputados a los estudiantes, sector de la educación y todos los sectores, 2010–2015



Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM, basado en datos del Sistema de Notificación de los Países Acreedores del CAD/OCDE.

EJE DE LOS DATOS 17.1: LOS DATOS DE LA AYUDA DESTINADA A BECAS Y SU SEGUIMIENTO DEBERÍAN NORMALIZARSE

En el Informe GEM de 2016 se señaló que en 2015 los gobiernos habían puesto a disposición de los estudiantes de países en desarrollo unas 22.500 becas, cifra equivalente a menos del 1% de los estudiantes que estudian fuera de sus países de origen (IIE, 2016). Probablemente esta cifra es una subestimación, pero resulta difícil determinar cifras correctas, ya que o bien se carece de sistemas de seguimiento e información sobre datos relativos a las becas, o es difícil obtener acceso a ellos, o éstos son insuficientes como información sobre la meta 4.b. La posibilidad de acopiar datos sobre las becas en el sentido de la meta 4.b requiere ahondar en las características de dichos sistemas.

En un estudio piloto informativo que se llevó a cabo para este informe se evaluó cómo acopian los datos tres organismos de gestión de becas, tres programas de becas y una organización de financiación en Alemania, Australia, Canadá, Francia y el Reino Unido (Bhandari y Yaya, 2017). Se estima que actualmente se ofrecen 9.600 subvenciones anuales a través de 17 programas. No todos ellos podrían tenerse en cuenta como un aporte a la meta 4.b, ya que algunos otorgan becas a una combinación de estudiantes de países desarrollados y en desarrollo, y los informes actuales no diferencian los datos según el país del beneficiario.

De hecho, existen datos, pero actualmente no se los comunica de una manera que ayude a hacer el seguimiento de la meta 4.b. Todos los programas examinaron datos recogidos en los países receptores. La mayoría de los organismos también acopiaron otras informaciones relevantes sobre los estudiantes, a saber, el sexo, el campo de estudio o la institución de acogida. Los datos relativos al campo de estudio suministran información sobre estudiantes que cursan "programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones", como se formula en la meta 4.b (**Cuadro 17.1**).

Para poder efectuar una medición directa de la cantidad de becas hará falta un esfuerzo mundial para normalizar los datos, crear capacidades y facilitar la colaboración entre los gestores de datos.

La UNESCO y otras partes internacionales interesadas en la enseñanza superior deben facilitar un debate sobre las normas y las mejores prácticas para los datos sobre becas que sean aplicables tanto a los organismos que conceden becas en los países desarrollados como a las universidades y organismos de los países en desarrollo.

La capacidad de los sistemas de información para la gestión de la enseñanza superior es desigual. Más

CUADRO 17.1:
Información acopiada sobre beneficiarios de becas por organismos, financiadores y programas seleccionados en cinco países de altos ingresos

	Australia	Francia	Alemania	Alemania	Canadá	Canadá	Reino Unido
	Organismo	Organismo	Organismo	Financiador	Programa	Programa	Programa
	DET	Campus France	DAAD	BMZ	PCBF	ALT	Chevening
Características sociodemográficas							
Sexo	X	X	X	X	X	X	X
Raza							
Edad	X	X	X		X	X	
Estado de salud al entrar							X
Origen							
País de origen	X	X	X	X	X	X	X
Destino							
País	X	X	X	X	X		
Estado/provincia	X	X	X			X	
Institución/escuela	X	X	X	X		X	X
Programa							
Tipo de enseñanza (p.ej. superior)	X	X	X	X	X		
Campo de educación (p.ej. ingeniería)	X	X	X	X		X	X
Nivel de estudios (p.ej. licenciatura, máster)	X	X	X	X	X	X	
Sistema pedagógico (p. ej. a distancia)	X	X					
Beca							
Tipo (p.ej. subvención)	X	X	X	X			X
Fuente de financiación (p.ej. fondos públicos)	X	X	X	X			
Cobertura (p.ej. total o parcial)			X	X			
Año del desembolso	X	X	X	X			
Duración de la beca					X		

Notas: ALT = African Leaders of Tomorrow (Líderes africanos del futuro); BMZ = Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo); DAAD = Deutscher Akademischer Austauschdienst (Servicio alemán de intercambio académico); DET = Department of Education and Training (Ministerio de Educación y Formación) ; PCBF = Programme canadien de bourses de la Francophonie (Programa canadiense de becas de la francofonía).
Fuente: Bhandari y Yaya (2017).

aún, muchos programas de becas están financiados por ministerios distintos del Ministerio de Educación y pueden tener como administrador del programa a un tercero (Bhandari y Yaya, 2017). Los gobiernos y los patrocinadores de los programas deben evaluar la capacidad de los programas para acopiar datos periódicamente.

La difusión de las mejores prácticas requiere la creación de una red o de una comunidad de prácticas que permita a los administradores de programas de becas de todos los países comunicar directamente unos con otros. Una plataforma en línea o reuniones periódicas son esenciales para definir y tratar problemas comunes e intercambiar las mejores prácticas. Este tipo de comunidad debería basarse en las iniciativas existentes para trabajar de manera concertada con los organismos de intercambio de estudiantes, como hace el Proyecto Atlas del Instituto de Educación Internacional, una iniciativa mundial de investigación colaborativa sobre los datos relativos a la movilidad internacional de los estudiantes.

EJE DE LAS POLÍTICAS 17.1: ES DIFÍCIL ESTABLECER MECANISMOS DE RENDICIÓN DE CUENTAS PARA LOS PROGRAMAS DE BECAS INTERNACIONALES

Según una estimación, 102 gobiernos patrocinaron 183 programas internacionales de becas en 2013. Alrededor de un 76% de los programas fueron para cursar estudios avanzados más que para estudios universitarios de pregrado, y un 78% fueron para cursar estudios completos más que para intercambios a corto plazo

> Es necesario que los informes sobre los gastos en becas sean transparentes, estén claramente redactados y sean accesibles al público para que puedan ser objeto de debate y seguimiento

(Perna y otros, 2014). Mientras en el Informe GEM de 2016 se hacía hincapié en que los gobiernos de los países de altos ingresos tenían la responsabilidad primordial de alcanzar la meta 4.b, es de notar que desde el año 2000 las fundaciones Ford y MasterCard han dedicado casi 1.000 millones de dólares a la financiación de becas (Mawer, 2017).[1]

Los objetivos de los programas internacionales de becas de los países son a un tiempo altruistas –formar líderes para el progreso mundial– e interesados –forjar asociaciones y ejercer influencia (Perna y Orosz, 2016). Los gobiernos patrocinadores consideran que las becas redundan en beneficio tanto de ciudadanos privados como del bien público, permitiendo a los becarios convertirse en agentes del cambio social y político en sus países (Dassin y Navarette, de próxima aparición). Estos principios deberían guiar cómo se evalúan los programas de becas y determinar si se obtienen los resultados deseados a corto, mediano y largo plazo. Si se trata de supervisar los resultados de los programas de becas, cabe preguntarse qué enfoques de rendición de cuentas en su concepción, implementación y evaluación pueden volverlos más eficaces.

El proceso de selección, por ejemplo, implica a los candidatos, las universidades de sus países y las personas que recomiendan a los candidatos, los asesores de carrera independientes, los organismos que presentan a los candidatos, los paneles de selección de las instituciones que otorgan las becas, así como las universidades que acogen a los becarios y su personal académico y administrativo. Para todos esos actores se plantean interrogantes relativos a la rendición de cuentas. ¿Son los candidatos sinceros en los compromisos que afirman haber contraído? ¿Puede confiarse en las cartas de recomendación? ¿Son los paneles de selección diligentes e imparciales? ¿Concuerda el sistema de clasificación con las intenciones declaradas del programa de becas? ¿Son los programas en los países de acogida apropiados para formar a los candidatos de manera acorde a sus aspiraciones?

LOS ORGANISMOS GUBERNAMENTALES USAN MÉTODOS NORMALIZADOS DE PRESENTACIÓN DE INFORMES

Un programa de becas plenamente responsable debe tener una finalidad clara, cometidos e indicadores bien definidos y un público receptivo. Estas características revisten particular importancia en el caso de los gobiernos, que deben responder tanto por los resultados a corto plazo con respecto a la eficiencia y la utilización de los recursos públicos de acuerdo con las normas, como por los resultados a largo plazo relativos a la eficacia y a la utilización de los recursos públicos conforme a los fines previstos. La rendición de cuentas de los gastos en general está a menudo establecida en la legislación, pero es necesario que los informes al respecto sean transparentes, estén claramente redactados y sean accesibles al público para que puedan ser objeto de debate y seguimiento.

El gobierno del Reino Unido desembolsó 90 millones de libras esterlinas en sus tres programas de becas en 2015-2016, de los cuales 73 millones provenían de fondos públicos, en su mayor parte para financiar a estudiantes internacionales en universidades británicas. La Commonwealth Scholarship Commission, que en 2014-2015 asignó 25 millones de libras a 1.607 estudiantes graduados y profesionales dedicados a la investigación, presenta informes anuales al Secretario de Estado de Desarrollo Internacional y, por conducto del secretario, al Parlamento. Siguiendo un marco detallado que incluye un memorándum financiero, un plan trienal de la organización y un plan anual de actividades, cada informe anual suministra información detallada sobre el estudiante, indicando el nombre, la nacionalidad, la universidad, el campo y nivel de estudios, junto con las tasas de finalización, información por sexo e incluso análisis cualitativos de la opinión de los estudiantes sobre el programa de becas (CSC, 2015).

El programa Chevening Scholarship apoya las prioridades de política exterior del Reino Unido y fomenta relaciones duraderas con futuros líderes cívicos y responsables

políticos del mundo. No presenta informes por separado al Parlamento, a pesar de que está incluido en la contabilidad global del Ministerio de Asuntos Exteriores y Asuntos del Commonwealth del Reino Unido. En 2015-2016 este programa desembolsó 44,6 millones de libras esterlinas en 1.800 becas en países que reúnen los requisitos necesarios para recibir ayuda (FCO, 2016).

En Sudáfrica, la National Research Foundation ofrece una amplia gama de becas de posgrado. Si bien la gran mayoría de estas becas están destinadas a sus ciudadanos –y en ese sentido no corresponden al espíritu de la meta 4.b–, un 13% de las becas está reservado a estudiantes de otros países, principalmente africanos (NRF de Sudáfrica, 2016b). El Departamento de ciencia y tecnología prepara un informe anual que se presenta al Parlamento, con detalles acerca de los criterios de selección y las características que se requieren de los beneficiarios (NRF de Sudáfrica, 2016b). En el bienio 2015-2016, la fundación financió los estudios de más de 13.000 estudiantes. Además, el Departamento de enseñanza superior y formación presenta informes sobre su papel de facilitador de becas para sudafricanos ante una serie de países y organizaciones multilaterales, como la Unión Africana y la Unión Europea, destinadas a estudiantes africanos. Sin embargo, a menudo falta información sobre el número de becas o sobre los campos de estudio (DHET de Sudáfrica, 2016).

Pocos países publican evaluaciones acerca de la eficacia de sus programas de becas. Un estudio académico en Australia utilizó un método de rastreo para el seguimiento de los becarios en sus carreras tras la finalización del programa (Abimbola y otros, 2016). Las evaluaciones basadas en encuestas longitudinales que comparan distintos grupos a lo largo del tiempo para determinar cambios en la repercusión de los programas son poco frecuentes (Mawer, 2014).

La mayoría de los métodos de rastreo se centran en la satisfacción de los beneficiarios con los programas de becas; otros se centran en la influencia de los programas en las carreras de los estudiantes una vez finalizada la beca. Cada año, la Commonwealth Scholarship Commission pide a sus becarios que rellenen un cuestionario anónimo sobre su experiencia de estudios y de vida en el Reino Unido y sobre la gestión de la beca. Las respuestas se tienen en cuenta en la concepción y la implementación de futuros programas. Los datos de seguimiento acopiados *in situ* también ayudan a las universidades de acogida a planificar de acuerdo a las variaciones en la matriculación, el éxito del programa y las mejores prácticas en la gestión de los programas.

CONCLUSIÓN

Los programas internacionales de becas tienen múltiples beneficiarios y objetivos, muchos de los cuales solo se materializan a largo plazo, lo cual dificulta el establecimiento de mecanismos de rendición de cuentas para mejorar la eficiencia y la eficacia. No obstante, es esencial que se establezcan mecanismos de presentación de informes sólidos, periódicos y trasparentes, en particular a fin de satisfacer las necesidades de información para el seguimiento del compromiso mundial con los países en desarrollo.

EJE DE LAS POLÍTICAS 17.2: LOS ESTUDIANTES QUE CURSAN ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO NECESITAN PROTECCIÓN

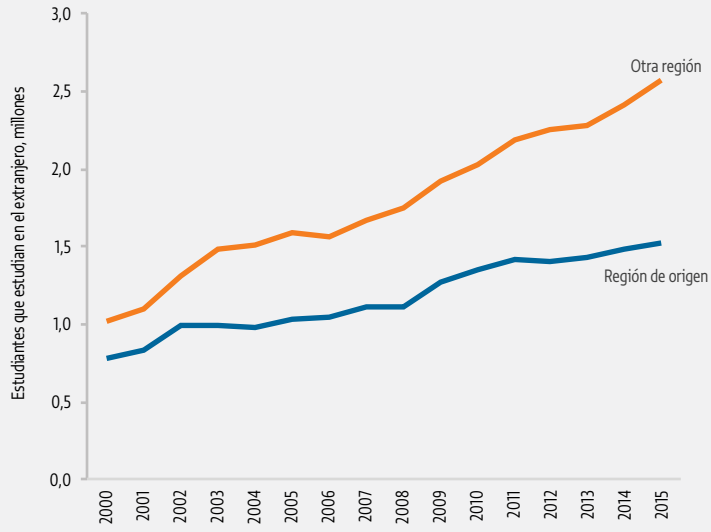
En 2015, 4,6 millones de personas –alrededor de un 2% de los 213 millones de estudiantes matriculados en todo el mundo– cursaban estudios superiores en el extranjero. Esta tasa ha permanecido casi constante durante 40 años, pero recientemente se observa una tendencia de aumento en el número de estudiantes que van a estudiar fuera de su región de origen, del 57% en 2000 al 63% en 2015 (**Gráfico 17.2**). El Proyecto Atlas estima que son los estudiantes de África Subsahariana y Asia Meridional quienes abandonan con mayor frecuencia su región de origen para estudiar. Por cada estudiante que llega para estudiar, tres se van (IIE, 2016b).

Los estudiantes que salen de su región de origen para estudiar en el extranjero suelen afrontar múltiples dificultades para llevar a cabo los procesos de visado y admisión en la universidad, comprender los requisitos para obtener su diploma y lograr que sus diplomas extranjeros sean convalidados al volver a su país (Owens y Lane, 2014). A veces carecen de la información necesaria para tomar una decisión informada, lo que a menudo conlleva una carga de trámites excesiva y frustrante. En los peores casos, los estudiantes se matriculan por error en establecimientos de enseñanza fraudulentos que les dan títulos falsos (Eaton y Uvalic-Trumbic, 2008).

Algunos estudiantes recurren a agentes de colocación que les ayudan a afrontar dificultades y riesgos. Alrededor de un tercio de los estudiantes internacionales

encuestados en Australia, el Reino Unido y los Estados Unidos declararon haber recurrido a agentes. En 2013, cerca de 1.200 agentes de países de todos los continentes declararon haber ayudado a obtener una plaza en programas académicos internacionales a unos 326.000 estudiantes, aunque probablemente la cifra real sea más elevada (OBHE, 2014). Los estudiantes más jóvenes y aquellos cuyos padres tenían escasa instrucción habían recurrido con mayor frecuencia a agentes para que los ayudaran a tramitar sus solicitudes debido a una falta de información clara y accesible (Hagedorn y Zhang, 2011). Existe la preocupación de que algunos agentes, en lugar de actuar en beneficio de los estudiantes, los dirijan hacia instituciones que pagan una comisión a los agentes (Huang y otros, 2016).

GRÁFICO 17.2:
Los estudiantes internacionales estudian cada vez más fuera de su región de origen
Estudiantes que estudian en el extranjero, según la región de destino, 2000–2015



Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)

LOS PAÍSES DEBEN ESFORZARSE MÁS POR PROTEGER A LOS ESTUDIANTES INTERNACIONALES

Para proteger a los estudiantes de posibles violaciones de sus derechos, la UNESCO y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) coordinaron un proceso multilateral colaborativo para elaborar las Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras, que establecieron principios básicos para las actividades internacionales de los estudiantes, el profesorado y las universidades (UNESCO y OCDE, 2005). Las directrices destacaban seis ámbitos de acción esenciales: a) inclusión de la enseñanza superior en los marcos reglamentarios nacionales; b) cobertura integral de todas las formas de enseñanza superior transnacional; c) protección de los estudiantes y los usuarios; d) transparencia de los procedimientos (para los proveedores); e) accesibilidad y difusión de la información (para los estudiantes internacionales en potencia); y f) colaboración entre los cuatro grupos de partes interesadas responsables de velar por que la educación internacional sea de buena calidad: los gobiernos, las instituciones de enseñanza superior, las asociaciones de estudiantes y los organismos encargados de la garantía de calidad y la acreditación (Vincent-Lancrin y otros, 2015).

Un estudio que abarcó 42 países, entre ellos 32 países miembros de la OCDE, constató que la mayor parte habían alcanzado ampliamente cuatro de esos objetivos para 2015. Habían establecido marcos reglamentarios, habían abarcado todas las formas de enseñanza superior transnacional, aplicaban procedimientos transparentes y habían participado en actividades de colaboración a nivel nacional e internacional (Vincent-Lancrin y otros, 2015). La mayoría de esos países carecían todavía de fácil acceso a la información y de un buen nivel de protección de estudiantes y usuarios.

> “Un índice de evaluación del cumplimiento elaborado por la OCDE para supervisar la aplicación de las directrices sobre la educación superior transnacional mostró que era necesario realizar más esfuerzos para apoyar a los estudiantes”

La OCDE elaboró un índice de evaluación del cumplimiento para supervisar la aplicación de las recomendaciones de las directrices. Con respecto a la protección de estudiantes y usuarios, el índice evalúa si las instituciones a) dispensan una enseñanza superior comparable en sus países y en el extranjero; b) reconocen los sistemas locales de garantía de calidad; c) hacen un uso responsable de los agentes; y d) suministran información completa y fácilmente accesible sobre sus programas, cualificaciones, reconocimiento académico y profesional de cualificaciones, así como sobre los procesos internos de garantía de calidad. También evalúa si los gobiernos, los organismos encargados de la garantía de calidad y las asociaciones de estudiantes ponen a disposición de los estudiantes y sus familias información fácilmente accesible sobre los proveedores de enseñanza superior (Vincent-Lancrin y otros, 2015).

Solo 12 de los 42 países encuestados suministraron información sobre lo que hacen para proteger a los estudiantes y sus familias. En cambio, 40 suministraron información acerca de sus marcos reglamentarios para facilitar la colaboración internacional. Esta diferencia muestra que los países centran sus esfuerzos en apoyar a las instituciones más que a los estudiantes, para los que aún persisten grandes carencias. Muchos países, entre ellos Austria, la República Checa y el Reino Unido, carecen de la capacidad para identificar a los proveedores potencialmente deshonestos y sensibilizar al respecto. Las asociaciones estudiantiles, un punto de acceso probable para los estudiantes internacionales, rara vez ofrecen información sobre proveedores de buena calidad, incluso en Australia, Italia y Nueva Zelandia (Vincent-Lancrin y otros, 2015). Para formular recomendaciones normativas sobre la protección de los estudiantes, los Estados deben centrar su atención en la reserva cada vez más diversa de estudiantes deseosos de estudiar en el extranjero, buscar maneras más eficaces de identificar a los proveedores deshonestos y las prácticas fraudulentas en el ámbito de la educación internacional, y difundir ampliamente esa información.

NOTA

1. Esta sección se basa en gran medida en Balfour (2017).

Un docente de una escuela secundaria de Kabul (Afganistán) recoge los libros de texto y prepara a sus alumnos para el examen de final de curso.

CRÉDITO: Iván Armando Flores/ Arete/ Informe GEM

MENSAJES CLAVE

A nivel mundial, el 86% de los docentes de primaria han recibido formación, aunque la proporción es menor en Asia Meridional (77%), el Caribe (70%) y el África Subsahariana (62%).

Sigue siendo muy difícil dar una definición universal de lo que significa ser un "docente capacitado". Existen diferencias no documentadas en los requisitos mínimos que se fijan para considerar formado a un docente, por ejemplo en cuanto a los criterios de admisión, la duración de los programas, la duración del periodo de iniciación, el contenido curricular, la modalidad de impartición, el grado en que el curso incluye formación basada en la escuela, y los mecanismos de garantía de calidad.

Hay dos métodos que podrían contribuir a mejorar la información disponible. En primer lugar, mejorar los datos administrativos sobre las distintas vías para convertirse en un docente capacitado y elaborar una clasificación internacional normalizada de la formación de docentes. En segundo lugar, acopiar datos directamente de los docentes.

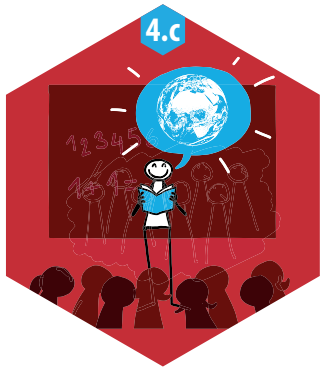
Hay poca información disponible sobre los salarios de los docentes y las tasas de abandono. En los países de la OCDE, los maestros de primaria cobran el 81% de lo que cobran otros profesionales que cuentan con educación terciaria y trabajan a tiempo completo.

El 88% de los docentes de primer ciclo de secundaria de 34 sistemas educativos declararon en una encuesta de la OCDE haber participado por lo menos en un curso de perfeccionamiento profesional en el transcurso del año anterior. De ellos, el 71% participó por lo menos en un curso o taller, el 44% asistió a conferencias o seminarios sobre educación y el 37% participó en una red de docentes.

En los países de altos ingresos se observa una clara tendencia a una mayor autonomía a nivel de las escuelas y una demanda explícita de rendición de cuentas. Los docentes y los directores de escuela deben llevar a cabo tareas de gestión y enseñanza cada vez más complejas, a menudo combinadas con mayores obligaciones de suministro de información. Este aumento de la carga de trabajo incide negativamente en su motivación.

Muchos docentes carecen de las competencias necesarias para interpretar y analizar los datos y traducirlos en acciones concretas encaminadas a mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

CAPÍTULO 18



META 4.C

Docentes

INDICADOR MUNDIAL

4.c.1 *Proporción de docentes en: a) la enseñanza preescolar; b) la enseñanza primaria; c) el primer ciclo de la enseñanza secundaria; y d) el segundo ciclo de secundaria que han recibido al menos la mínima formación docente organizada, previa al empleo o en el empleo (por ejemplo, formación pedagógica), exigida para impartir enseñanza en el nivel correspondiente en un país determinado*

INDICADORES TEMÁTICOS

4.c.2 *Proporción de alumnos por docente formado por nivel educativo*

4.c.3 *Porcentaje de docentes cualificados según normas nacionales por nivel educativo y tipo de institución*

4.c.4 *Proporción de alumnos por docente cualificado por nivel educativo*

4.c.5 *Salario medio de los docentes en relación con otras profesiones que exigen cualificaciones comparables*

4.c.6 *Tasa de abandono de docentes por nivel educativo*

4.c.7 *Porcentaje de docentes que han recibido formación en el empleo durante los últimos 12 meses por tipo de formación*

Resumen.....278

Eje de los datos 18.1: ¿Se puede conseguir una definición de docentes capacitados que sea comparable entre distintos países?.....280

Eje de las políticas 18.1: Las presiones en favor de la rendición de cuentas inciden en la formación de los docentes en los países de altos ingresos.....283

RESUMEN

La introducción de la meta 4.c en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible destaca a los docentes como la piedra angular del progreso en la educación y el aprendizaje. El seguimiento de la oferta de docentes cualificados y formados estaba presente en el programa Educación para Todos, pero no en los Objetivos de Desarrollo del Milenio. El indicador mundial relativo a la meta 4.c brinda la oportunidad de examinar más detenidamente cuántos docentes reciben la formación pedagógica mínima de acuerdo con las normas nacionales.

Este examen más detenido plantea dos dificultades. En primer lugar, todavía queda mucho camino por recorrer antes de que se pueda elaborar una medición significativa del número de docentes capacitados. A este respecto, la clasificación del indicador mundial 4.c.1 en el nivell, como un indicador "conceptualmente claro" y "con metodologías y normas establecidas a nivel internacional", de acuerdo con el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS, resulta engañosa y puede dar pie a un exceso de confianza (**Eje de los datos 18.1**). Incluso la idea de lograr una definición común de los requisitos de formación parece demasiado ambiciosa, dada la diversidad de dificultades a las que se enfrentan los docentes en todo el mundo. Por ejemplo, en algunos países los docentes necesitan competencias específicas para hacer frente a las presiones que generan los sistemas de rendición de cuentas (**Eje de las políticas 18.1**).

La segunda dificultad es la escasez de datos. También en este caso resulta engañosa la inclusión en el Nivel I, de acuerdo con la cual "se generan datos periódicamente... para el 50% de los países por lo menos". En realidad, solo se dispone de una media mundial para la enseñanza primaria. En los niveles de preescolar y primaria solo se dispone de medias regionales para cuatro de las ocho regiones, y en el nivel de secundaria solo para dos regiones y dos subregiones.

> "A nivel mundial, el 86% de los maestros de primaria han recibido formación"

En conjunto, los datos limitados disponibles indican que en varias partes del mundo hay un gran número de docentes con una formación inadecuada. A nivel mundial, el 86% de los maestros de primaria han recibido formación, aunque la proporción es menor en Asia Meridional (77%), el Caribe (70%) y el África Subsahariana (62%). En el África Subsahariana, la cifra de docentes con formación es aún menor en los niveles de preescolar (36%) y secundaria (45%) (**Cuadro 18.1**). Aunque se ha observado una tendencia positiva a un aumento del número de docentes formados en numerosos países, llama la atención que el porcentaje de estos últimos se haya reducido en países como Eritrea, Ghana y Níger desde 2000 (**Gráfico 18.1**).

Tal como se indicaba en el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* de 2016, la desconexión que existe entre la formulación de la meta (que habla de "cualificados") y del indicador mundial (que habla de "formados") contribuye a la confusión acerca de qué significa ser un docente cualificado. Convencionalmente se entiende que un docente cualificado es aquel que dispone al menos de las cualificaciones académicas mínimas esperadas para el nivel educativo que va a impartir (es decir, el nivel de educación que ha alcanzado el docente, con independencia de su campo de estudio), mientras que un docente capacitado es aquel que dispone de cualificaciones profesionales (es decir, que ha finalizado con éxito un curso de formación que cubre los requisitos mínimos para ingresar en la docencia) (UNESCO, 2016b) (véase también el **Anexo sobre rendición de cuentas** del presente informe).

Un docente puede contar con un conjunto de cualificaciones pero carecer del otro; las pautas varían de un país a otro. En algunos países, la formación de los docentes está integrada en la preparación académica que reciben la mayoría de los docentes; en otros, se trata de dos itinerarios separados. En los casos en que los sistemas de formación y cualificación académica se encuentran separados, o en los países en que no se requieren ambas cualificaciones, surgen discrepancias en la disponibilidad de docentes capacitados y cualificados. Las mayores discrepancias se observan en los países de ingresos bajos y medianos bajos. Solo el 15% de los docentes de secundaria están cualificados en Jamaica, mientras que el 85% están capacitados. En Vanuatu, en cambio, el 79% de los docentes están cualificados, mientras que solo un 21% están capacitados (**Gráfico 18.2**). Estas discrepancias son importantes, ya que los dos tipos de cualificaciones inciden en la calidad de la enseñanza (Darling-Hammond, 2000).

Las proporciones de alumnos por docente son más altas en los países más pobres. Las medias mundiales se redujeron en primaria de 26 en 2000 a 23 en 2015, mientras que se mantuvieron inalteradas en preescolar y secundaria (**Cuadro 18.2**). En las dos regiones que registraron los mayores descensos, Asia Oriental y Sudoriental (de 24 a 17) y Asia Meridional (de 39 a 33), había varios mecanismos en juego. En Asia Oriental, el tamaño de la cohorte de alumnos se redujo un 29%, mientras que el número de docentes se mantuvo constante. En Asia Sudoriental, el tamaño de la cohorte de alumnos se mantuvo constante, mientras que la oferta de docentes aumentó un 31%. En Asia Meridional, el aumento de la oferta de docentes (un 49%) fue mayor que el de las matriculaciones (un 28%). Estas proporciones no reflejan la formación o la cualificación de los docentes.

Los demás indicadores temáticos relativos al desarrollo profesional de los docentes adolecen de baja cobertura: tanto los salarios en relación con otras profesiones como las tasas de abandono. Las bases de datos existentes sobre personal no están organizadas de un modo que permita acopiar información coherente sobre formación en el empleo, rotación y condiciones completas de remuneración en un país o entre países.

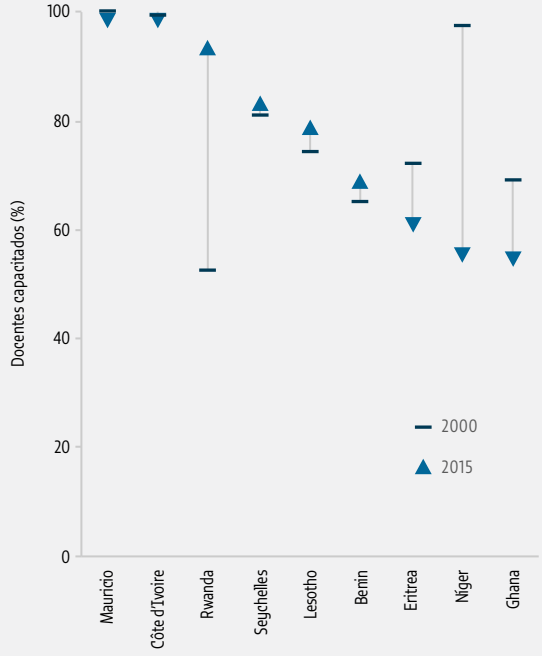
Respecto a los salarios, el único enfoque sistemático entre países es una iniciativa de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). En

CUADRO 18.1:
Porcentaje de docentes capacitados, por nivel educativo, 2015

	Enseñanza preescolar	Enseñanza primaria	Enseñanza secundaria
Mundo	**...**	**86**	**...**
Asia Central y el Cáucaso	93	97	...
Asia Oriental y Sudoriental	...	...	...
Asia Oriental	...	...	...
Asia Sudoriental	89	96	97
América del Norte y Europa	...	...	...
América Latina y el Caribe	...	...	...
Caribe	78	70	88
América Latina	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental	81	85	79
Pacífico	...	...	...
Asia Meridional	78	77	...
África Subsahariana	36	62	45
Ingresos bajos	40	68	49
Ingresos medianos bajos	...	79	...
Ingresos medianos altos	...	85	...
Ingresos altos	...	...	...

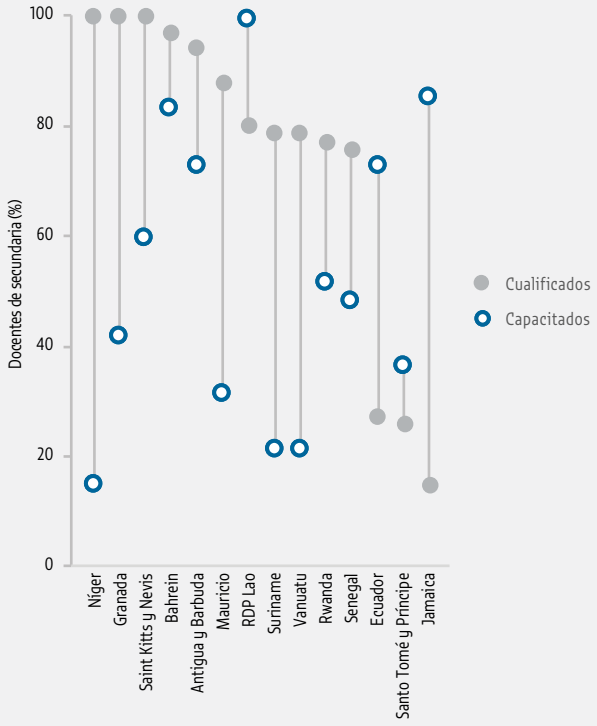
Fuente: Base de datos del IEU.

GRÁFICO 18.1:
El porcentaje de docentes capacitados se ha reducido desde el año 2000 en algunos países del África Subsahariana
Porcentaje de docentes de primaria que han recibido formación, en un grupo de países seleccionados, 2000–2015



Fuente: Base de datos del IEU.

GRÁFICO 18.2:
En numerosos países existen grandes discrepancias en la disponibilidad de profesores cualificados y capacitados
Porcentaje de docentes de secundaria cualificados y capacitados, en un grupo de países seleccionados, 2015



Fuente: Base de datos del IEU.

CUADRO 18.2:
Proporciones de alumnos por docente, por nivel educativo, 2000–2015

	Enseñanza preescolar		Enseñanza primaria		Enseñanza secundaria	
	2000	2015	2000	2015	2000	2015
Mundo	**18**	**18**	**26**	**23**	**18**	**18**
Asia Central y el Cáucaso	10	11	21	17	10	10
Asia Oriental y Sudoriental	25	19	24	17	18	15
América del Norte y Europa	14	12	15	14	12	12
América Latina y el Caribe	21	20	26	22	18	16
África del Norte y Asia Occidental	19	20	22	20	17	16
Pacífico	21	...	20	...	...	...
Asia Meridional	12	20	39	33	32	30
África Subsahariana	30	30	43	39	26	21
Ingresos bajos	28	28	45	41	24	23
Ingresos medianos bajos	14	20	34	28	24	23
Ingresos medianos altos	20	18	24	19	16	15
Ingresos altos	18	14	16	14	14	13

Fuente: Base de datos del IEU.

la mayoría de países de la OCDE, los salarios de los docentes aumentan con el nivel de educación en el que imparten enseñanza. Sin embargo, los docentes tienden a cobrar menos que otros trabajadores con cualificaciones análogas. En los países de la OCDE, en promedio, los docentes de preescolar cobran el 74%, los de primaria el 81%, los de primer ciclo de secundaria el 85% y los de segundo ciclo de secundaria el 89% de lo que cobran otros profesionales de edades comprendidas entre los 25 y los 64 años que cuentan con educación terciaria y trabajan a tiempo completo. Aun en la OCDE, solo hay datos recientes disponibles sobre 21 países a nivel preescolar y sobre 24 en los niveles de primaria y secundaria de un total de 35 países (OCDE, 2016a).

Respecto a la tasa de abandono, la enseñanza primaria cuenta con la mejor cobertura en el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), pero solo 26 países informan sobre esta cuestión. Incluso en esos casos, no está claro si los países que presentan informes distinguen entre abandonos temporales y permanentes de la profesión.

El conjunto más amplio y coherente de datos disponibles sobre perfeccionamiento profesional se basa en la encuesta internacional sobre profesores, enseñanza y aprendizaje (TALIS) de la OCDE. La TALIS de 2013 preguntó sobre el grado de participación de los docentes en actividades de perfeccionamiento profesional a lo largo de los 12 meses anteriores. El 88% de los docentes de primer ciclo de secundaria de los 34 países o regiones participantes declararon haber participado por lo menos en un curso de perfeccionamiento profesional. De ellos, el 71% participó por lo menos en un curso o taller, el 44% asistió a conferencias o seminarios sobre educación y el 37% participó en una red de docentes (OCDE, 2014).

EJE DE LOS DATOS 18.1: ¿SE PUEDE CONSEGUIR UNA DEFINICIÓN DE DOCENTES CAPACITADOS QUE SEA COMPARABLE ENTRE DISTINTOS PAÍSES?

El indicador mundial para seguir los progresos realizados en la consecución de la meta 4.c, esto es, el porcentaje de docentes que han recibido al menos la mínima formación docente necesaria para la docencia en un nivel determinado, pretende reflejar un aspecto fundamental de la calidad de la educación. Su simplicidad, sin embargo, resulta engañosa, y sigue siendo difícil basar en él comparaciones significativas entre países.

> El 88% de los docentes de primer ciclo de secundaria de 34 países o regiones participantes en la encuesta TALIS de 2013 declararon haber participado por lo menos en un curso de perfeccionamiento profesional

En la práctica, los "docentes capacitados " son un grupo muy heterogéneo. Existen grandes diferencias en los requisitos mínimos que se fijan para considerar formado a un docente, en diferentes aspectos: los criterios de admisión en los programas de formación docente; la duración de los programas; la duración del periodo de iniciación; el contenido curricular; la modalidad de impartición; el grado en que el curso incluye formación basada en la escuela; y los mecanismos de garantía de calidad. Estas diferencias entre países no están bien documentadas.

SIGUE HABIENDO OBSTÁCULOS PARA ELABORAR UNA CLASIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Los datos del IEU actualmente disponibles ofrecen poca o ninguna información cualitativa sobre la definición de los conceptos de docente cualificado o capacitado que proponen los distintos países[1]. Muchos países no distinguen siquiera entre la cualificación académica (docente cualificado) y la formación pedagógica (docente capacitado) que se requiere como mínimo para la docencia en un nivel determinado. Tal es el caso de 31 de los 81 países que suministran información a nivel de primaria, y 15 de los 61 a nivel de secundaria.

Las cualificaciones académicas que se requieren para la docencia en diferentes niveles varían. Por ejemplo, la cualificación académica mínima para ser maestro de primaria, expresada utilizando los niveles de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), abarcaba desde la finalización del primer ciclo de secundaria (CINE 3, 11% de todos los países que presentan informes) hasta el nivel de maestría (CINE 7, 2%). El requisito más común era el título de licenciatura, CINE 6, con el 32%.

La cualificación académica es solo uno de los elementos de comparación. Para elaborar una clasificación de la formación de los docentes es preciso normalizar las diversas dimensiones de los programas de formación. Aunque inevitablemente resulta imposible reflejar todas las dimensiones, cabe destacar dos posibles enfoques para realizar una clasificación de este tipo (IEU, 2017c).

En el marco del proyecto Multi-Site Teacher Education Research (investigación en múltiples sitios sobre la formación de los docentes) a fines de los años 1990, el primer enfoque establece cuatro vías para convertirse en un docente capacitado, en función de la duración, el ingreso, el currículo, la práctica docente, el estilo de enseñanza y los requisitos de certificación (Lewin, 1999):

- El Tipo 1 consiste en una formación en régimen de internado, a tiempo completo y previa al empleo, que tiene lugar en una institución aislada de la escuela. Comprende un programa de formación de tipo universitario a tiempo completo de uno a cuatro años de duración, con o sin un periodo de prácticas o de prueba posterior, conducente a un certificado/diploma/diplomatura en instituciones establecidas expresamente a tales efectos (por ejemplo, escuelas normales).
- El Tipo 2 es parecido al Tipo 1 pero comprende una formación de posgrado a tiempo completo en instituciones de educación terciaria.
- El Tipo 3 abarca la formación de los docentes en el empleo, con periodos de estudios en instituciones de formación docente, estudios en la escuela o en el lugar de trabajo y prácticas en el empleo.
- El Tipo 4 consiste en el ingreso directo en la docencia sin capacitación formal, a menudo con algún tipo de certificación posterior basada en la experiencia y la asistencia a clases, que puede proporcionar con el tiempo la cualificación mínima para enseñar.

El segundo enfoque, introducido por el IEU, fijó cuatro dimensiones fundamentales de la formación de los docentes previa al empleo: nivel del curso (por ejemplo, terciario), lugar donde se imparte, duración de las prácticas docentes y momento de las prácticas docentes (IEU, 2010) (**Cuadro 18.3**). Se necesitan metadatos

CUADRO 18.3:
Propuesta de clasificación normalizada de los programas de formación de docentes

Nivel CINE del programa	Ubicación del programa	Duración de las prácticas docentes	Momento de las prácticas docentes
3: primer ciclo de secundaria 4: postsecundaria, no terciaria 5: terciaria de ciclo corto 6: terciaria 7: posgrado	Predominantemente basado en la escuela (más del 80%) Predominantemente basado en instituciones (más del 80%) Combinado (del 20% al 80% en instituciones)	Sin prácticas docentes De 1 a 4 semanas De 5 a 12 semanas 13 semanas >36 semanas	Sin prácticas docentes Combinadas con los estudios Al término de los estudios formales

Fuente: IEU (2017).

adicionales sobre el grupo considerado (por ejemplo, docentes antes o después de ingresar en la docencia), las modalidades (por ejemplo, a tiempo completo o parcial, utilización de la educación abierta y a distancia), los requisitos de experiencia docente, los tipos de proveedores y el tiempo dedicado a los ámbitos temáticos (por ejemplo, asignatura, fundamentos educativos, métodos pedagógicos). Ninguno de los dos enfoques se ha utilizado a nivel mundial.

Para elaborar una clasificación simple y operativa a nivel mundial harían falta descripciones detalladas de los programas de formación de docentes, organizadas en un marco comparativo. Aunque se acopiara información sobre los docentes que acceden a la profesión, la distribución cambiaría a lo largo del tiempo, ya que los docentes procedentes de distintos programas pueden tener tasas de abandono distintas. Los datos sobre personal deberían registrar la vía de ingreso de cada docente y los cambios que puedan producirse a lo largo de su carrera. No será fácil lograr un acopio y una validación adecuados de los datos. Los gastos operativos y la capacidad que supone proporcionar la información requerida son considerables.

Se podría utilizar como modelo el enfoque que se empleó recientemente para revisar la CINE. Dicha revisión se basó en un grupo de asesoramiento técnico mundial integrado por expertos internacionales en educación y estadística, en el que participaron organizaciones internacionales como Eurostat y la OCDE. La recomendación de este grupo se sometió posteriormente a un amplio proceso de examen a través de reuniones regionales de expertos y una consulta formal a escala mundial, coordinada por el IEU, en la que todos los Estados Miembros de la UNESCO fueron invitados a participar (IEU, 2014). Para elaborar una clasificación sólida de los programas de formación docente a nivel mundial se debería seguir un proceso parecido.

Más allá de la formación inicial, el perfeccionamiento profesional de los docentes se ve cada vez más como un aprendizaje permanente: los requisitos mínimos para ingresar en la profesión no son más que un punto en un continuo. Otra dificultad para la elaboración de un marco integral es que los datos obtenidos a partir de sistemas formales pueden pasar por alto vías alternativas de enseñanza que son cada vez más comunes.

Los datos acopiados directamente de los docentes pueden contribuir al seguimiento de los avances

Elaborar una clasificación de los programas de formación docente puede llevar varios años. Una alternativa podría ser acopiar información directamente de los docentes en el marco de las evaluaciones de los alumnos o las encuestas a los docentes.

Las encuestas internacionales de evaluación del aprendizaje registran a menudo información sobre las características de los docentes. Por ejemplo, el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) plantea a docentes de matemáticas y ciencias de cuarto y octavo grado preguntas relacionadas con las cualificaciones académicas, los antecedentes y el perfeccionamiento profesional correspondientes a la asignatura, por ejemplo si los docentes de matemáticas poseen un título en educación y una asignatura principal o una especialización en matemáticas. El porcentaje de alumnos de cuarto grado que recibían clases de docentes con estas características se redujo entre 2003 y 2015 del 50% al 15% en la República Islámica del Irán, y del 89% al 54% en Kazajstán, pero se incrementó entre 2007 y 2015 del 18% al 38% en Dinamarca y del 42% al 70% en Suecia.

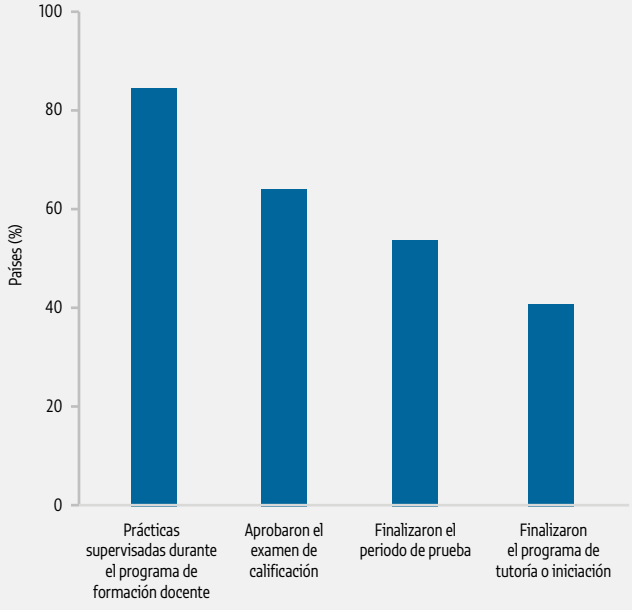
> “El porcentaje de alumnos de cuarto grado que recibían clases de docentes con un título y una especialización en matemáticas se incrementó entre 2007 y 2015 del 42% al 70% en Suecia”

Es posible que estos cambios respondan simplemente a fluctuaciones a largo plazo de las políticas sobre la formación inicial de los docentes y no reflejen necesariamente un endurecimiento progresivo de los requisitos. Por

ejemplo, el contenido y la estructura de la formación inicial de los docentes en Dinamarca favorecía hasta hace poco la especialización por materias, pero una reforma introducida en 2012 concluyó que el contenido pedagógico había perdido peso en beneficio del contenido de las asignaturas. Eso puede alterar en el futuro el porcentaje de docentes de primaria con especialización en alguna asignatura (Nusche y otros, 2016).

El TIMSS acopia información cualitativa adicional sobre las políticas de preparación de los docentes y el grado de exigencia de los requisitos. En 33 de los 39 países que participaron en el TIMSS de 2015 se pedían prácticas supervisadas a los docentes de octavo grado de matemáticas, pero solo en 16 se imponía un periodo docente de prueba (**Gráfico 18.3**). Más de un tercio de los países participantes informaron de un endurecimiento de los requisitos para la docencia en cuarto u octavo grado mediante la introducción de criterios de admisión más exigentes, como por ejemplo un mayor número de años de estudios universitarios, requisitos adicionales de certificación y promedios mínimos de calificaciones en la universidad (Mullis y otros, 2016).

GRÁFICO 18.3:
Los requisitos iniciales del programa de formación docente varían de un país a otro
Porcentaje de países que imponen determinados requisitos iniciales en los programas de formación docente para los docentes de octavo grado de matemáticas, 2015



Nota: Análisis de 39 países.
Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en Mullis y otros (2016).

Las encuestas de docentes son otra fuente de información sobre la formación de los docentes. En la encuesta TALIS de 2013 se preguntaba a docentes de primer ciclo de secundaria acerca de algunos aspectos de su formación inicial. Muchos docentes no habían recibido ningún tipo de formación docente. De aquellos que sí la habían recibido, muchos carecían de formación relativa al contenido, la pedagogía o la práctica de las asignaturas que enseñaban. Por ejemplo, del 62% de los docentes mexicanos que habían asistido a programas de formación de docentes, unos dos tercios, o el 40% del total, habían recibido formación en la pedagogía de las asignaturas que impartían. El porcentaje era del 94% en Polonia (**Gráfico 18.4**) (OCDE, 2014).

EJE DE LAS POLÍTICAS 18.1: LAS PRESIONES EN FAVOR DE LA RENDICIÓN DE CUENTAS INCIDEN EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN LOS PAÍSES DE ALTOS INGRESOS

A lo largo de los últimos años, en los países de ingresos altos se ha producido un aumento de la responsabilidad asignada a las escuelas en su propia enseñanza y gestión. En los países que participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), los directores de escuela informaron de que actualmente asumían una "responsabilidad considerable", juntamente con los docentes, en las tareas que se llevan a cabo en sus escuelas relacionadas con ciertas decisiones. Desde entonces han asumido aún más responsabilidad en algunas decisiones, como el contenido de las asignaturas y la contratación de docentes, aunque en algunos casos se ha detectado una tendencia inversa hacia la centralización (**Gráfico 18.5**).

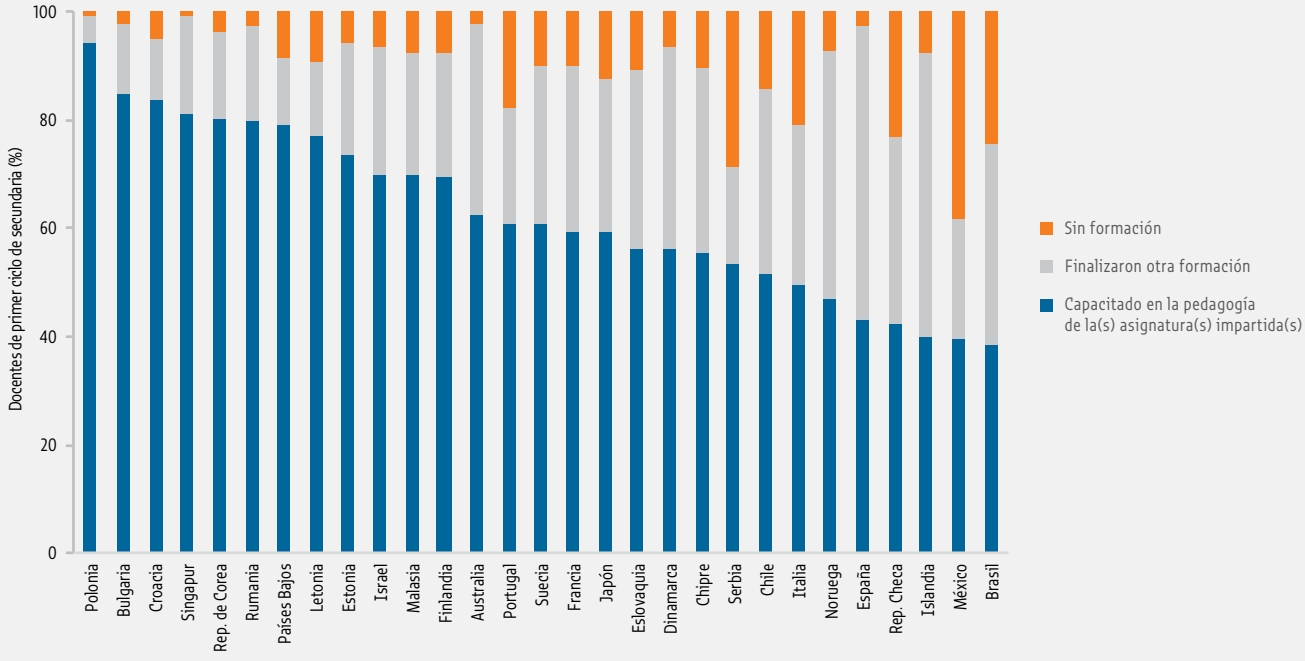
LOS SISTEMAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS AUMENTAN LA CARGA DE TRABAJO Y LA INSATISFACCIÓN

La descentralización y la mayor autonomía de las escuelas van asociadas a un aumento de la demanda de datos contables e informes. También hacen que la adopción de decisiones en materia de educación dependa más de la

GRÁFICO 18.4:

Numerosos docentes de primer ciclo de secundaria no recibieron formación pedagógica en relación con la materia que enseñan

Distribución de los docentes de primer ciclo de secundaria por incidencia y contenido de la formación docente, 2013



Fuente: OCDE (2014).

disponibilidad de datos (Marsh y otros, 2006; Ozga, 2009; Schildkamp y Kuiper, 2010).

Esos requerimientos aumentan la carga de trabajo de los educadores, complican sus tareas y exigen competencias adicionales (Møller, 2009; OCDE, 2013b). En torno al 75% de los docentes finlandeses y el 95% de los suecos informaron de un aumento de sus responsabilidades relacionadas con la documentación (Müller y Hernández, 2010). En Inglaterra, el 56% de los docentes consideraron que el acopio y la gestión de datos suponían una carga de trabajo innecesaria (Departamento de Educación del Reino Unido, 2016). Los docentes consideraron que esas presiones ejercidas para presentar informes reflejaban también una falta de confianza en su profesionalidad (MacBeath, 2012). Cuanto más ampliamente se sostengan este tipo de opiniones negativas sobre la carga de trabajo, tanto más aumentará el riesgo de que los jóvenes talentosos se aparten de la profesión.

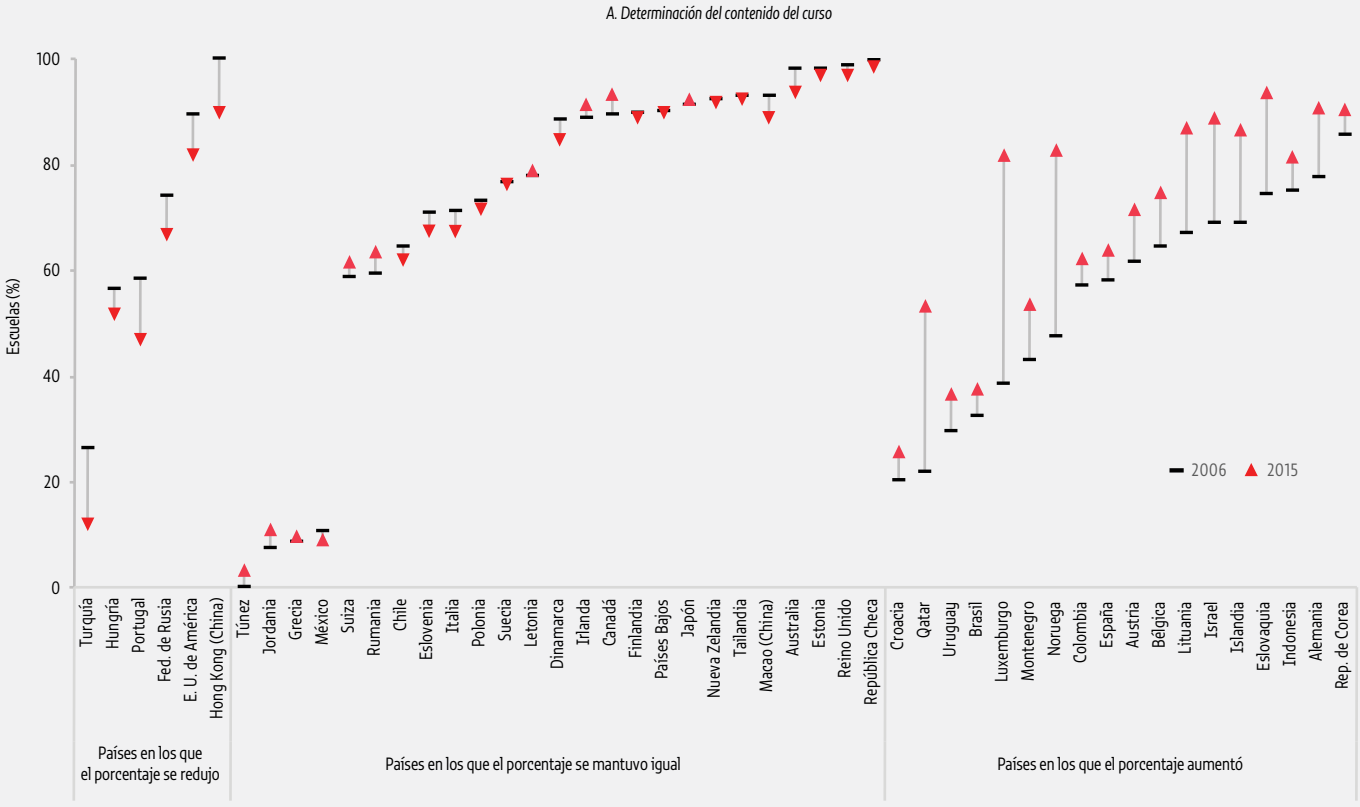
Las exigencias relacionadas con la rendición de cuentas ejercen presión sobre los directores de escuela para que mejoren sus competencias en gestión y tratamiento de datos. En Hong Kong (China), los índices de seguimiento del desempeño en las tareas y del resultado de los exámenes se actualizan periódicamente en línea y se utilizan para seguir el progreso de los alumnos y el desempeño de los docentes (Quong, 2013). En los sistemas en que las presiones proceden del mercado, los directores de escuela son responsables de lograr que sus establecimientos sean más atractivos para los padres (Caldwell y otros, 2002).

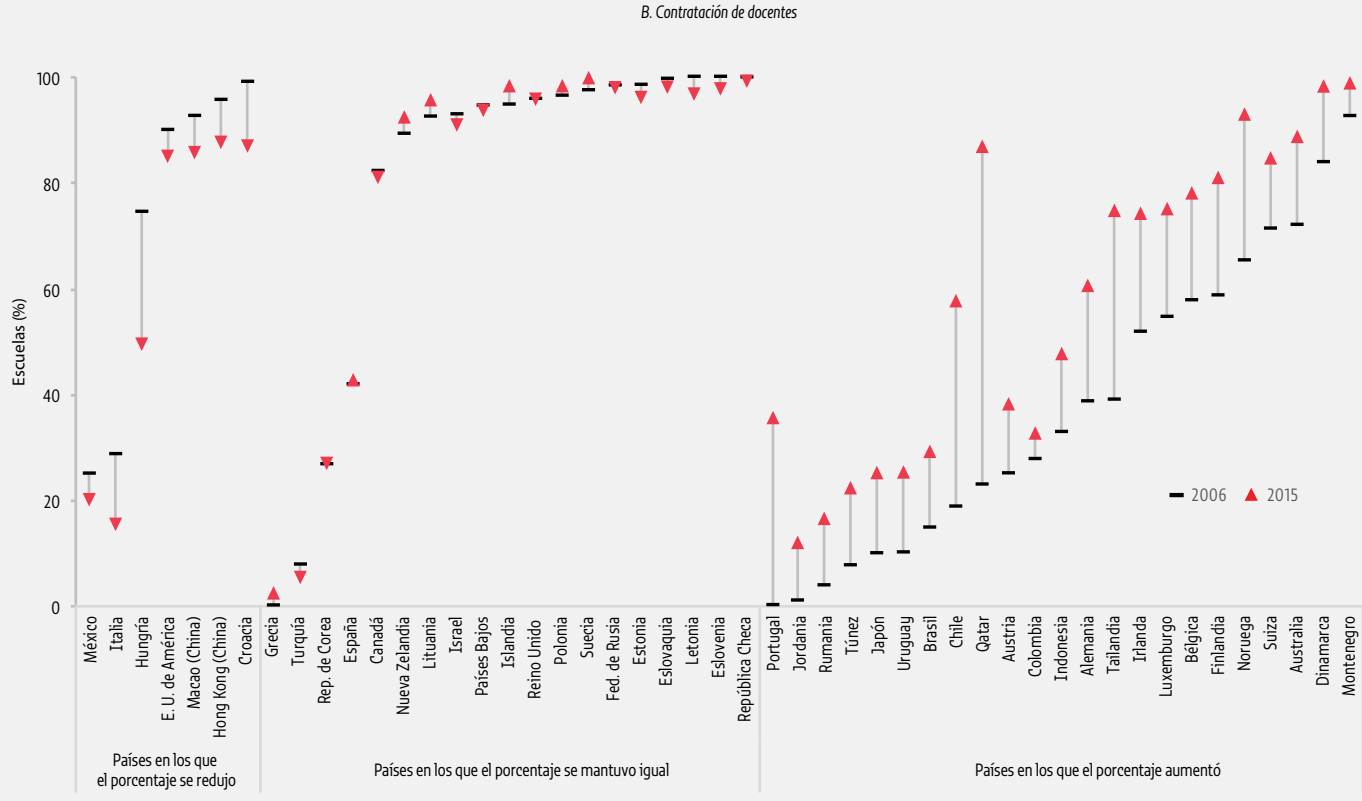
Las presiones en favor de la presentación de informes y la rendición de cuentas en relación con el desempeño incrementan la carga de trabajo de los directores de escuela y reducen su satisfacción en el trabajo. Una encuesta sobre la carga de trabajo que se realizó en 2016 en el Reino Unido determinó que el 93% de los docentes y directores de escuela en Inglaterra consideraban que su carga de trabajo era un problema "muy" o "bastante" grave (Departamento de Educación del Reino Unido, 2017). Estudios realizados en Australia, Canadá, Nueva Zelandia, el Reino Unido y los Estados Unidos mostraron

GRÁFICO 18.5:

Cada vez más responsabilidades recaen en los docentes y los directores de escuela

Porcentaje de escuelas en las que los docentes o los directores asumían responsabilidades considerables en determinadas tareas, en un grupo de países seleccionados, 2006–2015





Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM de los cuestionarios del programa PISA 2006 y 2015 a directores de escuela

> Una encuesta sobre la carga de trabajo que se realizó en 2016 en el Reino Unido determinó que el 93% de los directores de escuela consideraban que su carga de trabajo era un problema "muy" o "bastante" grave

que las presiones y el estrés ocasionados por los sistemas de rendición de cuentas reducían el número de candidatos para los cargos directivos en las escuelas (Caldwell y otros, 2002).

Para afrontar esos riesgos, es preciso que los encargados de la formulación de políticas adopten un doble enfoque. Ante todo, deben minimizar la carga de trabajo de los docentes y los directores de escuela mediante un examen crítico de las prácticas vigentes. En el Reino Unido, un grupo independiente que examinaba la carga de trabajo de los docentes instó al Gobierno, los directores de escuela y los docentes a considerar siempre la finalidad para la que se acopian los datos, acopiar únicamente los que sean estrictamente necesarios y aplicar la regla de "acopiar una vez, utilizar muchas veces" (Departamento de Educación del Reino Unido, 2016).

En segundo lugar, es preciso que los encargados de la formulación de políticas introduzcan medidas de apoyo para mitigar la carga de trabajo y el estrés añadidos, en particular mediante la preparación de los docentes, sobre todo en el proceso de transición hacia cargos directivos. El aumento de la demanda de informes de rendición de cuentas debe ir acompañado de una adecuada preparación de los docentes (Mandinach y Gummer, 2013). Los docentes que acceden a cargos directivos en las escuelas necesitan apoyo adicional para hacer frente a las presiones que conlleva la presentación de informes sobre el desempeño escolar.

LOS SISTEMAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS EXIGEN QUE LOS DOCENTES DESARROLLEN COMPETENCIAS RELATIVAS A LA UTILIZACIÓN DE DATOS

La competencia en la utilización de datos es la capacidad de interpretar y utilizar datos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La organización estadounidense Data Quality Campaign define a los educadores "competentes en la utilización de datos" como aquellos que "de manera constante, eficaz y ética acceden a diferentes tipos de datos procedentes de fuentes estatales o locales, del aula o de otro tipo de fuentes, los interpretan, los traducen en acciones concretas y los difunden con el fin de mejorar los resultados de los alumnos en coherencia con las funciones y las responsabilidades profesionales de los educadores" (Data Quality Campaign, 2014).

El Consejo nacional para la calidad de los docentes de los Estados Unidos define tres tipos de competencias que los candidatos a la docencia deben desarrollar (NCTQ, 2012): competencias para la evaluación, dirigidas a medir el desempeño de los alumnos mediante pruebas (DeLuca y Johnson, 2016; Xu y Brown, 2016); competencias analíticas, dirigidas a analizar los datos sobre el desempeño de los alumnos; y competencias para la toma de decisiones pedagógicas, con el fin de aplicar los datos a la enseñanza (Dunn y otros, 2013; Schifter y otros, 2014). Entre los datos pertinentes para estos fines cabe citar los relativos a la evaluación, la asistencia, la participación, la demografía y el ambiente escolar.

Muchos docentes afirman no estar adecuadamente preparados para utilizar datos con los fines indicados (Datnow y Hubbard, 2016; Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2011). En Ontario (Canadá), la preparación para la utilización de investigaciones en materia de educación y análisis de datos recibió una de las puntuaciones más bajas en las autoevaluaciones de los docentes de primaria y secundaria en su primer año de empleo (Ontario College of Teachers, 2016). Dos de cada tres docentes de los Estados Unidos declararon estar insatisfechos con su capacidad para utilizar datos con objeto de mejorar la enseñanza, y señalaron a menudo como motivo el exceso de datos (Fundación Bill y Melinda Gates, 2015).

Un estudio sobre los conocimientos pedagógicos de los docentes realizado en cinco países de la OCDE mostró que la evaluación, en particular la búsqueda y el uso de datos, era el aspecto al que menos atención se prestaba en la formación previa al empleo, por detrás de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En cuatro de los cinco países,

> Un estudio sobre los conocimientos pedagógicos de los docentes realizado en cinco países de la OCDE mostró que la evaluación, en particular la búsqueda y el uso de datos, era el aspecto al que menos atención se prestaba en la formación previa al empleo

los docentes y los candidatos a la docencia informaron de que menos del 60% de los temas que habían aprendido estaban relacionados con la evaluación (OCDE, 2017a). Una encuesta entre docentes y directores de escuela realizada en Alemania, Lituania, Países Bajos, Polonia y el Reino Unido concluyó que la mayoría de ellos empleaban los datos de forma superficial para realizar un seguimiento y no para mejorar la enseñanza. Entre las dificultades con las que se topaban, los docentes señalaron la falta de colaboración o de posibilidades de perfeccionamiento profesional (Schildkamp y otros, 2014). Un grupo de expertos del Reino Unido recomendó integrar la formación en el uso de datos en la preparación inicial de los docentes para ayudar a reducir la carga de trabajo innecesaria (Departamento de Educación del Reino Unido, 2016).

Preparar a los docentes para la utilización de datos en su formación inicial

La competencia en la utilización de datos es una parte cada vez más importante de la formación de los docentes en muchos países de altos ingresos. En los Estados Unidos, 41 de los 50 estados declararon que proporcionaban formación sobre la utilización de datos para la enseñanza, y 42 declararon que proporcionaban formación sobre la interpretación de datos como los que figuran en los informes de alerta temprana, por ejemplo (Data Quality Campaign, 2014). En el marco propuesto por el Consejo nacional para la calidad de los docentes se considera que un programa de preparación docente está bien concebido cuando incluye un curso de competencias básicas en utilización de datos y uno o más cursos sobre competencia en la utilización de datos pedagógicos relativos a asignaturas específicas (NCTQ, 2016). No obstante, un estudio de los programas de formación docente realizado en 2013 mostró que pocos ofrecían posibilidades de poner en práctica el uso de los datos para la enseñanza (NCTQ, 2013). Es preciso trabajar más para elaborar currículos que enseñen a los candidatos a la docencia a utilizar datos para la autoevaluación y el seguimiento del progreso de los alumnos (Worrell y otros, 2014).

Algunos estudios han concluido que también debe tenerse en cuenta el método empleado para capacitar en materia de utilización de datos, aunque la mayoría eran estudios de escala reducida. En los Estados Unidos, la participación en investigaciones o cursos de investigación docente, en que los docentes debían acopiar y analizar datos para aplicarlos a la enseñanza, iba asociada al uso ulterior de los datos relativos a la evaluación de los alumnos (Reeves, 2017). En Noruega, los candidatos a la docencia que habían tenido que basar sus investigaciones en datos pertinentes consideraron que el proceso había sido útil para su perfeccionamiento profesional (Ulvik, 2014).

En el caso de los directores de escuela, muchos programas de preparación del Reino Unido y los Estados Unidos prestan cada vez más atención a la formación en el liderazgo educativo y las competencias relacionadas con la evaluación (Ylimaki y Jacobson, 2013). La preparación de los directores de escuela en América Latina y el Caribe ha experimentado cambios parecidos. En Chile, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, revisado en 2015, aborda la gestión curricular y de los recursos en base a los resultados de la evaluación de los alumnos, así como la selección, la evaluación y el perfeccionamiento del personal (Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo de Chile, 2016).

El perfeccionamiento profesional permanente constituye otra manera de preparar a los docentes para la utilización de los datos

Los docentes que forman parte ya de la población activa y se enfrentan a exigencias cada vez mayores de presentación de informes no pueden beneficiarse de los avances en la formación previa al empleo. En consecuencia, la competencia en la utilización de datos ha pasado a formar parte del perfeccionamiento profesional permanente, por ejemplo mediante el trabajo colaborativo y las comunidades de aprendizaje profesionales. En la provincia de Utrecht, en los Países Bajos, se puso en marcha un proyecto para que docentes e investigadores analizaran conjuntamente datos escolares con objeto

de mejorar su comprensión del aprendizaje, cuyo resultado fue un aumento de la atención prestada al perfeccionamiento profesional en materia de competencia en la utilización de datos. La escuela normal superior de la Universidad de Utrecht introdujo posteriormente un curso sobre "Los datos en la escuela" orientado a preparar a los docentes para instruir a sus colegas sobre la utilización de datos (Universiteit Utrecht, 2016).

Otras intervenciones requieren la participación de instructores externos. En los Países Bajos se puso en marcha otro curso de formación que consistía en siete reuniones y cuatro sesiones individuales con instructores en el aula y que propició considerablemente la eficacia de los docentes en el uso de los datos para mejorar la enseñanza. Los efectos se seguían notando un año más tarde (van der Scheer y Visscher, 2016).

Suecia volvió obligatorio el perfeccionamiento profesional permanente de los directores de escuela, cuyo poder de gestión ha aumentado con la aprobación de la Ley de Educación de 2010 (Leo, 2015). En Flandes (Bélgica), donde los directores tenían dificultades para interpretar los datos con objeto de reformar sus escuelas, la formación en la propia escuela utilizando datos procedentes de la misma demostró ser más eficaz que la formación externa (Vanhoof y otros, 2012). En el estado de Texas (Estados Unidos) se llevó a cabo un ensayo consistente en impartir a los directores de escuela 300 horas de formación en planificación de las clases, enseñanza basada en datos y observación de los docentes, con el resultado de una mejora en el aprendizaje de los alumnos respecto de las escuelas que no habían participado en el ensayo (Fryer Jr, 2017).

La mejora de la competencia de los docentes en la utilización de datos debería ir asociada a una mejora de la enseñanza

La creciente tendencia a utilizar datos para mejorar la enseñanza y la gestión de la educación plantea cuestiones relativas a la eficacia de esta práctica. Un examen de los programas de formación en los Estados Unidos concluyó que éstos se centraban en general en los sistemas y programas informáticos de gestión de datos, y que prestaban más atención a la tecnología que a la adquisición de competencias en materia de gestión de datos. El estudio indicó que los esfuerzos por aumentar la utilización de datos no se traducían en una mejora de la enseñanza. Los docentes seguían considerándose incapaces de utilizar los datos en este sentido (Datnow y Hubbard, 2016). Cuando los datos no son oportunos o útiles y el sistema de retroinformación es defectuoso, las competencias de los docentes no revisten importancia.

Es fundamental preguntarse si la tecnología que se emplea para procesar los datos sobre aprendizaje (y para concebir los cursos de perfeccionamiento profesional) se basa en una teoría sólida que vincule los datos obtenidos con la mejora de la enseñanza y de los resultados de la misma. A este respecto, pueden surgir problemas de dos tipos. En primer lugar, los datos acopiados no informan sobre influencias sociales y culturales que sean realmente importantes para la enseñanza (Williamson, 2016a). En segundo lugar, hacer hincapié en los resultados del aprendizaje que pueden ser objeto de seguimiento supone adoptar decisiones políticas que no son neutrales. Dicho enfoque puede utilizar en la práctica un conjunto muy limitado de resultados del aprendizaje para que las escuelas y los docentes rindan cuentas, sin prestar la atención suficiente a procesos de aprendizaje más amplios. En consecuencia, y a pesar de su utilidad, es importante no aceptar los datos tal cual al aplicarlos a la rendición de cuentas (Selwyn, 2016). Debería prestarse más atención al uso diagnóstico de los datos.

> "Debería prestarse más atención al uso diagnóstico de los datos"

Otro motivo de preocupación, relacionado con el anterior, es el grado en que el aumento del uso de datos y de la tecnología digital responde a la influencia y sirve a los intereses de las empresas privadas que fabrican, promueven y enseñan a utilizar la tecnología que produce los datos que los gobiernos utilizan para evaluar la eficacia del sistema educativo. Al atribuir una importancia especial al uso de datos se corre el riesgo de dar a las empresas privadas una influencia indebida sobre los sistemas educativos y las prácticas pedagógicas, con el consiguiente perjuicio para sus fundamentos democráticos (Williamson, 2016b).

CONCLUSIÓN

En la mayoría de países de ingresos altos se observa una clara tendencia a una mayor autonomía a nivel de las escuelas y una demanda explícita de rendición de cuentas acerca del desempeño. Los docentes y los directores de escuela deben llevar a cabo tareas de gestión y enseñanza cada vez más complejas, a menudo combinadas con mayores obligaciones de suministro de información. Este aumento de la carga de trabajo incide negativamente

en su motivación. Al mismo tiempo, la necesidad del Gobierno central de gestionar una oferta educativa descentralizada le obliga a centrarse cada vez más en el seguimiento de los resultados por medio de un volumen creciente de datos.

Analizar datos puede ayudar a mejorar la enseñanza, pero los programas de formación de los docentes y perfeccionamiento profesional deben abarcar una gama más amplia de datos sobre el aprendizaje de los alumnos y dotar a los docentes de las competencias necesarias para analizarlos, interpretarlos y traducirlos en medidas concretas. Los programas deberían conceder menos importancia al procesamiento del tipo de datos normalizados que suelen asociarse a las exigencias de rendición de cuentas.

NOTA

1. La presente sección se basa en una nota informativa del IEU (2017).

Niños con cepillos de dientes y dentífricos ríen mientras aprenden sobre salud e higiene.

CRÉDITO: MuhdKhalifah Sani Bin Abd Latif/UNESCO

MENSAJES CLAVE

El tabaco es la principal causa de muertes evitables en todo el mundo: 6,4 millones en 2015, y la educación es el índice de predicción más importante para algunas clases de consumo de tabaco.

En los países de ingresos medianos bajos la probabilidad de que fumaran las personas sin estudios formales era 6,5 veces mayor que la de aquellos que tenían al menos estudios secundarios. En Indonesia, país que tiene unos de los índices de fumadores más elevados del mundo, fumaba el 81% de los adultos sin estudios primarios, frente al 50% de los adultos con estudios superiores.

La educación informal puede influir también en el hábito de fumar. En Bangladesh y Noruega, las campañas de lucha contra el tabaco aumentaron los intentos de dejarlo. No obstante, a menos que se conciban con sumo cuidado, las campañas mediáticas pueden incrementar la desigualdad en el predominio de fumadores, beneficiando de forma desproporcionada a las personas con más estudios.

En el plan de acción mundial relativo a las enfermedades no transmisibles se destaca la importancia de sensibilizar para reducir los factores que dan lugar a la obesidad. La campaña LiveLighter llevada a cabo en Australia aumentó la sensibilización del público respecto de los problemas de salud y la importancia de alimentarse de forma adecuada.

La Organización Mundial de la Salud estableció que en 2013 existía una insuficiencia de 17,4 millones de trabajadores de la salud, de los cuales 2,6 millones de médicos y 9 millones de enfermeros y matrones. Se calculó que el gasto total en la educación de profesionales de la salud era de 100.000 millones de dólares al año, o sea menos del 2% del gasto total en salud, una proporción sumamente baja para un sector caracterizado por ser muy intensivo en mano de obra y estar centrado en las aptitudes.

Los profesionales del sector de los recursos hídricos han de rebasar las competencias de orden práctico y en materia de tratamiento de aguas tradicionales y ampliar sus conocimientos especializados en biodiversidad, sinergias y tecnología de la información. Sin embargo, menos del 15% de un total de 94 países encuestados examinaron sus estrategias relativas a los recursos humanos, como mínimo, cada dos años.

CAPÍTULO

19

La educación en los demás ODS: atención prioritaria a la salud, la nutrición y el agua

La educación influye en el comportamiento para prevenir enfermedades no transmisibles 292
La educación contribuye a fomentar la capacidad para aplicar las estrategias nacionales relacionadas con los ODS 296

La educación es esencial para lograr hacer realidad los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Sin embargo, se contempla únicamente en cinco indicadores mundiales además del ODS 4. La no inclusión relativa de la educación en otros indicadores hace pensar que no se reconoce adecuadamente su importancia para alcanzar las metas de los ODS. En el presente capítulo se analizan cuestiones relativas al seguimiento de los elementos integrantes del ODS 2 (hambre, seguridad alimentaria y nutrición), el ODS 3 (salud) y el ODS 6 (agua y saneamiento), y el papel que desempeña la educación en la consecución de esos objetivos mediante su incidencia en el comportamiento y las capacidades nacionales.

LA EDUCACIÓN INFLUYE EN EL COMPORTAMIENTO PARA PREVENIR ENFERMEDADES NO TRANSMISIBLES

Desde el punto de vista de la prevención, detección y tratamiento de enfermedades en países de bajos y medianos ingresos, está bien documentada la interrelación entre los resultados en materia de educación, salud, nutrición, y agua y saneamiento. Las enfermedades relacionadas con el agua y la malnutrición tienen secuelas a largo plazo en el desarrollo del cerebro, lo que va en detrimento de los resultados en los ámbitos de la educación y la salud (Smith y Haddad, 2015). En el caso de madres mejor instruidas, aumenta la supervivencia, la salud y el bienestar de sus hijos, puesto que proporcionan con más probabilidad alimentos nutritivos, rehidratación, tratamiento vermífugo, protección contra el paludismo, vacunas y utilizan prácticas relacionadas con el agua y el saneamiento más saludables (UNESCO, 2013b).

Si bien sigue siendo inaceptable la gran cantidad de muertes evitables causadas por enfermedades transmisibles, cada vez suscitan mayor interés las enfermedades no transmisibles. En 2012, el cáncer, la diabetes, las enfermedades crónicas respiratorias y cardiovasculares, junto con las provocadas por el alcohol, el tabaco, el exceso de sodio y la actividad física insuficiente, causaron el 68% de las muertes en todo el mundo, y tres cuartas partes de ellas tuvieron lugar en países de bajos y medianos ingresos (OMS, 2014).

La influencia mediadora de la educación en las enfermedades no transmisibles no es directa. La educación incide en el comportamiento fomentando los beneficios cognitivos y psicológicos, la riqueza y el estatus, y el empoderamiento. En un principio, la educación puede afectar de forma negativa el comportamiento sano, dado que una población más instruida puede permitirse el lujo de un estilo de vida poco saludable. A medida que aumenta la disponibilidad de información exacta sobre salud, la relación entre educación y comportamiento saludable se vuelve positiva.

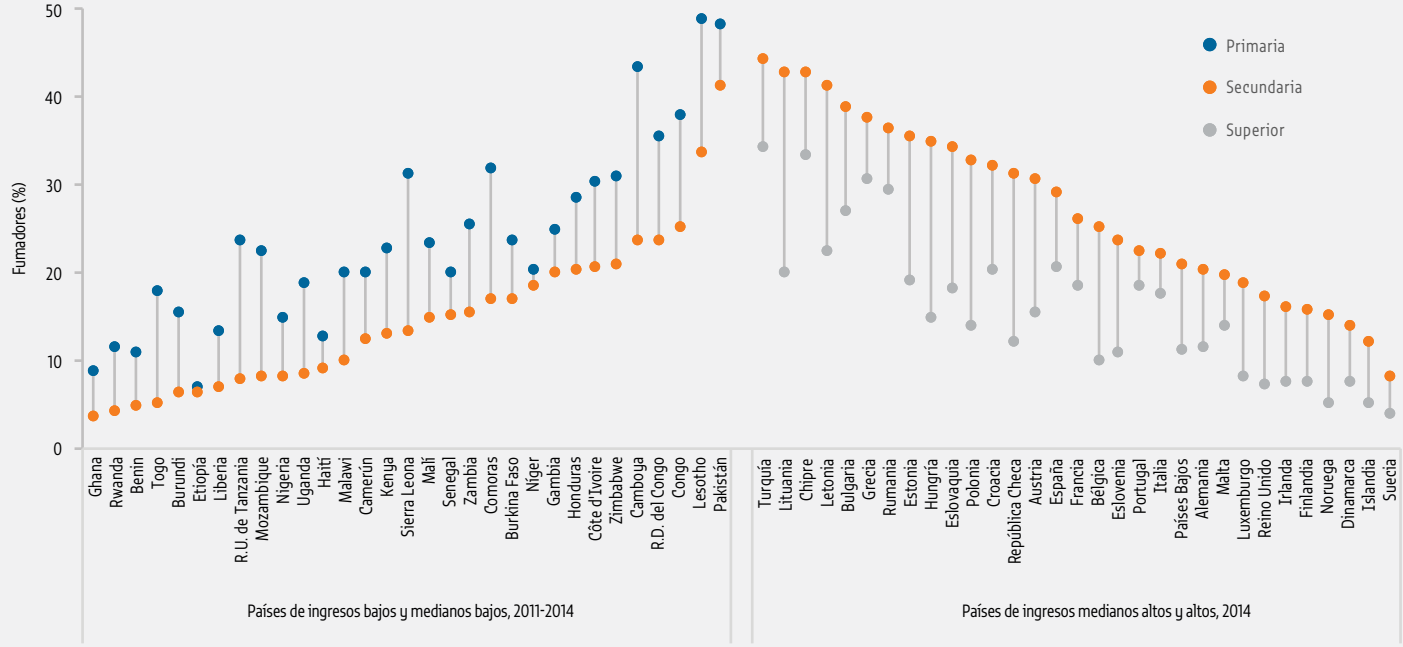
LA EDUCACIÓN ESTÁ VINCULADA A UN MENOR CONSUMO DE TABACO

El tabaco es la principal causa de muertes evitables en todo el mundo, 6,4 millones en 2015. A escala mundial, fuma el 21% de los adultos: un 36% de hombres y un 7% de mujeres. El consumo de tabaco desglosado por nivel educativo muestra que los hombres con más estudios están menos inclinados a consumir tabaco, tanto en países pobres como en países ricos (**Gráfico 19.1**). A partir de una evaluación sistemática se llegó a la conclusión de que la educación era el índice de predicción más importante para algunas clases de consumo de tabaco, estableciendo que las personas sin estudios formales tenían 1,75 veces más probabilidad de fumar que aquellas con al menos estudios secundarios en países de bajos ingresos, y 6,50 veces más probabilidad en países de

GRÁFICO 19.1:

Un mayor nivel educativo está vinculado con un menor consumo de tabaco

Porcentaje de hombres fumadores, por nivel educativo, en un grupo de países seleccionados, 2011–2014



Fuentes: Eurostat para países de ingresos altos y medianos altos, DHS StatCompiler para países de ingresos bajos y medianos.

ingresos medianos bajos (Allen y otros, 2017). En la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), 23 países disponían de datos sobre los fumadores, según los cuales fumaba el 44% de los hombres que no habían cursado el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, frente al 24% de los que habían cursado estudios superiores. La incidencia de la educación sigue siendo importante incluso después de tener en cuenta la incidencia de la edad y los ingresos (OCDE, 2013a).

En los Estados Unidos, el 4% de los adultos con título superior era fumador, frente al 34% de los adultos egresados de la escuela secundaria (Jamal y otros, 2015). Al tener en cuenta otros factores, los alumnos que no habían finalizado la enseñanza secundaria tenían aproximadamente tres veces más probabilidades de fumar que los que habían obtenido un título universitario (Pampel y otros, 2010). En la India, tras determinar la riqueza y la ocupación de las personas, aquellas con menos estudios eran más propensas a fumar, en particular productos de tabaco asequibles que no son cigarrillos (Singh y otros, 2015). La Encuesta Mundial de Tabaquismo en Adultos de 2011 puso de manifiesto que el nivel de consumo de tabaco en Indonesia, país con uno de los mayores índices de fumadores del mundo, disminuía en función del nivel educativo: fumaba el 81% de los adultos sin estudios primarios, frente al 50% de los adultos con estudios superiores (OMS, 2012).

Aunque el consumo de tabaco tenía una correlación negativa con la educación, los análisis revelaron que esta relación era dinámica según los grupos de edad específicos. En Francia, en el conjunto de mayor edad, las mujeres con más estudios tenían una probabilidad dos veces mayor de fumar que las que tenían menos estudios; en el conjunto más joven, las mujeres con menos estudios tenían 3,7 veces más probabilidades de fumar que las mujeres con más estudios (Pampel y otros, 2015).

La educación informal puede influir también en el hábito de fumar. Uno de los elementos disuasorios más eficaces son las crudas advertencias sobre los riesgos para la salud. En Bangladesh y Noruega, las campañas antitabaco han aumentado los intentos de dejar de fumar. Estas campañas pueden ser también rentables: el costo por persona y por intento de dejar de fumar era de 0,07 dólares en la India, 0,21 en China y 0,56 en Viet Nam (OMS, 2015). Entre enero de 2009 y junio de 2014, se elevó de

23 a 39 la cantidad de países que pusieron en marcha campañas mediáticas nacionales de amplio alcance que duraron como mínimo tres semanas (**Gráfico 19.2**).

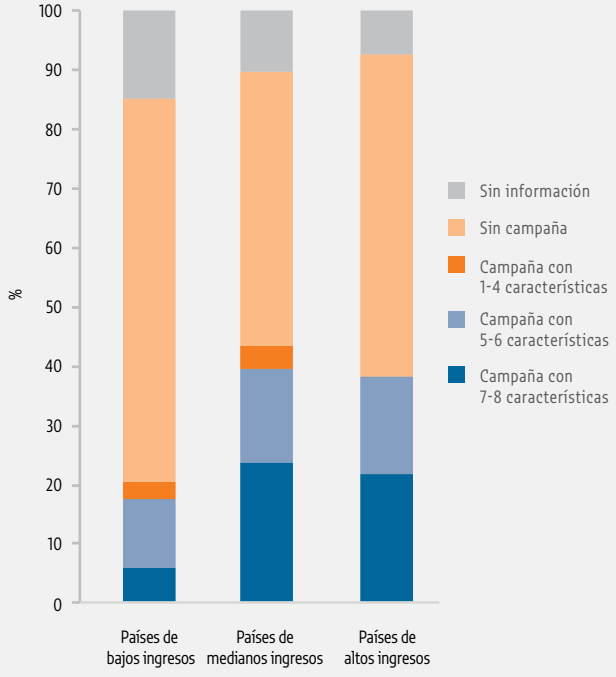
En 2009, el Ministerio de Salud de Viet Nam emprendió una campaña antitabaco diversificada, comprendida una áspera campaña mediática de amplio alcance. En la encuesta ulterior se reveló que el 70% de los encuestados recordaba haber visto la campaña, de los cuales el 77% señaló que la campaña había aumentado su inclinación a dejar el tabaco, y el 80% manifestó que les indujo a evitar que los demás estuvieran expuestos al humo de sus cigarrillos (Bloomberg Philanthropies, 2011).

Ahora bien, las campañas mediáticas puede incrementar la desigualdad socioeconómica en cuanto al predominio de fumadores, beneficiando de forma desproporcionada a las personas más privilegiadas (Lorenc y otros, 2013). A partir de una evaluación de los estudios sobre las campañas mediáticas llevadas a cabo en Australia, el Canadá, los Estados Unidos y Europa Occidental se puso de manifiesto que la mayoría de estas campañas eran más eficaces para personas con una situación socioeconómica más elevada, ampliando o manteniendo la disparidad en lo que respecta a dejar de fumar (Niederdeppe y otros, 2008). En la Encuesta Mundial de Tabaquismo en Adultos de 2015 se llegó a la conclusión de que, entre 2010 y 2015, el consumo de tabaco disminuyó en un 5,3% en promedio, pero en un 15% entre los residentes de zonas urbanas y adultos con formación universitaria (Van Minh y otros, 2017). Esta disparidad destaca tanto la importancia de la educación formal como la necesidad de llevar a cabo campañas mejor ideadas dirigidas a las personas vulnerables.

GRÁFICO 19.2:

Las campañas antitabaco constituyen un método educativo informal en muchos países

Porcentaje de países que han lanzado campañas mediáticas nacionales de amplio alcance, por nivel de ingresos del país y características de la campaña, 2013-2014



Notas: Se evaluaron las siguientes características de las campañas: a) la campaña formaba parte de un programa de control del tabaco integral; b) se emprendió o examinó una investigación antes de poner en marcha la campaña para hacerse una idea global del público destinatario; c) se realizó un análisis previo del material de comunicación de la campaña; d) la campaña adoptó un procedimiento de inversión y planificación minuciosa de los medios de información; e) el organismo encargado de la ejecución trabajó con periodistas para conseguir divulgación o cobertura informativa; f) se llevaron a cabo evaluaciones del proceso para concebir la ejecución; g) se realizó la evaluación del resultado; y h) la campaña se difundió por televisión y radio.
Fuente: OMS (2015).

LA EDUCACIÓN FORMAL E INFORMAL PUEDE CONTRIBUIR A PREVENIR LA OBESIDAD

Entre 1980 y 2014, la obesidad aumentó más del doble en todo el mundo. El análisis sistemático de 91 países reveló que la relación entre el nivel educativo alcanzado y la obesidad varía en función del nivel de ingresos del país y la prevalencia de la enfermedad (Cohen y otros, 2013).

En los países de bajos ingresos con una menor prevalencia de la obesidad (con pocas excepciones, como es el caso de Camboya), las mujeres con más estudios son más propensas a ser obesas o a tener exceso de peso. En los países de medianos ingresos con una mayor prevalencia de la obesidad, como Colombia, la República Dominicana y el Perú, se modifica la pauta en detrimento de las personas con menos estudios (**Gráfico 19.3**).

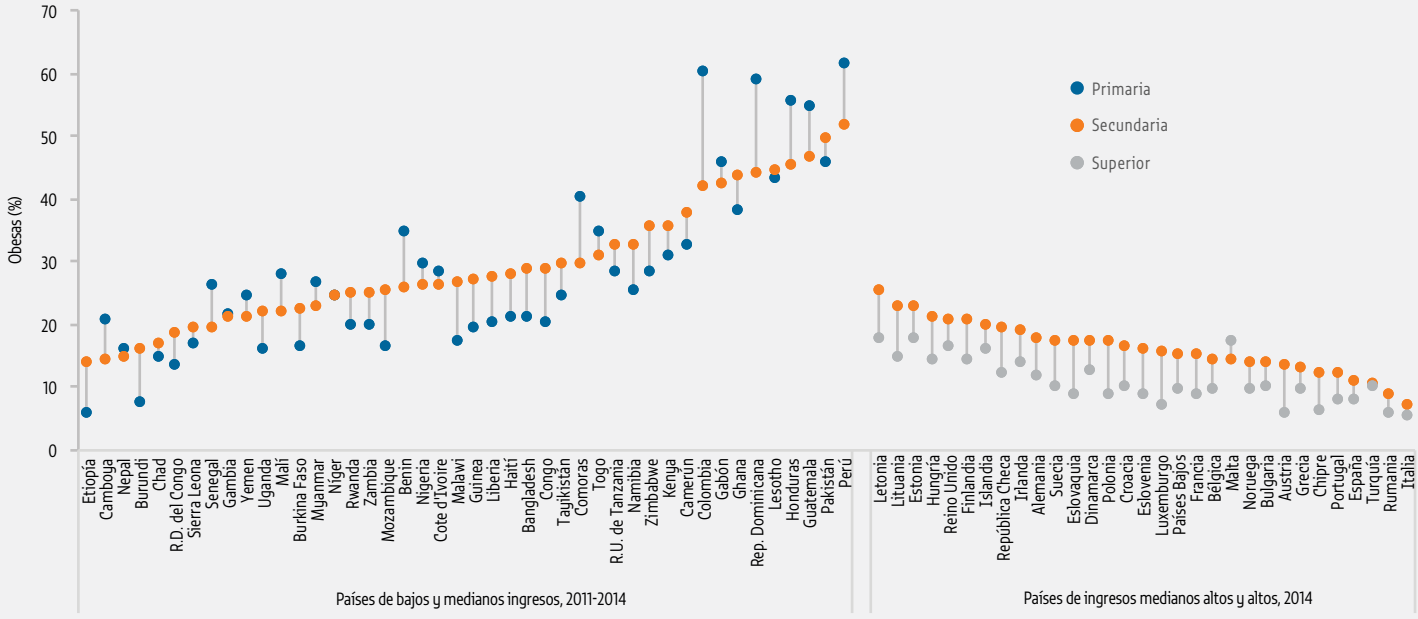
> “En 24 países de la OCDE el 28% de las mujeres sin el segundo ciclo de enseñanza secundaria eran obesas, frente al 12% de las mujeres con estudios superiores”

En los países de altos ingresos, los estudios superiores están vinculados con una menor probabilidad de obesidad entre las mujeres. En 24 países de la OCDE, el 28% de las mujeres sin el segundo ciclo de enseñanza secundaria eran obesas, frente al 12% de las mujeres con estudios superiores. En Australia, un año adicional en la escuela, relacionado con el cambio en la edad mínima de terminación de la escolaridad obligatoria, tuvo un efecto

GRÁFICO 19.3:

La incidencia de la educación en la obesidad no se limita ya a los países más pobres sino que abarca también a los países más ricos

Porcentaje de mujeres obesas, por nivel educativo, en un grupo de países seleccionados, 2011–2014



Fuente: DHS StatCompiler para países de bajos y medianos ingresos; Eurostat para países de ingresos altos y medianos altos.

considerable en los hábitos saludables ulteriores, como la alimentación y el ejercicio, lo que ha tenido repercusiones mayores en las mujeres y las personas de familias más pobres (Li y Powdthavee, 2015). El análisis de los datos longitudinales de gemelos idénticos en Australia reveló que la educación reducía también la probabilidad de sufrir exceso de peso entre los hombres (Webbink y otros, 2010). En 2014, en la República de Corea, las mujeres con menos estudios eran seis veces más propensas al sobrepeso que las mujeres con más estudios (OCDE, 2017b).

Si bien el nivel educativo de los padres influye mucho en la obesidad infantil, una vez más, la incidencia depende del grado de desarrollo económico del país. En Kenya, un país de ingresos medianos bajos, los niños tenían cinco veces más probabilidades de tener exceso de peso si sus madres y padres tenían al menos algún nivel de estudios universitarios. En cambio, en el Brasil, un país de ingresos medianos altos, los niños tenían el 45% menos de probabilidad de tener exceso de peso si sus padres tenían estudios superiores (Muthuri y otros, 2016).

Si bien es cierto que resulta difícil separar la incidencia de las campañas mediáticas de sensibilización de otras intervenciones simultáneas y de educación formal, en el plan de acción mundial relativo a las enfermedades no transmisibles se destaca la importancia de la sensibilización para reducir los factores que propician la obesidad (OMS, 2013). Por ejemplo, la campaña LiveLighter de Australia incrementó la sensibilización de la población sobre los problemas de salud y la importancia de una buena alimentación (Morley y otros, 2016).

Para alentar a las personas a que adopten una alimentación saludable o aumenten su actividad física es necesario un entorno favorable y el fomento de una nutrición más adecuada en la escuela, en la que los niños suelen adquirir costumbres para toda la vida. Al igual que con el control del tabaco, para prevenir la obesidad hay que dirigirse de forma prioritaria a las familias más pobres. En Alemania, las actividades en las escuelas disminuyeron la obesidad entre los alumnos más ricos. En Suecia y en los Estados Unidos fue necesario utilizar enfoques comunitarios en las escuelas con niños más pobres (Hoelscher y otros, 2010; Magnusson y otros, 2011).

En la ciudad de Seinäjoki (Finlandia), según las informaciones recogidas, en 2009 el 17% de los niños de

5 años tenían sobrepeso o eran obesos. El departamento municipal de salud trabajó junto con los departamentos de atención, educación, nutrición y esparcimiento infantiles, y de planificación urbana para velar por que las guarderías infantiles y las escuelas prestasen un servicio de mayor calidad. El descenso del índice de sobrepeso hasta un 10% en 2015 se atribuyó a la integración de la cuestión de la salud en todas las políticas. Las escuelas proporcionaron almuerzos gratuitos, conforme a las directrices dietéticas de nutrición del consejo nacional, junto con educación en materia de salud, educación física, y clases sobre nutrición y cocina (Ciudad de Seinäjoki, 2015). Los municipios velaron por que enfermeros y enfermeras realizasen reconocimientos médicos anuales gratuitos y proporcionasen asesoramiento personalizado sobre salud mental, alimentación saludable y buen estado físico en todas las escuelas.

LA EDUCACIÓN CONTRIBUYE A FOMENTAR LA CAPACIDAD PARA APLICAR LAS ESTRATEGIAS NACIONALES RELACIONADAS CON LOS ODS

Todos los sectores necesitan profesionales suficientemente cualificados para garantizar la prestación de servicios. La estimación de las necesidades en materia de creación de capacidades varía en las metas y los indicadores de los ODS.

...EN EL SECTOR DE LA SALUD

Conforme a lo dispuesto en el ODS 3, se realizará el seguimiento de la proporción de partos con asistencia de personal sanitario especializado, reconociendo el vínculo existente entre un personal sanitario muy preparado y la reducción de la mortalidad materna. Se han logrado avances importantes: desde el año 2000, la proporción de partos asistidos por personal especializado ha aumentado más de 20 puntos porcentuales en 21 de los 124 países estudiados. En Bhután, el porcentaje se incrementó del 24% en 2000 al 75% en 2012; en Rwanda, se elevó del 27% en 2000 al 91% en 2015. Sin embargo, a lo largo de un periodo similar, en Burkina Faso se redujo de un 31% a un 23% y en Nigeria pasó de un 42% a un 38%.

La meta 3.c se propone aumentar sustancialmente la financiación de la salud y la contratación, el desarrollo, la capacitación y la retención del personal sanitario en los países más pobres, especialmente en los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo. Sobre la base de un umbral mínimo del índice de los ODS de 4,45 médicos, enfermeros y matrones por cada 1.000 personas, la Organización Mundial de la Salud calculó que en 2013 había una insuficiencia mundial de 17,4 millones de trabajadores del sector de asistencia sanitaria, entre los que había 2,6 millones de médicos y 9 millones de enfermeros y matrones. Habida cuenta de los índices de crecimiento actuales y de algunas hipótesis de modelización, se prevé que entre 2013 y 2030 habrá un aumento del 55% de la cantidad de profesionales del sector. Ahora bien, se prevé que la insuficiencia mundial de personal de asistencia sanitaria seguirá superando los 14,5 millones en 2030, y que ésta se incrementará en función de las necesidades de los países más pobres del África Subsahariana. Los 22 países que enfrenten las necesidades de personal más difíciles habrán de aumentar la cantidad de profesionales en un 10% anual durante al menos 15 años para ajustarse al umbral mínimo (OMS, 2016).

> “Se prevé que la insuficiencia mundial de personal de asistencia sanitaria seguirá superando los 14,5 millones en 2030”

Los recursos humanos constituyen una de las 13 capacidades que integran el índice sobre el indicador relativo a la capacidad y la preparación para situaciones de emergencia sanitaria del Reglamento Sanitario Internacional (3.d.1). Se espera que los países apliquen mecanismos para realizar el seguimiento del desarrollo de las capacidades en materia de recursos humanos con objeto de prepararse para situaciones de emergencia, es decir, que elaboren planes y estrategias de formación del personal, impartan capacitación, y supervisen los avances (Ijaz y otros, 2012).

Entre las dificultades que plantea el perfeccionamiento del personal sanitario cabe citar las deficiencias institucionales y didácticas que influyen en la adquisición de competencias (Frenk y otros, 2010), y los problemas sistémicos que afectan la distribución equitativa. El primer inventario de instituciones de educación de profesionales de la salud en el mundo mostró que 26 países del África Subsahariana tenían una sola facultad de medicina o ninguna, lo que no concuerda con la carga que representan las enfermedades para esos países.

> Con objeto de mejorar las competencias del personal sanitario y aumentar su número, convendría vincular más la planificación de los recursos humanos con las instituciones de enseñanza técnica y profesional

El aumento de la inversión privada en la educación de profesionales de la salud plantea inquietudes en cuanto a su calidad y finalidad social. En la India, el 71% of de las 287 facultades de medicina que se establecieron entre 1980 y 2015 eran privadas y se concentraban en las grandes ciudades y en los estados más ricos. En cambio, la expansión de las facultades de medicina en China fue financiada por el sector público. No obstante, el sesgo urbano es importante, y deja a gran parte de las poblaciones rurales sin los servicios adecuados o con una prestación de servicios de baja calidad. En China hay aproximadamente un millón de médicos de pueblo, y en la India hay alrededor de un millón de especialistas médicos rurales que no son egresados de facultades reconocidas.

Las estrategias de intercambio de conocimientos mediante las redes son una forma innovadora de ampliar las capacidades y subsanar la desigualdad en la distribución. El programa Mais Médicos (más médicos) del Brasil, establecido por el Gobierno en 2013 para retener más a los médicos en zonas remotas y rurales, ofrecía a los médicos incentivos con objeto de que se inscribieran y atendiesen en regiones prioritarias sumamente pobres, y proporcionaba fondos para mejorar las infraestructuras y adaptar la formación médica a ese contexto. Un estudio sobre la aplicación inicial del programa reveló un aumento de la cobertura de asistencia sanitaria básica en zonas remotas y desfavorecidas, del 78% al 86% en 2012–2015. A partir de 2013, más de la mitad de las facultades de medicina se estableció en las regiones más desfavorecidas, lo que redujo las disparidades regionales (Santos y otros, 2017).

Hacia 2010, el gasto mundial en educación de profesionales de la salud se calculó en 100.000 millones de dólares de los Estados Unidos al año, o sea menos del 2% del gasto total en salud, una proporción sumamente baja para un sector caracterizado por ser muy intensivo en mano de obra y estar centrado en las aptitudes. La gran movilidad a escala internacional de médicos y enfermeros de África, Asia y el Caribe, propiciada por intensas campañas de contratación y un mayor reconocimiento de su preparación, puede llevar a los países de bajos ingresos a perder profesionales de la salud esenciales. Para aliviar la carga financiera que supone para los países que envían a dichos profesionales, los países más ricos han de hacerse cargo de los gastos de todos los médicos que atienden a sus poblaciones, independientemente del lugar en el que se han formado.

Con objeto de mejorar las competencias del personal sanitario y aumentar su número, convendría vincular más la planificación de los recursos humanos con las instituciones de enseñanza técnica y profesional para facilitar la transición de la escuela al mundo laboral, el aprendizaje de los jóvenes y la formación profesional permanente, apartándose del predominio de la formación en universidades y hospitales (Fisher y otros, 2017).

De hecho, entre las dificultades que han de enfrentar los profesionales destacan la atención excesiva prestada a determinados tipos de competencias técnicas sin una comprensión apropiada del marco local, el predominio de la atención hospitalaria y la mayor importancia concedida a la especialización con respecto a la atención primaria. El aumento de los sistemas de información en internet requiere además que los médicos se centren menos en memorizar y transmitir datos y más en fomentar sus aptitudes de razonamiento y comunicación.

Las iniciativas relativas a la rendición de cuentas social ofrecen esperanzas de mejorar la asistencia sanitaria orientada al ciudadano. Una de ellas, THEnet, hace hincapié en lograr la igualdad de distribución y la pertinencia local mediante el fomento de la participación de la comunidad junto con las instituciones locales. En aproximadamente doce países, las instituciones de educación de los trabajadores han adoptado la herramienta de código abierto en línea para los profesionales de la salud. De modo análogo, el Ateneo de la Zamboanga University School of Medicine, en Mindanao (Filipinas), estructuró el plan de estudios en

torno a un plan didáctico basado en los problemas y las competencias, con un aprendizaje en la comunidad basado en la experiencia, para prestar un servicio de salud integrado y centrado en las personas. Se ha comprobado que contratar personal local es útil para retener a profesionales en lugares que carecen de los servicios adecuados (TheNET, 2017).

...EN EL SECTOR DEL AGUA Y EL SANEAMIENTO

En relación con el ODS 6, se requieren conocimientos especializados para prestar servicios en materia de agua y saneamiento, fomentar la gestión integrada de los recursos hídricos, construir y administrar las infraestructuras de agua y saneamiento, e interactuar con las comunidades locales. Es necesario que los profesionales del sector del agua trasciendan las competencias operativas y de tratamiento del agua tradicionalmente reconocidas y amplíen sus conocimientos especializados en biodiversidad, sinergias y tecnología de la información, así como la colaboración con los encargados de la formulación de políticas (WWAP, 2016).

> “Actualmente no hay ningún indicador específico que aborde las necesidades profesionales para la consecución de la meta 6.5 relativa a la gestión integrada de los recursos hídricos”

En la meta 6.5 relativa a la gestión integrada de los recursos hídricos para contribuir a la gestión de unos recursos hídricos limitados, y en la meta 6.b sobre la participación de las comunidades locales en la mejora de la gestión del agua y el saneamiento se reconoce, de forma implícita, la importancia de las capacidades humanas. Ahora bien, actualmente no hay ningún indicador específico que aborde las necesidades profesionales. Para dar prioridad a la creación de capacidades para el seguimiento y la presentación de informes de los ODS, la UNESCO y la OCDE están estudiando añadir en la meta 6.a un subindicador sobre creación de capacidades.

Pese a que no existen indicadores específicos de los ODS, hace tiempo que se reconocen de manera generalizada los problemas que plantean las capacidades humanas en relación con el agua y el saneamiento, en particular en los países más pobres en los que el sector del saneamiento está más estigmatizado. Ahora bien, menos del 15% de un total de 94 países estudiados examinaban las estrategias relativas a los recursos humanos al menos cada dos años. Dichos países definieron tres obstáculos para la formación de los recursos humanos: la falta de fondos, la renuencia de los trabajadores especializados a trabajar en zonas rurales, y la escasez de diplomados con la formación adecuada (OMS y ONU Agua, 2014). El análisis mundial llevado a cabo desde 2016 reveló que más del 80% de los países informaron de que los fondos eran insuficientes para satisfacer los objetivos nacionales en materia de agua potable, saneamiento y calidad del agua para las zonas urbanas, cifra que alcanza el 90% para las zonas rurales (OMS y ONU-Agua, 2017).

...Y EN EL SECTOR AGRÍCOLA

En relación con el ODS 2, la educación y la creación de capacidades son esenciales para duplicar la productividad agrícola y los ingresos de los productores de alimentos en pequeña escala (meta 2.3); lograr la sostenibilidad de los sistemas de producción de alimentos y aplicar prácticas agrícolas resilientes (meta 2.4); y mantener la diversidad genética de las semillas, las plantas cultivadas y los animales mediante los conocimientos tradicionales (meta 2.5). Ahora bien, los indicadores evalúan el avance en función de los resultados finales más que de los procedimientos necesarios para alcanzarlos.

Es más probable que los agricultores con más estudios sean más productivos, tomen medidas para mitigar los efectos del cambio climático y adopten las nuevas tecnologías. En Pakistán, esta clase de agricultores están más inclinados a elegir bombas de riego impulsadas por fuentes de energía alternativa porque pueden acceder a la información y son más conscientes de las opciones disponibles. La utilización de bombas se asociaba con rendimientos más elevados, una mayor renta familiar y menor pobreza (Ali y Behera, 2016). De modo análogo, las familias que adaptaron las prácticas agrícolas a los efectos del cambio climático eran más instruidas y tenían mayor acceso a la información meteorológica (Abid y otros, 2015).

En un metaanálisis de 442 estudios realizados entre 1984 y 2013, el 48% de las estimaciones definieron la educación como un impulsor importante de la eficacia productiva en la agricultura africana, convirtiéndola en el factor mencionado más a menudo. En un tercio de los

estudios se determinó que el impulsor decisivo eran los servicios de divulgación, destacando su importancia para difundir la tecnología y la innovación entre los agricultores (Ogundari, 2014). Las granjas familiares representaban el 98% de más de 500 millones de granjas y, como mínimo, el 53% de la tierra agrícola. Es preciso prestar servicios de asesoramiento rural inclusivos que se centren en la capacidad de innovación mediante la educación y la investigación y el desarrollo de pequeñas explotaciones agrícolas (Graeub y otros, 2016; Smith y Haddad, 2015).

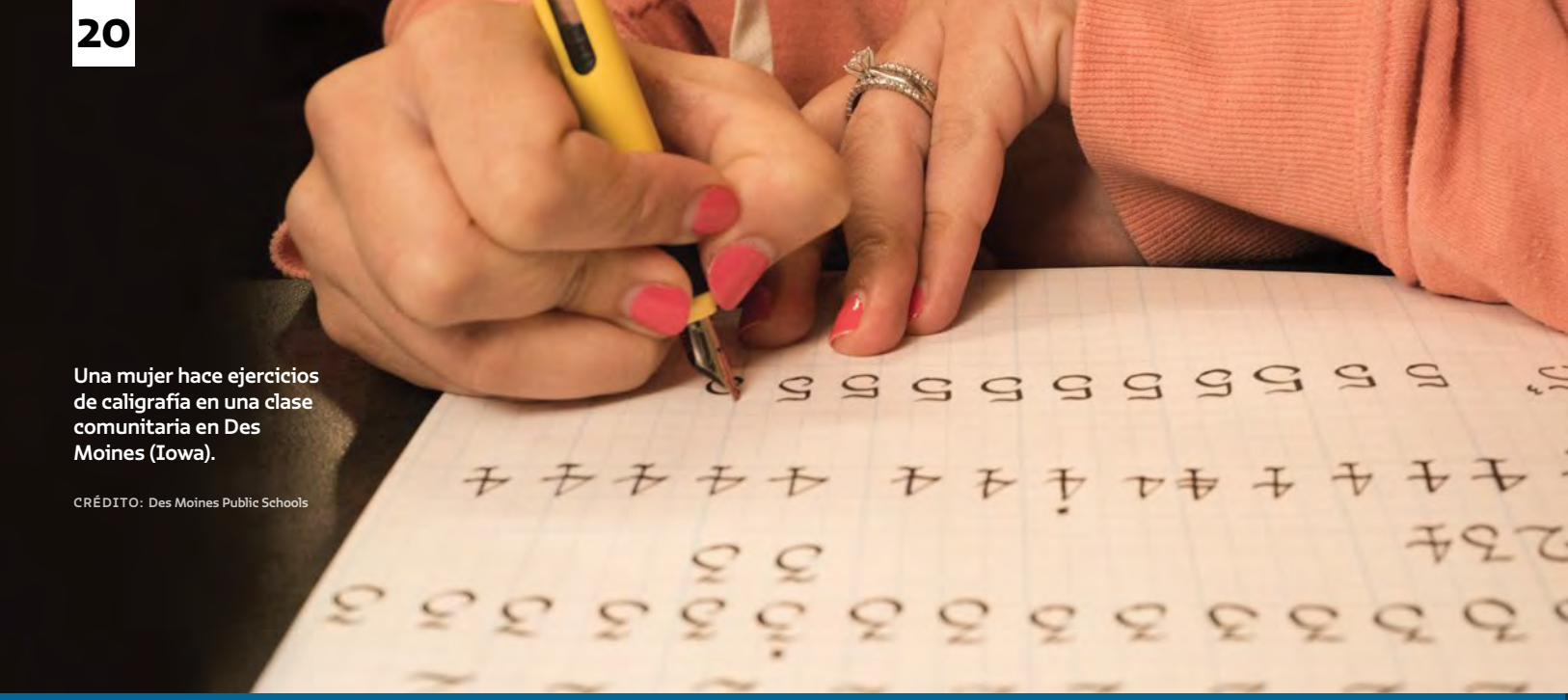
> “En un metaanálisis de 442 estudios realizados entre 1984 y 2013, la educación fue el factor que contribuye a la eficacia productiva en la agricultura africana mencionado más a menudo”

En algunas iniciativas alentadoras emprendidas en los países más pobres, la educación es decisiva para capacitar plenamente a los pequeños propietarios a fin de que puedan preservar la biodiversidad agrícola que se reduce con rapidez, y modificar las prácticas tradicionales determinadas por la industria agropecuaria. En la India, Navdanya (nueve semillas) es una red de 18 estados que se propone preservar las semillas mediante la protección de los conocimientos al respecto y su utilización. En los últimos dos decenios se ha capacitado a más de 500.000 agricultores en relación con la soberanía en materia de semillas y la agricultura sostenible. En el estado de Uttarakhand, esto ha contribuido al registro de los conocimientos populares sobre hierbas medicinales y de otra índole, y se han documentado modelos agrícolas con objeto de proporcionar asesoramiento en cuestiones que habitualmente se oponen a la política gubernamental, que favorece la utilización de productos químicos. En KhetiVirasat (patrimonio agrario), en el estado de Punjab (India), los trabajadores encargados de la divulgación agrícola utilizan documentales y películas didácticas en lugar de material escrito para enseñar a los agricultores cuestiones como los problemas de salud y medio ambiente ocasionados por la agricultura convencional, la geopolítica de la agricultura y las prácticas agrícolas orgánicas (Nicolaysen, 2012).

CONCLUSIÓN

La educación a lo largo de toda la vida es esencial para la consecución de los ODS. Los sectores de la salud, la agricultura, y el agua y el saneamiento han de insistir en la importancia de la finalización de los estudios como estrategia para lograr sus objetivos. La relación cambiante entre la educación y algunos resultados provechosos requiere la difusión de información exacta y la creación de entornos propicios para un comportamiento saludable. El desarrollo de capacidades debe ser también el eje de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Lo fundamental es que, para avanzar en la consecución de los ODS, es necesario tomar medidas específicas que prioricen las cuestiones de equidad. Las tendencias en los resultados relativos a la salud y las capacidades de los trabajadores inducen a pensar que es preciso comprender mejor la agravación de las disparidades que afectan a las poblaciones carentes de servicios adecuados. Debe realizarse un seguimiento apropiado de las dificultades de distribución en los países y entre ellos de los trabajadores encargados de la salud y el abastecimiento de agua, y las campañas de sensibilización han de dirigirse a los destinatarios adecuados, tener en cuenta el contexto y revestir interés para las personas más vulnerables.



Una mujer hace ejercicios de caligrafía en una clase comunitaria en Des Moines (Iowa).

CRÉDITO: Des Moines Public Schools

MENSAJES CLAVE

El gasto público en educación en 2015 representó el 4,7% del PIB y el 14,1% del gasto público total. Uno de cada cuatro países invirtió menos del 4% del PIB y asignó a la educación menos del 15% del gasto público total.

Las propuestas de incrementar el gasto se topan con los mecanismos de control y equilibrio de poderes establecidos para luchar contra la corrupción. En 2009-2014, en la Unión Europea, la educación superó incluso al sector de la construcción en cuanto al riesgo de corrupción.

En los planes de lucha contra la corrupción se hace hincapié en la disuasión, la detección y la investigación. Unas normas y unos reglamentos claros deben ir acompañados por los siguientes elementos: una mayor capacidad de gestión, organismos de auditoría independientes, sistemas de información abiertos, un entorno propicio para la labor de control de los medios de comunicación y la participación de las organizaciones no gubernamentales.

En 2015 la ayuda a la educación fue un 4% menor a los niveles de 2010. La proporción de la educación en la ayuda total disminuyó durante seis años consecutivos, pasando del 10% en 2009 al 6,9% en 2015.

El pago en función de los resultados, una modalidad de distribución de la ayuda relativamente nueva, tiene por objeto contribuir a que los beneficiarios presten más atención a los resultados y avancen hacia un sistema de valores basado en el seguimiento y la evaluación.

Nada parece indicar que la dinámica de la rendición de cuentas esté cambiando para los gobiernos que siguen dependiendo considerablemente de la ayuda para establecer instituciones sólidas. Cabe cuestionar la rendición de cuentas de los donantes que optan por la ayuda en función de los resultados para desplazar el riesgo a unos beneficiarios de la ayuda poco preparados para asumirlo.

Según nuevas estimaciones, la proporción del gasto en educación que corre por cuenta de los hogares es del 18% en los países de altos ingresos, del 25% en los de medianos ingresos y del 33% en los de bajos ingresos. En Camboya fue del 69% en 2011.

Las cuentas nacionales de la educación nacional pueden revelar la cuantía de la contribución de los hogares. Ahora bien, el sector de la educación debe extraer enseñanzas de la puesta en marcha de las cuentas nacionales de la salud, actualmente utilizadas en 112 países, y cuyo desarrollo llevó decenios.

CAPÍTULO

20

Recursos Financieros

(selección de indicadores temáticos de la meta 4.5 relativos a los recursos financieros)

4.5.3 *Medida en la que las políticas reasignan recursos educativos a las poblaciones desfavorecidas a partir de fórmulas especificas*

4.5.4 *Gasto en educación por alumno, nivel educativo y fuente de financiación*

4.5.5 *Porcentaje de la ayuda total a la educación asignada a los países menos adelantados*

INDICADORES DEL MARCO DE ACCIÓN EDUCACIÓN 2030

Gasto público en educación como porcentaje del PIB

Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total

Gasto público 302
Eje de las políticas 20.1: La corrupción en la educación – robar su potencial a los sistemas educativos 305
Gasto en asistencia 310
Eje de las políticas 20.2: Experimentar con pagos supeditados a los resultados para propiciar la eficacia de la ayuda y la rendición de cuentas al respecto 315
Gasto de los hogares 323
Eje de las políticas 20.3: Extraer enseñanzas del sector de la salud para establecer cuentas nacionales de la educación 326

En todas las declaraciones internacionales se destaca la importancia de aumentar la financiación con vistas a lograr los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, incluida la educación. Hay consenso sobre el hecho de que los actuales niveles de financiación son insuficientes para alcanzar las ambiciosas metas del ODS 4; hay distintas opiniones sobre la responsabilidad y las respectivas contribuciones de los copartícipes. En los debates sobre esta cuestión se omite, a menudo, la idea de que financiar la educación no debe contribuir tan solo a la consecución de metas, sino también a hacerlo de manera equitativa. El *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (Informe GEM) se propone adoptar una visión integrada de todos los flujos de financiación. En el presente capítulo se examinan las tres fuentes principales: gobiernos, donantes y hogares.

GASTO PÚBLICO

En el Marco de Acción Educación 2030 (UNESCO, 2015a) se exponen dos metas fundamentales relacionadas con la financiación pública de la educación:

- asignar por lo menos entre el 4% y el 6% del producto interno bruto (PIB) a la educación; y/o
- asignar por lo menos entre el 15% y el 20% del gasto público a la educación.

Como se señaló en el Informe GEM de 2016, la formulación no resulta clara ya que solo puede haber un umbral y que la expresión 'y/o' admite dos interpretaciones. En el Informe GEM se adopta el criterio de que la consecución de una de las dos metas debería ser la condición mínima, reconociendo, de forma implícita, que si bien los países más pobres pueden recaudar menos impuestos, destinan un porcentaje mayor de su presupuesto a la educación, lo que refleja sus necesidades, en tanto que los países más ricos, con mayor capacidad de recaudar impuestos, necesitan invertir menos en ese ámbito ya que debido al envejecimiento poblacional cuentan con menos niños en edad escolar. Aunque las metas no son vinculantes, el hecho de no alcanzar ninguna de las dos puede indicar un interés insuficiente por la educación.

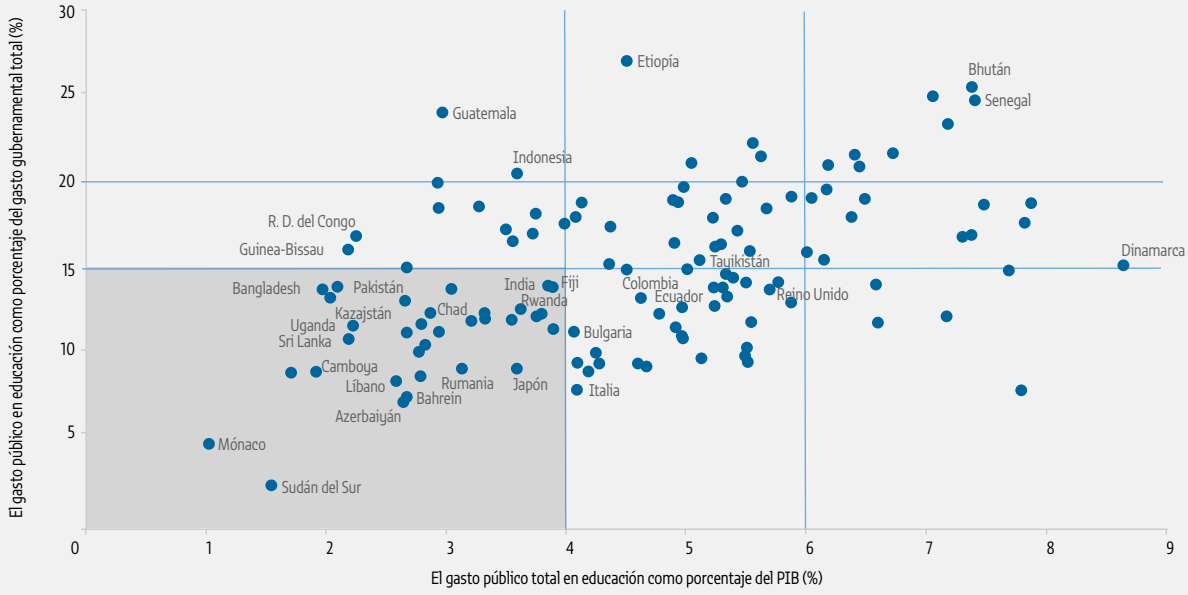
En promedio, el gasto público mundial en educación alcanzó en 2015 el 4,7% del PIB (dentro de la amplitud propuesta). El gasto regional osciló entre el 2,8% en Asia Central y el Cáucaso y el 5,1% en América del Norte y Europa. Por grupo de países en función de los ingresos, el gasto osciló entre el 3,7% en los países de bajos ingresos y el 5,1% en los países de altos ingresos. En la totalidad de los 49 países sobre los que se disponía de datos, se invirtió en educación menos del 4% del PIB, comprendidos 14 de los 25 países de bajos ingresos y 14 de los 30 países de ingresos medianos bajos (**Cuadro 20.1**).

En 2015 la educación representó el 14,1% del gasto público total (véase la amplitud propuesta a continuación). La proporción varió entre el 11,8% en América del Norte y Europa y el 16,9% en el África Subsahariana. En conjunto, 71 países sobre los que se disponía de datos asignaron

GRÁFICO 20.1:

Al menos 33 países no cumplen con ningún objetivo de referencia en relación con la financiación de la educación

El gasto público en educación como porcentaje del PIB y del gasto público total, 2015 o año más reciente



Fuente: Base de datos del IEU.

> En 2013–2016, uno de cada cuatro países invirtió en educación menos del 4% del PIB y asignó a este rubro menos del 15% del gasto público total

menos del 15% del gasto público a la educación, entre ellos 8 de los 25 países de bajos ingresos y 13 de los 29 países de ingresos medianos bajos.

En 128 de los 209 países sobre los que se disponía de datos relativos a los dos indicadores, 33 invirtieron menos del 4% del PIB en educación y asignaron a este rubro menos del 15% del gasto público total.

Entre estos países se encuentran países de bajos ingresos, como Gambia y Guinea, y países de altos ingresos, como el Japón y Qatar. Sin embargo, también hay países de medianos ingresos, como Azerbaiyán, que invirtió en educación el 2,6% del PIB y el 7,4% del gasto público total, y el Líbano, que gastó en educación el 2,6% y el 8,6%, respectivamente (**Gráfico 20.1**).

CUADRO 20.1:

Gasto público en educación, por países agrupados según su nivel de ingresos y por región, 2015 o año más reciente

	Como porcentaje del PIB	Como porcentaje del gasto público total	Per cápita		
			Enseñanza primaria	Enseñanza secundaria	Enseñanza postsecundaria
	%	%	Dólares constantes PPA 2014	Dólares constantes PPA 2014	Dólares constantes PPA 2014
Mundo	**4,7**	**14,1**	**1.848**	**2.636**	**4.075**
Asia Central y el Cáucaso	2,8	11,9	...	...	833
Asia Oriental y Sudoriental	3,6	16,0	3.627	7.122	9.591
América del Norte y Europa	5,1	11,8	8.186	8.303	7.682
América Latina y el Caribe	5,0	...	1.729	2,287	...
África del Norte y Asia Occidental	...	...	...	...	...
Pacífico	...	...		...	...
Asia Meridional	3,3	13,8	488	699	2.458
África Subsahariana	4,1	16,9	246	310	2.094
Bajos ingresos	3,7	17,0	170	262	1.667
Ingresos medianos bajos	5,0	16,4	773	...	...
Ingresos medianos altos	4,2	14,0	...	...	...
Ingresos altos	5,1	12,5	8.053	8.452	10.000

Notas: PPA = paridad del poder adquisitivo. Las estimaciones son las medianas comunicadas únicamente en caso de que al menos el 50% de los países del grupo dispongan de datos. Las medianas no dan cuenta del tamaño de los países y sus economías.
Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM basados en datos del IEU.

Cabe señalar que se carece de datos recientes sobre 81 países, y apenas el 31% de los países que presentan informes proporcionaron datos para el año 2015, de modo que la comunidad internacional solo puede vigilar las variaciones anuales con considerable retraso. Se han estudiado diversas opciones para mejorar la puntualidad sin dejar de mantener la calidad de los datos sobre la financiación pública de la educación (**Recuadro 20.1**).

Entre 2010 y 2015, por lo menos 24 países, o sea aproximadamente uno de cada cuatro países sobre los que se disponía de datos, aumentaron el gasto en educación como porcentaje del PIB en más de medio punto porcentual. Seis países lo aumentaron, como mínimo, dos puntos porcentuales, entre ellos Bhután, Malawi, Níger y Zimbabwe. En cambio, 15 países -aproximadamente uno de cada seis países sobre los que se disponía de datos- redujeron en más de medio punto porcentual el gasto en este ámbito, y dos países, Santo Tomé y Príncipe y Timor-Leste, lo redujeron, como mínimo, en dos puntos porcentuales. Rwanda y la República Unida de Tanzania, que también redujeron su gasto, han descendido por debajo del umbral del 4% (**Gráfico 20.2**).

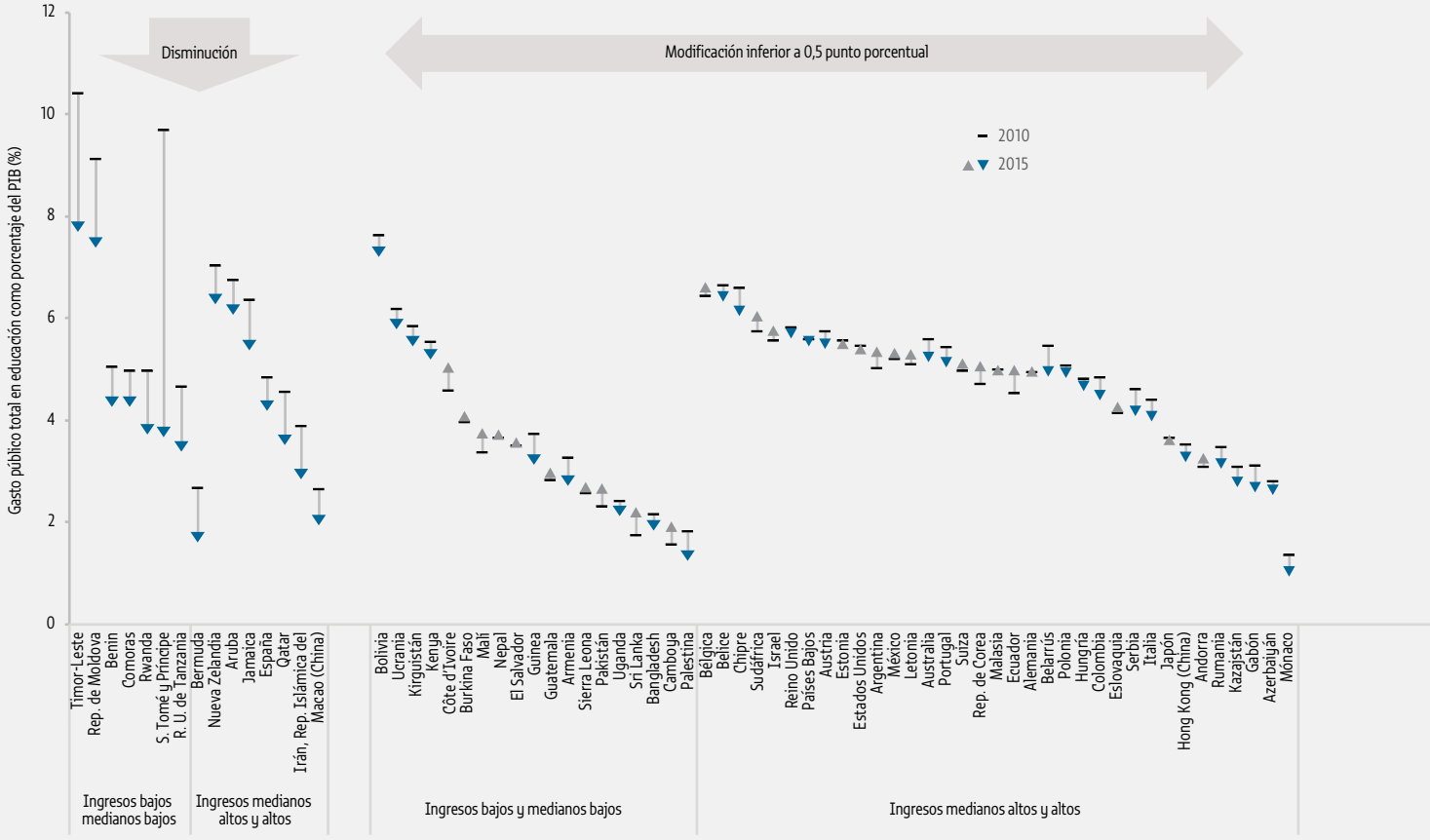
> “Entre 2010 y 2015, aproximadamente uno de cada cuatro países aumentó el gasto en educación como porcentaje del PIB más de la mitad de un punto porcentual”

El gasto por alumno aumenta con arreglo al nivel educativo y los ingresos per cápita. Rwanda gasta menos de 100 dólares (respecto a la paridad del poder adquisitivo) por alumno de escuela primaria, en tanto que la República de Corea gasta 10.000 dólares. Côte d'Ivoire invierte 500 dólares por alumno de escuela primaria y 4.400 dólares por alumno de enseñanza postsecundaria. La República Islámica del Irán constituye en este punto una excepción, ya que su gasto por alumno de primaria es parecido al de Indonesia, cuyos ingresos per cápita son un

GRÁFICO 20.2:

Desde 2010, uno de cada cuatro países ha aumentado el gasto público en educación, como mínimo, en un 0,5% del ingreso nacional

Gasto público en educación como porcentaje del PIB, 2010 y 2015 o año más reciente



Fuente: Base de datos del IEU.

RECUADRO 20.1

La rendición de cuentas puede mejorar la presentación de informes sobre el gasto público – la Alianza Mundial para la Educación

La falta de datos coherentes y actualizados sobre el gasto público en educación, además de obstaculizar la planificación dinámica del sector, hace más difícil exigir a los asociados internacionales que rindan cuentas de los compromisos que han contraído y evaluar el éxito de su labor.

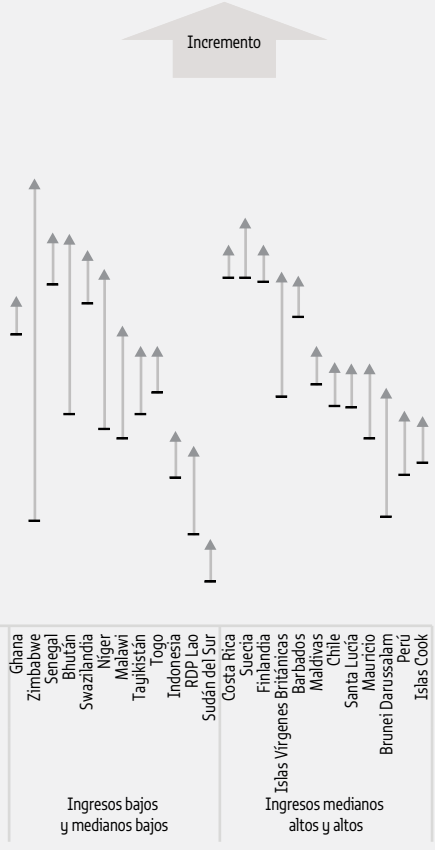
El objetivo fundamental de la Alianza Mundial para la Educación (AME) ha sido aumentar el gasto público en educación. El indicador 10 del marco de resultados de la AME señala si los países asociados invierten, como mínimo, el 20% del gasto público total en educación, o mantienen sus gastos por encima de ese nivel. Ahora bien, al mes de diciembre de 2016, se disponía de datos relativos al indicador sobre apenas 12 de 65 países en 2015, y sobre solo 10 países en los años 2014 y 2015, volviendo imposible evaluar el cumplimiento del objetivo de la AME de propiciar un mayor gasto público en educación.

Los datos procedentes de la encuesta anual realizada por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) se envían a los gobiernos. Aunque la red de centros de coordinación del IEU en casi 200 países proporciona más datos periódicos a la comunidad mundial de la educación que ninguna otra institución, varía la regularidad con la que los países informan al IEU, por lo general con un retraso de entre dos y tres años.

En 2016, la Secretaría de la AME evaluó la viabilidad de acelerar el proceso de recopilación y validación de documentos presupuestarios oficiales a disposición del público, y de su incorporación al procedimiento del IEU. Esta labor permitió obtener información de 49 de los 65 países. Tras un acuerdo de colaboración oficial entre la AME y el IEU, a partir de 2018 los datos del IEU sobre el gasto gubernamental en educación aportarán información que servirá tanto para el indicador de la AME, como para los datos publicados por el IEU. Asimismo, el IEU ha comenzado a reunir datos sobre el gasto real, que se utilizarán para calcular el gasto en los últimos años sobre la base de los coeficientes de ejecución anteriores.

En el cálculo del gasto público en educación como porcentaje del gasto público total, si bien el IEU y la AME utilizarán el mismo numerador (gasto total en educación), no coincidirán en el denominador: el IEU seguirá utilizando la definición de gasto público total del Fondo Monetario Internacional, mientras que la AME excluirá los pagos del servicio de la deuda.

El acuerdo facilita una publicación de datos más rápida de los países que no responden a la encuesta del IEU en el plazo establecido. En esos casos, las cifras reunidas a partir de los documentos públicos se utilizarán en la base de datos del IEU, además de los datos recogidos en la encuesta, previa comprobación de su validez por los centros de coordinación nacionales.



tercio más bajos, y menos por alumno de postsecundaria que el Pakistán, cuyos ingresos per cápita son más de dos tercios más bajos. El Salvador, Guatemala y Nepal gastan más por alumno de primaria que por alumno de secundaria. Malasia gasta 13.500 dólares por alumno de postsecundaria, que es el triple de lo que invierte Chile, pese a que tienen ingresos per cápita similares. Esto refleja en parte sus enfoques antagónicos respecto del gasto privado en la enseñanza superior (**Gráfico 20.3**).

Está claro que el volumen de gasto no puede ser el único indicador del éxito. Si se gasta de manera ineficiente o no se atiende a los beneficiarios previstos, elevar el gasto no servirá para alcanzar las metas en la esfera de la educación. La corrupción y la pérdida de recursos afectan a diversos sistemas educativos y deben tratarse de forma coordinada (**Eje de las políticas 20.1**).

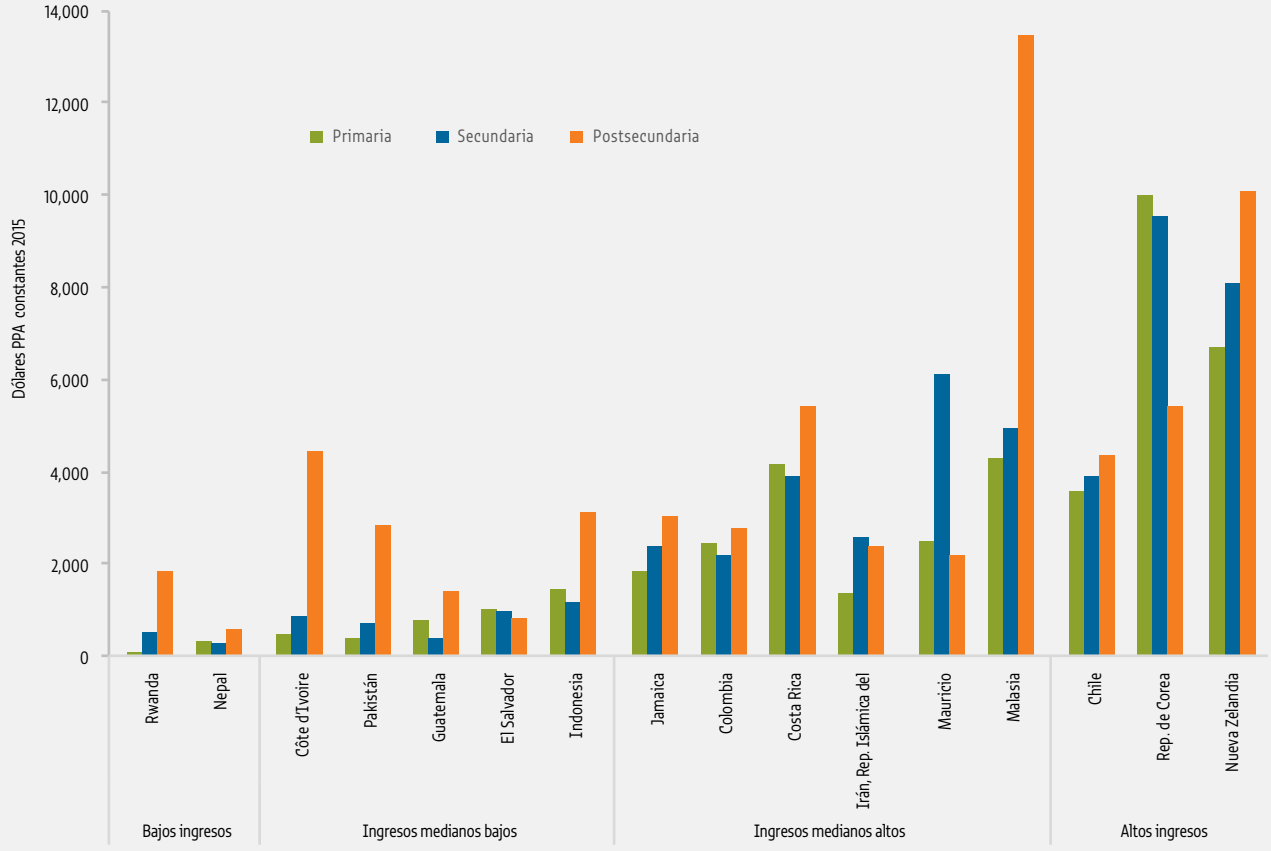
EJE DE LAS POLÍTICAS 20.1: LA CORRUPCIÓN EN LA EDUCACIÓN – ROBAR SU POTENCIAL A LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Una respuesta frecuente a los llamamientos a que aumente el gasto en educación es el reclamo de un gasto más atinado. El gasto gubernamental ineficaz se deriva, al menos en parte, de la débil capacidad para establecer

GRÁFICO 20.3:

Existen excepciones a la regla de que el gasto público por alumno aumenta con arreglo al nivel educativo y al ingreso per cápita

Gasto público en educación por alumno, por nivel educativo, en dólares PPA constantes, 2015



Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM basados en la base de datos del IEU y la base de datos del Programa de Comparación Internacional del Banco Mundial.

y acatar normas claras, y aplicar mecanismos de control y equilibrio de poderes institucionales y administrativos adecuados. La falta de voluntad para mejorar estas estructuras tiene además motivos políticos y puede poner de manifiesto una actitud tolerante hacia la corrupción. La corrupción, definida como el "el abuso del poder encomendado para beneficio propio", se aplica a una serie de actividades que afectan a los sistemas educativos (Transparencia Internacional, 2017a). Aunque lo que suele suscitar el interés del público son los casos de alto nivel que involucran una mala asignación de los recursos a gran escala, la corrupción menor de funcionarios de rango bajo y medio en interacciones de rutina sigue influyendo en las vidas cotidianas de alumnos y padres, en especial entre las personas marginadas.

Las repercusiones se extienden mucho más allá de las pérdidas contables directas que, en mayor o menor medida, son cuantificables. El acceso a la educación y la calidad y equidad de los servicios educativos también se ven afectados de forma negativa (Transparencia Internacional, 2013). La corrupción distorsiona las decisiones gubernamentales relativas a la asignación de recursos, reduciendo la productividad de los funcionarios y la administración pública y los ingresos del sector público (OCDE, 2016e). Socava además los esfuerzos por promover actitudes y valores cívicos, uno de los principales objetivos de la educación.

En el presente informe se exponen una serie de ejemplos de prestaciones públicas y privadas. Cuando salen a la luz casos de fraude en los programas de capacitación profesional no gubernamentales, de prácticas tramposas en los exámenes celebrados en las escuelas públicas, de conflictos de interés creados por las clases particulares impartidas por docentes del sistema público de

CUADRO 20.2:
Una clasificación de prácticas corruptas en la educación

Sector	Prácticas corruptas
Finanzas	• Vulneración de normas y procedimientos • Inflación de costos y actividades • Malversación y sobornos
Prestaciones, becas y subvenciones	• Favoritismo, nepotismo y discriminación • Criterios poco claros o pasar por alto los criterios
Infraestructuras de la escuela (construcción, mantenimiento y reparaciones) **Servicios de la escuela (transporte, internado, libros de texto, comedor y comidas)**	• Fraude en licitaciones públicas • Colusión con proveedores • Malversación y sobornos • Excesos en costos y precios • Entregas fantasma y suministros escolares desviados • Adquisición de equipo y material innecesarios o de inferior calidad • Distribución desigual y falta de sistemas de control de la distribución • Mercado negro de libros de texto
Gestión del personal docente (nombramiento, traslado, ascenso, pago y capacitación)	• Fraude en los nombramientos y destinos • Discriminación • Falsificación de referencias/utilización de diplomas falsos • Pasar por alto los criterios (por ejemplo distribución desequilibrada de docentes) • Demora del pago/deducciones no autorizadas • Docentes fantasma
Comportamiento del personal docente (falta de ética profesional)	• Ausentismo • Cobro de derechos de matrícula ilegales (por ejemplo para ingresar en la escuela o presentar exámenes) • Aceptación de obsequios • Clases particulares (incluida la utilización de las escuelas con fines particulares)
Exámenes, acceso a universidades y concesión de diplomas	• Venta de información • Fraude en exámenes (por ejemplo suplantar la identidad, copiar, favoritismo y obsequios) • Sobornos (por ejemplo notas altas, diplomas y admisiones) • Fábrica de títulos y referencias falsas
Reconocimiento institucional	• Fraude en nombramientos (por ejemplo los realizados por favoritismo, sobornos y obsequios)
Investigación y redacción de libros de texto	• Fraude en investigación/plagio • Fraude en la elección del autor de los libros de texto • Pasar por alto la legislación relativa al derecho de autor • Adquisición obligatoria de libros de texto

Fuente: Hallak y Poisson (2007).

enseñanza, se socava la confianza de la opinión pública en los sistemas educativos. Los esfuerzos sistemáticos encaminados a documentar y clasificar casos de corrupción en la educación han esclarecido las distintas formas en que ésta se manifiesta (Hallak y Poisson, 2007) (**Cuadro 20.2**).

Los medios de comunicación y las organizaciones no gubernamentales (ONG) desempeñan un papel decisivo sacando a la luz la corrupción en la educación. La investigación orientada a la formulación de políticas y los diagnósticos o la evaluación por parte de organizaciones internacionales de desarrollo han sido también un instrumento eficaz, que ha complementado la labor de las instituciones públicas o las ha sustituido cuando no han cumplido sus mandatos. En la presente sección se señalan ejemplos recientes que resaltan la necesidad de establecer mecanismos de rendición de cuentas robustos para poner freno a los casos de corrupción.

LA HIDRA POLICÉFALA DE LA CORRUPCIÓN EN LA EDUCACIÓN

Por lo general, los gobiernos descubren la corrupción financiera en la educación detectando violaciones de las normas y los procedimientos. Una auditoría llevada a cabo por el Ministerio de Hacienda de Kenya señaló la pérdida de 48 millones de dólares destinados al programa de apoyo al sector de la educación de ese país. De esa cifra, 22 millones se habían transferido a cuentas bancarias ilegítimas o a instituciones no registradas. El resto se refería a datos de un informe de seguimiento financiero que no se ajustaban a las cuentas o los saldos bancarios del Ministerio de Educación (Ratemo, 2011).

En el Pakistán, la oficina del auditor general informó a la Comisión de cuentas públicas de la Asamblea Nacional que 7,5 millones de dólares de los fondos del programa de escuelas comunitarias de educación básica habían sido ilegalmente desviados, como quedó establecido gracias a una comisión de investigación ministerial. El director del proyecto transfirió la suma a una cuenta particular en lugar de hacerlo al banco determinado por ley. La base de datos nacional y la administración encargada del registro descubrieron asimismo más de 2.000 falsas tarjetas de identidad de empleados docentes, y los auditores investigaron 349 escuelas 'fantasma' (Asad, 2016).

En el Brasil, los gobiernos federal, estatal y municipal aportan contribuciones financieras al fondo de nivelación de la educación básica. Al no contar con un mecanismo de seguimiento sistemático, la pérdida de recursos se generalizó y se dieron casos de información falsa sobre el número de alumnos matriculados, fondos de procedencia inexplicada, destrucción de archivos y malversación de sueldos y bonificaciones de los docentes (Ferraz y otros, 2012).

Cuando el programa, conocido actualmente como Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB), amplió su ámbito de aplicación a la enseñanza primaria y secundaria, se estableció un sistema de rendición de cuentas municipal para supervisar la utilización de la cuenta. El sistema comprendía una auditoría municipal interna, el ayuntamiento y un nuevo consejo de control y seguimiento sociales (Conselho de Acompanhamento e Controle Social [CACS]), (Bliacheriene y otros, 2017).

Ahora bien, una evaluación realizada por el contralor general de la Unión determinó que persistían los problemas. De los 124 gobiernos estatales y municipales inspeccionados, en 49 había procesos de licitación irregulares, en 28 había ejecuciones de contrato irregulares, en 21 se habían efectuado 'retiros de efectivo' de la cuenta y en 27 no había CACS. En cuanto a las entidades en las que no se había registrado ninguna irregularidad, apenas uno de cada tres CACS había recibido formación o utilizado el censo escolar para la verificación, lo cual suscita inquietudes acerca de su capacidad de supervisión (Brasil CGU, 2013). El Gobierno impartió directrices a los miembros de los CACS y creó un sitio web con la lista de todos los miembros de los consejos para mejorar la transparencia (Brasil FNDE, 2017; Brasil INEP, 2015). Ahora bien, cuatro de los nueve miembros representan a alumnos y padres, quienes carecen de experiencia contable. Habida cuenta del grado de responsabilidad que conllevan esos cargos, se ha pedido que los consejos se profesionalicen (Ministerio de Educación del Brasil, 2013).

La participación activa coordinada de las administraciones de auditoría, policía y justicia sigue, por lo tanto, siendo crucial. En 2015, una operación de la policía federal descubrió un plan puesto en marcha en más de 20 municipalidades del estado de Bahía por el que se desviaban fondos del FUNDEB mediante licitaciones fraudulentas y facturación inflada. En 2017, el Ministerio Fiscal acusó a 12 personas de crear una organización delictiva y exigió la devolución de 3 millones de dólares como compensación por un fraude que ascendía a 14 millones de dólares (Globo, 2017).

En este ámbito, se llevó a cabo una considerable labor a partir de los estudios del Banco Mundial sobre las fugas en las transferencias de fondos de la administración central a las locales y a las escuelas en algunos países, como Uganda y Zambia, a finales del decenio de 1990 y principios de los años 2000 (Reinikka y Svensson, 2006). Los estudios se basaron en una primera generación de encuestas de investigación del gasto público, que elaboraron un inventario de los flujos de recursos públicos y procuraron comparar las asignaciones previstas con su recepción efectiva por los destinatarios finales (Koziol y Tolmie, 2010). Sin embargo, el alcance de este método resulta limitado cuando faltan normas claras sobre la asignación o en ausencia de los sistemas de información necesarios. Un intento de investigar los recursos destinados a las escuelas en los estados de Kaduna y Enugu de Nigeria reveló que no existían normas sobre la asignación de los insumos más básicos, como el mantenimiento, los libros de texto y la capacitación en el empleo (Banco Mundial, 2008).

Una de las facetas complejas y controvertidas de la corrupción en la educación es la cuestión de los docentes fantasma, que figuran en la nómina pero se han trasladado, jubilado o han fallecido, o nunca llegaron a impartir clases (CMI, 2006). Resulta difícil detectar las discrepancias cuando los datos de las nóminas no están vinculados con otras fuentes de información, como el censo escolar. Si los gobiernos carecen de empeño para enfrentar el problema, las encuestas pueden ser medidas provisionales que no contribuyen a resolver las causas profundas. Por lo general, los problemas que estas encuestas sacan a la luz tienen un arraigo político (CMI, 2008).

Algunos países, motivados por la presión externa o un deseo verdadero de realizar reformas, han adoptado medidas para solucionar este problema. En Guyana, una investigación descubrió pagos y transferencias a docentes y escuelas que no existían (Guyana Chronicle, 2017). Una ONG de Honduras recurrió a la Ley de transparencia para obtener datos oficiales que mostraban irregularidades en los concursos para la contratación de docentes, y también testimonios de docentes que afirmaron que algunos puestos se asignaban en función de sobornos y recomendaciones políticas (Transformemos Honduras, 2010). Sierra Leona logró ahorrar tras llevar a cabo la inscripción biométrica de docentes, lo que se tradujo en la eliminación de los docentes fantasma (Pôle de Dakar, 2013).

Denunciar irregularidades no es suficiente. En Nigeria, tan solo en el primer semestre de 2016, en 4 de los 37 estados hubo 8.000 denuncias de docentes fantasma o de

> "En Nigeria, tan solo en el primer semestre de 2016, hubo 8.000 denuncias de docentes fantasma o de docentes que cobraban más que su salario oficial"

docentes que cobraban más que su salario oficial. En otros 8 estados, se recabaron denuncias contra más de 70.000 trabajadores fantasma de las administraciones locales, que son las responsables de la educación (Adeniyi, 2016).

A menudo, las prácticas más graves son imperceptibles a ojos de los observadores externos y su magnitud resulta difícil de verificar. Pueden contribuir a ello circunstancias complicadas, como las situaciones de conflicto. Aproximadamente el 80% de las 740 escuelas de la provincia de Ghor (Afganistán) no estaban funcionando pero el Ministerio de Educación pagaba los sueldos de los docentes (IWPR, 2012). El Comité Independiente Conjunto de Supervisión y Evaluación de la Lucha contra la Corrupción (MEC) llegó a la conclusión de que la contratación de docentes en todo el país era muy vulnerable a la corrupción, el soborno y el nepotismo. Se acusó a los funcionarios de coludirse para robar dinero de las cuentas destinadas a pagar los sueldos de docentes. Según se afirma, miembros del Parlamento vendían sus votos relacionados con el presupuesto de educación a cambio de la adjudicación de puestos docentes en sus circunscripciones electorales (MEC Afganistán, 2015). Esta práctica tenía lugar pese a la base de datos con el registro de docentes elaborada por el Ministerio de Educación, en la que, en 2008, se habían suprimido 38.000 docentes fantasma de los 183.000 que figuraban en los expedientes del personal (Education Joint Sector Review, Afganistán, 2012).

La corrupción a gran escala puede también pasar desapercibida cuando las prácticas corruptas están demasiado arraigadas para ser contrarrestadas. En un estudio de seguimiento del gasto público en Bangladesh, aproximadamente el 40% de los funcionarios de la enseñanza primaria de distrito y subdistrito admitieron efectuar 'pagos rápidos' a los funcionarios encargados de las cuentas para obtener el reembolso de determinadas clases de gastos. Estos pagos ilegales no eran visibles en los registros de gastos ni se podían detectar en las auditorías institucionales. Independientemente del tipo de factura, prácticamente en la mitad de los pagos rápidos se cobraba una tasa fija de 4 dólares y en la otra mitad se reclamaba el 5% de la factura. Estos pagos tal vez no supongan una pérdida directa para el erario, pero pueden alentar a los funcionarios de educación a compensar esos costos mediante otras formas de corrupción o de fuga de recursos (FMRP, 2006).

La corrupción en la enseñanza superior adopta diversas formas (IIPE-UNESCO y CHEA, 2016). La India tiene problemas de fraude y prácticas poco profesionales en la capacitación médica. Los registros del Gobierno y los tribunales revelaron que, entre 2010 y 2015, como mínimo, 69 de las 398 facultades de medicina y hospitales universitarios fueron acusados de amañar los exámenes de ingreso o de aceptar sobornos para admitir a estudiantes. El organismo regulador recomendó cerrar 24 facultades. En 1980, la India tenía 100 escuelas de medicina públicas y 11 privadas; en 2015, las cifras eran 183 y 215, respectivamente. Se plantearon dudas sobre la acreditación de las instituciones privadas; muchas fueron establecidas por empresarios y políticos sin ninguna experiencia en el funcionamiento de establecimientos médicos o educativos. El Consejo Médico de la India averiguó que las facultades privadas contrataban a personas que se hacían pasar por profesores de tiempo completo y a personas sanas que se hacían pasar por pacientes con objeto de superar con éxito las inspecciones (Clark, 2015).

En Rumania, el examen de bachillerato de 2010 se vio desacreditado por las investigaciones abiertas a numerosos docentes y directores de escuela por la aceptación de sobornos a cambio de aprobar o mejorar las calificaciones de alumnos. Fueron acusados de haberse coludido para poner notas más altas, modificar parcialmente o sustituir íntegramente las respuestas antes de enviarlas al centro de evaluación. El aumento mayor de lo previsto de los índices de aprobados se atribuyó a las medidas de austeridad aprobadas un mes antes por el Gobierno, que incluían un recorte salarial del 25% para los docentes de la enseñanza pública, lo cual podía haber motivado la aceptación de sobornos. En 2011 y 2012, fueron llevados a juicio varios casos en los que se dictaron penas de prisión (Borcan y otros, 2014).

Para solucionar este problema, en 2011 se puso en marcha una campaña en la que se amenazaba con el despido y la cárcel a los docentes que aceptaran sobornos, y con una suspensión de más de un año del derecho de examen a los alumnos que los pagaran. Se instalaron cámaras de circuito cerrado para controlar los centros de examen, aunque solo la mitad de los distritos lograron instalarlas a tiempo para el examen de 2011. Gracias a la campaña, las probabilidades de aprobar se redujeron en 9,5 puntos porcentuales, con una incidencia mayor en los centros vigilados (Borcan y otros, 2017).

Detectar la corrupción en la contratación suele ser difícil ya que adopta muchas formas y quienes intervienen disimulan cuidadosamente sus actividades. Gracias a las extensas bases de datos disponibles y a la utilización de avanzadas técnicas estadísticas, hay nuevas posibilidades

de planificar intervenciones para mejorar la rendición de cuentas. Estas reflejan la restricción injustificada de la competencia, como las licitaciones con un único concursante en mercados competitivos, los periodos muy cortos entre los anuncios de la licitación y los plazos de presentación, y la utilización de procedimientos de urgencia (Fazekas y Tóth, 2014).

Las investigaciones realizadas a partir de esos indicadores objetivos de la corrupción ponen de manifiesto que, en 2009-2014, en la Unión Europea, contrariamente a la percepción generalizada, los servicios de educación y formación estaban entre los sectores más expuestos al riesgo de corrupción, superando incluso al sector de la construcción (Fazekas y Kocsis, 2017). Esta conclusión está respaldada por las teorías relativas a la rendición de cuentas en el sector público, que señalan que el riesgo de corrupción tiende a ser elevado cuando los ciudadanos no pueden evaluar fácilmente la calidad de los resultados del servicio público o atribuirlos a los esfuerzos de determinados agentes gubernamentales (Banco Mundial, 2016f).

En el Paraguay, el análisis de los datos sobre compras públicas reveló que las instituciones públicas y las empresas privadas que realizaban grandes transacciones de forma reiterada utilizaban sistemáticamente un mecanismo de compra excepcional que se saltaba las normas de transparencia y competitividad. Tras la publicación del informe por una ONG, que destacaba el uso indebido de este medio de compra, disminuyó su utilización con rapidez (Auriol y otros, 2016).

CONCLUSIÓN

¿De quién es la culpa? Transparencia Internacional planteó esta pregunta en su relato sobre el incendio de la guardería mexicana en el que murieron 49 niños, causado por el incumplimiento de las normas de seguridad contra incendios (Transparencia Internacional, 2017b). Si se pretende evitar consecuencias catastróficas, es igualmente pertinente preguntarse qué cabe hacer para impedir la corrupción, que contribuye al incumplimiento de las normas en todo el sistema educativo.

En los planes de lucha contra la corrupción se hace hincapié en la disuasión, la detección y la investigación. A fin de prevenir el fraude y resaltar la integridad es importante la existencia de normas y reglamentos claros que no generen incentivos distorsionados, códigos deontológicos para los funcionarios públicos y el personal docente, y el empeño de propiciar la transparencia. Ahora bien, las normas y estructuras reglamentarias deben ir acompañadas de una mayor capacidad de gestión en los ámbitos relacionados con los sistemas de información y control; unos mecanismos de vigilancia apropiados, entre ellos unos organismos de auditoría independientes y fuertes; unos sistemas de información abiertos; y unos entornos propicios para la supervisión ejercida por los medios de difusión y la implicación de las ONG. Por último, cuando se descubren casos de corrupción, es decisiva la función que desempeñan la policía y los tribunales en el seguimiento, la observancia de la ley, el restablecimiento de la confianza en las instituciones públicas y la protección de quienes los denuncian.

GASTO EN ASISTENCIA

En el *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* de 2015 se calculó que los países de bajos y medianos bajos ingresos enfrentarían un déficit financiero anual de 39.000 millones de dólares en el periodo 2015–2030. En los países de bajos ingresos, esto equivale al 42% del gasto total en educación necesario para lograr las metas fundamentales del ODS 4 (UNESCO, 2015b). La ayuda a la educación en los países de bajos y medianos bajos ingresos ha de ser seis veces más que los niveles de 2012, una estimación confirmada por la Comisión Internacional sobre la Financiación de las Oportunidades de Educación Mundial (Comisión de Educación, 2016). En cambio, los donantes siguen otorgando menos prioridad a la asistencia destinada a la educación y, a menudo, la ayuda no va dirigida a los países que más la necesitan.

Entre 2014 y 2015, la asistencia destinada a la educación aumentó 428 millones de dólares a escala mundial, o sea un 4%, hasta alcanzar los 12.000 millones de dólares (**Gráfico 20.4**). No obstante, sigue siendo un 4% inferior a los niveles de 2010. En cambio, la asistencia oficial para el desarrollo (AOD) total en el mundo ha aumentado un 24% desde 2010. Aunque la migración europea y la crisis de los refugiados explican, en parte, el incremento de la AOD, pocos elementos indican que el estancamiento de la asistencia destinada a la educación guarde relación con esa crisis (OCDE, 2017d).

> “El porcentaje de la educación en la ayuda total disminuyó durante seis años consecutivos”

Pareciera más bien que los donantes están reorientando sus prioridades hacia ámbitos ajenos a la educación. El porcentaje de la educación en la ayuda total (excluido el alivio de la deuda) disminuyó durante seis años consecutivos, pasando del 10% en 2009 al 6,9% en 2015, en

tanto que el porcentaje de la ayuda al sector de población y salud aumentó del 11,4% en 2004 al 15,9% en 2013, para luego experimentar una pronunciada reducción a lo largo de los dos años siguientes. El porcentaje del transporte que, a mediados del decenio de 2000, era dos tercios del de educación a partir de 2012 ha sido igual a éste o mayor (**Gráfico 20.5**). Esta conclusión seguiría siendo válida incluso tomando en consideración la ayuda que si bien guarda relación con la educación es asignada a otros sectores, y por esa razón a menudo pasada por alto (**Recuadro 20.2**).

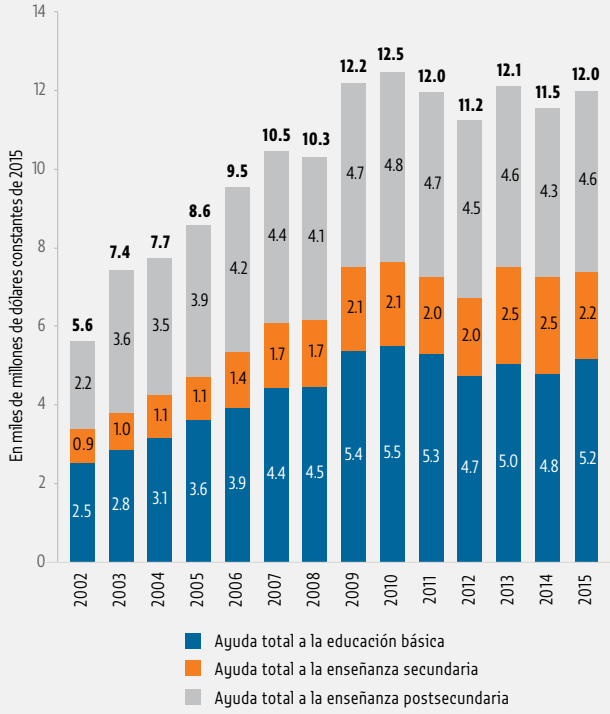
La elección de objetivos y la eficacia de la asistencia destinada a la educación también revisten importancia. Experimentar cada vez más con la concesión de ayudas en función de los resultados es un intento por mejorar la eficacia y hacer realidad el principio de rendición de cuentas recíproca (**Eje de las políticas 20.2**).

Existen diversas formas de controlar la equidad, preocupación que está reflejada en un indicador temático de la meta 4.5 del ODS. El método principal consiste en centrarse en los 32 países de bajos ingresos, que están todos, salvo 5, en el África Subsahariana. Tras permanecer constante durante 10 años, la ayuda total a la educación se redujo pasando del 21% al 19%, y la ayuda a la educación básica disminuyó del 29% al 23% entre 2014 y 2015, lo que representa una reducción del 13% de la asistencia total destinada a la educación y una disminución del 16% de la ayuda a la educación básica en los países de bajos ingresos (**Gráfico 20.7**).

Otro método consiste en centrarse en la clasificación de los países menos adelantados elaborada por las Naciones Unidas, que se modifica con menos frecuencia. En diciembre de 2016, el grupo estaba integrado por 48 países, de los cuales estaba previsto que solo Guinea Ecuatorial y Vanuatu iban a salir del grupo en 2020. En 2015, los países menos adelantados recibieron el 27% de la ayuda total a la educación y el 32% de la ayuda a la educación básica, porcentajes inferiores al 29% y al 37% de 2014, respectivamente.

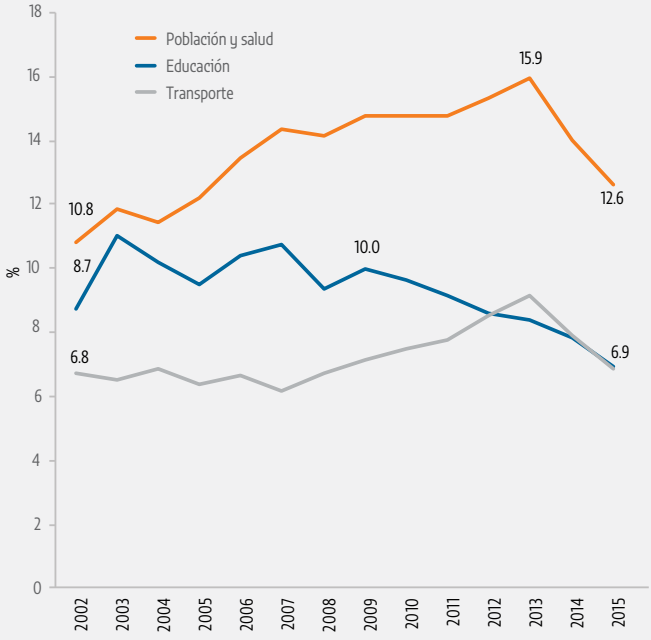
Un tercer método es examinar la distribución de la ayuda a la educación básica por región. El África Subsahariana, con más de la mitad de los niños no escolarizados del mundo, sigue siendo el mayor beneficiario de la ayuda a la educación básica, si bien su porcentaje del total en 2015 (26%) no representa ni siquiera la mitad de la suma recibida en 2002. África del Norte y Asia Occidental, con el 9% de niños no escolarizados, recibieron un porcentaje desproporcionadamente alto, que aumentó del 5% en 2002 al 22% en 2015, con aumentos considerables para Jordania, el Líbano y Palestina, que se ven afectados por conflictos.

GRÁFICO 20.4:
La asistencia destinada a la educación sigue estancada
Desembolso de la asistencia destinada a la educación, por nivel educativo, 2002-2015



Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en el Sistema de Notificación de los Países Acreedores de la OCDE (2017)

GRÁFICO 20.5:
Los donantes siguen concediendo menos prioridad a la asistencia destinada a la educación
Porcentaje de educación, población y salud, y transporte de la asistencia total mundial, 2002–2015



Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en el Sistema de Notificación de los Países Acreedores de la OCDE (2017)

RECUADRO 20.2

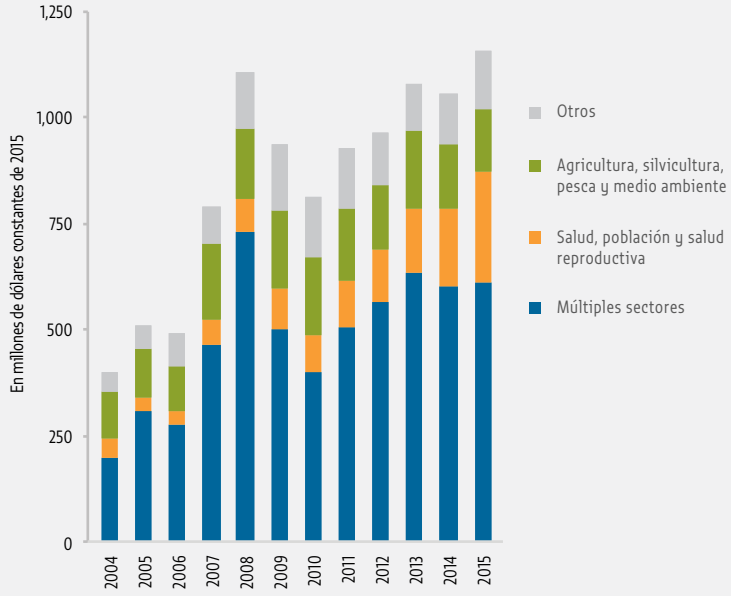
Más de 1.000 millones de dólares apoyan la educación, la formación y la investigación en otros sectores

En 2015, la ayuda a la enseñanza postsecundaria se cifró en 4.600 millones de dólares, con inclusión de las becas y los costos imputados a los estudiantes (véase el **Capítulo 17**), que han permanecido estables en los últimos años. Ahora bien, la asistencia destinada a la educación se desembolsa también para desarrollar las capacidades profesionales en sectores tan variados como la salud, la silvicultura y el transporte, y no se ha presentado en ediciones anteriores de este informe. Desde 2004, esta ayuda, dedicada fundamentalmente al aprendizaje a lo largo de toda la vida, ha aumentado más rápidamente que la asistencia destinada a la educación, alcanzando los 1.150 millones de dólares en 2015. Si se añadiera a la ayuda total a la educación, representaría el 9% del total. La mitad de la cual, destinada a otros sectores, no se asigna a ningún sector en particular (**Gráfico 20.6**).

Asimismo, una suma considerable de la ayuda se destina a la investigación. Por ejemplo, la ayuda para la investigación, los servicios de divulgación y el desarrollo de la tecnología en la agricultura constituye un aspecto importante de los esfuerzos por aumentar la capacidad productiva. En 2015, se asignaron 543 millones de dólares a la investigación agrícola. Es lógico suponer que parte de estos fondos respaldan a las instituciones de enseñanza superior en los países beneficiarios.

En el informe se reconoce la importancia de indagar, cuantificar y controlar la ayuda relacionada con la educación que se asigna a sectores ajenos a la educación, y se seguirá haciéndolo en los próximos años.

GRÁFICO 20.6:
Más de 1.000 millones de dólares al año apoyan la educación y la formación en otros sectores
Asistencia destinada a la educación y la formación en sectores ajenos a la educación, 2004–2015



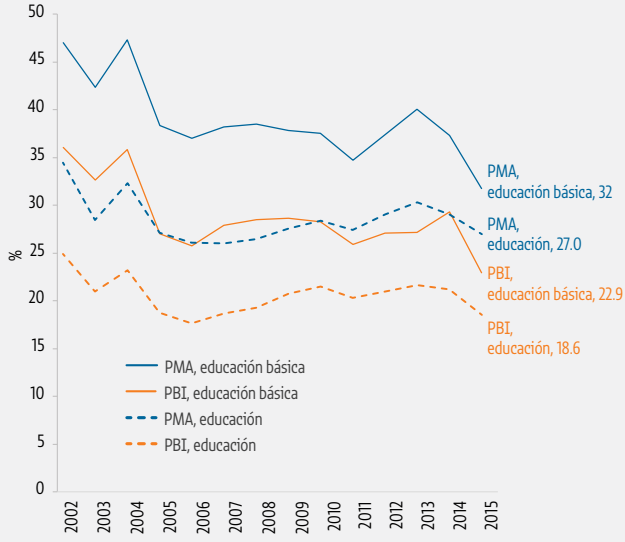
Notas: La ayuda destinada a la 'educación y formación' en sectores ajenos a la educación abarca, por ejemplo, 'Educación/formación medioambiental' (código 41081 en el Sistema de Notificación de los Países Acreedores de la OCDE). La categoría 'Otros' que figura más arriba comprende los siguientes servicios: abastecimiento de agua y saneamiento, energía, transporte y almacenamiento, servicios bancarios y financieros, y comercio.
Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en el Sistema de Notificación de los Países Acreedores de la OCDE (2017).

Aumentó también la proporción de la ayuda a la educación básica no asignada de forma expresa a países concretos, que pasó del 4% en 2002 al 13% en 2015. Ello se debe, en gran medida, a la aparición de la Alianza Mundial para la Educación (AME). En 2015, sus desembolsos añadieron un 12% a la AOD a la educación básica y la enseñanza secundaria en sus países asociados, frente al 6% en 2010, y alcanzó los 446 millones de dólares en 2015. Sus asignaciones se basan en el nivel de ingresos y las necesidades del sector de la educación del país, lo que se tradujo en que aproximadamente el 77% de la ayuda de la AME se destinó al África Subsahariana. En febrero de 2017, la AME modificó su fórmula de asignación para fortalecer más el nexo con las necesidades sobre el terreno.

> “Aproximadamente el 77% de la ayuda se ha enviado al África Subsahariana”

El nivel de ingresos y la región son únicamente indicadores de las necesidades. Un método más directo para supervisar la determinación de los beneficiarios de la asignación de la ayuda a la educación básica consistiría en examinar si la ayuda se destina a los países en proporción al costo de atender a sus poblaciones no escolarizadas. Si bien no es sencillo, una opción verosímil, al menos aproximada, sería utilizar tres elementos de información: el gasto por alumno de escuela primaria del país multiplicado por el número de niños no escolarizados (para obtener una cantidad hipotética de lo que costaría educar a esos niños) y compararlo con el volumen de la ayuda a la educación básica destinada al país ese año.

GRÁFICO 20.7:
En 2015, el porcentaje de la ayuda a la educación básica destinada a los países de bajos ingresos disminuyó bruscamente
Porcentaje correspondiente a los países de bajos ingresos (PBI) y los países menos adelantados (PMA), por ayuda total a la educación y ayuda a la educación básica, 2002–2015



Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en el Sistema de Notificación de los Países Acreedores de la OCDE (2017)

Aunque no sea lo ideal, la comparación tiene valor práctico. Por ejemplo, el costo de escolarizar al 49% de los niños no escolarizados en Burkina Faso sería aproximadamente de 182 millones de dólares, pero en 2012 el país solo recibió 17 millones de dólares. En cambio, el costo de escolarizar al 2% de los niños no escolarizados en Zimbabwe sería de 11 millones de dólares, y en 2012 el país recibió 31 millones de dólares. Existe margen de acción para que los donantes racionalicen más las asignaciones de la ayuda y así respondan más eficazmente al grado de necesidad de los países.

EN 2016 SE DUPLICÓ CON CRECES LA AYUDA HUMANITARIA A LA EDUCACIÓN

En los últimos cinco años, las solicitudes de fondos para la educación en situaciones de emergencia han aumentado un 21%, a raíz de la nueva crisis humanitaria y la existente desde hace mucho tiempo. A finales de 2015, había 65 millones de desplazados por la fuerza, la cantidad más elevada desde la Segunda Guerra Mundial. En 2010, el desembolso para la educación en situaciones de emergencia alcanzó un máximo de 245 millones de dólares, y en 2011–2012 disminuyó dos tercios. Los fondos se recuperaron en 2013 y aumentaron un 55% más en 2016 hasta alcanzar el nivel histórico más alto de 303 millones de dólares (**Gráfico 20.8a**). Ahora bien, la financiación de la educación en situaciones de emergencia sigue por debajo de la meta del 4%: la educación en situaciones de emergencia recibió el 2,7% del total de la ayuda humanitaria, que fue de 11.300 millones de dólares (**Gráfico 20.8b**).

EL PANORAMA DE LA ASISTENCIA DESTINADA A LA EDUCACIÓN ESTÁ CAMBIANDO

La cuantía actual de la asistencia destinada a la educación disminuyó muy por debajo del importe necesario para la consecución de las metas clave del ODS 4. El sector de la educación, enfrentado a una insuficiencia de fondos crónica, debe aprovechar urgentemente las oportunidades. Al igual que los programas existentes, algunos planes nuevos tienen el potencial para subsanar el déficit.

En primer lugar, la Alianza Mundial para la Educación (AME) ha puesto en marcha una campaña de reposición de fondos, que se prevé finalizar a principios de 2018. Su objetivo es recaudar 3.100 millones de dólares para 2018–2020 con objeto de aplicar su Marco de movilización y asignación de financiaciones aprobado a comienzos de 2017. La finalidad es que la AME pueda aportar fondos a los 89 países con mayores niveles de penuria de educación. Junto con otros planes destinados a la obtención de nuevos fondos, la AME espera desembolsar 2.000 millones de dólares al año para 2020, cuatro veces más que el importe actual (GPE, 2017). En la última reposición de fondos realizada en 2014 se recaudó solo el 60% de la suma prevista.

En segundo lugar, la Comisión Internacional sobre la Financiación de las Oportunidades de Educación Mundial ha propuesto establecer un Servicio internacional de financiación de la educación. Será similar a la Iniciativa en favor de los Países Pobres Muy Endeudados que proporcionó, a principios del decenio de 2000, 100.000 millones de dólares para el alivio de la deuda a 38 de los países más pobres del mundo, y a la iniciativa relativa al Servicio Financiero Internacional para la Inmunización, que movilizó más de 5.000 millones de dólares. Gracias a su mención en la Declaración de los Líderes del G20, en la cumbre celebrada en Hamburgo en julio de 2017,

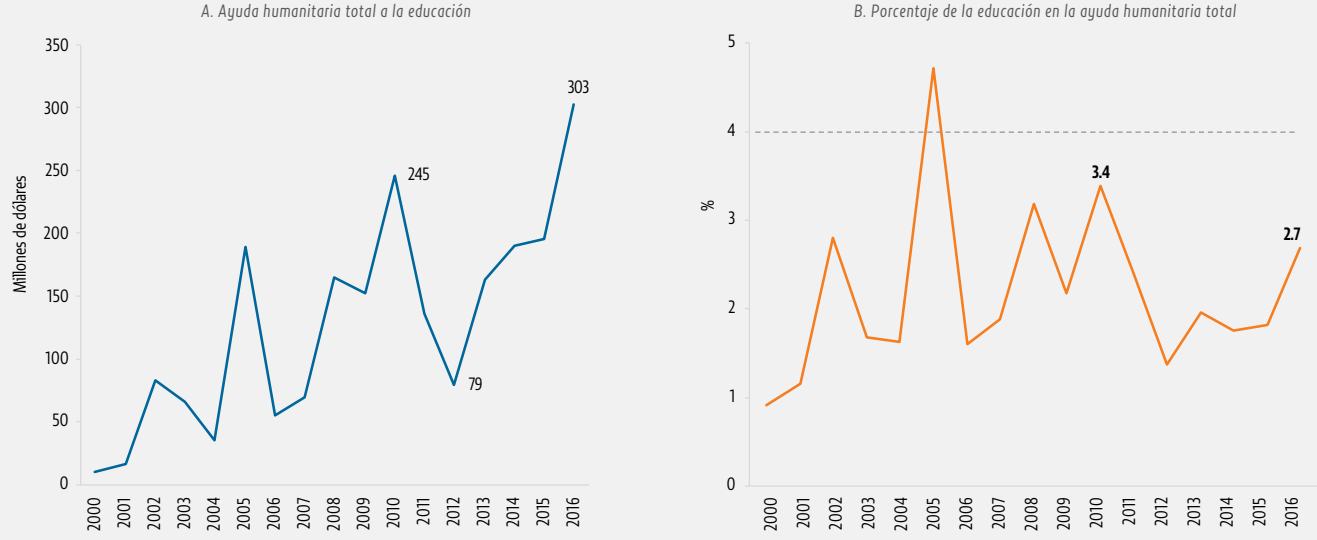
aumentaron las posibilidades de establecer este Servicio internacional de financiación de la educación.

El Servicio internacional de financiación de la educación funcionará en dos niveles. Utilizará las garantías de los donantes como cuasicapital para ampliar la capacidad de préstamo de los bancos de desarrollo y conjugará las subvenciones con los préstamos de los bancos de desarrollo (o sea que reducirá el tipo de interés aplicado a los préstamos) para que las condiciones sean similares a las establecidas en los préstamos con condiciones muy favorables. Mediante la utilización de unos 2.000 millones de dólares en garantías y unos 2.500 millones de dólares en la reducción del tipo de interés, el Servicio internacional de financiación de la educación podría conseguir alrededor de 10.000 millones de dólares al año en financiación preferencial adicional para 2020. La atención se centrará en los países de ingresos medianos bajos, respecto de los cuales se considera que es demasiado elevado el interés de los préstamos concedidos por los bancos de desarrollo (3,5%) y los mercados financieros (8%) (Comisión de Educación, 2017).

Por último, tras la Cumbre Humanitaria Mundial celebrada en 2016 se estableció el fondo denominado La Educación No Puede Esperar para transformar la prestación de servicios de educación en situaciones de emergencia. Su sede provisional es el UNICEF, que actúa como administrador del fondo, proporciona una oficina de apoyo y alberga la secretaría. Este fondo ofrece tres clases de apoyo: un 'servicio de aceleración' para invertir en bienes públicos mundiales, como sensibilización, coordinación y preparación para las crisis, así como nuevos enfoques y herramientas; un 'mecanismo de respuesta rápida' para movilizar fondos de forma inmediata al comienzo de una crisis (ya utilizado para financiar intervenciones realizadas en Afganistán, Madagascar, Perú, República Centroafricana, Somalia, Ucrania y Uganda, por un valor de 20 millones de dólares); y una 'ventanilla de apoyo plurianual' para contribuir a reducir la brecha entre la labor humanitaria y la que promueve el desarrollo. Se propone recaudar 3.850 millones de dólares para 2020. Al mes de

> "Los donantes deberán coordinarse para velar por que la AME, La Educación No Puede Esperar y el Servicio internacional de financiación de la educación se complementen y no añadan gastos administrativos innecesarios ni incurran en la duplicación de tareas"

GRÁFICO 20.8:
La ayuda humanitaria a la educación alcanzó un nivel histórico en 2016
Selección de estadísticas sobre solicitudes de llamamientos unificados y urgentes, y financiación para el sector de la educación, 2000–2016



Fuente: Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCAH) (2017).

abril de 2017, había recaudado 113 millones de dólares de la meta prevista para el primer año, que se cifraba en 153 millones de dólares (ECW, 2017).

Los donantes deberán coordinarse para velar por que esas tres iniciativas se complementen y no añadan gastos administrativos innecesarios ni incurran en la duplicación de tareas. Dicho esto, las nuevas fuentes de financiación no son suficientes. Los donantes deben revertir las constantes carencias de la ayuda a la educación adoptando dos medidas fundamentales: a) cumplir sus compromisos, asignar al menos el 0,7% del ingreso nacional bruto a la ayuda y destinar un 10% de ésta a la educación, y b) velar por que las asignaciones sean proporcionales al déficit financiero que enfrentan los países para que, en los esfuerzos encaminados a la consecución del ODS 4, la ayuda a la educación vaya adonde más se la necesita.

EJE DE LAS POLÍTICAS 20.2: EXPERIMENTAR CON PAGOS SUPEDITADOS A LOS RESULTADOS PARA PROPICIAR LA EFICACIA DE LA AYUDA Y LA RENDICIÓN DE CUENTAS AL RESPECTO

Se considera que la asistencia destinada a la educación ha incidido de forma positiva al aumentar el acceso a la escuela en países pobres (Birchler y Michaelowa, 2016). Ahora bien, la ayuda de conjunto ha sido objeto de grandes críticas por su dudosa eficacia en muchos otros ámbitos y porque los incentivos que brinda a los gobiernos beneficiarios pueden tener repercusiones negativas. Por ejemplo, es posible que los gobiernos rindan menos cuentas a los ciudadanos cuando la mayor parte de la prestación del servicio se realiza con fondos procedentes del exterior (Deaton, 2013).

El programa sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo, expuesto en la Declaración de París de 2005, fue un intento de responder a estas críticas y en particular a la necesidad de mejorar la rendición de cuentas de los donantes y países asociados ante sus ciudadanos y asambleas legislativas, en cuanto a sus 'políticas, estrategias y desempeño en materia de desarrollo' (OCDE, 2008b). La 'gestión orientada a los resultados', definida como la 'gestión e implementación de la ayuda con vistas a los resultados deseados y utilizando la información para mejorar la toma de decisiones', fue uno de los cinco compromisos de la declaración. Los países asociados se comprometieron a mejorar la correlación entre sus estrategias y sus presupuestos, adoptar indicadores de desempeño, e informar sobre los progresos logrados. Los donantes se comprometieron a vincular sus programas y recursos con los resultados definidos en los marcos de presentación de informes y estrategias nacionales de desarrollo.

Con la mención en la declaración de la gestión orientada a los resultados se coronó con éxito el impulso a una ayuda en función de los resultados más firme, que se remonta al decenio de 1990. El 'pago en función de los resultados' designa todo programa que recompensa la presentación de resultados, conclusiones o repercusiones verificadas a partir de un incentivo financiero o de otra índole. Los destinatarios de la recompensa pueden ser gobiernos (ayuda en función de los resultados), proveedores de servicios (financiación basada en los resultados) o beneficiarios (por ejemplo, transferencias de efectivo condicionadas). Han cobrado importancia muchos de estos enfoques, variando en función del nivel de resultado previsto y la clase de recompensa ofrecida.

Se esperaba que la nueva formulación del contrato de asistencia tuviera las siguientes ventajas que propiciaran un cambio positivo en el comportamiento de donantes y beneficiarios. En primer lugar, al reconocer que los beneficiarios de la ayuda conocen mejor los medios más eficaces para alcanzar los resultados deseados, el contrato aumenta la autonomía de los beneficiarios y es menos prescriptivo. En segundo lugar, la adición de incentivos motiva a los beneficiarios a obtener resultados y aligera considerablemente el riesgo que corren los donantes. En tercer lugar, al establecer los resultados como condición de la financiación y propiciar una mejor evaluación de su obtención, se incita a que las alianzas se concentren en su objetivo final.

La ayuda basada en los resultados puede reforzar también la rendición de cuentas. Los países donantes podrían mostrar más claramente a los ciudadanos en qué se invierten sus impuestos. Los gobiernos beneficiarios pueden comprometerse no solo a construir escuelas, sino a velar por que los niños terminen sus estudios y aprendan. En esta sección se examinan los criterios que sustentan la ayuda prestada en función de los resultados y las hipótesis subyacentes al respecto. Habida cuenta de que las hipótesis a menudo no se confirman en la práctica, se plantean dudas acerca de la incidencia perdurable de los enfoques basados en los resultados en las relaciones de asistencia y los sistemas educativos.

> La Declaración de París de 2005 tenía por objeto mejorar la rendición de cuentas de los donantes y países asociados ante sus ciudadanos y asambleas legislativas

LA AYUDA SUPEDITADA A LOS RESULTADOS COBRA DIVERSAS FORMAS

Si bien el 'pago en función de los resultados' es una expresión en boga reciente, surgió a partir de intentos anteriores de establecer condiciones para el desembolso de la ayuda. En el decenio de 1990 se puso en tela de juicio la conveniencia de condicionar la ayuda a la promesa de reformar las políticas. Estas condiciones sentaron mal a los gobiernos, que no asumían las reformas como propias y eran reticentes a adoptarlas. Los donantes experimentaron entonces la imposición de condiciones basada en la adopción concreta de políticas específicas. Los gobiernos elegirían la combinación de políticas y los donantes proporcionarían las financiaciones una vez adoptadas las políticas. Sin embargo, se comprobó que resultaba difícil no conceder la ayuda en caso de incumplimiento de las metas (Adam y Gunning, 2002). Se aportaron innovaciones ulteriormente en cuanto a los resultados previstos, los beneficiarios acordados y/o los incentivos ofrecidos.

Los resultados de las intervenciones en pro del desarrollo se escalonan en varios niveles. Las capacidades desarrolladas y los bienes y servicios proporcionados (los productos, por ejemplo la construcción de escuelas, la formación de docentes) tienen efectos a corto y mediano plazo (los resultados, por ejemplo, más alumnos que finalizan sus estudios o un mejor aprovechamiento del aprendizaje), que producen efectos a largo plazo (las repercusiones, por ejemplo, una mayor productividad o unos comportamientos sostenibles). Cuanto más se avanza hacia el resultado en este proceso, menor es el control sobre su consecución. La ayuda prestada en función de los resultados se concentra cada vez más en estos resultados menos previsibles. La ayuda a la educación es una recién llegada respecto de este enfoque, que ya se utilizó en otros sectores, como la salud, el agua y la silvicultura. Ello puede deberse a la sucesión menos mecánica que va desde los insumos hasta los resultados, lo cual aumenta el riesgo de que los beneficiarios no alcancen los resultados deseados.

Los enfoques basados en los resultados han dado lugar a experimentos de colaboración con beneficiarios distintos de los gobiernos, como las ONG que prestan servicios de educación, pese a que, a menudo, las condiciones del contrato no son favorables para las pequeñas organizaciones. Los pagos de la ayuda se han destinado también a beneficiarios particulares y a comunidades.

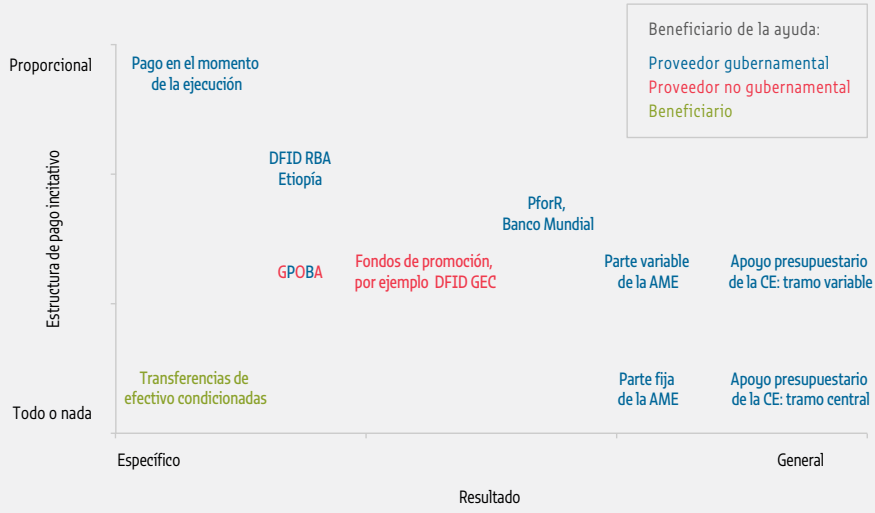
El pago en función de los resultados da por sentado que los incentivos financieros son esenciales para armonizar los objetivos del donante y los del beneficiario, pero varía la forma en que en las intervenciones se vincula el pago a la consecución de objetivos. Algunos donantes solo efectúan el pago de la ayuda si se alcanza el resultado. Otros donantes dividen el pago: un primer desembolso se efectúa independientemente del resultado (o se basa en las pruebas del esfuerzo realizado) y el segundo pago se supedita al logro del resultado. Algunos pagan una cantidad proporcional a la magnitud del logro, sobre la base del indicador de costo por unidad del resultado.

En una tipología, los contratos de ayuda en función de los resultados se presentan en una escala de dos dimensiones, como se expone en el **Gráfico 20.9**, donde figura un diagrama de los programas analizados en esta sección. El eje x representa el tipo de resultado esperado, que va de específico a general. El eje y representa la estructura de pago incitativo, que varía entre el pago total y el pago proporcional a la consecución. La tercera dimensión está representada por un código de color que distingue a beneficiarios gubernamentales, no gubernamentales y particulares.

Algunos programas de apoyo presupuestario se han supeditado a los resultados

Algunos programas de apoyo presupuestario, que abonan la ayuda directamente al tesoro público de los países beneficiarios, son ejemplos de la ayuda prestada en función de los resultados centrada en resultados generales. Por ejemplo, desde 1999, la Comisión Europea aplica un programa de apoyo presupuestario que

GRÁFICO 20.9:
En la asistencia destinada a la educación existe una gran variedad de modelos de pago en función de los resultados
Ejemplos de pago en función de los resultados, por peculiaridades del resultado, estructura de pago incitativo y beneficiario de la ayuda



Notas: DFID = Departamento de desarrollo internacional del Gobierno del Reino Unido; CE = Comisión Europea; GEC = Girls' Education Challenge; AME = Alianza Mundial para la Educación; GPOBA = Asociación Mundial para la Ayuda en Función de los Resultados del Banco Mundial (que se destina tanto a proveedores gubernamentales como no gubernamentales); PforR = Programa por resultados, Banco Mundial; RBA = ayuda basada en los resultados.
Fuente: Basado en el gráfico 9 en Pearson y otros (2010).

promueve, entre otros objetivos, la rendición de cuentas respecto de la ayuda. Los países reciben un pago fijo cuando cumplen con las condiciones generales, como la estabilidad macroeconómica y la buena gestión de las finanzas públicas, y los pagos variables están supeditados al avance en la consecución de las metas de desarrollo previstas. Estas han abarcado, por lo general, los resultados en el sector de la educación, como las tasas de finalización. Según la puntuación correspondiente a cada indicador, los pagos efectuados son proporcionales a la evaluación del desempeño. En promedio, el programa asigna el 40% del pago total en pagos variables. Aproximadamente el 71% de los pagos variables se efectuaron en programas anteriores (Comisión Europea, 2005). En 2012, tras una revisión del programa, se publicaron nuevas directrices (Comisión Europea, 2012; Tribunal de Cuentas Europeo, 2010).

> "Para recibir fondos de la AME, Malawi debe aumentar en un 10% la proporción de docentes mujeres en los grados 6º a 8º en los ocho distritos más desfavorecidos"

En 2014, la AME adoptó un enfoque similar como parte de su nuevo modelo de financiación, asignando un 70% fijo a las necesidades y un 30% variable a los resultados. En enero de 2017, cinco países recibieron subvenciones para la ejecución de programas en el sector de la educación, que comprendían una parte variable. El desembolso variable está supeditado al logro de objetivos en los planes nacionales del sector de la educación y a la obtención de resultados en materia de equidad, aprendizaje y eficacia sistémica (GPE, 2015). Por ejemplo, Malawi debe aumentar en un 10% la proporción de docentes mujeres en los grados 6º a 8º en los ocho distritos más desfavorecidos. El Congo debe reducir en un 20% los derechos de matrícula que debe pagar el quintil más pobre de los hogares (Martínez, 2016).

Los bancos de desarrollo adoptan modalidades centradas en los resultados

Si bien se considera que aproximadamente la mitad de los préstamos del Banco Mundial se centran en los resultados, la proporción varía entre sus tres instrumentos de crédito. La financiación de las políticas de desarrollo, la modalidad de apoyo presupuestario, está supeditada a la aprobación de las políticas y presta menos atención a los resultados. La financiación de proyectos de inversión, la modalidad tradicional, se centra mucho más en los resultados y toma en cuenta cada vez más los indicadores vinculados a los desembolsos (DLI) en relación con los productos relativos a la educación. Por ejemplo, como parte del enfoque sectorial del tercer programa de desarrollo de la

> Aproximadamente la mitad de los préstamos del Banco Mundial se centran en los resultados

enseñanza primaria de Bangladesh, la mitad del pago estaba supeditada al examen anual de los DLI a nivel de los productos, variando desde el porcentaje de escuelas primarias que imparten enseñanza preescolar hasta el porcentaje de subdistritos que cuentan con planes de educación. En noviembre de 2016, se habían alcanzado 43 de los 54 objetivos de los DLI programados para los primeros cinco años (Banco Mundial, 2016a).

El tercer instrumento, el Programa por resultados (PforR), es el más reciente (aprobado en 2012) y el que más refleja esta atención prioritaria a los resultados, ya que supedita el desembolso a los resultados definidos. Este instrumento está destinado a constituir el 15% del total de la cartera de préstamos del Banco Mundial. La educación figura en algunos programas de apoyo a las capacidades de los gobiernos locales en materia de prestación de servicios básicos, por ejemplo, la iniciativa nacional para el desarrollo humano de Marruecos, y el proyecto de protección de los servicios básicos de Etiopía, si bien pocos de ellos se centran expresamente en la educación.

Un ejemplo de programa que sí está centrado en la educación es el denominado 'Grandes resultados ahora en la educación', que se puso en marcha en 2014 en la República Unida de Tanzania. En el préstamo se tienen en cuenta los indicadores vinculados a los desembolsos en lo que concierne a los procesos, los productos y los resultados. Por ejemplo, si se alcanza un coeficiente aceptable de alumnos por docente se abona el 17% de los fondos. La consecución de la meta relacionada con la velocidad de lectura, conforme a una evaluación nacional de muestras, da lugar a un desembolso del 13%, que es proporcional al índice de mejora. El criterio de referencia era de 18 palabras por minuto y la meta es de 22, o sea una mejora media anual de una palabra por minuto (Banco Mundial, 2014d).

Están preparándose otros proyectos del PforR. El proyecto de la India de aumentar la eficacia docente en el estado de Bihar se propone fomentar instituciones de formación y sistemas de gestión. Los resultados, en particular los DLI relativos a los índices de asistencia de los docentes (está previsto que aumenten cinco puntos porcentuales en cinco años hasta alcanzar el 86%) y la puntuación de su desempeño en lectura y matemáticas serán verificados por terceros (Banco Mundial, 2015). En el Líbano, el proyecto de múltiples donantes "Impartir educación a todos los niños" va dirigido específicamente a los refugiados sirios. El componente aportado por el Banco Mundial asigna 95 millones de dólares, o sea un 42% del total, a un DLI relativo a la matriculación y retención desde la enseñanza preescolar hasta el segundo ciclo de la enseñanza secundaria (Banco Mundial, 2016d).

En el Foro Mundial sobre la Educación de 2015, el Banco Mundial se comprometió a duplicar, entre 2015 y 2020, los préstamos para el sector de la educación concedidos en función de los resultados, hasta alcanzar los 5.000 millones de dólares. Otros bancos multilaterales han adoptado programas basados en DLI similares, como el Banco Asiático de Desarrollo. En 2013, este último introdujo una modalidad de préstamos basados en los resultados, en los cuales el 46% de los fondos se dedica a proyectos de educación (Banco Asiático de Desarrollo, 2016). Ahora bien, éstos se apuntan principalmente a resultados institucionales. Por ejemplo, además de las tasas de aprobación de los exámenes, los DLI destinados al programa de desarrollo del sector de la educación de Sri Lanka están supeditados al establecimiento de determinadas secciones en las escuelas secundarias y al fortalecimiento de las capacidades institucionales, lo cual podría resultar difícil de verificar por separado (Banco Asiático de Desarrollo, 2013).

La contratación de servicios mediante la ayuda basada en los resultados es una innovación reciente

La ayuda prestada en función de los resultados abarca los contratos con la mayoría de los proveedores de servicios de educación no gubernamentales. Si bien el propósito de los donantes es cubrir los gastos de prestación de servicios por alumno, también pueden efectuar un pago incitativo variable. Los pagos pueden efectuarse de diversas formas: la suma total una vez alcanzados los resultados, un pago proporcional a los progresos realizados, o una combinación de ambas modalidades (R4D, 2015).

En 2003 se creó la Asociación Mundial para la Ayuda en Función de los Resultados para elaborar esos enfoques intersectoriales. En la educación, el objetivo del proyecto de mejora del segundo ciclo de la enseñanza secundaria de Viet Nam era aumentar el acceso de los alumnos pobres a estos estudios (grados 10 a 12) en escuelas secundarias privadas y profesionales de 11 provincias. Este proyecto aportaba subvenciones a las escuelas en función

de los resultados, y en 2010–2013 reembolsó los derechos de matrícula a 7.500 alumnos. Las escuelas del segundo ciclo de la enseñanza secundaria recibieron 90 dólares por alumno al año, lo que cubría el 55% de sus gastos escolares (principalmente los derechos de matrícula); las escuelas del segundo ciclo de la enseñanza secundaria profesional recibieron 160 dólares por alumno al año, lo que cubría el 84% de sus gastos. La escuela y una fundación, que se encargó a la vez de recibir la subvención y de asociarse a la ejecución, se hicieron cargo del resto de la financiación (GPOBA, 2016).

Los fondos competitivos propician la competencia de las organizaciones por recibir la ayuda (Pompa, 2013). El más importante de los últimos años es el Girls' Education Challenge, establecido por el DFID del Reino Unido en 2012. Este fondo ha financiado 37 proyectos, 15 de los cuales integran un componente de pago en función de los resultados, basado en la obtención de los resultados, que representa, en promedio, el 10% del desembolso total. El principal resultado de la mayoría de los proyectos se refiere al aprendizaje. La finalidad de la introducción de incentivos fue fortalecer la rendición de cuentas de las ONG y los proveedores del sector privado (Coffey, 2016; ICAI, 2016).

El DFID llevó a cabo programas piloto basados en los resultados en Etiopía y Rwanda. En Etiopía, el objetivo específico consistía en aumentar el número de alumnos que presentaban y aprobaban el examen de obtención del certificado de enseñanza secundaria de 10º grado, en particular en las cuatro regiones más pobres. Por cada nuevo niño que se presentó al examen el año anterior en esas regiones, el gobierno recibió 75 libras esterlinas; el incentivo por niña fue de 100 libras esterlinas. Igual importe se pagó por cada nuevo aprobado. En las demás regiones la cantidad ofrecida era ligeramente inferior. La cuantía total ascendió hasta 10 millones de libras esterlinas al año durante tres años (Cambridge Education, 2015). El proyecto en Rwanda fue similar.

Estos dos proyectos fueron los que más se asemejaron al modelo de "pago en el momento de la ejecución", promovido por el Center for Global Development, un grupo de reflexión. El enfoque supedita el pago en efectivo al logro de un único resultado de desarrollo. La elección del método de ejecución se deja a discreción del beneficiario (Birdsall y Savedoff, 2010). El Outcome Fund, que se deriva de ese modelo, prevé distribuir 1.000 millones de dólares entre los países que se comprometan a adoptar o mantener una evaluación del aprendizaje válida (Savedoff, 2016).

EXISTEN POCAS EVALUACIONES Y RESULTA DIFÍCIL PROYECTARLAS

Habida cuenta de que el pago en función de los resultados en la ayuda a la educación es un fenómeno reciente y que hay escasas intervenciones concluidas, no es extraño que haya pocas evaluaciones.

Comienzan a aparecer evaluaciones de las nuevas herramientas de préstamo basadas en los resultados. El Grupo de Evaluación Independiente del Banco Mundial evaluó el PforR y señaló que, al contrario de las expectativas, la mayoría de los resultados previstos se alcanzaron en el plano institucional, no a nivel de los resultados (IEG, 2016). De modo análogo, una evaluación realizada a mitad de periodo del instrumento del Banco Asiático de Desarrollo recomendó utilizar más DLI supeditados a los resultados institucionales que a los resultados finales (ADB, 2016).

En la evaluación del fondo Girls' Education Challenge se reconoció la orientación hacia la consecución de resultados de una serie variada de proyectos, y se llegó a la conclusión de que la mayoría de los proveedores enfrentaba dificultades en relación con la capacidad de seguimiento y evaluación, y que los esfuerzos por llegar a más niñas lo antes posible restaba fuerza al objetivo de atender a las más marginadas (Coffey, 2016). Si bien la comisión independiente para la evaluación de la incidencia de la ayuda encomió las características innovadoras del fondo, puso en entredicho que las intervenciones pudieran acoplarse de forma perdurable a los sistemas públicos (ICAI, 2016).

> "En la evaluación del fondo Girls' Education Challenge se llegó a la conclusión de que los esfuerzos por llegar a más niñas lo antes posible restaba fuerza al objetivo de atender a las más marginadas"

Las evaluaciones de las repercusiones deben resolver algunos problemas de concepción para poder ser informativas. En primer lugar, numerosas evaluaciones llevadas a cabo principalmente en el sector de la salud no pudieron atribuir las modificaciones observadas al contrato de pago en función de los resultados. Las evaluaciones han de centrarse más en determinar los 'mecanismos y el conjunto de circunstancias en virtud de los cuales los métodos de pago en función de los resultados pueden producir, con más probabilidad, un cambio de comportamiento que conlleve repercusiones a largo plazo' (Perrin, 2013).

La mayoría de las intervenciones apuntan a lograr un amplio conjunto de resultados, por lo que es complicado extraer conclusiones de la evaluación. El programa nacional de promoción de la autonomía comunitaria de Indonesia (Generasi) ofrecía a las comunidades subvenciones en bloque para mejorar los resultados en los sectores de la salud y la educación, como la asistencia a la escuela. Las comunidades utilizaban los fondos para, entre otras opciones, contratar docentes, abrir escuelas anexas o subvencionar el transporte. Una parte de la subvención se asignaba en forma de financiación competitiva a las comunidades con mejor desempeño. Si bien hubo un aumento de los índices de matriculación, no se comprobó que ello se debiera a los incentivos (Olken y otros, 2014).

En segundo lugar, el pago en función de los resultados pocas veces se utiliza de forma aislada, por lo que resulta difícil distinguir la incidencia adicional del incentivo, en particular cuando el contrato que establece dicho pago es un pequeño suplemento a un programa de ayuda más importante con los mismos objetivos. El proyecto piloto del DFID en Rwanda ofreció hasta 9 millones de libras esterlinas como parte de la contribución total de 75 millones de libras esterlinas del Gobierno del Reino Unido, que a su vez integraba un amplio enfoque sectorial con múltiples donantes. Según la evaluación, el proyecto piloto no dio ningún resultado coherente. Los aumentos superiores a la tendencia observados se debieron a anteriores decisiones gubernamentales de ampliar la educación básica a 9 y 12 años (Upper Quartile, 2015).

En el proyecto piloto del DFID en Etiopía, las recompensas económicas no eran suficientemente competitivas frente a otros proyectos financiados por donantes. Ninguna de las repercusiones previstas en cuanto a la modificación del número de niños o niñas que presentan examen fue significativa a nivel estadístico ni se podría atribuir con fundamento al proyecto piloto. Las oficinas regionales de educación y las escuelas consideraron que las recompensas económicas del proyecto piloto eran relativamente modestas y, por lo tanto, insuficientes para producir un cambio importante (Cambridge Education, 2015).

En tercer lugar, la duración de la intervención, la rapidez con que se puede disponer de los datos y la demora en la aparición de los resultados complican el procedimiento de evaluación.

Se realizan inversiones para hacer frente a algunas de estas preocupaciones y mejorar la base de información empírica. El fondo Girls' Education Challenge ha adoptado marcos de seguimiento y evaluación firmes, el administrador del fondo ha establecido normas de evaluación coherentes y se obliga a los proveedores a dedicar más que la media de los recursos a encargar una evaluación externa (en torno al 15% de sus presupuestos y más del 20% para algunos proyectos de menor dimensión). Ahora bien, la evaluación de su componente de pago en función de los resultados destacó la debilidad en la concepción y la comunicación. Se dio a entender además que no eran necesarios los incentivos económicos para que el programa se mantuviera centrado en los resultados (Holden y Patch, 2017).

El fondo fiduciario de múltiples donantes Results in Education for All Children (Resultados en la educación para todos los niños) administrado por el Banco Mundial y respaldado por Alemania, Estados Unidos y Noruega, tiene por objeto contribuir a preparar sistemas para poner en marcha enfoques basados en los resultados y fortalecer la base de información empírica. Algunos de los 19 proyectos que recibieron las subvenciones destinadas a los ámbitos de información, aprendizaje e innovación en 2015, investigaron la capacidad de los gobiernos para administrar contratos basados en los resultados. Una subvención se destinó al Instituto nacional de enseñanza abierta de la India, que gestiona una segunda oportunidad de educación, para la introducción de contratos basados en el desempeño con los proveedores del servicio (Banco Mundial, 2016c). En Yakarta (Indonesia), un proyecto apoyó las subvenciones a las escuelas vinculadas a los indicadores de desempeño en relación con las normas nacionales de educación. Aunque se espera que estos proyectos enriquezcan la base de información empírica, la mayoría de ellos son modestos y se debe ser prudente al sacar conclusiones sobre la posibilidad de aumentar su alcance.

NUMEROSAS HIPÓTESIS SOBRE EL PAGO EN FUNCIÓN DE LOS RESULTADOS PUEDEN SER INFUNDADAS

Aunque la información fáctica proporcionada por las evaluaciones sigue siendo escasa, algunas aportaciones recientes ponen de relieve las deficiencias de las hipótesis que sustentan los enfoques relacionados con la concesión de ayuda en función de los resultados.

Traspasar el riesgo a los proveedores disminuye la rentabilidad

Es razonable suponer que los agentes de la educación están motivados principalmente por el incentivo personal de dispensar una enseñanza de calidad. Superponer incentivos externos podría socavar la motivación intrínseca (Gneezy y otros, 2011). Si se establece un nivel de desempeño mínimo bajo, es posible que los agentes con alta motivación personal disminuyan sus esfuerzos al considerar que esos controles ponen en duda su empeño. Además, verse privado de recursos por no alcanzar el resultado previsto pese a desplegar los esfuerzos necesarios, puede ser desmoralizador (Clist y Dercon, 2014).

Incluso en el caso de que el contrato de ayuda en función de los resultados proporcione incentivos para impulsar el avance hacia la obtención de resultados, su concepción influye en la clase de proveedores que atrae. La contingencia del desembolso crea incertidumbre y podría hacer desistir a quienes son más reacios a correr riesgos o a sufrir pérdidas. El fondo Girls' Education Challenge constató que era menos probable que las ONG más pequeñas respondieran a las licitaciones (Bond, 2014; Holden y Patch, 2017).

Los proveedores que sí participan en licitaciones tienden a sobreestimar sus posibilidades de alcanzar los resultados y/o a quedarse cortos en el cálculo de los costos. La recompensa económica tendría que incrementarse para superar la reticencia a correr riesgos (Clist, 2016), y los licitadores podrían contar con más información sobre la forma de alcanzar el resultado haciendo menos esfuerzos e incurriendo en menores costos de los previstos en la asignación en función de los resultados. En ambos casos, se menoscaba la relación costo-calidad, un postulado clave del pago en función de los resultados.

En definitiva, traspasar gran parte del riesgo a los proveedores puede invalidar la perspectiva de innovación que ofrece el enfoque del pago en función de los resultados. La ayuda al desarrollo tiene más probabilidades de ser eficaz cuando los proveedores innovan para lograr resultados en el ámbito de la educación. Ahora bien, es posible que sean reticentes a correr el riesgo de innovar si el pago depende de un cierto grado de éxito.

Resulta difícil determinar indicadores de resultados adecuados

Evaluar y obtener resultados en la educación no es una tarea sencilla, no solo porque el esfuerzo tal vez no sea una buena forma de predecir los resultados, sino también porque la medición puede ser incierta. Existen diversas formas de contemplar esta última dificultad, como lo ilustran los indicadores de resultados del aprendizaje.

En primer lugar, los indicadores deben ser mensurables. Se debe contar, por ejemplo, con una definición aceptada del resultado del aprendizaje deseado y con las herramientas correspondientes para evaluarlo. Si bien los donantes podrían utilizar las estadísticas nacionales, se suelen establecer sistemas de seguimiento y evaluación paralelos. Esto ocasiona un aumento importante de los costos sin reforzar, a menudo, las capacidades de seguimiento del país. Ello se opone a las metas de institucionalizar los sistemas de medición, un objetivo esencial para los partidarios del pago en función de los resultados (Banco Mundial, 2017a).

En segundo lugar, los indicadores deben ser verificables a un costo razonable. Es fundamental una verificación minuciosa efectuada por un tercero independiente, puesto que las mediciones dan lugar a los pagos establecidos en el contrato que no se pueden impugnar desde un punto de vista jurídico. En la práctica, muchos indicadores de resultados se evalúan mediante un estudio por muestreo, con un margen de error. Se plantea,

> “Traspasar el riesgo a los proveedores de servicios de educación puede invalidar la perspectiva de innovación que ofrece el enfoque del pago en función de los resultados”

en particular, el problema de que los resultados del aprendizaje tienden a evolucionar de forma progresiva, lo que hace aún más difícil la evaluación de los avances con algún grado de certeza.

En tercer lugar, los indicadores desempeñan funciones simultáneas, pero no necesariamente compatibles, pues sirven a la vez para decidir el desembolso y para medir los resultados de desarrollo a largo plazo que desean y apoyan los donantes (Holzapfel y Janus, 2015). Así, por ejemplo, unas mediciones de los resultados del aprendizaje demasiado restringidas en relación con los objetivos generales del sistema pueden producir distorsiones en la prestación de los servicios, como ocurre con los indicadores que pasan por alto la equidad y que llevan a los proveedores a concentrarse en los alumnos más fáciles de alcanzar. Estas consecuencias imprevistas comprometen los posibles efectos incitativos positivos del pago en función de los resultados.

Conceder importancia a un solo principio de la eficacia de la ayuda puede ir en detrimento de los demás

Los enfoques examinados se proponen dar cumplimiento al principio de la Declaración de París relativo a la gestión orientada a los resultados. Un examen más minucioso hace pensar que ello tal vez sea contradictorio con otros objetivos de la Declaración.

La ayuda en función de los resultados podría no respetar el principio de implicación de los países. Los donantes afirman que los países manifiestan cada vez más entusiasmo por adoptar enfoques basados en los resultados, pero este concepto fue propuesto por los donantes. Los países beneficiarios no utilizan enfoques basados en los resultados para administrar la asignación de recursos a escala nacional, aparte de las subvenciones en bloque a los gobiernos locales que provienen a su vez de programas de los donantes (FNUDC, 2010). En los países beneficiarios las asignaciones presupuestarias no relacionadas con la ayuda rara vez dan muestras de tal flexibilidad y de la voluntad de correr riesgos (Paul, 2015).

> “La ayuda en función de los resultados podría no respetar el principio de implicación de los países”

Esta falta aparente de implicación explica también las dificultades para dar a entender cómo funciona el pago en función de los resultados. Un examen del proyecto PforR relativo a la educación de los docentes puesto en marcha en Viet Nam mostró que al equipo del país le resultó difícil entender el mecanismo y que, ‘aunque se utilicen los sistemas nacionales, el Banco impondrá pese a todo ciertas obligaciones de diligencia’ (Banco Mundial, 2016b). Si bien el proyecto del DFID en Rwanda contó con la estrecha relación existente entre las autoridades centrales y locales, el proyecto no se conocía ni se comprendía en el plano local (Holzapfel y Janus, 2015).

El principio de armonización con los sistemas nacionales se aplica de forma poco coherente. Los donantes prefieren a menudo distribuir los recursos por conducto de proveedores no gubernamentales y apoyar una gestión privada de las escuelas públicas, programas de distribución de cheques escolares y la construcción de escuelas (R4D, 2015). Así y todo, no deben descuidarse las inversiones destinadas a fortalecer las capacidades de las instituciones públicas. Asimismo, se ha comprobado, por ejemplo en el caso del fondo Girls’ Education Challenge, que la mayor parte de los proyectos no disponen de ningún plan de desarrollo ni procuran integrar su enfoque de forma completa y sostenible en el sistema de educación pública (ICAI, 2016).

Basar los desembolsos en resultados inciertos tampoco soluciona el problema de la imprevisibilidad de los flujos de recursos, una crítica de las prácticas actuales de los donantes que se formula desde hace tiempo. Aparentemente, el enfoque descarta de forma categórica la idea de aportar fondos iniciales y previsibles para subsanar el déficit de financiación en el ámbito del desarrollo.

CONCLUSIÓN

El pago en función de los resultados se ha encomiado por contribuir a aumentar la sensibilización acerca de la necesidad de prestar más atención a los resultados que se pretende alcanzar a la larga. Puede también ayudar a acelerar los esfuerzos encaminados a fomentar un sistema de valores basado en el seguimiento y la evaluación de los resultados. En la medida en que esos resultados forman parte de la estrategia nacional, el enfoque impulsará un círculo virtuoso de armonización.

Ha de obrarse con prudencia al zanjar los dilemas. ¿Son los contratos basados en los resultados necesarios para infundir en el gobierno una tendencia general a centrarse en los resultados, o esto se podría lograr más eficazmente fortaleciendo las capacidades de los sistemas estadísticos nacionales? ¿Corren los resultados definidos, pero limitados, el riesgo de desviar la energía

> Si se pasa por alto la porción que las familias pagan de sus propios bolsillos, se pierde de vista gran parte de la situación financiera

hacia la consecución de resultados a corto plazo que podrían ser incompatibles con el desarrollo a largo plazo, o ir en detrimento de este último? El pago en función de los resultados puede sustituir los modelos de ayuda tradicionales únicamente si cumple con condiciones bastante restrictivas. Tal vez el enfoque funcione mejor en los casos en que menos se necesite, por ejemplo, en sistemas educativos con una conciencia clara del cometido y los objetivos que concuerden con los de los donantes que pueden permitirse el lujo de correr riesgos.

El pago en función de los resultados puede ser tan solo un nuevo intento de imponer condiciones a la ayuda y una opción que no trata de forma exhaustiva los problemas que han obstaculizado anteriormente la condicionalidad de la ayuda. Por lo tanto, sigue siendo válida la conclusión fundamental, a la que llegó a comienzos del decenio de 2000, el análisis de gran repercusión sobre la condicionalidad de la ayuda: '[Los donantes] deberían abordar el concepto de condicionalidad con cierto grado de humildad, y reconocer que los problemas que enfrentan los países en desarrollo son, en esencia, complejos y a menudo no se prestan a una solución única' (Koeberle y otros., 2005).

En lo que respecta al fortalecimiento de la rendición de cuentas, el pago en función de los resultados parece ejercer presión sobre el desempeño de los proveedores no gubernamentales. Sin embargo, existen pocos indicios de que se esté modificando la dinámica de la rendición de cuentas de los gobiernos cuya necesidad de ayuda para construir instituciones robustas sigue siendo tan grande como siempre, y se plantea la cuestión de la rendición de cuentas de donantes interesados en traspasar el riesgo a beneficiarios de la ayuda que están menos preparados para hacerle frente.

GASTO DE LOS HOGARES

La estimación del gasto de los hogares en educación es esencial para planificar y controlar si las políticas son eficaces y equitativas. Con todo, no se reconoce su papel clave en velar por no dejar a nadie rezagado. El costo de la educación es un obstáculo importante para cursar estudios escolares que han de enfrentar los hogares en los países de bajos y medianos ingresos. Si se pasa por alto la porción que las familias pagan de sus propios bolsillos, se pierde de vista gran parte de la situación financiera. El nuevo indicador del marco de seguimiento del ODS 4 que tiene por objeto evaluar los gastos por fuente de financiación se concibió precisamente para llamar la atención de los encargados de la planificación sobre esta posible amenaza a la equidad en la educación.

El descuido de este aspecto no se debe a la falta de datos. Tal como se señaló en el Informe GEM de 2016, prácticamente todos los países tienen herramientas para calcular el gasto de los hogares en educación, valiéndose, por ejemplo, de las encuestas sobre ingresos y gastos de los hogares llevadas a cabo por las oficinas nacionales de estadísticas para registrar los indicadores macroeconómicos fundamentales, como la tasa de inflación.

El verdadero problema tiene dos aspectos. En primer lugar, muchos ministerios de educación pasan apuros para analizar las dificultades de la educación de forma global. Sus actividades de planificación están relacionadas exclusivamente con sus presupuestos y no toman en cuenta las restricciones que enfrentan las poblaciones a las que prestan servicio. Por ejemplo, las autoridades educativas de varios países han tolerado la expansión de sistemas educativos paralelos, o las clases particulares suplementarias, pese a sus repercusiones negativas en la equidad. En la práctica, numerosos ministerios de educación no se comunican con sus oficinas de estadísticas para unificar ambos elementos, a saber el gasto público y el privado.

En segundo lugar, pese a que se cuenta con bastantes datos, no se han uniformado las encuestas sobre el gasto de los hogares. Cada una tiene su propia definición de gasto en educación y en sus cuestionarios figuran distintos rubros. En consecuencia, en algunos casos, las estimaciones pueden reflejar unos gastos en educación de los hogares inferiores o superiores a los reales.

Ahora bien, esas normas sí existen. La UNESCO, la OCDE y Eurostat (juntos, UOE) han establecido dos grandes categorías del gasto en educación de los hogares:

- Los pagos de los hogares a instituciones educativas, que comprenden los derechos de matrícula, otros pagos por servicios educativos (por ejemplo, inscripción, laboratorio, examen); las cuotas de servicios auxiliares (por ejemplo, internado, comidas, servicios de salud); y la contribución a un eventual fondo escolar o fondo de cotización de los padres destinado a la escuela, como las que se abonan a través de las asociaciones de padres y docentes o los comités directivos escolares.

- El desembolso de los hogares para la adquisición de bienes y servicios educativos fuera de las instituciones de educación, que abarca los pagos requeridos para asistir a la escuela (por ejemplo, uniformes y vestimenta requerida, libros de texto, otras compras que sea necesario efectuar) y los no requeridos para la asistencia (clases particulares, gastos de transporte, cuotas de comedor, libros adicionales, equipo y servicios informáticos en el hogar).

Esta norma es la base de las cuentas nacionales de la educación, que tienen por objeto proporcionar un marco coherente para informar sobre todos los gastos relacionados con la educación del país (**Eje de las políticas 20.3**). Sin embargo, la norma todavía no ha influido suficientemente en la elaboración de las secciones pertinentes de los cuestionarios de las encuestas en los hogares.

El IEU analizó los cuestionarios de 99 encuestas en los hogares de UOE y estableció tres criterios para evaluar la calidad de la información: la cantidad de rubros de gastos enumerados; la fecha de la encuesta; y la categoría de la información reunida (por ejemplo, la posibilidad de distinguir los gastos de cada integrante del hogar por nivel educativo y por tipo de institución educativa). Este último criterio es fundamental puesto que en las encuestas sobre ingresos y gastos en los hogares se suele incluir solo una o dos preguntas relativas al gasto en educación, obteniéndose poca información más detallada. Ninguna encuesta satisface los tres criterios y solo 26 encuestas los cumplen en un grado satisfactorio, a saber, abarcan los rubros de gastos esenciales, son relativamente recientes y contienen datos sobre el nivel de estudios (IEU, 2017a).

En 2017, el IEU elaboró un protocolo para calcular el gasto en educación de los hogares de manera que los datos puedan ser lo más comparables posible. Si bien esos datos se han publicado de forma periódica en lo que concierne a los países de la OCDE, que siguen siendo los que proporcionan la mayor parte de la información reciente, es la primera vez que se publican datos comparables de países de bajos y medianos ingresos. Se ha dado prioridad a los países en los que los microdatos de la encuesta están a disposición del público, pero se añadirán más datos una vez que se concierten acuerdos con los poseedores de los datos.

Una conclusión fundamental es que la inclusión del gasto en educación de los hogares puede cambiar la forma de entender la labor de los países en el ámbito de la educación. Por ejemplo, El Salvador e Indonesia invirtieron en educación dos puntos porcentuales del PIB menos que Francia y los Países Bajos, sin embargo su gasto total fue mayor porque los hogares gastaron en educación más de tres puntos porcentuales del PIB (**Gráfico 20.10**). De modo análogo, entre los 55 países sobre los que se dispone de datos en 2013–2015, en Uganda se registró el gasto gubernamental más bajo, con la salvedad de la Región Administrativa Especial de Macao (China) y Mónaco. Así y todo, si se tienen en cuenta las contribuciones de los hogares, el gasto nacional de Uganda era similar al de Argentina o Turquía.

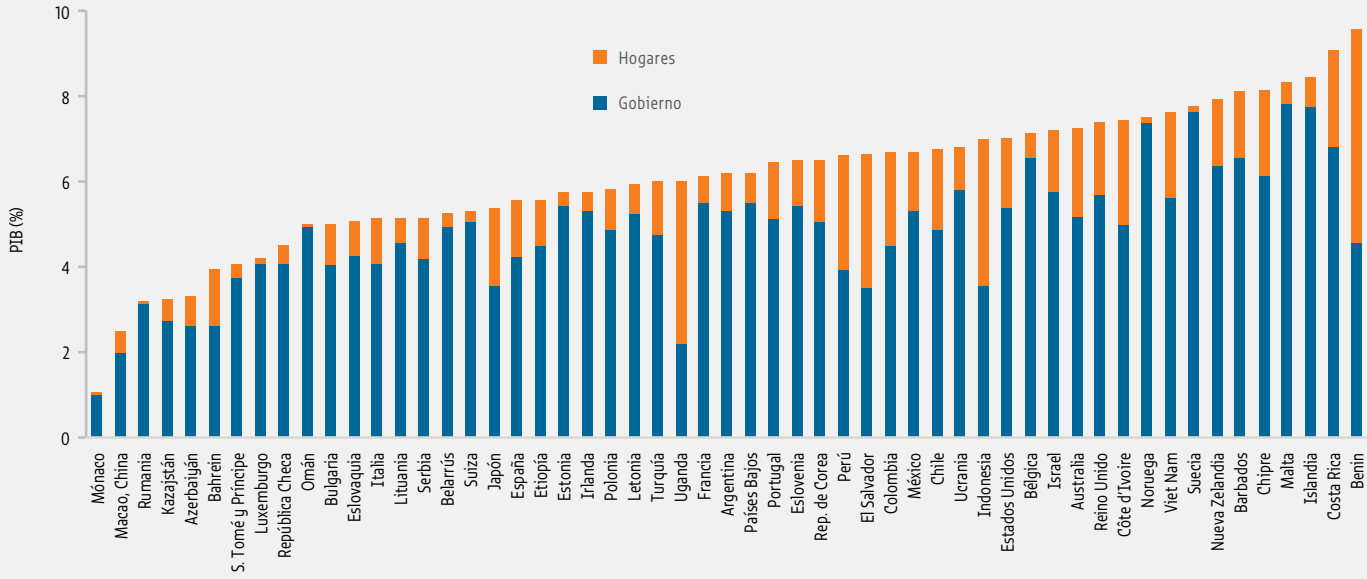
Las conclusiones confirman además la afirmación del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2015 de que la porción del gasto en educación sufragado por los hogares aumenta de manera inversamente proporcional al nivel de ingresos del país. Aunque el número de países es demasiado reducido para que se puedan extraer conclusiones generales, en los países sobre los que se dispone de datos desde 2005, la parte del gasto sufragado por los hogares aumentó en un

> “En los países sobre los que se dispone de datos desde 2005, la parte del gasto sufragado por los hogares aumentó de un 18% en los países de altos ingresos a un 33% en los países de bajos ingresos”

GRÁFICO 20.10:

Si se omiten las contribuciones de los hogares se pasa por alto una parte importante del gasto total en educación

Gasto en educación como porcentaje del PIB, por fuente de los fondos, en un grupo de países seleccionados, 2013–2015



Fuente: Base de datos del IEU.

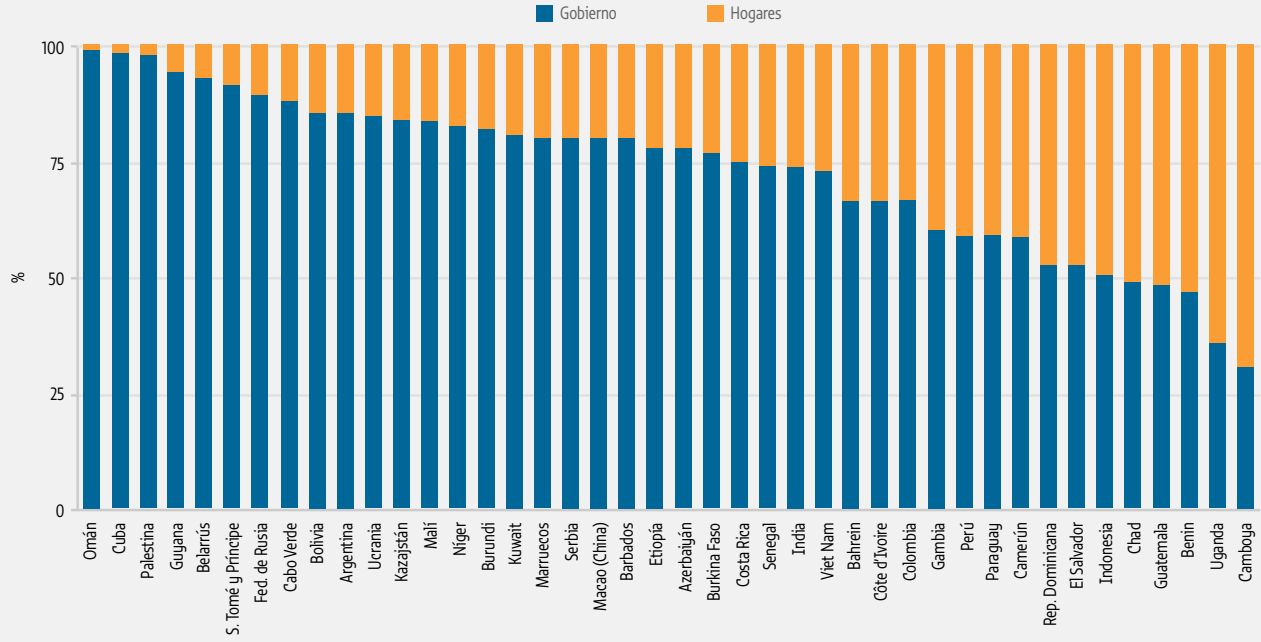
18% en los países de altos ingresos, en un 25% en los países de medianos ingresos y en un 33% en los países de bajos ingresos. La porción correspondiente a los hogares en el gasto total en educación fue, como mínimo, de un tercio en la tercera parte de los países de bajos y medianos ingresos. En Camboya, en 2011 el porcentaje fue del 69% (**Gráfico 20.11**).

Queda mucho trabajo por hacer si se quiere conseguir que en los cuestionarios de las encuestas sobre el presupuesto de los hogares, y en los análisis realizados por instituciones e investigadores, se utilice la norma establecida por UOE. En su defecto, estimaciones absolutamente divergentes pueden dar lugar a confusión. En un análisis de cuatro países árabes, los datos de la encuesta armonizada de ingresos y gastos de los hogares en Palestina en 2010-2011 indicaron que el 5,5% del gasto de los hogares se había destinado a la educación, en particular a los estudios superiores. Esto equivale a un porcentaje mucho mayor que el insignificante 0,2% del PIB que figura en la base de datos del IEU (Rizk y Abou-Ali, 2016). Y según un estudio de 12 países de América Latina y el Caribe, la contribución de los hogares como porcentaje del PIB fue del 3,6% en Costa Rica en 2013 y del 1,9% en México en 2014, en tanto que las cifras respectivas de la base de datos del IEU son el 2,2 % y el 1,4% (Acerenza y Gandelman, 2017). No obstante, la publicación de las estimaciones iniciales del gasto de los hogares ha sido un primer paso importante. Ahora corresponde a los gobiernos tomarlas en cuenta.

GRÁFICO 20.11:

Los hogares aportan, como mínimo, un tercio del gasto total en educación en la tercera parte de los países

Distribución del gasto total en educación, por fuente de fondos, en un grupo de países seleccionados, 2005–2015



Nota: El gráfico muestra todos los países sobre los que se dispone de datos en ese periodo, excepto los países de la UE y la OCDE.
Fuente: Base de datos del IEU.

EJE DE LAS POLÍTICAS 20.3: EXTRAER ENSEÑANZAS DEL SECTOR DE LA SALUD PARA ESTABLECER CUENTAS NACIONALES DE LA EDUCACIÓN

La reciente adopción de un marco de cuentas nacionales de la educación es una medida fundamental encaminada a lograr una visión general completa y con coherencia interna del gasto en educación. El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO y el IEU, respaldados por la Alianza Mundial para la Educación, expusieron un enfoque basado en el Sistema de Cuentas Nacionales (que, en términos generales, calcula el PIB) y sustentado en decenios de experiencia en el sector de la salud. El marco define y sigue la evolución de los flujos financieros desde las fuentes (gobiernos, donantes y hogares) hasta los múltiples usos que hacen de ellos los beneficiarios (por ejemplo, gastos periódicos y de capital). Se trata posiblemente de una herramienta de planificación valiosa para los gobiernos, así como de un instrumento de rendición de cuentas para que la sociedad civil pueda efectuar el seguimiento de los impedimentos y de las fuentes de desigualdad.

Ahora bien, no basta con introducir un marco para que los países lo adopten de manera sistemática. En esta sección se narra la experiencia de difusión de las cuentas nacionales de salud y se extraen enseñanzas de ésta para poner en marcha una propuesta equivalente en el sector de la educación.

Proponer una manera de dar cuentas de todos los gastos...

Los intentos por establecer una contabilidad en el ámbito de la salud se remontan al decenio de 1960, cuando se publicó el primer informe que recopilaba información comparable sobre gastos en salud y proponía elaborar un marco de cuentas normalizado para la planificación en este sector (Abel-Smith, 1967). Sin embargo, recién en el año 2000, tras la publicación por Eurostat, la OCDE y la Organización Mundial de la Salud (OMS) del Sistema de Cuentas de Salud, se decidió establecer un marco de contabilización de los gastos de atención sanitaria

a efectos de comparación internacional (OCDE, 2000). Se aplicaron conceptos, definiciones, clasificaciones y normas contables comunes a países con distintos sistemas de salud.

El marco engloba tres dimensiones básicas: las funciones de asistencia sanitaria, las empresas proveedoras de servicios y las fuentes de financiación. Gracias a estas categorías es posible efectuar el análisis de la cantidad que se gasta por sector (público y privado), fuente de financiación (seguridad social, presupuesto público y hogares), categoría (atención sanitaria primaria, secundaria y terciaria; productos farmacéuticos; cuidados de larga duración; y prevención), programa, servicios y beneficiario (según las características personales).

En 2005, expertos de tres organizaciones integraron el equipo internacional de cuentas de salud para administrar el acopio de datos en el plano internacional valiéndose del cuestionario conjunto sobre cuentas de salud de la OCDE, Eurostat y la OMS (Yazbeck, 2016). En el equipo participan además otros asociados, como el DFID, la División de Estadística de las Naciones Unidas, el USAID y el Banco Mundial, que contribuyen a financiar y fortalecer las capacidades para establecer equipos nacionales de cuentas de salud en las instituciones de los países de bajos y medianos ingresos. Se entiende por institucionalización que los gobiernos imponen la producción y utilización de un conjunto mínimo de datos sobre los gastos en salud acordado a escala mundial utilizando un marco de cuentas de salud normalizado (Banco Mundial, 2010). El hecho de que la labor esté dirigida por el Gobierno garantiza que existan las capacidades financieras, humanas y de infraestructura para generar y utilizar los datos de forma regular.

Tras numerosas consultas con los países, en 2011 se publicó el manual corregido del Sistema de Cuentas de Salud para esclarecer algunos conceptos y responder a los nuevos desafíos de organización y financiación de los sistemas de salud (por ejemplo, la cuestión de los cuidados de larga duración relacionados con las enfermedades crónicas y el envejecimiento, los ingresos de los programas de financiación de la sanidad, la notificación transparente de la asistencia exterior) (Morgan y Murakami, 2014; OCDE, 2011).

En 2014, 112 países habían elaborado cuentas de salud basadas en el marco del Sistema de Cuentas de Salud de 2011, y 21 las estaban preparando (OMS, 2017a). Algunos países han institucionalizado el procedimiento. Afganistán presentó datos para 2009, 2012 y 2014 (Hashimi y otros, 2014; OMS, 2017a). La República Democrática del Congo elaboró datos detallados sobre los gastos en salud para 2010–2013, desglosados por fuente de los fondos y por enfermedad, centrados en la salud reproductiva, el VIH/SIDA y las subcuentas de salud infantil, reflejando los ámbitos que representan una carga de morbilidad para el país y la necesidad de informar a los donantes que financian las intervenciones sanitarias (OMS, 2017b).

> “En 2014 , 112 países habían elaborado cuentas de salud basadas en el marco del Sistema de Cuentas de Salud de 2011, y 21 las estaban preparando”

De hecho, varias organizaciones fomentaron la utilización de cuentas nacionales de salud, empeñados en parte en mejorar la rendición de cuentas recíproca y la transparencia. A partir de 2016, la Unión Europea elaboró normas para la presentación por sus Estados miembros de datos sobre los gasto en salud, de conformidad con el marco del Sistema de Cuentas de Salud (Comisión Europea, 2015). Aunque no es obligatorio, todos los países de la OCDE, incluidos Chile, México y Turquía, presentan datos anualmente. El Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria adoptó la política de sostenibilidad, transición y cofinanciación que recomendó vivamente a los países candidatos que institucionalizaran los procedimientos de las cuentas de salud (Fondo Mundial, 2016, 2017).

...es solo la primera etapa para lograr una utilización eficaz de esa información

Tras casi dos decenios de experiencia con las cuentas nacionales de salud, el sector de la educación puede extraer de ella muchas enseñanzas valiosas. Ante todo, el marco debe servir para satisfacer las necesidades de los países, no solo las de los donantes y de los estudios comparados internacionales. En principio, un marco firme puede dar lugar a una visión general exacta del total de flujos financieros en un sector con objeto de promover una planificación presupuestaria sostenible, reforzar la rendición de cuentas y mejorar la equidad entre los distintos grupos de población, las regiones o los ámbitos programáticos. Ahora bien, se ha criticado el Sistema de Cuentas de Salud calificándolo de enfoque impulsado por los donantes, contraponiendo las prioridades de los donantes y las de los responsables de la formulación de

políticas del país en cuanto a la clase de información que estos últimos pueden y desean utilizar (Yazbeck, 2016).

En efecto, algunos países utilizan otros tipos de cuentas de salud. Si bien todas las metodologías remiten al Sistema de Cuentas Nacionales, las posibles variantes son más sencillas. Las "cuentas satélites" de salud son una extensión directa de las cuentas nacionales, basadas en los costos relacionados con la producción, en lugar del consumo como en el Sistema de Cuentas de Salud. Los países de América Latina y el Caribe han adoptado tradicionalmente este enfoque. La OMS alentó a los países a que elaboraran subcuentas de información sobre salud maternoinfantil, el VIH/SIDA y el paludismo, en el marco de las cuentas nacionales de salud para acelerar la obtención de datos sobre los gastos en los ámbitos que más afectan a los países de bajos y medianos ingresos.

No se pretende de este modo afirmar que el marco del Sistema de Cuentas de Salud sea insatisfactorio en sí mismo. Más bien, el acopio de datos sobre gastos requiere un mecanismo eficaz para evitar el cómputo doble, la omisión o la asignación errónea de los costos. Debido a las escasas capacidades y la insuficiencia del apoyo nacional, la elaboración de las cuentas se ha concentrado en determinados subsectores y, en ocasiones, se ha confiado a consultores internacionales. Esto significa que los datos pueden ser parciales y que el país no asume el proceso como propio. Debido a las lagunas, algunos datos de la base de datos mundial sobre gastos en salud se basan en estimaciones realizadas mediante un programa informático creado por la OMS, más que en los informes anuales de los países (OMS, 2017c).

La segunda enseñanza consiste en que, suponiendo que el marco satisface, en principio, las necesidades de los responsables de la formulación de políticas, para institucionalizar esas herramientas de contabilización se requiere el firme respaldo de esos mismos responsables. Ahora bien, la falta de comprensión cabal de sus ventajas puede provocar fácilmente una falta de compromiso y de implicación, una inversión insuficiente de recursos financieros y humanos y, a la larga, la incapacidad de fortalecer los conocimientos institucionales (Van Der Gaag y Abetti, 2011). En el decenio de 1990, el Departamento de Salud de Sudáfrica tenía cuentas nacionales de salud detalladas, pero interrumpió su elaboración. El Tesoro Nacional y el Departamento de Salud trabajan ahora de consuno para reanudar la labor.

Para poner en práctica una contabilidad de gastos rigurosa, es preciso contar con los recursos suficientes para convencer de su utilidad a los responsables de la formulación de políticas. En Malí, en 2008 los resultados de la cuenta nacional de salud se incorporaron al plan del sector y a una política de descentralización de la financiación de la salud (Maeda y otros, 2012). En Turquía, la constatación de la desigualdad en la asignación de gastos del sector público entre los programas de seguro médico propiciaron la aprobación en 2003 del programa de transformación de los servicios de salud, que compaginaba varios programas de prestaciones y reducía los gastos que corrían por cuenta de los pobres (Pearson y otros, 2016). En la República Unida de Tanzania los datos de la cuenta nacional de salud revelaron que un gran porcentaje de la ayuda no pasaba por el Gobierno y los donantes ejecutaban los programas directamente. Esa información se utilizó para instar a los donantes a que entregaran una mayor parte de la ayuda a través de los dispositivos gubernamentales.

Aprovechar la dinámica en el ámbito de la educación

Independientemente de las dificultades, la aplicación sistemática de un marco global de contabilidad de los gastos de educación ofrece, sin lugar a dudas, muchas ventajas. Las normas contables están en consonancia con el Sistema de Cuentas Nacionales, lo que permite mantener la coherencia entre los diferentes sectores, y la metodología reproduce fielmente la labor realizada anteriormente por UOE para calcular los gastos de educación. A efectos de la comparación internacional, se aplica la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.

"Para poner en práctica una contabilidad de gastos rigurosa, es preciso contar con los recursos suficientes para convencer de su utilidad a los responsables de la formulación de políticas"

> En Nepal y Uganda, los hogares sufragaban una parte desproporcionadamente grande del gasto total en educación

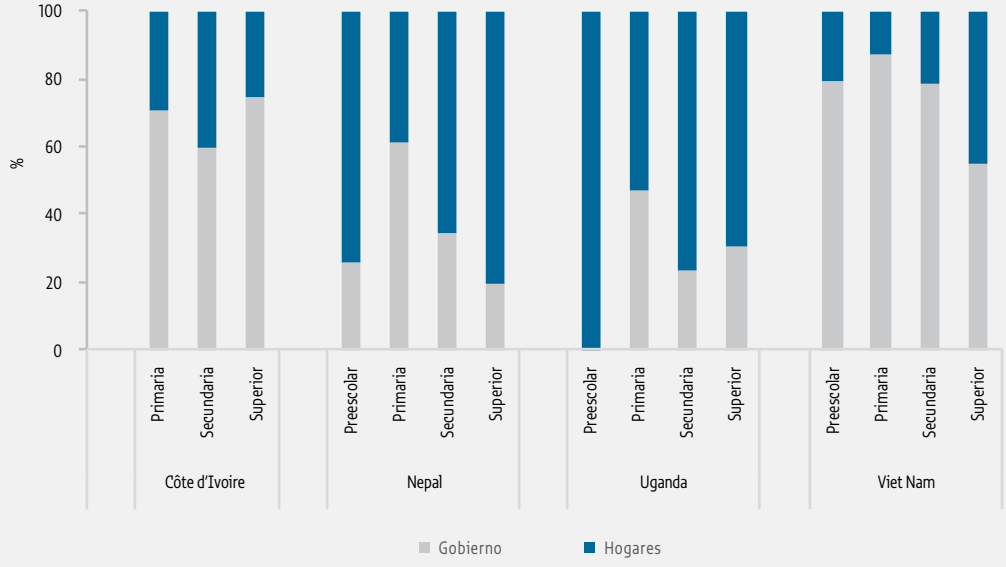
El estudio piloto resultó muy prometedor. Una comparación de cuatro países, Côte d'Ivoire, Nepal, Uganda y Viet Nam, en la que se estimaron las cuentas nacionales de la educación completas o parciales, mostró que los hogares de los dos países más pobres sufragaban una parte desproporcionadamente grande del gasto total en educación. Los hogares en Uganda pagaban el 100% del costo de la enseñanza preescolar, el 76% de la enseñanza secundaria y el 70% de la enseñanza superior. En Nepal, los hogares con estudiantes financiaban el 80% de la enseñanza superior y los hogares pagaban casi el 40% del costo de la enseñanza primaria. En cambio, en Viet Nam, lo hogares sufragaban el 13% del gasto total de la enseñanza primaria, cifra mucho más cercana a los niveles observados en los países de altos ingresos (**Gráfico 20.12**).

El estudio piloto finalizó en 2016. La siguiente etapa es constituir un equipo de trabajo internacional sobre cuentas nacionales de la educación integrado por organismos que acopian datos sobre gastos en educación. Al igual que Eurostat, la OCDE y la OMS elaboraron las normas de contabilidad para la salud, Eurostat, la OCDE y el IEU podrían encabezar la labor para dar forma final a un manual relativo al Sistema de Cuentas de la Educación que amplíe los últimos resultados del estudio piloto. Este equipo internacional de cuentas de la educación deberá recibir apoyo técnico y financiero a largo plazo de organismos bilaterales y multilaterales para garantizar su perennidad y evitar el carácter provisional del enfoque por proyecto. El equipo de trabajo internacional deberá asimismo examinar una serie de normas contables a fin de garantizar un elevado nivel de compatibilidad del gasto total en educación, incluidos los gastos privados.

GRÁFICO 20.12:

En los países de bajos ingresos, como Nepal y Uganda, los hogares sufragan la mayor parte del gasto total en educación

Porcentaje del gasto en educación por alumno, nivel educativo y fuente de financiación, países seleccionados, 2013–2015



Nota: En Nepal y Uganda, se excluye el aporte de la ayuda al gasto total.
Fuente: IEU (2016).

RECUADRO 20.3

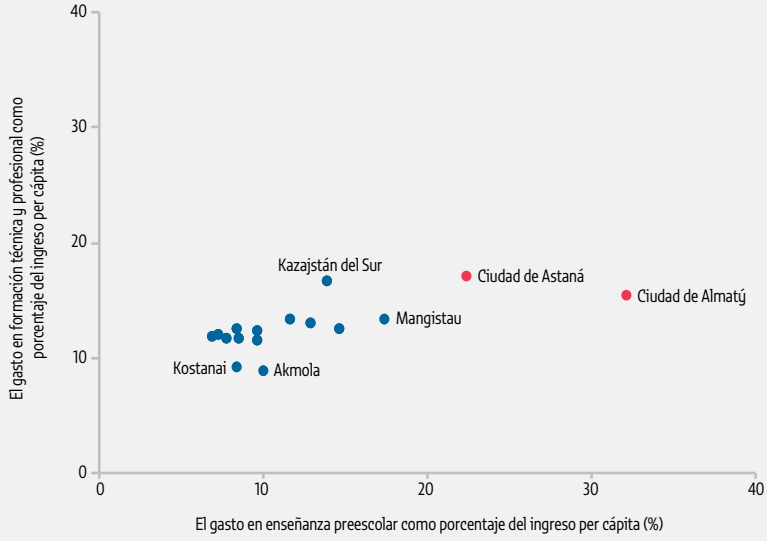
Las cuentas nacionales de la educación ayudan a evaluar las disparidades regionales en Kazajstán

En los últimos años, en Kazajstán se ha producido un rápido crecimiento económico y una disminución de la pobreza. Un proyecto patrocinado por la Fundación Soros aprovechó la experiencia de años de utilización de las cuentas nacionales de salud y la aplicó a la educación.

El gasto total en educación disminuyó tres años consecutivos, del 4,7% del PIB en 2012 al 3,9% en 2015. Al Gobierno le correspondió el 83,5% del gasto total; de este porcentaje, asignó el 14% a gastos de capital, el doble de la media de la OCDE. El porcentaje del gasto privado se redujo desde un nivel alto del 19% en 2011 hasta el 16,5% en 2015, aunque siguió superando la media de la OCDE del 12%. Si bien las enseñanzas primaria y secundaria son gratuitas en Kazajstán, los hogares pagan mucho en otros niveles educativos. Por ejemplo, los hogares sufragan el 25% del gasto total en preescolar.

La disponibilidad de cuentas regionales de la educación, un rasgo especial del proyecto, hizo resaltar las desigualdades, en particular entre las zonas rurales y los dos principales centros urbanos. Por ejemplo, en la ciudad de Almatý, los hogares dedicaron el 32% del ingreso per cápita a la enseñanza preescolar y el 15% a la formación profesional, frente a aproximadamente un 10% en otras regiones (**Gráfico 20.13**).

GRÁFICO 20.13:
En Kazajstán, los hogares de zonas urbanas gastan una parte importante de sus ingresos en la enseñanza preescolar y la formación profesional
Gasto en enseñanza preescolar y formación técnica y profesional como porcentaje del ingreso per cápita, por región, 2015



Nota: Los puntos rojos representan las zonas urbanas.
Fuente: Nurgozhayev (2016).

Para lograr cuentas nacionales de la educación sostenibles es fundamental establecer una plataforma que permita a los países intercambiar sus conocimientos y dificultades. Estas plataformas existen en los países de la OCDE: en las reuniones anuales, los expertos en cuentas de salud de los países de la OCDE, así como los representantes de Eurostat, la OCDE y la OMS, analizan los problemas relacionados con la elaboración y utilización de los datos. Asimismo, hay una reunión anual de expertos en cuentas de salud de los países de Asia y el Pacífico de la OCDE/OMS.

Por último, hay que seguir estimulando el intercambio de ideas con los equipos nacionales que ya se ocupan de las cuentas de salud. Puesto que las técnicas básicas no varían mucho entre los dos sectores, se puede utilizar la experiencia de los equipos encargados de las cuentas nacionales de salud para elaborar las cuentas de la educación a un costo bastante reducido, como demuestra el ejemplo reciente de Kazajstán (**Recuadro 20.3**).

CONCLUSIÓN

La elaboración de una metodología relativa a las cuentas nacionales de la educación brinda la oportunidad de abordar cuestiones cruciales de eficacia y equidad. Se trata apenas del principio de los esfuerzos coordinados encaminados a difundir y acordar una metodología

para su futuro desarrollo y aplicación en los países. Las partes interesadas deben sacar provecho y aprender de la experiencia y las dificultades de la puesta en marcha de las cuentas nacionales de salud, con objeto de que las cuentas nacionales de la educación pasen a ser una herramienta de apoyo de las políticas.

Alumnos del programa *Teach for Nigeria* fuera de su escuela.

CRÉDITO: Informe GEM/Teach for Nigeria

CAPÍTULO

21

Conclusiones y recomendaciones

Hay considerables problemas educativos que requieren soluciones.....335
La rendición de cuentas forma parte de una solución, pero debe concebirse con humildad.....336
Los mecanismos de rendición de cuentas funcionan en determinados contextos... 337
... pero pueden resultar perjudiciales en otros contextos de no planearse bien.....337
¿Cómo deben los gobiernos concebir y poner en marcha sistemas de rendición de cuentas sólidos?.....338

De conformidad con el Marco de Acción Educación 2030, el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* tiene un doble mandato. En primer lugar, ser "el mecanismo de seguimiento y presentación de informes sobre el ODS 4 y los aspectos relacionados con la educación de otros ODS". La primera edición del informe en 2016 tuvo por finalidad determinar los problemas relativos al seguimiento de la nueva agenda y las relaciones entre la educación y los demás ODS.

En segundo lugar, se le encomendó la misión de "informar sobre la puesta en marcha de estrategias nacionales e internacionales orientadas a ayudar a todos los asociados pertinentes a dar cuenta acerca de sus compromisos, como parte del seguimiento y evaluación globales de los ODS". Así pues, en esta segunda edición del informe se procura definir el concepto mismo de la rendición de cuentas en la educación. En lugar de dar el concepto por sentado, en el informe se han cuestionado sus premisas, sus posibilidades y sus límites, a fin de comprender si la rendición de cuentas puede funcionar y, de ser así, en qué circunstancias.

La rendición de cuentas se definió como un proceso, encaminado a ayudar a las partes interesadas a cumplir sus responsabilidades y alcanzar sus objetivos, por el que se obliga a las personas o instituciones, sobre la base de razonamientos jurídicos, políticos, sociales o morales, a rendir cuentas sobre la manera en que cumplieron determinadas responsabilidades claramente definidas.

Mientras que en muchos países no está clara o no se conoce la noción misma de rendición de cuentas en términos lingüísticos y culturales, en otros se ha incorporado a la conciencia nacional hasta tal punto que se habla de una "era de la rendición de cuentas" en la educación, de lo cual los Estados Unidos son un ejemplo claro.

> "Los supuestos sobre las motivaciones de las partes interesadas del ámbito de la educación deben tomarse debidamente en cuenta al concebir la rendición de cuentas, a fin de evitar aplicar soluciones rápidas y superficiales"

En el contexto del ODS 4, en el que la educación se enfoca como una responsabilidad compartida, la cuestión que se ha abordado en este informe consiste en saber cómo utilizar la rendición de cuentas de tal forma que favorezca la creación de sistemas educativos inclusivos, equitativos y de buena calidad. El mensaje clave es que la rendición de cuentas es uno de los cimientos de la calidad de los sistemas educativos, pero que se deben tomar debidamente en cuenta sus supuestos sicológicos sobre las motivaciones de las partes interesadas del ámbito de la educación, a fin de evitar aplicar soluciones rápidas y superficiales con posibles consecuencias negativas.

HAY CONSIDERABLES PROBLEMAS EDUCATIVOS QUE REQUIEREN SOLUCIONES

En este informe se han puesto de relieve una serie de graves problemas en la prestación de servicios educativos, y las aptitudes y competencias que adquieren los niños, jóvenes y adultos. Reexaminar algunos hechos destacados, por meta del ODS 4, de la sección dedicada al seguimiento permite obtener una visión de conjunto.

En el África Subsahariana, el 41% de los niños en edad de cursar la enseñanza primaria no finaliza ese nivel educativo, y el 87% no alcanza el nivel mínimo de dominio de la lectura. Aunque es esencial contar con bases sólidas para facilitar la entrada de los niños en la escuela primaria, el 79% de los países del mundo no han hecho obligatoria la enseñanza preescolar. La tasa de finalización del segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que la comunidad internacional se ha comprometido a hacer universal de aquí a 2030, va del 2% en Burkina Faso y Níger a más del 95% en Georgia y Ucrania.

> “En el África Subsahariana, el 87% de los niños no alcanza el nivel mínimo de dominio de la lectura”

En cuanto al contenido de la educación, los países podrían estar adhiriéndose a convenios y acuerdos internacionales, comprometiéndose por ejemplo a lograr una educación inclusiva o una educación en favor del entendimiento internacional, pero al tiempo desplegar esfuerzos limitados o nulos por cambiar sus sistemas en consecuencia. A pesar de que son cada vez más frecuentes los llamamientos a que el idioma familiar sea en el que se imparta la enseñanza durante toda la primaria, los gobiernos no aplican las políticas necesarias para reformar los planes de estudio, los libros de texto, las evaluaciones y la formación de los docentes, lo que tiene consecuencias a largo plazo para las competencias básicas en lectura y escritura de los adultos.

Los países tienen dificultades para suministrar incluso lo más esencial. Uno de cada cinco países no puede garantizar condiciones sanitarias adecuadas en la mitad de las escuelas primarias. Uno de cada seis docentes de la enseñanza primaria de todo el mundo no ha recibido capacitación para realizar su trabajo.

En el otro extremo del sistema educativo, muchos países vuelven gratuita la enseñanza superior, pero ignoran los costos adicionales que deben sufragar los alumnos; además, cuando no existen medidas complementarias para mejorar la asequibilidad económica, son los jóvenes de hogares ricos los que obtienen todos los beneficios. En algunos países de medianos ingresos, dos tercios del quintil más rico de jóvenes cursan cuatro años de enseñanza superior, mientras que casi ninguno del quintil más pobre lo hace, a pesar de las promesas de ofrecer una enseñanza superior asequible para todos. En cuanto al desarrollo de capacidades, los gobiernos a los que se presiona para que amplíen la impartición subcontratan precipitadamente los programas, lo que en muchos casos redunda en última instancia en beneficio de los proveedores y no de las personas a los que estaban destinados.

Algunos países sirven de ejemplo, ya que han logrado un rápido desarrollo de la educación en el lapso de una generación. Otros países deberían poder hacer lo mismo. ¿Qué se necesitaría? Tomando en cuenta los llamamientos en favor de la rendición de cuentas que encabezan la lista de posibles respuestas, en la introducción se plantearon cuatro preguntas, que se abordan en las próximas cuatro secciones, a saber:

- ¿Cómo pueden las políticas de rendición de cuentas tomar en consideración la interdependencia de las partes interesadas que procuran lograr un objetivo común?

- ¿Cuáles enfoques de la rendición de cuentas tienen más probabilidades de ayudar a los países a alcanzar el objetivo de ofrecer una educación inclusiva, equitativa y de buena calidad?

- ¿En qué condiciones o circunstancias son eficaces los distintos enfoques de la rendición de cuentas para alcanzar el objetivo de ofrecer una educación inclusiva, equitativa y de buena calidad?

- ¿Qué papel desempeña un entorno propicio para garantizar una rendición de cuentas eficaz, y qué se necesita para promover un entorno de ese tipo para las partes interesadas?

LA RENDICIÓN DE CUENTAS FORMA PARTE DE UNA SOLUCIÓN, PERO DEBE CONCEBIRSE CON HUMILDAD

La rendición de cuentas se considera cada vez más una parte esencial de una solución de conjunto. El Informe GEM acoge con satisfacción este enfoque por dos razones. En primer lugar, el informe se elaboró para ser una herramienta de rendición de cuentas. Éste reúne datos para ayudar a los lectores a comprender el alcance de los problemas de la educación, identificar a las partes responsables y propiciar la intervención de una serie de interesados, ya se trate de organizaciones de la sociedad civil, gobiernos u organizaciones internacionales.

En segundo lugar, para cumplir las responsabilidades es necesario esforzarse. Permanecer en el anonimato y no tener que rendir cuentas puede conducir a la autocomplacencia, incluso para quienes tienen las mejores intenciones. La rendición de cuentas, además, es una condición previa mínima de una buena gobernanza, ya que ayuda a proteger los sistemas educativos de los que se valen de sus cargos para fines personales, tal como han puesto de manifiesto un gran número de ejemplos de este informe acerca de la negligencia y la corrupción.

> “Las personas deben rendir cuentas en primer lugar de las actuaciones que pueden controlar”

Por tanto, en determinadas circunstancias la rendición de cuentas ofrece perspectivas alentadoras para la regeneración de los sistemas educativos. Sin embargo, el examen de la información contenida en este informe también pone de manifiesto la necesidad de proceder con cautela. Las personas deben rendir cuentas en primer lugar de las actuaciones que pueden controlar.

No resulta fácil concebir mecanismos de rendición de cuentas, aun para responsabilidades que en apariencia pueden asignarse a una sola persona o institución. Por ejemplo, las escuelas pueden ser responsables de crear entornos propicios al aprendizaje, pero para ello necesitan que los gobiernos proporcionen recursos, los docentes respeten las normas profesionales y los alumnos tengan un comportamiento adecuado. Por ende, garantizar entornos propicios al aprendizaje requiere diversos mecanismos de rendición de cuentas, a saber, normas para la concesión de licencias a escuelas y su acreditación, inspecciones escolares, códigos deontológicos para los docentes y códigos de conducta para los alumnos que rijan en toda la escuela.

No obstante, se exige cada vez más, principalmente en los países de altos ingresos, que se responsabilice a las personas por resultados que se escapan a su control. Una dificultad es que esos resultados implican responsabilidades compartidas que requieren que cada uno haga lo que debe. No se puede responsabilizar a las personas por un resultado que depende también de la actuación de otros. Para que los sistemas de rendición de cuentas contribuyan a afianzar los sistemas educativos, éstos deben planearse e implementarse con propósitos formativos. Será necesario que brinden un apoyo específico para quienes más lo necesitan, fortalezcan las capacidades en todo el sistema y proporcionen retroinformación oportuna y útil que sirva de base para las modificaciones necesarias.

El último capítulo contiene una cita apropiada de una evaluación de la condicionalidad en la ayuda internacional, que propuso que los donantes “deberían abordar la idea de imponer condiciones con cierto grado de humildad y reconocer que los problemas que enfrentan los países en desarrollo son, en esencia, complejos y, a menudo, no se prestan a una solución única”. Asimismo, en este informe se indica que todas las partes interesadas, pero en especial las que tienen más poder, deberán abordar la concepción de la rendición de cuentas con cierto grado de humildad, reconociendo que los problemas de la educación son de por sí complejos y en muchos casos no pueden resolverse mediante una solución única.

> Las vías jurídica y normativa hacia la rendición de cuentas son la columna vertebral del buen funcionamiento de un Estado.

LOS MECANISMOS DE RENDICIÓN DE CUENTAS FUNCIONAN EN DETERMINADOS CONTEXTOS…

En el informe se presentaron diversos enfoques de la rendición de cuentas que podrían ser eficaces con algunas partes interesadas, en determinados contextos y para ciertos fines.

El mecanismo político de rendición de cuentas ha surtido gran efecto en algunas ocasiones. Los movimientos sociales, el escrutinio de los medios de comunicación y las urnas electorales han impulsado a los gobiernos a actuar cuando había suficiente espacio para que el público expresara sus opiniones.

Las vías jurídica y normativa hacia la rendición de cuentas son la columna vertebral del buen funcionamiento de un Estado. Las instituciones públicas autónomas e independientes, los funcionarios públicos que desempeñan sus funciones con integridad y las asambleas legislativas facultadas son ejemplos de mecanismos de control y equilibrio de poderes eficaces que han examinado las actividades del Gobierno y el sector privado para cerciorarse de que se cumplen las normas y se eliminan las malas prácticas, como en los casos de corrupción que van desde las escuelas fantasma hasta las contrataciones fraudulentas que pueden vaciar las arcas públicas.

Los enfoques de la rendición de cuentas basados en el desempeño proceden de reformas de la gestión pública destinadas a motivar a las dependencias gubernamentales. En la mayor parte de los casos han exigido transparencia, una definición amplia del desempeño, una buena información y la autonomía de los encargados de la adopción de decisiones para que puedan actuar eficazmente.

Se ha promovido la rendición de cuentas social como una solución para ejercer un mayor control local cuando las instituciones gubernamentales son incapaces de atender las necesidades de los ciudadanos, o no quieren hacerlo. Los mecanismos de rendición de cuentas social han resultado útiles cuando se respaldan adecuadamente con capacitación y recursos financieros, y van dirigidos a comportamientos que pueden observarse fácilmente. Han conducido a prácticas idóneas que empoderan a las comunidades para que expresen sus puntos de vista sobre cuestiones vinculadas a la calidad de las escuelas.

La rendición de cuentas profesional o interna ha incrementado la motivación promoviendo una cultura de respeto en la que se establecen normas y valores comunes. Se ha formalizado en códigos de conducta y comunidades de aprendizaje profesionales. Ha contribuido a instaurar una sólida cultura escolar, al tiempo que ha llevado a que las inspecciones y evaluaciones externas sean más constructivas.

… PERO PUEDEN RESULTAR PERJUDICIALES EN OTROS CONTEXTOS DE NO PLANEARSE BIEN

Al mismo tiempo, algunos de esos enfoques de la rendición de cuentas no se han aplicado eficazmente, e incluso pueden haber surtido el efecto contrario al esperado.

Cuando los medios de comunicación no tienen las capacidades necesarias y no son políticamente imparciales, baja el nivel del diálogo público sobre la educación y se expone al público al sensacionalismo y al mínimo común denominador. Cuando las normas son muy exigentes y los recursos humanos o materiales sobre el terreno son escasos, los países se sobrecargan con reglamentaciones irrealistas que se ignoran en la práctica. Con frecuencia, las élites monopolizan los mecanismos de rendición de cuentas social, dando solo una apariencia de participación. Las organizaciones profesionales pueden propugnar normas internas estrictas, pero no aplicarlas.

Ahora bien, las principales preocupaciones que se han expresado en este informe guardan relación con tres ámbitos. En primer lugar, hay pocas pruebas de que la rendición de cuentas basada en el desempeño, que se

centra más en los resultados que en los aportes y emplea incentivos limitados, mejore los sistemas educativos. Con frecuencia, los incentivos se han limitado a imponer sanciones para obligar al cumplimiento o modificar los comportamientos. Un enfoque de la rendición de cuentas basado en la culpa trae consecuencias no deseadas, como una mayor segregación en sistemas que supeditan los cierres de escuelas a los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas. Las amenazas de multar a los padres para favorecer la asiduidad de los alumnos perjudican a las familias pobres. Incluso las recompensas, como la remuneración de los docentes en función del desempeño, pueden tener efectos perjudiciales. Esos incentivos pueden conducir a debilitar la colaboración entre colegas, en muchos casos reducen los planes de estudio y orientan la enseñanza en función de los exámenes. Los incentivos de este tipo suelen terminar mermando la confianza y promoviendo la competencia, lo que erige barreras entre los padres, los docentes, las escuelas y el Gobierno.

En segundo lugar, el enfoque de la rendición de cuentas basado en el mercado reposa en una idea de la educación como bien de consumo que se diferencia por su calidad y precio. A este enfoque se oponen con determinación los que consideran la educación un bien público que debe impartirse de forma equitativa, con niveles uniformes de calidad. Está demostrado que este enfoque crea una presión competitiva que margina a padres y establecimientos escolares desfavorecidos. Si bien los cheques escolares destinados a beneficiarios específicos han contribuido en algunos países a superar algunas restricciones, en otros casos las escuelas simplemente aumentan sus derechos de matrícula. Los padres dependen de información muy somera para tomar sus decisiones, lo que ha tenido repercusiones negativas en la diversidad de las escuelas. En general, los métodos de elección de la escuela han conducido a una mayor segregación, menoscabando los esfuerzos orientados a una educación inclusiva, equitativa y de buena calidad.

En tercer lugar, muchos enfoques de la rendición de cuentas, frecuentemente financiados externamente, no se han concebido de forma sostenible. Las disposiciones que dependen de que un agente temporal exija cuentas de otro no son soluciones a largo plazo para los problemas de equidad y calidad a los que se enfrenta la educación. Los sistemas que dependen de que el Gobierno responda a las exigencias de los donantes crean desilusión cuando desaparece la financiación. Confiar de forma desmedida en que los padres supervisen a los docentes y las escuelas no resulta apropiado si los padres carecen de las capacidades necesarias. Para ser sostenibles, los enfoques de la rendición de cuentas deben respaldar las estructuras ya existentes y colaborar con ellas.

> “Muchos enfoques de la rendición de cuentas, frecuentemente financiados externamente, no se han concebido de forma sostenible”

La mayoría de los enfoques de la rendición de cuentas basados en el desempeño se están aplicando en países de ingresos altos y aún no son mundiales. Sin embargo, se los presenta en muchos casos como una práctica idónea en los diálogos con países de bajos y medianos ingresos que enfrentan dificultades y restricciones muy distintas. De forma más general, es frecuente que los distintos interesados interpreten de maneras diferentes la rendición de cuentas, lo que dificulta el seguimiento de este diálogo. Este informe respalda firmemente la rendición de cuentas en relación con los compromisos, pero insta a que se obre con suma cautela cuando se trate de la rendición de cuentas en relación con los resultados.

¿CÓMO DEBEN LOS GOBIERNOS CONCEBIR Y PONER EN MARCHA SISTEMAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS SÓLIDOS?

Deberán existir mecanismos de rendición de cuentas claros para cumplir los compromisos mundiales comunes en favor de una educación inclusiva, equitativa y de buena calidad y un aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos. En este informe se ha presentado todo el conjunto de enfoques, que van desde los países donde no se conoce el concepto de rendición de cuentas y no se cuestionan las violaciones del derecho a la educación, hasta los países donde la rendición de cuentas se ha convertido en un fin en sí mismo en lugar de un medio para mejorar la educación.

La rendición de cuentas en la educación comienza por los gobiernos, cuyo principal deber es garantizar el derecho a la educación. Todos los países del mundo han ratificado por lo menos un tratado internacional, consagrando así su compromiso en favor del derecho a la educación. No obstante, solo en el 55% de los países es justiciable el derecho a la educación, lo que significa que hay leyes

que permiten a los ciudadanos denunciar legalmente las anomalías del sistema educativo. Las organizaciones de la sociedad civil y la comunidad internacional deben defender el derecho a la educación, en particular para hacer que ese derecho sea justiciable en los marcos jurídicos nacionales.

Por supuesto, las leyes solo tienen poder si se aplican. Una rendición de cuentas eficaz requiere que los gobiernos creen sistemas más sólidos para hacer cumplir las leyes. Por consiguiente, en este informe se formulan las siguientes recomendaciones para ayudar a los gobiernos, pero también a otros interesados en la educación, a concebir y establecer sistemas de rendición de cuentas sólidos.

CONCEBIR SISTEMAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS SÓLIDOS

1. **Los gobiernos deben crear un espacio para un compromiso significativo y representativo orientado a generar confianza y una comprensión común de las responsabilidades respectivas con todas las partes interesadas de la educación**, esto es todos los niveles y entidades gubernamentales, las autoridades legislativas y judiciales, las instituciones autónomas, las escuelas, los docentes, los padres, los alumnos, la sociedad civil, los sindicatos de docentes, el sector privado y las organizaciones internacionales. Las medidas para ello serán las siguientes:

    a. Proporcionar un espacio formal para un verdadero diálogo entre múltiples partes interesadas, especialmente las que no pertenecen al Gobierno.

    b. Consolidar el papel de los comités de educación de las asambleas legislativas, introduciendo procesos de examen periódicos y fortaleciendo la capacidad de sus miembros.

    c. Publicar un informe anual de seguimiento de la educación que presente las medidas adoptadas y los resultados que éstas han permitido obtener, en todos los niveles de la educación, en beneficio del público.

2. **Los gobiernos deben formular planes convincentes para el sector de la educación y presupuestos transparentes con pautas claras de responsabilidad y mecanismos de auditoría verdaderamente independientes.** Es evidente que no se puede exigir a las entidades gubernamentales que rindan cuentas, si no queda claro de qué deben rendir cuentas. La transparencia de los documentos presupuestarios puede ayudar a aclarar dónde y cuándo se libran fondos, ya que éstos brindan la información necesaria para un examen crítico, en especial en las asambleas legislativas.

3. **Los gobiernos deben crear reglamentos y mecanismos de seguimiento convincentes y eficaces, y aplicar medidas de seguimiento y sanciones cuando no se cumplan las normas.** Dichos reglamentos y mecanismos deberán abarcar a los proveedores de educación tanto públicos como privados y los servicios auxiliares. Los procesos, como el registro y la acreditación o la licitación y la contratación, deberán ser claros y transparentes. Los reglamentos deberán tener en cuenta también la equidad y la calidad.

4. **Los gobiernos deben concebir mecanismos de rendición de cuentas relativos a las escuelas y los docentes que presten apoyo y sean formativos, y evitar mecanismos de sanciones, en especial los basados en mediciones estrictas del desempeño.** Utilizar los resultados de las pruebas de los alumnos para sancionar a las escuelas o evaluar a los docentes puede suscitar un entorno competitivo perjudicial, reducir los planes de estudio, orientar la enseñanza en función de los exámenes, desmotivar a los docentes y desfavorecer a los alumnos más vulnerables, todo lo cual menoscaba la calidad de la educación y el aprendizaje de los alumnos en general.

5. **Los gobiernos deben promover una opinión democrática, proteger la libertad de los medios de comunicación a fin de someter a escrutinio la educación y crear instituciones independientes para que los ciudadanos expresen sus reclamaciones.** Las elecciones libres y justas refuerzan la confianza de los ciudadanos en el Gobierno, y la competencia electoral puede hacer que los titulares de los cargos sean más reactivos a las solicitudes de los ciudadanos. Los medios de comunicación pueden constituir una fuente valiosa de información de fácil comprensión, en particular para los grupos de población cuyo acceso a la misma es limitado. Las defensorías del pueblo pueden constituir un importante espacio para que los ciudadanos expresen sus reclamaciones, siempre y cuando los incentivos políticos se ajusten a la necesidad de responder a estas últimas.

> La rendición de cuentas en la educación comienza por los gobiernos, cuyo principal deber es garantizar el derecho a la educación

IMPLEMENTAR SISTEMAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS SÓLIDOS

Sea cual sea la concepción, si los gobiernos y otros interesados importantes carecen de un verdadero compromiso y de información, recursos y capacidades adecuados, resulta difícil implementar sistemas de rendición de cuentas.

1. **Información: Se deben poner a disposición de los encargados de la adopción de decisiones datos transparentes, pertinentes y oportunos.**

    a. Es esencial que los gobiernos inviertan en una información que mejore la comprensión de los puntos fuertes y débiles de los sistemas educativos y contribuya a crear un sistema de rendición de cuentas eficaz.

    b. Al mismo tiempo, deben emplear estos datos de forma acertada. La información deberá adaptarse a su uso previsto, y el costo que entrañe recabarla deberá corresponder a la capacidad del país de procesarla.

    c. Las tareas de presentación de informes de los docentes y directores de escuela no deberán ser meramente procesales, sino que deberán vincularse a una mejora de la enseñanza.

2. **Recursos: Deben proporcionarse recursos financieros suficientes para financiar el sistema educativo.**

    a. Los gobiernos deberán cumplir su compromiso de destinar a la educación por lo menos el 4% del PIB o el 15% del gasto público total.

    b. Los países donantes deberán cumplir su compromiso de asignar a la asistencia el 0,7% del ingreso nacional. De ese monto, el 10% deberá asignarse a la enseñanza básica y secundaria. Deberán obrar con cautela al proporcionar ayuda mediante mecanismos basados en los resultados que desplazan el riesgo a países que menos preparados están para asumirlo.

3. **Capacidad: Los interesados deben poseer las competencias y la formación necesarias para ejercer sus funciones.**

    a. Los gobiernos deberán velar por que existan instituciones sólidas, en especial las que cumplen funciones de policía, judiciales y de auditoría, que tengan la capacidad de ayudar a impedir, detectar e investigar los casos de corrupción en la educación.

    b. Los gobiernos deberán tratar a los docentes como profesionales. Se les debería ayudar a adquirir profesionalidad invirtiendo en los programas de formación inicial y en el empleo necesarios, y dotándolos de autonomía. A su vez, los sindicatos de docentes que procuran fortalecer la profesionalidad por medio de códigos deontológicos deberían sensibilizar a sus miembros y dotar de competencias a las personas encargadas del seguimiento a través de tales mecanismos internos de rendición de cuentas.

    c. Los gobiernos tienen que velar por que las personas que evalúan a los docentes tengan la formación apropiada para poder centrar su labor en apoyar a los docentes y permitirles impartir una educación equitativa, de buena calidad e inclusiva.

    d. Los gobiernos deberán incrementar la capacidad de sus representantes de participar activamente y supervisar la labor de las organizaciones internacionales. Por su parte, estas últimas deberán ser inclusivas y transparentes, y presentar información a sus miembros.

Un alumno de ocho años levanta la mano en su salón de clases en Guiza (Egipto).

CRÉDITO: MAGALI COROUGE/UNESCO

Cuadros estadísticos[1]

Los cuadros estadísticos se organizan según cada una de las siete metas del ODS 4 y los tres medios de aplicación, y no según el nivel de enseñanza (de la preescolar a la enseñanza terciaria). Además, en el Cuadro 1 se presenta información demográfica básica y acerca del sistema de educación, y en el Cuadro 15 se facilita información sobre la financiación nacional de la educación, la cual, aunque no es una de las metas del ODS 4, es un medio esencial de aplicación reconocido en el Marco de Acción Educación 2030.

El marco del seguimiento del ODS 4 consta de 43 indicadores comparables en el plano internacional. De ellos, 11 se consideran indicadores mundiales y 32 indicadores temáticos[2]. En el Cuadro I.1 se muestran los 43 indicadores acordados del ODS 4 y se distinguen los mundiales de los temáticos. También se recogen los indicadores que comunicó el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) en 2017, así como los que requieren un ulterior trabajo metodológico[3].

Aunque se ajustan al marco de seguimiento del ODS 4, los cuadros estadísticos incluyen indicadores adicionales, como la repetición, la deserción, y la transición de la enseñanza primaria a la secundaria, y de la secundaria a la superior.

CUADRO I.1:
Indicadores del marco de seguimiento del ODS 4

	Indicator	Fue objeto de un informe del IEU en 2017	Requiere ulterior trabajo metodológico
Meta 4.1			
4.1.1	Porcentaje de niños y de jóvenes: a) en los cursos segundo/tercero; b) al final de la enseñanza primaria; y c) al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria, que alcanzan al menos un nivel mínimo de dominio de: i) la lectura y ii) las matemáticas, por sexos	Sí	Sí
4.1.2	Gestión de una evaluación del aprendizaje representativa a nivel nacional i) durante la enseñanza primaria; ii) al final de la enseñanza primaria; y iii) al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria	Sí	
4.1.3	Tasa bruta de ingreso hasta el último grado (primaria, primer ciclo de la enseñanza secundaria)	Sí	
4.1.4	Tasa de finalización (primaria, primer ciclo de la enseñanza secundaria, segundo ciclo de la enseñanza secundaria)	Sí	
4.1.5	Tasa de niños sin escolarizar (primaria, primer ciclo de la enseñanza secundaria, segundo ciclo de la enseñanza secundaria)	Sí	
4.1.6	Porcentaje de niños que superan la edad para el grado que cursan (primaria, primer ciclo de la enseñanza secundaria)	Sí	
4.1.7	Número de años de enseñanza primaria y secundaria i) gratuita y ii) obligatoria garantizada en los marcos jurídicos	Sí	
Meta 4.2			
4.2.1	Proporción de niños menores de cinco años que se encuentran en el estadio de desarrollo que les corresponde en lo relativo a salud, aprendizaje y bienestar psicosocial, por sexos	Sí	Sí
4.2.2	Tasa de participación en un aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria), por sexos	Sí	
4.2.3	Porcentaje de niños menores de 5 años que experimentan entornos de aprendizaje positivos y estimulantes en el hogar	No	Sí
4.2.4	Tasa bruta de matriculación en la educación de la primera infancia en a) la enseñanza preescolar y b) el desarrollo educativo de la primera infancia	Sí	
4.2.5	Número de años de enseñanza preescolar i) gratuita y ii) obligatoria garantizada en los marcos jurídicos	Sí	
Meta 4.3			
4.3.1	Tasa de participación de los jóvenes y adultos en la enseñanza y la formación no formales en los 12 meses anteriores, por sexos	Sí	Sí
4.3.2	Tasa bruta de matriculación en la enseñanza superior, por sexos	Sí	
4.3.3	Tasa de participación en programas de educación profesionales y técnicos (15-24 años), por sexos	Sí	

	Indicator	Fue objeto de un informe del IEU en 2017	Requiere ulterior trabajo metodológico
Meta 4.4			
4.4.1	Porcentaje de jóvenes y adultos con competencias en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), por tipos de competencia	Sí	Sí
4.4.2	Porcentaje de jóvenes y adultos que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencias digitales básicas	No	Sí
4.4.3	Tasa de logros educativos de jóvenes y adultos por grupo de edad, actividad económica, nivel educativo y orientación del programa	Sí	Sí
Meta 4.5			
4.5.1	Índices de paridad (sexo femenino/masculino, rurales/urbanos, quintil inferior/ superior de riqueza y otros como discapacidad, pueblos indígenas y estar afectado por un conflicto, según los datos de que se vaya disponiendo) para todos los indicadores de esta lista relativos a la educación que sea posible desglosar	Sí	
4.5.2	Porcentaje de alumnos de la enseñanza primaria cuya primera lengua o lengua familiar corresponde a la lengua de enseñanza	No	Sí
4.5.3	Medida en que unas políticas explícitas basadas en fórmulas reasignan los recursos de educación a los segmentos desfavorecidos de la población	No	Sí
4.5.4	Gastos en educación por alumno por nivel educativo y fuente de financiación	Sí	
4.5.5	Porcentaje de la ayuda total para la educación destinada a países de bajos ingresos	Sí	
Meta 4.6			
4.6.1	Porcentaje de población de un grupo de edad determinado que alcanza al menos un nivel establecido de dominio de: a) la lectura y escritura y b) las aritméticas funcionales, por sexos	Sí	Sí
4.6.2	Tasa de alfabetización de jóvenes y adultos	Sí	
4.6.3	Tasa de participación de jóvenes y adultos en programas de alfabetización	No	Sí
Meta 4.7			
4.7.1	Medida en que: i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluidos la igualdad de género y los derechos humanos, se generalizan a todos los niveles en: a) las políticas educativas nacionales; b) los planes de estudios; c) la formación del profesorado y d) la evaluación de los alumnos	Sí	Sí
4.7.2	Porcentaje de escuelas que imparten educación sobre sexualidad y VIH basada en competencias para la vida	No	Sí
4.7.3	Grado de aplicación nacional del marco relativo al Programa Mundial para la educación en derechos humanos (con arreglo a la resolución 59/113 de la Asamblea General de las Naciones Unidas)	No	Sí
4.7.4	Porcentaje de alumnos por grupo de edad (o nivel educativo) que muestran una comprensión adecuada de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y la sostenibilidad	No	Sí
4.7.5	Porcentaje de alumnos de 15 años que muestran dominio del conocimiento de geociencias y ciencias ambientales	No	Sí
Meta 4.a			
4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a: a) electricidad, b) Internet con fines pedagógicos, c) computadoras con fines pedagógicos, d) infraestructura y materiales adaptados para alumnos con discapacidad, e) suministro básico de agua potable; f) instalaciones sanitarias básicas separadas por sexo y g) instalaciones básicas para el lavado de manos (según las definiciones de los indicadores WASH)	Sí	Sí
4.a.2	Porcentaje de alumnos que son víctimas de acoso escolar, castigos corporales, hostigamiento, violencia, discriminación sexual y abusos	No	Sí
4.a.3	Número de agresiones contra alumnos, personal e instituciones educativas	No	Sí
Meta 4.b			
4.b.1	Volumen de las corrientes de asistencia oficial para el desarrollo destinado a becas, por sectores y tipos de estudios	Sí	
4.b.2	Número de becas de enseñanza superior otorgadas por país beneficiario	No	Sí
Meta 4.c			
4.c.1	Proporción de docentes de: a) enseñanza preescolar; b) primaria; c) primer ciclo de secundaria y d) segundo ciclo de secundaria que han recibido al menos la formación de profesores organizada mínima (por ejemplo, en didáctica) antes de la entrada en funciones y en el empleo exigida para enseñar en el nivel de que se trate en un país dado	Sí	
4.c.2	Porcentaje de alumnos por docente formado por nivel educativo	Sí	
4.c.3	Porcentaje de docentes cualificados según normas nacionales por nivel educativo y tipo de institución	Sí	
4.c.4	Porcentaje de alumnos por docente cualificado por nivel educativo	Sí	
4.c.5	Salario medio de los docentes en relación con otras profesiones que exigen calificaciones o un nivel educativo comparables	No	Sí
4.c.6	Tasa de abandono de docentes por nivel educativo	Sí	
4.c.7	Porcentaje de docentes que han recibido formación en el empleo durante los últimos 12 años por tipo de formación	No	Sí

Nota: Los indicadores mundiales se señalan con un sombreado gris.
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Aunque la mayoría de los datos provienen del IEU, los cuadros estadísticos se basan también en información de otras fuentes, por ejemplo, las encuestas nacionales e internacionales en los hogares, como las Encuestas de Demografía y Salud y las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados del UNICEF; y órganos como el Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el UNICEF, la División de Población de las Naciones Unidas, el Banco Mundial y la Organización Mundial de la Salud (OMS).

NOTAS METODOLÓGICAS

Los últimos datos del IEU sobre alumnado, profesorado y gasto en educación presentados en los cuadros se corresponden con el año lectivo o ejercicio contable finalizado en 2015[4]. Están basados en los resultados de una encuesta ofrecidos y procesados por el IEU antes de finales de marzo de 2017. Un pequeño número de países[5] presentó datos para el año lectivo finalizado en 2016, que figuran en negrita en los cuadros. Estas estadísticas hacen referencia a toda la educación formal, tanto pública como privada, por nivel de educación.

Los cuadros estadísticos enumeran 209 países y territorios, todos ellos Estados Miembros o miembros asociados de la UNESCO. La mayoría de ellos presenta sus datos al IEU utilizando cuestionarios normalizados elaborados por el propio instituto. En algunos países, no obstante, los datos sobre educación los recaba el IEU por medio de encuestas llevadas a cabo de forma conjunta por el IEU, la OCDE y la Oficina Estadística de la Unión Europea mediante los cuestionarios IEU/OCDE/Eurostat (UOE)[6].

DATOS DE POBLACIÓN

Los indicadores relativos a la población utilizados en los cuadros estadísticos, entre ellos la tasa de matriculación, el número de niños, adolescentes y jóvenes no escolarizados, y el número de jóvenes y adultos, se basan en la revisión de los cálculos de población efectuada en 2015 por la División de Población de las Naciones Unidas. Habida cuenta de las posibles diferencias entre los cálculos demográficos nacionales y los realizados por las Naciones Unidas, estos indicadores pueden diferir de aquellos publicados por los países de forma independiente o por otras organizaciones[7].

En la revisión de 2015, la División de Población de las Naciones Unidas no proporciona datos demográficos por cada año de edad para los países con una población inferior a 90.000 habitantes, como podrían ser Andorra, Anguila, Dominica, las Islas Caimán, las Islas Turcas y Caicos, Mónaco, Montserrat, San Martín y Sint Maarten. En el caso de las Bermudas, Dominica y las Islas Marshall, el IEU decidió utilizar los datos demográficos de la revisión anterior de la División (2012). En los casos en los que no existen cálculos demográficos de la División se utilizaron cifras demográficas nacionales, cuando estaban disponibles, o estimaciones del IEU, para calcular las tasas de matriculación. En el caso del Brasil, dadas las incongruencias entre los cálculos de la División y los datos de matriculación nacionales, el IEU acordó con el país utilizar temporalmente los cálculos demográficos nacionales, derivados de la encuesta familiar de la PNAD, hasta que se encontrara una solución.

CLASIFICACIÓN CINE

Los datos sobre educación presentados al IEU son conformes con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), revisada en 2011. Los países quizá hayan adoptado sus propias definiciones de nivel educativo, que pueden no corresponderse con las de la CINE de 2011. Las diferencias entre las estadísticas educativas presentadas en el plano nacional e internacional pueden deberse al uso de niveles de educación definidos nacionalmente más que a las normas de la CINE, además de la cuestión relativa a la población antes planteada.

DATOS SOBRE ALFABETIZACIÓN

Las estadísticas de alfabetización presentadas en los cuadros estadísticos a menudo están basadas en la definición de alfabetización como la capacidad de leer y escribir, con comprensión, una exposición corta y sencilla relativa a la vida cotidiana propia[8], y en gran medida se basan en fuentes de información que utilizan métodos de declaración propia o mediante terceros en los que los que se pregunta a los encuestados si ellos y los miembros de su familia saben leer y escribir, en vez de plantearles una pregunta más general o hacer que demuestren sus competencias[9]. Algunos países dan por hecho que aquellos que alcanzan cierto nivel de educación saben leer y escribir[10]. Dado que las definiciones y las metodologías utilizadas para recabar datos varían entre países, los datos deben utilizarse con cautela.

Los datos sobre alfabetización presentados en los cuadros estadísticos abarcan a los adultos mayores de 15 años y los jóvenes con edades comprendidas entre 15 y 24 años. Corresponden al periodo de referencia 2010-2016 e incluyen datos nacionales observados procedentes tanto de censos y encuestas en los hogares, como de cálculos

del IEU. Estos últimos se basan en los datos nacionales observados más recientemente. Se generaron utilizando el modelo mundial de proyecciones de alfabetización por edad (GALP)[11]. Los años de referencia y las definiciones de la alfabetización para cada país se presentan en el cuadro de metadatos para estadísticas de alfabetización publicado en el sitio web del Informe GEM (véase nota 1).

ESTIMACIONES Y DATOS FALTANTES

En lo referente a las estadísticas del IEU producidas por este último, tanto los datos de educación observados como los estimados se presentan en los cuadros estadísticos. En los casos en los que es posible, el IEU insta a los países a que efectúen sus propias estimaciones, que se presentan como estimaciones nacionales y se marcan con un asterisco (*). En los casos en los que esto no ocurre, el IEU puede efectuar sus propias estimaciones si dispone de la suficiente información suplementaria. Estas estimaciones se marcan con dos asteriscos (**). Puede haber omisiones en los cuadros cuando se considera que los datos presentados por un país no son coherentes. El IEU hace todo lo posible por resolver dichos problemas con los países pertinentes, pero se reserva la decisión final de omitir datos que considere problemáticos.

Si la información para el año finalizado en 2015 no está disponible, se utilizan datos de años anteriores o posteriores. Dichos casos se indican en las notas al pie de página.

PROMEDIOS REGIONALES Y DE OTROS GRUPOS DE PAÍSES

Las cifras regionales para la alfabetización y las tasas e índices de educación (tasas brutas de admisión, tasas de matriculación brutas, netas y netas ajustadas, tasas de abandono escolar, etc.) son medias ponderadas, en las que se tiene en cuenta la magnitud relativa de la población pertinente de cada país en cada región. Las cifras de los países con poblaciones más numerosas tienen proporcionalmente una mayor influencia en los agregados regionales. Las medias se derivan tanto de datos públicos como de valores atribuidos en los casos de países para los que no se dispone de datos recientes o de datos fiables y que puedan publicarse. Las medias ponderadas marcadas con dos asteriscos (**) en los cuadros son imputaciones parciales del IEU debidas a una cobertura de país incompleta (entre el 33% y el 60% de la población de una región o agrupación de países en particular). Cuando no se dispone de datos fiables suficientes para producir una media ponderada general, se calcula un promedio basado únicamente en los países con datos disponibles, esto es, al menos la mitad de una región o agrupación de países determinadas.

SÍMBOLOS UTILIZADOS EN LOS CUADROS ESTADÍSTICOS

*	Cálculo nacional
**	Cálculo parcial del IEU
...	Datos no disponibles
-	Magnitud nula o insignificante
.	Categoría no aplicable o no existente

Las notas al pie de los cuadros, junto con el glosario incluido después de los cuadros estadísticos, aportan ayuda suplementaria para interpretar los datos y la información.

COMPOSICIÓN DE LAS REGIONES Y OTROS GRUPOS DE PAÍSES DEL INFORME GEM

Con la adopción de la nueva agenda de educación en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la clasificación de países en los cuadros estadísticos ha pasado de las regiones de la EPT a las utilizadas por la División de Estadística de las Naciones Unidas a partir de mayo de 2015, con algunos ajustes. La clasificación de la División de Estadística incluye todos los territorios, ya sean entidades nacionales independientes o formen parte de entidades más grandes; no obstante, la lista de países presentada en los cuadros estadísticos comprende solamente a los Estados Miembros o miembros asociados plenos de la UNESCO, así como a las Bermudas y las Islas Turcas y Caicos, Estados que no son miembros, pero estaban incluidos en los cuadros estadísticos de la EPT. A esta lista se han añadido un territorio y un país, a saber, Hong Kong (China) y Liechtenstein, que se habían excluido anteriormente. Otros territorios incluidos en la clasificación regional de la División pero que no estaban cubiertos por la UNESCO quedan excluidos, a saber, Groenlandia, Guadalupe, Guam, Guyana Francesa, las Islas del Canal, las Islas Malvinas, la Isla de Man, las Islas Marianas del Norte, las Islas Vírgenes de los Estados Unidos, Martinica, Mayotte, Nueva Caledonia, Polinesia Francesa, Puerto Rico, Reunión, el Sahara Occidental y Samoa Americana. El IEU no recaba datos para la mayoría de estos territorios. Tampoco lo hace para las Islas Feroe, por lo que este territorio no está incluido en el Informe GEM a pesar de su condición de miembro asociado de la UNESCO.

Regiones del Informe GEM

- **Asia Central y el Cáucaso (8 países)**
  Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Kazajstán, Kirguistán, Tayikistán, Turkmenistán, Uzbekistán.

- **Asia Oriental y Sudoriental (18 países/territorios)**
  Brunei Darussalam, Camboya, China, Filipinas, Hong Kong (China), Indonesia, Japón, Macao (China), Malasia, Mongolia, Myanmar, República de Corea, República Democrática Popular Lao, República Popular Democrática de Corea, Singapur, Tailandia, Timor-Leste, Viet Nam.

  - *Asia Oriental (7 países/territorios)*
    China, Hong Kong (China), Japón, Macao (China), Mongolia, República de Corea, República Popular Democrática de Corea

  - *Asia Sudoriental (11 países)*
    Brunei Darussalam, Camboya, Filipinas, Indonesia, Malasia, Myanmar, República Democrática Popular Lao, Singapur, Tailandia, Timor-Leste, Viet Nam.

- **América del Norte y Europa (46 países)**
  Albania, Alemania, Andorra, Austria, Belarrús, Bélgica, Bosnia y Herzegovina, Bulgaria, Canadá, Chipre, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estados Unidos de América, Estonia, Federación de Rusia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, la ex República Yugoslava de Macedonia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, Mónaco, Montenegro, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República de Moldova, Rumania, San Marino, Serbia, Suecia, Suiza, Ucrania.

- **América Latina y el Caribe (43 países/territorios)**
  Anguila, Antigua y Barbuda, Argentina, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Curazao, Dominica, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Islas Caimán, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica, México, Montserrat, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, San Martín, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Sint Maarten, Suriname, Trinidad y Tobago, Uruguay, Venezuela (República Bolivariana de).

  - *El Caribe (24 países/territorios)*
    Anguila, Antigua y Barbuda, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, Curazao, Dominica, Granada, Guyana, Haití, Islas Caimán, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica, Montserrat, Saint Kitts y Nevis, San Martín, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Sint Maarten, Suriname, Trinidad y Tobago.

  - *América Latina (19 países)*
    Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela (República Bolivariana de).

- **África del Norte y Asia Occidental (20 países/territorios)**
  Arabia Saudita, Argelia, Bahrein, Egipto, Emiratos Árabes Unidos, Iraq, Israel, Jordania, Kuwait, Líbano, Libia, Marruecos, Omán, Palestina, Qatar, República Árabe Siria, Sudán, Túnez, Turquía, Yemen.

  - *África del Norte (6 países)*
    Argelia, Egipto, Libia, Marruecos, Sudán, Túnez.

  - *Asia Occidental (14 países/territorios)*
    Arabia Saudita, Bahrein, Emiratos Árabes Unidos, Iraq, Israel, Jordania, Kuwait, Líbano, Omán, Palestina, Qatar, República Árabe Siria, Turquía, Yemen.

- **Pacífico (17 países/territorios)**
  Australia, Fiji, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Kiribati, Micronesia (Estados Federados de), Nauru, Niue, Nueva Zelandia, Palau, Papua Nueva Guinea, Samoa, Tokelau, Tonga, Tuvalu, Vanuatu.

- **Asia Meridional (9 países)**
  Afganistán, Bangladesh, Bhután, India, Irán (República Islámica del), Maldivas, Nepal, Pakistán, Sri Lanka.

- **África Subsahariana (48 países)**
  Angola, Benin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Camerún, Chad, Comoras, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Eritrea, Etiopía, Gabón, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea-Bissau, Guinea Ecuatorial, Kenya, Lesotho, Liberia, Madagascar, Malawi, Malí, Mauricio, Mauritania, Mozambique, Namibia, Níger, Nigeria, República Centroafricana, República Democrática del Congo, República Unida de Tanzania, Rwanda, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Seychelles, Sierra Leona, Somalia, Sudáfrica, Sudán del Sur, Swazilandia, Togo, Uganda, Zambia, Zimbabwe.

Grupos por ingresos[12]

- **Ingresos bajos (32 países)**
  Afganistán, Benin, Burkina Faso, Burundi, Chad, Comoras, Eritrea, Etiopía, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Haití, Liberia, Madagascar, Malawi, Malí, Mozambique, Nepal, Níger, República Centroafricana, República Democrática del Congo, República Popular Democrática de Corea, República Unida de Tanzania, Rwanda, Senegal, Sierra Leona, Somalia, Sudán del Sur, Togo, Tokelau, Uganda, Zimbabwe.

- **Ingresos medianos bajos (51 países)**
  Armenia, Bangladesh, Bhután, Bolivia (Estado Plurinacional de), Cabo Verde, Camboya, Camerún, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Egipto, El Salvador, Filipinas, Ghana, Guatemala, Honduras, India, Indonesia, Islas Salomón, Kenya, Kirguistán, Kiribati, Lesotho, Marruecos, Mauritania, Micronesia (Estados Federados de), Mongolia, Myanmar, Nicaragua, Nigeria, Pakistán, Palestina, Papua Nueva Guinea, República Árabe Siria, República de Moldova, República Democrática Popular Lao, Samoa, Santo Tomé y Príncipe, Sri Lanka, Sudán, Swazilandia, Tayikistán, Timor-Leste, Tonga, Túnez, Ucrania, Uzbekistán, Vanuatu, Viet Nam, Yemen, Zambia.

- **Ingresos medianos altos (56 países)**
  Albania, Angola, Argelia, Argentina, Azerbaiyán, Belarrús, Belice, Bosnia y Herzegovina, Botswana, Brasil, Bulgaria, China, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, Federación de Rusia, Fiji, Gabón, Georgia, Granada, Guinea Ecuatorial, Guyana, Irán (República Islámica del), Islas Marshall, Iraq, Jamaica, Jordania, Kazajstán, la ex República Yugoslava de Macedonia, Líbano, Libia, Malasia, Maldivas, Mauricio, México, Montenegro, Montserrat, Namibia, Palau, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Rumania, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Serbia, Sudáfrica, Suriname, Tailandia, Turquía, Turkmenistán, Tuvalu, Venezuela (República Bolivariana de).

- **Ingresos altos (70 países/territorios)**
  Alemania, Andorra, Anguila, Antigua y Barbuda, Arabia Saudita, Aruba, Australia, Austria, Bahamas, Bahrein, Barbados, Bélgica, Bermudas, Brunei Darussalam, Canadá, Chile, Chipre, Croacia, Curazao, Dinamarca, Emiratos Árabes Unidos, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estados Unidos de América, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hong Kong (China), Hungría, Irlanda, Islandia, Islas Caimán, Islas Cook, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Israel, Italia, Japón, Kuwait, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Macao (China), Malta, Mónaco, Nauru, Niue, Noruega, Nueva Zelandia, Omán, Países Bajos, Polonia, Portugal, Qatar, Reino Unido, República Checa, República de Corea, Saint Kitts y Nevis, San Marino, San Martín, Seychelles, Singapur, Sint Maarten, Suecia, Suiza, Trinidad y Tobago, Uruguay.

NOTAS FINALES

1. Se puede encontrar un conjunto completo de estadísticas e indicadores relativos a esta introducción en los cuadros Excel que figuran en el sitio web del Informe GEM: http://es.unesco.org/gem-report/statistics.
2. Los 43 indicadores fueron propuestos originalmente por el Grupo Consultivo Técnico sobre indicadores de educación para después de 2015 y posteriormente aprobados con algunos cambios por el Grupo de Cooperación Técnica, cuya secretaría está basada en el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), para supervisar los progresos hacia el logro de las metas del ODS 4. Durante su segunda reunión celebrada en Madrid en octubre de 2016, el Grupo de Cooperación Técnica examinó los 43 indicadores para hacer un seguimiento del ODS 4 y seleccionó 29 indicadores sobre los que el IEU informará en 2017, mientras que los otros 14 requerirán un ulterior trabajo metodológico.
3. Los 11 indicadores mundiales fueron propuestos por el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS, aprobados en una resolución del 48º período de sesiones de la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas en marzo de 2017, y posteriormente aprobados por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas en junio de 2017.
4. Esto significa 2014-2015 para los países con años lectivos que abarcan dos años civiles y 2015 para aquellos cuyo año lectivo coincide con el año civil. El año de referencia más reciente para la financiación de la educación en los países de UOE (véase a continuación) es el año finalizado en 2014.
5. Bhután, Botswana, Burkina Faso, Djibouti, Ecuador, Gambia, Ghana, Kazajstán, Maldivas, Mauritania, Nepal, Palau, Rwanda, Santo Tomé y Príncipe, Tayikistán, Tokelau y Uzbekistán.
6. Los países en cuestión son en su mayoría países europeos, así como Australia, Brasil, Canadá, Chile, China, Estados Unidos, India, Indonesia, Israel, Japón, México, Nueva Zelandia, República de Corea y Turquía.
7. En los casos en los que existan discrepancias obvias entre los datos de matriculación presentados por los países y los datos demográficos de las Naciones Unidas, el IEU puede decidir no calcular o publicar las tasas de matriculación para algunos niveles de la educación, o para todos ellos. Este es el caso, por ejemplo, de Andorra, Anguila, Armenia, Bosnia y Herzegovina, Hong Kong (China), las Islas Caimán, las Islas Turcas y Caicos, Jamaica, Kuwait, Maldivas, Omán, Santa Lucía, Singapur y los Emiratos Árabes Unidos.
8. Esta es la definición que la UNESCO ha utilizado durante mucho tiempo, pero una definición paralela apareció con la introducción en 1978 de la noción de alfabetización funcional, en la que se pone de relieve el uso de las competencias en lectoescritura. Ese año, la Conferencia General de la UNESCO aprobó definir como alfabetizados funcionalmente a aquellos que pueden participar en todas las actividades en las que se requiere alfabetización para el funcionamiento eficaz de su grupo y comunidad y para permitirles continuar leyendo, escribiendo y realizando cálculos para su desarrollo y el de su comunidad.
9. En los datos publicados por el IEU, algunas tasas de alfabetización se basan en exámenes directos más que en declaraciones individuales. Este es el caso de Benin, el Congo, Côte d'Ivoire, Egipto, Gabón, Guyana, Haití, Jordania, Kenya, Lesotho, Liberia, Madagascar, Malawi, Mauritania, Níger, Nigeria, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo, Rwanda, Swazilandia y Zimbabwe. Por consiguiente, se ha de tener cautela al analizar las tendencias a lo largo del tiempo y al interpretar estos resultados.

10. Por motivos de fiabilidad y coherencia, el IEU no publica datos de alfabetización basados en sustitutos de los resultados escolares. Únicamente se incluyen en los cuadros estadísticos los datos presentados por los países que están basados en declaraciones propias o de las familias. No obstante, en ausencia de dichos datos, se utilizan los sustitutos de los resultados escolares en algunos países, en particular en los desarrollados, para calcular medias ponderadas regionales.

11. Se puede consultar una descripción de la metodología de GALP en UNESCO (2005, pág. 261) e IEU (2006).

12. Los grupos de países por nivel de ingresos son los definidos por el Banco Mundial, pero solo incluyen países que figuran en los cuadros estadísticos. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2016.

CUADRO 1

Estadísticas demográficas básicas, garantía jurídica de educación obligatoria y gratuita y estructura del sistema educativo nacional

	DEMOGRAFÍA[1]		PIB Y POBREZA[2]			GARANTÍA JURÍDICA DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y GRATUITA[4]				
			PIB per cápita		Población que vive con menos de 1,90 dólar PPA al día (%)	ENSEÑANZA PREESCOLAR		ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA		
	Población total (000)	Tasa de crecimiento media anual (%)	Dólares actuales	Dólares PPA actuales		Educación obligatoria (grupo de edad)	Educación gratuita (años)	Educación obligatoria (grupo de edad)	Educación gratuita (años)	
									Primaria	Secundaria
País o territorio	**2017**	**2017**	**2015**	**2015**	**2004–2014[3]**					
Asia Central y el Cáucaso										
Armenia	3.032	0,1	3.489	8.419	2,3	.	.	6-16	4	7
Azerbaiyán[6]	9.974	1,0	5.496	17.776	0,5	.	.	6-15	4	7
Georgia	3.973	-0,1	3.796	9.699	9,8	.	.	6-14	6	6
Kazajstán	18.064	1,1	10.510	25.045	0,0	6-6	4	7-18	4	7
Kirguistán	6.125	1,4	1.103	3.434	1,3	.	4	7-16	4	7
Tayikistán	8.858	2,1	926	2.834	19,5	.	.	7-16	4	5
Turkmenistán[7]	5.503	1,1	6.672	16.532	...	.	3	6-18	4	8
Uzbekistán	30.691	1,2	2.132	6.086	...	.	.	7-18	4	7
Asia Oriental y Sudoriental										
Brunei Darussalam	434	1,3	30.555	78.369	...	5-5	1	6-15	6	7
Camboya	16.076	1,5	1.159	3.490	2,2	.	.	.	6	3
China	1.388,233	0,4	8.028	14.450	1,9	.	.	6-15	6	3
Hong Kong, China[7]	7.402	0,7	42.328	56.923	...	.	.	6-15	6	6
Indonesia	263.510	1,1	3.346	11.058	8,3	.	.	7-15	6	3
Japón[7]	126.045	-0,2	32.477	37.322	...	.	.	6-15	6	3
Macao, China	606	1,5	78.586	111.497	...	5-5	3	6-15	6	6
Malasia	31.164	1,3	9.768	26.950	0,3	.	.	6-11	6	5
Mongolia	3.052	1,4	3.968	12.221	0,2	.	.	6-17	5	7
Myanmar[7]	54.836	0,9	1.161	5.250	...	4-4	.	5-9	5	.
Filipinas[7]	103.797	1,5	2.904	7.387	13,1	5-5	1	6-18	6	4
República de Corea	50.705	0,4	27.222	34.549	...	.	.	6-15	6	3
República Popular Democrática de Corea	25.405	0,5	...	...	...	6-6	1	7-16	5	5
República Democrática Popular Lao	7.038	1,7	1.818	5.691	16,7	.	.	6-14	5	.
Singapur[7]	5.785	1,4	52.889	85.382	...	.	.	6-14	6	.
Tailandia	68.298	0,2	5.815	16.340	0,0	.	.	6-15	6	6
Timor-Leste[7]	1.237	2,1	1.158	2.283	46,8	.	.	6-15	6	3
Viet Nam	95.415	1,0	2.111	6.035	3,1	5-5	.	6-14	5	.
América del Norte y Europa										
Albania	2.911	0,3	3.945	11.249	1,1	.	.	6-16	.	.
Alemania[9]	80.636	-0,1	5.235	13.721	...	.	3	6-18	4	9
Andorra[8]	69	-0,2	5.740	17.697	...	.	.	6-16	6	4
Austria	8.592	0,3	4.249	10.633	...	.	3	6-15	4	8
Belarrús	9.459	-0,3	6.993	17.958	0,0	.	.	6-15	4	7
Bélgica[9]	11.444	0,6	11.536	21.880	...	.	3	6-18	6	6
Bosnia y Herzegovina	3.793	-0,3	17.548	32.759	0,1	5-5	.	6-15	5	4
Bulgaria	7.045	-0,8	17.119	27.808	2,0	6-6	4	7-16	4	8
Canadá[7]	36.626	0,9	12.364	25.799	...	.	2	6-16	6	6
Chipre[6]	1.188	0,9	14.147	27.680	...	5-5	1	6-15	6	6
Croacia	4.210	-0,4	13.649	24.257	0,9	.	.	7-15	4	4
Dinamarca[9]	5.712	0,4	12.555	26.261	...	.	3	6-16	7	.
Eslovaquia	5.432	0,0	44.300	48.313	0,2	.	.	6-16	4	9
Eslovenia[7,9]	2.071	0,1	74.400	61.197	0,0	.	.	6-15	6	3
España[9]	46.070	0,0	19.222	29.213	...	.	.	6-16	6	4
Estados Unidos de América	326.474	0,7	56.116	56.116	...	.	1	6-18	6	6
Estonia[9]	1.306	-0,3	1.848	5.049	1,0	.	.	7-17	6	6
Federación de Rusia	143.375	-0,1	101.450	101.926	0,0	.	.	7-18	4	7
Finlandia[9]	5.541	0,3	8.973	21.403	...	.	.	7-16	6	3
Francia[7,9]	64.939	0,4	9.093	24.451	...	.	3	6-16	5	7
Grecia[7]	10.893	-0,2	16.088	29.105	...	5-5	2	6-15	6	6
Hungría	9.788	-0,3	20.727	31.144	0,3	6-6	.	7-18	4	8
Irlanda[9]	4.749	0,8	2.115	7.940	...	.	.	6-16	8	5
Islandia	334	0,8	4.853	13.908	...	.	.	6-16	7	3
Italia	59.798	0,0	...	...	...	.	.	6-16	5	3
La ex República Yugoslava de Macedonia	2.083	0,1	50.580	46.704	1,3	5-5	1	6-19	5	8
Letonia[7]	1.945	-0,5	43.775	48.194	1,4	5-6	4	7-16	6	6
Liechtenstein[6,9]	38	0,6	40.324	44.093	...	.	3	6-15	5	7
Lituania[7]	2.831	-0,6	43.249	44.310	1,0	4-6	4	7-16	4	8
Luxemburgo[7]	584	1,3	23.243	31.116	...	4-5	2	6-16	6	7
Malta[9]	421	0,2	51.989	46.624	...	.	2	5-16	6	7
Mónaco[8,9]	38	0,4	42.311	40.979	...	.	3	6-16	5	7
Montenegro[7]	626	0,0	36.206	39.631	0,0	.	.	6-15	5	4
Noruega[9]	5.331	1,1	18.002	26.631	...	.	.	6-16	7	3
Países Bajos[7]	17.033	0,3	41.313	47.377	...	5-5	.	6-18	6	6
Polonia	38.564	-0,1	50.173	46.547	0,0	6-6	.	7-18	6	6
Portugal[9]	10.265	-0,4	61.134	65.144	...	.	.	6-18	6	3
Reino Unido[7,9]	65.511	0,6	43.876	41.459	...	.	2	5-16	6	7
República Checa[9]	10.555	0,1	6.406	15.464	0,1	.	.	6-15	5	8

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y POBLACIÓN EN EDAD ESCOLAR OFICIAL								
Grupo de edad					Población en edad escolar oficial (000)			
Preescolar	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Total Secundaria	Superior
Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015	Año lectivo finalizado en 2015[5]			
3-5	6-9	10-14	15-17	18-22	124	147	272	243
3-5	6-9	10-14	15-16	17-21	487*	517*	907*	801*
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	155	247	268	294
3-6	7-10	11-15	16-17	18-22	1.412	1.082	1.539	1.430
3-6	7-10	11-15	16-17	18-22	525	420	699	566
3-6	7-10	11-15	16-17	18-22	806	696	1.195	852
3-5	6-9	10-15	16-17	18-22	303	399	762	...
3-6	7-10	11-15	16-18	19-23	2.385	2.091	4.145	2.986
3-5	6-11	12-13	14-18	19-23	18	37	49	35
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1.045	1.868	1.847	1.661
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	48.444	92.156	91.334	99.944
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	...	...	391	436
5-6	7-12	13-15	16-18	19-23	9.145	28.058	27.674	21.060
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	3.208	6.581	7.040	...
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	16	24	31	41
4-5	6-11	12-14	15-18	19-23	995	3.053	3.856	3.136
4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	121	249	308	262
3-4	5-9	10-13	14-15	16-20	1.901	5.092	6.289	...
5-5	6-11	12-14	15-15	16-20	2.155	12.517	8.174	...
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1.367	2.749	3.435	3.507
5-6	7-11	12-14	15-17	18-22	671	1.767	2.300	2.015
3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	496	764	1.038	770
3-5	6-11	12-13	14-15	16-20	...	...	...	...
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	2.368	4.946	5.238	4.575
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	101	178	168	...
3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	4.517	6.929	9.378	8.554
3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	93	166	329	276
3-5	6-9	10-15	16-18	19-23	2.007	2.743	6.928	4.362
3-5	6-11	12-15	16-17	18-22	...	...	...	...
3-5	6-9	10-13	14-17	18-22	237	318	691	522
3-5	6-9	10-14	15-16	17-21	320	382	601	543
3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	396	751	730	673
3-5	6-10	11-14	15-18	19-23	...	...	...	...
3-6	7-10	11-14	15-18	19-23	291	269	506	377
4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	792	2.240	2.381	...
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	29*	54*	57*	62*
3-6	7-10	11-14	15-18	19-23	176	166	367	235
3-5	6-12	13-15	16-18	19-23	196	462	423	379
3-5	6-9	10-14	15-18	19-23	173	217	491	361
3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	65	115	129	...
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1.446	2.866	2.552	2.190
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	12.218	24.749	24.617	22.765
3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	63	81	68	79
3-6	7-10	11-15	16-17	18-22	6.642	5.952	8.982	8.200
3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	248	350	361	347
3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	2.373	3.991	5.432	...
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	326	645	617	...
3-6	7-10	11-14	15-18	19-23	392	389	786	605
4-4	5-12	13-15	16-17	18-22	73	537	278	256
3-5	6-10	13-15	16-19	20-24	14	30	31	...
3-5	6-10	11-13	14-18	19-23	1.659	2.827	4.476	2.923
3-5	6-10	11-14	15-18	19-23	66	117	213	151
3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	86	118	99	...
5-6	7-11	12-15	16-18	19-23	0,8*	2*	3*	2*
3-6	7-10	11-16	17-18	19-23	112	104	243	...
3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	18	36	46	...
3-4	5-10	11-13	14-17	18-22	8	24	31	28
3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	...	...	...	...
3-5	6-10	11-14	15-18	19-23	24	40	67	...
3-5	6-12	13-15	16-18	19-23	191	429	387	350
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	535	1.154	1.191	...
3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	1.638	2.140	2.443	2.588
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	282	612	654	545
3-4	5-10	11-13	14-17	18-22	1.672	4.540	5.036	...
3-5	6-10	11-14	15-18	19-23	351	536	730	609

CUADRO 1 *(CONTINUACIÓN)*

	DEMOGRAFÍA[1]		PIB Y POBREZA[2]			GARANTÍA JURÍDICA DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y GRATUITA[4]				
			PIB per cápita		Población que vive con menos de 1,90 dólar PPA al día (%)	ENSEÑANZA PREESCOLAR		ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA		
	Población total (000)	Tasa de crecimiento media anual (%)	Dólares actuales	Dólares PPA actuales		Educación obligatoria (grupo de edad)	Educación gratuita (años)	Educación obligatoria (grupo de edad)	Educación gratuita (años)	
									Primaria	Secundaria
País o territorio	**2017**	**2017**	**2015**	**2015**	**2004–2014[3]**					
República de Moldova[6]	4.055	-0,2	29.958	36.030	0,0	6-6	4	7-16	4	7
Rumania	19.238	-0,7	...	...	0,0	5-5	3	6-17	5	8
San Marino[8]	32	0,4	22.596	33.339	...	.	.	6-16	...	...
Serbia[6]	8.777	-0,4	...	...	0,2	6-6	.	7-15	4	8
Suecia[9]	9.921	0,7	...	...	...	.	.	7-16	6	6
Suiza	8.454	0,8	25.832	34.527	...	5-6	2	7-16	6	3
Ucrania[7]	44.405	-0,5	80.945	61.086	0,0	5-5	1	6-17	4	7
América Latina y el Caribe										
Anguila[8]	15	0,9	...	...	...	.	.	5-17	7	5
Antigua y Barbuda	94	1,0	13.715	23.062	...	.	.	5-16	7	5
Argentina	44.272	0,9	13.432	20.364	1,7	5-5	3	6-18	6	6
Aruba	105	0,3	...	...	...	4-5	2	6-17	6	5
Bahamas	397	1,1	22.817	23.001	...	.	2	5-16	6	6
Barbados	286	0,2	15.429	16.406	...	.	2	5-16	6	5
Belice	375	2,0	4.879	8.484	...	.	.	5-14	6	6
Bermudas	61	-0,4	...	...	...	.	.	5-16	6	7
Bolivia, Estado Plurinacional de	11.053	1,5	3.077	6.954	6,8	5-5	2	6-18	6	6
Brasil[6]	211.243	0,8	8.539	15.391	3,7	4-5	2	6-17	5	7
Chile	18.313	1,0	13.416	22.370	0,9	5-5	1	6-21	6	6
Colombia	49.068	0,8	6.056	13.829	5,7	5-5	3	6-15	5	6
Costa Rica	4.906	1,0	11.260	15.595	1,6	3-5	3	6-15	6	5
Cuba	11.390	0,0	...	...	...	.	3	6-16	6	6
Curazao[7]	160	0,8	...	...	...	4-5	...	6-18	...	...
Dominica	73	0,4	7.116	10.865	...	.	.	5-16	7	4
Ecuador	16.626	1,4	6.205	11.474	3,8	5-5	3	6-18	6	6
El Salvador	6.167	0,3	4.219	8.620	3,0	4-6	3	7-15	6	3
Granada	108	0,5	9.212	13.559	...	.	2	5-16	7	5
Guatemala	17.005	1,9	3.903	7.722	9,3	5-6	2	7-15	6	5
Guyana	774	0,5	4.127	7.522	...	.	2	6-15	6	5
Haití	10.983	1,2	818	1.757	53,9	.	.	6-11	6	.
Honduras	8.305	1,4	2.529	5.095	16,0	5-5	3	6-15	6	3
Islas Caimán[8]	62	1,3	...	...	...	.	2	5-17	6	6
Islas Vírgenes Británicas[6]	31	1,6	...	...	...	.	.	5-16	7	5
Islas Turcas y Caicos[8]	35	1,5	...	...	...	4-5	...	6-17	...	...
Jamaica[7]	2.813	0,3	5.232	9.092	1,7	.	.	6-14	6	.
México	130.223	1,2	9.005	17.269	3,0	4-5	2	6-18	6	6
Montserrat[8]	5	0,5	...	...	...	.	.	5-16	7	5
Nicaragua	6.218	1,1	2.087	5.200	6,2	5-5	.	6-11	6	3
Panamá	4.051	1,5	13.268	22.237	3,8	4-5	2	6-15	6	6
Paraguay	6.812	1,2	4.081	9.198	2,8	5-5	3	6-18	6	6
Perú	32.166	1,2	6.027	12.529	3,1	3-5	3	6-18	6	5
República Dominicana	10.767	1,1	6.468	14.237	2,3	5-5	3	6-18	6	6
Saint Kitts y Nevis	57	1,0	15.772	25.088	...	.	.	5-16	7	4
San Martín	...	...	...	...	...	.	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	110	0,2	6.739	11.140	...	.	2	5-17	7	5
Santa Lucía[7]	188	0,7	7.736	10.944	...	.	.	5-15	7	3
Sint Maarten[8]	40	1,3	...	...	...	5-5	1	5-17	6	5
Suriname	552	0,8	9.485	16.703	...	.	.	6-11	6	.
Trinidad y Tobago	1.369	0,3	17.322	33.309	...	.	...	5-17	7	5
Uruguay	3.457	0,4	15.574	21.244	0,3	4-5	2	6-17	6	6
Venezuela, República Bolivariana de	31.926	1,3	...	...	9,2	4-5	3	6-14	6	5
África del Norte y Asia Occidental										
Arabia Saudita	32.743	1,7	20.482	53.539	...	.	.	6-15	6	6
Argelia	41.064	1,6	4.206	14.717	...	.	1	6-16	5	7
Bahrein	1.419	1,5	22.600	46.586	...	.	.	6-15	6	6
Egipto	95.215	1,9	3.615	10.913	...	.	.	6-18	6	6
Emiratos Árabes Unidos[7]	9.398	1,4	40.439	69.971	...	.	2	6-10	5	7
Iraq	38.654	2,8	4.944	15.395	...	.	.	6-11	6	6
Israel	8.323	1,6	35.728	35.831	...	.	.	6-18	6	6
Jordania	7.877	1,5	4.940	10.902	...	.	.	6-16	6	6
Kuwait[7]	4.100	2,1	29.301	74.645	...	.	.	6-15	5	7
Líbano	6.039	0,1	8.048	13.936	...	.	2	6-12	6	.
Libia[7]	6.409	1,3	...	...	...	5-5	1	6-15	6	3
Marruecos	35.241	1,2	2.878	7.841	3,1	.	.	6-15	6	3
Omán[7]	4.741	1,4	15.551	39.971	...	.	.	.	6	6
Palestina	4.928	2,7	...	...	0,1	.	.	6-16	4	8
Qatar	2.338	1,9	73.653	141.543	...	.	.	6-18	6	3
República Árabe Siria	18.907	2,5	...	...	...	.	.	6-15	6	6
Sudán[7]	42.166	2,4	2.415	4.388	14,9	.	.	6-13	6	2
Túnez	11.495	1,0	3.873	11.618	2,0	.	3	6-16	6	7
Turquía	80.418	0,9	9.126	19.609	0,3	.	3	6-18	4	8
Yemen[7]	28.120	2,3	1.406	2.821	...	.	.	6-15	6	3

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y POBLACIÓN EN EDAD ESCOLAR OFICIAL								
Grupo de edad					Población en edad escolar oficial (000)			
Preescolar	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Total Secundaria	Superior
Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015	Año lectivo finalizado en 2015[5]			
3-6	7-10	11-15	16-17	18-22	156*	150*	271*	265*
3-5	6-10	11-14	15-18	19-23	615	1.055	1.694	1.018
3-5	6-10	11-13	14-18	19-23	...	...	...	...
3-6	7-10	11-14	15-18	19-23	265*	276*	573*	414*
3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	472	644	601	688
5-6	7-12	13-15	16-19	20-24	161	472	607	511
3-5	6-9	10-14	15-16	17-21	...	...	...	...
3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	...	...	...	...
3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	3	10	8	8
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	2.204	4.352	4.204	3.451
4-5	6-11	12-13	14-16	17-21	3	8	7	8
3-4	5-10	11-13	14-16	17-21	12	31	33	33
3-4	5-10	11-13	14-15	16-20	7	22	19	18
3-4	5-10	11-14	15-16	17-21	15	46	47	37
4-4	5-10	11-13	14-17	18-22	0,7	5	6	4
4-5	6-11	12-13	14-17	18-22	468	1.384	1.335	1.027
4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	5.341*	14.770*	23.584*	16.373*
3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	708	1.454	1.536	1.379
3-5	6-10	11-14	15-16	17-21	2.276	3.944	4.887	4.121
3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	215	431	374	406
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	360	764	822	721
4-5	6-11	12-13	14-17	18-22	4	12	12	...
3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	2	6	6	7
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	957	1.840	1.803	1.470
4-6	7-12	13-15	16-18	19-23	319	679	755	616
3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	4	13	9	10
4-6	7-12	13-15	16-17	18-22	1.200	2.340	1.860	1.678
4-5	6-11	12-14	15-16	17-21	23	93	97	85
3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	741	1.432	1.590	1.051
3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	499	1.042	901	886
3-4	5-10	11-13	14-16	17-21	...	...	...	...
3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	1*	3*	2*	2*
4-5	6-11	12-14	15-16	17-21	...	...	...	...
3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	128	...	262	274
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	6.941	14.074	14.346	11.533
3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	...	...	...	...
3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	370	736	603	600
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	219	421	413	331
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	406	796	806	670
3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	1.780	3.455	2.801	2.790
3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	639	1.263	1.194	958
3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	2	7	5	4
...	...	...	...	...	...	...	...	...
3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	4	13	10	10
3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	6	...	16	17
3-5	6-11	12-13	14-16	17-21	...	...	...	...
4-5	6-11	12-15	16-18	19-23	19	59	67	43
3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	39	132	87	91
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	145	295	304	262
3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	1.767	3.476	2.813	2.759
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1.904	3.512	3.156	2.422
5-5	6-10	11-14	15-17	18-22	810	3.379	4.057	3.492
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	59	107	91	90
4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	3.998	10.883	9.658	7.919
4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	186	396	526	...
4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	2.093	5.475	4.711	3.398
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	465	843	766	578
4-5	6-11	12-15	16-17	18-22	368	1.028	929	697
4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	...	...	302	...
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	243	532	625	562
4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	268	737	640	...
4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1.283	3.522	3.514	3.118
4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	136	321	275	...
4-5	6-9	10-15	16-17	18-22	258	477	869	499
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	72	127	105	192
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1.390	2.820	2.692	1.755
4-5	6-11	12-13	14-16	17-21	2.237	6.260	4.584	...
3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	542	976	1.143	932
3-5	6-9	10-13	14-17	18-22	3.999	5.302	10.703	6.400
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	2.264	4.131	3.698	...

CUADRO 1 *(CONTINUACIÓN)*

	DEMOGRAFÍA[1]		PIB Y POBREZA[2]			GARANTÍA JURÍDICA DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y GRATUITA[4]				
			PIB per cápita		Población que vive con menos de 1,90 dólar PPA al día (%)	ENSEÑANZA PREESCOLAR		ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA		
	Población total (000)	Tasa de crecimiento media anual (%)	Dólares actuales	Dólares PPA actuales		Educación obligatoria (grupo de edad)	Educación gratuita (años)	Educación obligatoria (grupo de edad)	Educación gratuita (años)	
									Primaria	Secundaria
País o territorio	**2017**	**2017**	**2015**	**2015**	**2004–2014[3]**					
El Pacífico										
Australia	24.642	1,2	56.311	45.501	...	.	1	5-16	7	6
Fiji[7]	903	0,5	4.961	9.323	4,1	.	.	6-18	6	6
Islas Cook[6]	21	0,6	...	...	...	.	2	5-16	6	7
Islas Marshall	53	0,1	3.386	3.911	...	5-5	1	6-14	6	2
Islas Salomón[7]	606	1,8	1.935	2.201	45,6	.	.	.	.	.
Kiribati[7]	116	1,7	1.424	1.995	14,1	.	.	6-15	6	3
Micronesia, Estados Federados de[7]	106	1,0	3.015	3.497	17,4	.	.	6-14	6	2
Nauru[6]	10	0,4	9.828	...	...	.	2	6-16	6	6
Niue[6]	2	0,1	...	...	...	.	1	5-16	6	7
Nueva Zelandia	4.605	0,9	37.808	36.982	...	.	.	6-16	6	7
Palau[6]	22	1,1	13.499	15.317	...	.	3	6-17	6	6
Papua Nueva Guinea[7]	7.934	2,0	...	...	39,3	.	.	.	.	.
Samoa[7]	196	0,6	3.939	5.935	0,8	.	.	5-14	11	6
Tokelau[6]	1	1,6	...	...	...	.	...	5-16	...	...
Tonga[7]	108	0,8	4.099	5.535	1,1	4-5	.	6-18	.	.
Tuvalu[6]	10	0,4	3.295	3.926	2,7	.	.	6-15	6	.
Vanuatu[7]	276	2,1	2.805	2.988	15,4	.	.	.	.	.
Asia Meridional										
Afganistán	34.169	2,3	594	1.925	...	.	2	7-16	6	6
Bangladesh[7]	164.828	1,1	1.212	3.340	18,5	.	.	6-10	5	.
Bhután[7]	793	1,1	2.656	8.370	2,2	.	.	.	7	3
India	1.342,513	1,2	1.598	6.101	21,2	.	.	6-14	5	3
Irán, República Islámica del	80.946	1,1	...	...	0,1	.	.	6-14	6	2
Maldivas[7]	376	1,6	8.396	12.770	7,3	.	.	.	7	5
Nepal	29.187	1,1	743	2.462	15,0	.	.	.	5	3
Pakistán	196.744	2,0	1.435	5.011	6,1	.	.	5-16	5	7
Sri Lanka	20.905	0,4	3.926	11.763	1,9	.	1	5-14	5	8
África Subsahariana										
Angola	26.656	3,1	4.101	7.387	30,1	.	.	6-11	6	.
Benin	11.459	2,6	762	2.057	53,1	.	.	6-11	6	.
Botswana	2.344	1,7	6.360	15.839	18,2	.	.	.	.	.
Burkina Faso[7]	19.173	2,8	590	1.696	43,7	.	.	6-16	6	4
Burundi[7]	11.936	3,2	277	727	77,7	.	.	.	6	...
Cabo Verde	533	1,2	3.080	6.556	8,1	.	.	6-16	6	2
Camerún	24.514	2,4	1.217	3.115	24,0	.	.	6-11	6	.
Chad[7]	14.965	3,1	776	2.176	38,4	.	3	6-16	6	7
Comoras[7]	826	2,3	717	1.483	13,5	.	.	6-14	6	.
Congo[7]	4.866	2,6	1.851	6.381	37,0	.	3	6-16	6	7
Côte d'Ivoire	23.816	2,4	1.399	3.514	29,0	.	.	6-16	.	.
Djibouti[7]	911	1,3	1.945	3.491	22,5	.	2	6-16	5	7
Eritrea[7]	5.482	2,4	...	...	...	.	.	.	.	.
Etiopía[7]	104.345	2,4	619	1.629	33,5	.	.	.	6	.
Gabón[7]	1.801	2,1	8.266	20.081	8,0	.	.	6-16	5	5
Gambia[7]	2.120	3,1	472	1.680	...	.	.	6-16	6	3
Ghana	28.657	2,2	1.370	4.210	25,2	4-5	2	6-15	6	3
Guinea[7]	13.291	2,6	531	1.209	35,3	.	.	7-12	6	.
Guinea Bissau[7]	1.933	2,3	573	1.456	67,1	.	.	6-15	.	.
Guinea Ecuatorial[7]	894	2,8	14.440	40.719	...	.	.	7-12	6	.
Kenya	48.467	2,5	1.377	3.089	33,6	.	3	6-18	6	6
Lesotho[7]	2.185	1,1	1.067	2.950	59,7	.	.	6-12	7	.
Liberia[7]	4.730	2,5	456	835	68,6	.	.	6-11	6	.
Madagascar[7]	25.613	2,7	402	1.465	77,8	.	3	6-18	5	7
Malawi[7]	18.299	3,0	372	1.184	70,9	.	...	.	6	.
Malí[7]	18.690	3,0	724	2.028	49,3	.	4	7-16	6	6
Mauritania	4.266	2,3	...	...	5,9	.	.	6-16	.	.
Mauricio	1.281	0,3	9.252	20.085	0,5	.	...	5-16	6	7
Mozambique	29.538	2,7	529	1.192	68,7	.	.	.	.	.
Namibia[7]	2.569	2,1	4.674	10.411	22,6	.	.	7-16	7	.
Níger[7]	21.564	4,0	359	955	45,7	.	.	.	.	.
Nigeria[7]	191.836	2,5	2.640	6.004	53,5	.	.	6-15	6	3
República Centroafricana[7]	5.099	2,0	323	619	66,3	.	3	6-16	6	7
República Democrática del Congo[7]	82.243	3,1	456	784	77,1	.	.	6-15	6	.
República Unida de Tanzania	56.878	3,0	879	2.673	46,6	.	2	7-13	7	6
Rwanda	12.160	2,3	697	1.762	60,4	.	.	7-16	6	3
Santo Tomé y Príncipe	198	2,1	1.669	3.219	32,3	.	.	6-11	6	.
Senegal	16.054	2,9	900	2.421	38,0	.	.	6-16	6	4
Seychelles	98	0,5	15.476	27.329	1,1	.	.	6-16	6	4
Sierra Leona[7]	6.733	2,1	653	1.569	52,3	.	.	6-15	6	3
Somalia[7]	11.392	2,8	549	...	...	.	3	.	6	6
Sudáfrica[7]	55.436	0,8	5.724	13.209	16,6	.	.	7-15	.	.
Sudán del Sur[7]	13.096	2,7	731	1.854	42,7	.	.	6-11	6	.

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y POBLACIÓN EN EDAD ESCOLAR OFICIAL								
Grupo de edad					Población en edad escolar oficial (000)			
Preescolar	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Total Secundaria	Superior
Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015	Año lectivo finalizado en 2015[5]			
4-4	5-11	12-15	16-17	18-22	315	2.094	1.714	1.602
3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	54	103	109	...
3-4	5-10	11-14	15-17	18-22	0,6*	2*	2*	1*
4-5	6-11	12-15	16-17	18-22	3	9	7	3
3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	49	91	93	...
3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	9	15	16	...
3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	7	14	16	...
3-5	6-11	12-15	16-17	18-22	1*	2*	1*	...
4-4	5-10	11-14	15-17	18-22	0,03*	0,2*	0,2*	...
3-4	5-10	11-14	15-17	18-22	126	371	418	322
3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	0,7*	1*	1*	...
3-5	6-12	13-14	15-18	19-23	588	1.294	1.006	...
3-4	5-10	11-12	13-17	18-22	10	30	31	...
3-4	5-10	11-14	15-17	18-22	0,05*	0,1*	0,2*	...
4-5	6-11	12-16	17-18	19-23	5	16	17	...
3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	0,8*	1*	1*	...
4-5	6-11	12-15	16-18	19-23	14	38	38	...
5-6	7-12	13-15	16-18	19-23	1.992	5.661	4.850	3.200
3-5	6-10	11-13	14-17	18-22	9.175	15.833	22.931	...
4-5	6-12	13-16	17-18	19-23	28	100	87	...
3-5	6-10	11-13	14-17	18-22	75.865	127.548	175.130	119.470
5-5	6-11	12-13	14-17	18-22	1.323	7.042	6.406	6.681
3-5	6-12	13-15	16-17	18-22	21	44	31	...
3-4	5-9	10-12	13-16	17-21	1.187	3.201	4.729	2.981
3-4	5-9	10-12	13-16	17-21	9.444	21.408	27.126	18.853
4-4	5-9	10-13	14-17	18-22	344	1.749	2.659	1.556
5-5	6-11	12-14	15-17	18-22	845	4.473	3.562	2.375
4-5	6-11	12-15	16-18	19-23	635	1.735	1.696	1.005
3-5	6-12	13-15	1617	18-22	151	321	219	220
3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	1.764	3.076	2.868	...
5-6	7-12	13-16	17-19	20-24	682	1.674	1.564	...
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	32	60	63	58
4-5	6-11	12-15	16-18	19-23	1.381	3.731	3.630	2.231
3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	1.429	2.446	2.275	...
3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	67	119	119	...
3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	421	728	678	...
3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	2.013	3.600	3.618	2.105
4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	39	95	126	...
4-5	6-10	11-13	14-17	18-22	318	729	805	...
4-6	7-12	13-16	17-18	19-23	8.277	15.861	14.297	...
3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	134	202	254	...
3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	257	321	259	...
4-5	6-11	12-14	15-18	19-23	1.463	3.950	3.972	2.573
4-6	7-12	13-16	17-19	20-24	1.098	1.941	1.893	...
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	159	279	240	...
4-6	7-12	13-16	17-18	19-23	69	118	102	...
3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	4.156	7.496	6.213	4.296
3-5	6-12	13-15	16-17	18-22	158	343	248	...
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	401	729	608	...
3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	2.095	3.199	3.973	...
3-5	6-11	12-15	16-17	18-22	1.667	2.890	2.392	...
3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	2.382	2.938	2.289	...
3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	341	618	613	370
3-4	5-10	11-13	14-17	18-22	29	99	135	103
3-5	6-12	13-15	16-17	18-22	2.732	5.578	3.309	2.735
5-6	7-13	14-16	17-18	19-23	121	389	267	...
4-6	7-12	13-16	17-19	20-24	2.072	3.372	2.870	...
5-5	6-11	12-14	15-17	18-22	5.514	29.569	23.976	...
3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	391	727	766	...
3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	7.588	13.044	10.453	...
5-6	7-13	14-17	18-19	20-24	3.366	10.156	6.788	4.589
4-6	7-12	13-15	16-18	19-23	1.021	1.849	1.548	1.017
3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	17	31	26	17
3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	1.399	2.406	2.289	1.394
4-5	6-11	12-14	15-18	19-23	3	9	9	7
3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	587	1.066	1.039	...
3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	1.091	1.851	1.529	...
6-6	7-13	14-15	16-18	19-23	1.121	7.296	5.234	...
3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	1.113	1.986	1.725	...

CUADRO 1 *(CONTINUACIÓN)*

	DEMOGRAFÍA[1]		PIB Y POBREZA[2]			GARANTÍA JURÍDICA DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y GRATUITA[4]				
			PIB per cápita		Población que vive con menos de 1,90 dólar PPA al día (%)	ENSEÑANZA PREESCOLAR		ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA		
	Población total (000)	Tasa de crecimiento media anual (%)	Dólares actuales	Dólares PPA actuales		Educación obligatoria (grupo de edad)	Educación gratuita (años)	Educación obligatoria (grupo de edad)	Educación gratuita (años)	
									Primaria	Secundaria
País o territorio	**2017**	**2017**	**2015**	**2015**	**2004–2014[3]**					
Swazilandia	1.320	1,2	3.200	8.648	42,0	.	.	6-12	7	.
Togo	7.692	2,5	560	1.460	54,2	.	.	6-15	6	.
Uganda[7]	41.653	3,2	705	1.851	34,6	.	.	6-12	7	.
Zambia[7]	17.238	3,1	1.305	3.836	64,4	.	.	.	7	2
Zimbabwe	16.338	2,3	924	1.787	21,4	4-5	2	6-12	.	.
	Suma	**Media ponderada**	**Mediana**		**Mediana**				**Mediana**	
En el plano mundial	7.483,931	1,1	5.096	11.690	7,0	...	...	...	6	5
Asia Central y el Cáucaso	86.219	1,2	3.643	9.059	1,8	...	...	...	4	7
Asia Oriental y Sudoriental	2.249,038	0,5	5.815	14.450	2,6	...	...	...	6	3
Asia Oriental	1.601,448	0,3	29.849	35.935	...	...	...	...	6	5
Asia Sudoriental	647.590	1,0	2.904	7.387	3,1	...	...	...	6	3
América del Norte y Europa	1.103,160	0,3	19.974	31.130	...	...	...	...	6	6
América Latina y el Caribe	642.661	1,0	7.116	13.559	...	...	...	...	6	5
El Caribe	39.149	0,7	8.474	13.898	...	...	...	...	7	5
América Latina	603.512	1,0	6.056	12.529	3,5	...	...	...	6	6
África del Norte y Asia Occidental	479.594	1,7	8.048	15.395	...	...	...	...	6	6
África del Norte	231.590	1,8	3.615	10.913	...	...	...	...	6	5
Asia Occidental	248.004	1,7	18.016	37.901	...	...	...	...	6	6
El Pacífico	39.610	1,3	3.939	4.731	14	...	...	...	6	5
Asia Meridional	1.870,461	1,2	1.516	5.556	6,7	...	...	...	5	3
África Subsahariana	1.013,188	2,6	827	2.176	38,2	...	...	...	6	.
Países de bajos ingresos	673.047	2,6	594	1.654	50,8	...	...	...	6	.
Países de ingresos medianos	5.601,321	1,0	3.968	9.198	6,0	...	...	...	6	5
Medianos bajos	3.010,880	1,4	2.111	5.250	14,1	...	...	...	6	3
Medianos altos	2.590,441	0,6	6.383	14.087	2,8	...	...	...	6	5
Países de ingresos altos	1.209,563	0,5	28.261	37.322	...	...	...	...	6	6

Fuente: Base de datos del IEU, excepto donde se indique lo contrario.

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2016.

1. Cálculos de la División de Población de las Naciones Unidas, revisión de 2015 (Naciones Unidas, 2015), basados en la variante mediana.

2. Banco Mundial (2017); base de datos de IDM del Banco Mundial, actualización del 3 de enero de 2017.

3. Los datos corresponden al último año disponible del periodo indicado. Para más detalles, véase Banco Mundial (2017).

4. Eurydice (2017); base de datos mundial de la UNESCO sobre el derecho a la educación; base de datos del IEU.

5. Los datos corresponden a 2015 excepto los de países con calendario de curso escolar dividido en dos partes, en cuyo caso los datos corresponden a 2014.

6. Se presentan datos de población nacionales en vez de estimaciones sobre población de la División de Población de las Naciones Unidas debido a incoherencias en los datos de población de la División o falta de ellos.

7. No se presentan datos de población en edad escolar sobre algunos o todos los niveles de educación debido a incoherencias en los datos de población.

8. No se presentan datos sobre población en edad escolar por falta de datos de las Naciones Unidas sobre población por edad.

9. Para la enseñanza preescolar, existe derecho legal pero no obligatoriedad. El derecho legal de educación y atención a la primera infancia (AEPI) significa que los proveedores tienen la obligación legal de garantizar que exista prestación de AEPI subvencionada a disposición de todos los niños que viven en una zona geográfica concreta y cuyos padres, independientemente de su empleo o condición socioeconómica o familiar, soliciten una plaza para ellos. Los niños tienen derecho, pero no están obligados a participar (Euridyce, 2014).

(.) Categoría no aplicable o no existente.

(...) No hay datos disponibles.

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y POBLACIÓN EN EDAD ESCOLAR OFICIAL								
Grupo de edad					Población en edad escolar oficial (000)			
Preescolar	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Total Secundaria	Superior
Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015	Año lectivo finalizado en 2015[5]			
3-5	6-12	13-15	16-17	18-22	101	216	146	151
3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	656	1.161	1.100	670
3-5	6-12	13-16	17-18	19-23	4.104	8.176	5.526	...
3-6	7-13	14-15	16-18	19-23	2.140	3.160	1.821	...
4-5	6-12	13-14	15-18	19-23	932	2.822	2.048	1.608
					Suma			
...	...	...	...	...	341.271	693.980	757.574	595.555
...	...	...	...	...	6.197	5.599	9.786	7.728
...	...	...	...	...	76.894	167.607	168.814	167.320
...	...	...	...	...	53.991	103.813	104.839	112.300
...	...	...	...	...	22.904	63.794	63.975	55.020
...	...	...	...	...	38.544	64.672	79.703	67.465
...	...	...	...	...	27.830	59.708	67.630	53.749
...	...	...	...	...	1.956	4.020	4.092	3.232
...	...	...	...	...	25.873	55.688	63.538	50.516
...	...	...	...	...	22.707	51.093	53.042	40.647
...	...	...	...	...	9.138	25.758	23.596	19.851
...	...	...	...	...	13.568	25.335	29.446	20.796
...	...	...	...	...	1.183	4.082	3.469	2.830
...	...	...	...	...	99.381	182.585	243.948	168.244
...	...	...	...	...	68.535	158.635	131.181	87.572
...	...	...	...	...	52.878	104.194	89.735	58.311
...	...	...	...	...	248.511	511.023	579.543	461.512
...	...	...	...	...	153.167	317.892	370.001	266.603
...	...	...	...	...	95.344	193.132	209.542	194.909
...	...	...	...	...	39.883	78.763	88.296	75.731

CUADRO 2: ODS 4, Meta 4,1 – Acceso universal, participación y terminación de la enseñanza primaria

Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos

	ACCESO Y PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA										
	Porcentaje de alumnos de edad superior a la que corresponde al grado que cursan (%)[1]	Total de matriculaciones en la enseñanza primaria		Tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza primaria (%)			Tasa neta de matriculación (TNM) ajustada de primaria (%)			Niños no escolarizados[2]	
	Año lectivo finalizado en 2015	Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015	
País o territorio	Total	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total (000)	% M
Asia Central y el Cáucaso											
Armenia[7]	0,4	145	47	98	98	98	96**	97**	96**	5**	49**
Azerbaiyán[7,8]	2,0	551	46	107*	107*	106*	94**	95**	93**	30**	57**
Georgia[7]	0,9	289	47	117	116	118	...	...	...	...	...
Kazajstán	**0,2**	**1.274**	**49**	**109**	**109**	**109**	**100**	**100**	**100**	**3**	**15**
Kirguistán	0,4	451	49	107	108	107	98	98	97	9	61
Tayikistán	**0,03**	**718**	48	**100**	**100**	**101**	**99**	**98**	**100**	**8**	**16**
Turkmenistán	...	359[z]	49[z]	89[z]	90[z]	89[z]	...	...	...	...	...
Uzbekistán	**0,1**	**2.261**	**48**	**104**	**106**	**103**	**97**	**98**	**96**	**62**	**68**
Asia Oriental y Sudoriental											
Brunei Darussalam	1,0	40	48	108	108	108	...	...	...	...	...
Camboya	22,9[z]	2.179	49	117	117	116	95**	94**	96**	95**	37**
China[7]	...	95.958	46	104	104	104	...	...	...	...	...
Filipinas	17,7[y]	14.460[y]	48[y]	117[y]	117[y]	117[y]	97[y]	95[y]	99[y]	402[y]	18[y]
Hong Kong, China[7,9]	0,9**	333	48	...	...	..	...	...	...	...	...
Indonesia[7]	...	29.700	48	106	107	104	91**	91**	90**	2.645**	51**
Japón[7]	-[z]	6.715[z]	49[z]	101[z]	101[z]	101[z]	100**,[z]	100**,[z]	100**,[z]	3[z]	49[z]
Macao, China	3,0	24	48	100	101	100	95	95	96	1	45
Malasia	-	3.108	49	102	102	102	98	98	98	58	42
Mongolia	1,3	251	49	101	102	100	97**	98**	97**	7**	61**
Myanmar	3,1[z]	5.177[z]	49[z]	100[z]	101[z]	98[z]	95[z]	...	...	284[z]	...
República de Corea[7]	0,2	2.722	48	99	99	99	99	99	99	34	56
República Popular Democrática de Corea	...	1.358	49	...	...	..	...	...	...	...	...
República Democrática Popular Lao	20,3	850	48	111	114	109	93	93	92	56	53
Singapur[7]	...	...	...	...	...	..	...	...	...	...	...
Tailandia[7]	3,7	5.081	47	103	106	99	91	94	87	454	67
Timor-Leste	28,6	244	49	137	137	136	97	95	99	5	15
Viet Nam	-	7.544	48	109	109	108	98**,[y]	...	...	127**,[y]	...
América del Norte y Europa											
Albania	2,5	188	47	114	116	112	96[z]	...	...	7[z]	...
Alemania	...	2.879	49	105	105	105	100**	...	...	6**	...
Andorra[9]	2,4	4	47	...	...	..	...	...	...	...	...
Austria	...	328	49	103	104	102	...	...	...	...	...
Belarrús	1,3	387	49	101	101	101	96	95	96	17	40
Bélgica	1,4	783	49	104	104	104	99	99	99	6	45
Bosnia y Herzegovina[9]	0,9	163	49	...	...	..	...	...	...	...	...
Bulgaria	1,8[z]	262	48	97	98	97	95	95	95	14	50
Canadá[7]	...	2.206[y]	49[y]	101[y]	100[y]	101[y]	99[y]	...	...	12[y]	...
Chipre[8]	0,4	54	49	99*	99*	99*	98*	98*	98*	1*	41*
Croacia	0,3	162	49	98	98	98	98	97	100	3	10
Dinamarca[7]	0,4	469	48	102	102	101	99	99	99	6	43
Eslovaquia	...	216	49	100	100	99	...	...	...	...	...
Eslovenia[7]	0,6[z]	112[z]	49[z]	99[z]	99[z]	99[z]	98[z]	97[z]	98[z]	2[z]	37[z]
España[7]	0,2	3.010	49	105	104	106	99	99	100	14	34
Estados Unidos de América[7]	3,5	24.786	49	100	100	100	94	94	95	1.372	46
Estonia	0,7	80	49	98	98	99	95	94	96	4	41
Federación de Rusia	...	5.983	49	101	100	101	97	97	98	149	36
Finlandia[7]	...	355	49	102	102	101	100	99	100	1	16
Francia[7]	...	4.189[z]	49[z]	105[z]	106[z]	105[z]	99[z]	99[z]	100[z]	22[z]	30[z]
Grecia	1,1[z]	629[z]	49[z]	98[z]	98[z]	97[z]	96[z]	97[z]	96[z]	24[z]	53[z]
Hungría	1,4	396	49	102	102	101	96	96	96	17	48
Irlanda[7]	0,02	545	49	101	101	102	99	..	..	4	...
Islandia[7]	-[y]	30[y]	49[y]	99[y]	100[y]	99[y]	99[y]	100[y]	99[y]	0,3[y]	77[y]
Italia[7]	0,4	2.856	48	101	101	101	99	99	99	31	57
La ex República Yugoslava de Macedonia	0,5	109	49	93	94	93	91	91	91	10	50
Letonia	1,5	117	49	100	100	99	97	97	97	4	47
Liechtenstein[8]	0,1	2	49	106*	106*	105*	100*	...	...	0,0*	.....
Lituania	0,4	108	49	103	103	104	99	99	100	0,6	11
Luxemburgo	1,9[z]	35[z]	49[z]	97[z]	97[z]	97[z]	96[z]	96[z]	96[z]	1[z]	46[z]
Malta[7]	0,2	25	49	103	102	105	98	97	100	0,4	8
Mónaco[9]	...	2	49	...	...	..	...	...	...	...	...
Montenegro	0,9	38	48	94	95	93	94	94	93	3	52
Noruega[7]	-	431	49	100	101	100	100	100	100	0,9	78
Países Bajos[7]	...	1.208	49	105	105	104	99	98	99	16	41

	PROGRESIÓN Y TERMINACIÓN				EVALUACIONES Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE[4]					
	Tasa bruta de admisión (TBA) en el último grado (%)			Tasa de terminación en la enseñanza primaria[3]	Existencia de una evaluación del aprendizaje con representatividad nacional		Porcentaje de alumnos en los primeros grados (2º o 3º) de la enseñanza primaria que han conseguido al menos un nivel de aptitud mínimo (%)[6] en:		Porcentaje de alumnos al final de la enseñanza primaria que han conseguido al menos un nivel de aptitud mínimo (%)[6] en:	
					En los primeros grados (2º o 3º) de la enseñanza primaria	Al final de la enseñanza primaria				
	Año lectivo finalizado en 2015			Año de encuesta más reciente	Año de encuesta más reciente	Año de encuesta más reciente	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas
				2010–2015[5]	2010–2016[5]	2010–2016[5]	2010–2015[5]	2010–2015[5]	2010–2015[5]	2010–2015[5]
	Total	Hombre	Mujer	Total			Total	Total	Total	Total
	99	98	100	100	No	Sí[J,N]	...	...	...	72[I]
	103*	105*	102*	...	No	Sí[I]	...	...	82[I]	71[I]
	121	120	122	...	Sí[J,N]	No	87[I]	78[I]	...	...
	113	113	113	100	No	Sí[J,N]	...	...	...	96[I]
	112	113	111	99	No	No	...	...	...	...
	96	**96**	**96**	98	No	Sí[N]	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	99	**100**	**98**	...	No	...	...	...	...	...
	103	102	104	...	Sí[N]	No	...	...	...	...
	95	94	96	72	Sí[N]	No	...	...	...	...
	92	93	91	97	Sí[N]	No	...	...	...	...
	101[g]	97[g]	105[g]	90	Sí[I, N]	Sí[N]	...	...	...	...
	...	...	...	...	Sí[I]	...	...	100[I]	...	...
	102	105	99	95	Sí[I]	No	66[I]	50[I]	...	...
	...	...	...	...	Sí[I]	Sí[N]	...	99[I]	...	...
	91	90	91	...	...	...	...	...	...	...
	101	101	102	...	No	No	...	...	...	...
	98	99	98	98	No	Sí[N]	...	...	...	...
	85[z]	...	...	81	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	102	102	101	...	Sí[I]	Sí[N]	...	100[I]	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	100	101	99	67	Sí[N]	No	...	...	...	...
	...	...	...	...	Sí[I]	No	97[I]	99[I]	...	...
	93	96	90	99	Sí[I, N]	Sí[N]	...	78[I]	...	...
	106	103	110	...	No	No	...	...	...	...
	104	104	104	96	Sí[I]	Sí [N]	...	...	...	...
	106	108	105	...	Sí[N]	Sí[N]			...	...
	103	103	102	...	...	...			...	...
	...	...	...	...	No	Sí[J,N]	...	...	97[I]	95[I]
	101	102	100	100	...	...			...	...
	97	98	97	...	No	No	...	...	...	...
	89	87	91	99	No	No			...	...
	...	...	...	...	No	Sí[J,N]	...	...	93[I]	92[I]
	98	98	98	...	Sí[I]	No	98[I]	93[I]	...	...
	...	...	...	...	No	Sí[I]	...	...	99[I]	93[I]
	97*	96*	98*	...	Sí[J,N]	Sí[N]	...	93[I]	...	...
	100	100	100	...	No	Sí[I]	...	...	98[I]	96[I]
	99	99	98	...	Sí[J,N]	Sí[N]	99[I]	96[I]	...	...
	97	98	97	...	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	99[z]	99[z]	99[z]	...	Sí[I]	Sí[N]	100[I]	97[I]	...	...
	99	99	100	...	Sí[N]	Sí[J,N]	...	...	95[I]	87[I]
	...	...	...	...	Sí[N]	Sí[I]	...	...	97[I]	96[I]
	102	101	102	...	...	...	...	...	...	...
	101	101	102	...	No	Sí[J,N]	...	...	95[I]	92[I]
	100	100	100	...	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	...	...	...	...	Sí[J,N]	Sí[I]	97[I]	97[I]	...	...
	96[z]	96[z]	96[z]	...	Sí[N]	Sí[J,N]	...	...	98[I]	93[I]
	97	97	97	...	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...			...	
	...	...	...	...	No	Sí[J,N]	...	...	97[I]	96[I]
	100	100	100	...	Sí[N]	No	...	...	...	...
	90	90	89	...	Sí[I]	No	78[I]	89[I]	...	...
	103	102	104	...	...	...	...	...	...	...
	106*	99*	113*	99	Sí[N]	No	...	...	...	...
	102	101	103	...	Sí[J,N]	Sí[J,N]	100[I]	99[I]	...	...
	79[z]	78[z]	81[z]	...	Sí[J,N]	Sí[J,N]	96[I]	98[I]	...	...
	99	99	100	...	Sí[I]	Sí[J,N]	95[I]	96[I]	...	...
	...	...	...	...	Sí[J,N]	Sí[J,N]	98[I]	97[I]	...	...
	93	92	93	99	...	...	...	...	...	...
	98	98	98	...	No	Sí[I]	...	...	86[I]	79[I]
	...	...	...	100	No	Sí[I]	...	...	99[I]	98[I]

CUADRO 2 *(CONTINUACIÓN)*

País o territorio	ACCESO Y PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA										
	Porcentaje de alumnos de edad superior a la que corresponde al grado que cursan (%)[1]	Total de matriculaciones en la enseñanza primaria		Tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza primaria (%)			Tasa neta de matriculación (TNM) ajustada de primaria (%)			Niños no escolarizados[2]	
	Año lectivo finalizado en 2015	Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015	
	Total	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total (000)	% M
Polonia[7]	...	2.153[z]	49[z]	101[z]	100[z]	101[z]	97[z]	97[z]	97[z]	74[z]	49[z]
Portugal[7]	...	657	48	107	109	105	98	98	98	12	53
Reino Unido	...	4.737[z]	49[z]	108[z]	108[z]	108[z]	100[z]	...	...	6[z]	...
República Checa[7]	...	535	49	100	100	100	...	...	...	...	...
República de Moldova[8]	0,4	139	48	92*	93*	92*	90*	90*	90*	15*	50*
Rumania[7]	...	947	48	90	91	89	90	90	90	104	49
San Marino	...	...	...	...	...	..	...	...	...	...	...
Serbia[8]	0,6	279	49	101*	101*	101*	99*	99*	99*	2*	43*
Suecia[7]	0,1	792	50	123	121	126	100	100	100	2	44
Suiza	0,2	490	49	104	104	104	100	99	100	2	18
Ucrania[9]	1,0	1.537	49	104[z]	103[z]	105[z]	97[z]	96[z]	98[z]	56[z]	34[z]
América Latina y el Caribe											
Anguila	...	...	...	...	...	..	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	3,7	10	49	97	100	94	90	91	90	1	52
Argentina	4,2[z]	4.780[z]	49[z]	110[z]	110[z]	110[z]	100[z]	100[z]	99[z]	14[z]	80[z]
Aruba	9,0[z]	10[z]	48[z]	117[z]	119[z]	115[z]	99**,[z]	99**,[z]	99**,[z]	0,1**,[z]	40**,[z]
Bahamas	...	...	...	...	...	..	...	...	...	...	...
Barbados	5,1[z]	21[z]	49[z]	94[z]	93[z]	94[z]	91[z]	91[z]	92[z]	2[z]	43[z]
Belice	8,1	52	48	113	116	110	99	100	99	0,4	80
Bermudas	-	4	49	90	91	89	...	...	...	...	...
Bolivia, Estado Plurinacional de[7]	7,5	1.344	48	97	98	96	90	91	89	140	52
Brasil[7,8]	8,8	17.036	48	115*	117*	114*	95*	94*	95*	772*	42*
Chile	5,4	1.478	48	102	103	100	94	94	94	82	50
Colombia[7]	14,7	4.479	48	114	115	112	93	93	93	269	47
Costa Rica	7,4	473	49	110	110	109	97	97	96	15	51
Cuba	0,4	746	47	98	100	95	92	92	92	59	48
Curazao	...	21[y]	48[y]	175[y]	179[y]	171[y]	...	...	...	...	...
Dominica	4,0	8	49	116	117	115	...	...	...	...	...
Ecuador	**5,0**	**1.998**	**49**	**108**	**107**	**108**	**98**	**97**	**99**	**34**	**22**
El Salvador	16,8	741	48	109	111	107	92	92	93	54	46
Granada	1,9	13	48	105	107	103	98	98	98	0,3	53
Guatemala	18,6	2.382	48	102	104	100	88	88	88	280	50
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	15,7	1.154	49	111	111	110	94	93	94	67	43
Islas Caimán[9]	0,3[y]	4[y]	50[y]	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos[9]	1,2	3	49	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas[8]	1,4	3	47	99*	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica[9]	1,2	258	49	...	...	...	...	...	...	...	...
México	2,9[z]	14.627[z]	49[z]	103[z]	104[z]	103[z]	98**,[z]	97**,[z]	98**,[z]	340**,[z]	38**,[z]
Montserrat[9]	-[z]	0,4[z]	49[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	9,4[z]	427[z]	48[z]	102[z]	104[z]	101[z]	93[z]	94[z]	93[z]	28[z]	51[z]
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Perú	6,6	3.513	49	102	102	102	98	98	98	73	40
República Dominicana	19,0	1.307	47	103	108	99	89	89	88	142	51
Saint Kitts y Nevis	0,3	5	50	83	82	83	80	79	82	1	46
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	1,3	13	49	105	106	103	99	99	99	0,2	48
Santa Lucía[9]	1,0[z]	17	49	...	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten[9]	15,4[z]	4[z]	49[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	20,7	72	48	123	124	121	95	94	95	3	45
Trinidad y Tobago[7]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	12,4[z]	322[z]	48[z]	109[z]	110[z]	107[z]	95[z]	95[z]	94[z]	16[z]	49[z]
Venezuela, República Bolivariana de	7,5	3.476	48	100	101	99	92	92	92	265	49
África del Norte y Asia Occidental											
Arabia Saudita[7]	12,0	3.845	49	109	108	111	98	97	98	81	33
Argelia	6,3	3.925	48	116	120	113	99	...	...	40	...
Bahrein[7]	1,7	108	49	101	101	102	98	98	98	2	37
Egipto	2,2[z]	11.128[z]	48[z]	104[z]	104[z]	104[z]	99[z]	99[z]	99[z]	113[z]	29[z]
Emiratos Árabes Unidos	1,6	461	49	116	117	116	96**	96**	96**	16**	52**
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israel[7]	0,5	884	49	105	104	105	98	97	98	21	42
Jordania[7]	0,4[y]	980[z]	49[z]	97[z]	97[z]	98[z]	89[y]	89[y]	89[y]	105[y]	50[y]
Kuwait[7,9]	1,2	263	49	...	...	...	99[z]	98[z]	99[z]	3[z]	25[z]
Líbano[7]	10,6	491	48	92	97	88	84	86	81	88	59
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	PROGRESIÓN Y TERMINACIÓN				EVALUACIONES Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE[4]					
	Tasa bruta de admisión (TBA) en el último grado (%)			Tasa de terminación en la enseñanza primaria[3]	Existencia de una evaluación del aprendizaje con representatividad nacional		Porcentaje de alumnos en los primeros grados (2º o 3º) de la enseñanza primaria que han conseguido al menos un nivel de aptitud mínimo (%)[6] en:		Porcentaje de alumnos al final de la enseñanza primaria que han conseguido al menos un nivel de aptitud mínimo (%)[6] en:	
					En los primeros grados (2º o 3º) de la enseñanza primaria	Al final de la enseñanza primaria				
	Año lectivo finalizado en 2015			Año de encuesta más reciente	Año de encuesta más reciente	Año de encuesta más reciente	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas
				2010–2015[5]	2010–2016[5]	2010–2016[5]	2010–2015[5]	2010–2015[5]	2010–2015[5]	2010–2015[5]
	Total	Hombre	Mujer	Total			Total	Total	Total	Total
	98[z]	98[z]	98[z]	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	98	No	Sí[J,N]	...	...	...	90[I]
	...	...	...	...	No	Sí[J]	...	...	96[I]	88[I]
	96	96	96	...	Sí[J]	Sí[N]	96[I]	95[I]	...	...
	91*	91*	91*	...	Sí[J]	No	95[I]	93[I]	...	...
	92	93	92	...	Sí[J,N]	Sí[N]	98[I]	95[I]	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	101*	101*	101*	99	No	No	...	...	...	...
	104	104	104	...	No	No	...	...	...	...
	96	94	97	...	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	110[z]	109[z]	112[z]	99	Sí[J]	No	...	95[I]	...	...
	...	...	...	...	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	85	87	82	...	...	...	...	...	...	...
	102[z]	102[z]	101[z]	92	Sí [N,R]	Sí [N,R]	62[R]	61[R]	83[R]	63[R]
	101[z]	101[z]	101[z]	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	96[z]	92[z]	99[z]	98	Sí[N]	No	...	...	...	...
	104	105	104	85	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	81	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	90	91	90	96	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	85	Sí[N,R]	Sí[N,R]	66[R]	63[R]	89[R]	60[R]
	95	95	95	97	Sí [J,N,R]	Sí[N,R]	90[R]	78[R]	95[R]	84[R]
	100	101	100	95	Sí[N,R]	Sí[J,N,R]	68[R]	52[R]	90[R]	58[R]
	99	99	100	95	Sí[R]	Sí[N,R]	82[R]	77[R]	96[R]	70[R]
	96	95	97	100	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	111	106	117	...	...	...	...	...	...	...
	109	**108**	**109**	98	Sí[N,R]	Sí[N,R]	62[R]	52[R]	79[R]	55[R]
	100	101	99	86	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	89[z]	89[z]	90[z]	...	...	...	...	...	...	...
	85	86	84	79	Sí[N,R]	Sí[N,R]	54[R]	40[R]	80[R]	44[R]
	...	...	...	98	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	...	...	...	44	...	...	...	...	...	...
	92	92	93	83	Sí[N,R]	Sí[N,R]	54[R]	44[R]	75[R]	38[R]
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	88*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	99	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	105[z]	104[z]	105[z]	97	Sí[N,R]	Sí[N,R]	67[R]	70[R]	90[R]	77[R]
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	Sí[R]	Sí[N,R]	44[R]	32[R]	74[R]	29[R]
	100[z]	101[z]	98[z]	94	Sí[R]	Sí[R]	51[R]	40[R]	74[R]	33[R]
	...	...	...	90	Sí[N,R]	Sí[N,R]	43[R]	33[R]	66[R]	31[R]
	99	99	100	96	Sí[N,R]	Sí[R]	68[R]	60[R]	82[R]	62[R]
	94	96	93	92	Sí[N,R]	Sí[R]	26[R]	15[R]	62[R]	20[R]
	85	84	86	...	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	98	98	99	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	95	90	99	80	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	Sí[J,N]	Sí[N]	78[I]	...	...	...
	103[z]	103[z]	104[z]	97	Sí[N,R]	Sí[N,R]	71[R]	68[R]	89[R]	74[R]
	95	95	96	95	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	108	107	109	94	Sí[J, N]	Sí[N]	65[I]	43[I]	...	...
	106	106	105	...	...		...	...	...	...
	99	97	100	91	Sí[J,N]	Sí[N]	...	72[I]	...	...
	104[y]	103[y]	104[y]	65	Sí[J]	No	...	...	...	...
	109	110	108	100	Sí[J] ,[N]	Sí[J] ,[N]	...	...	64[I]	68[I]
	...	...	...	98	...	...	...	...	...	...
	109	107	110	...	Sí[J]	Sí[N]	93[I]	...	...	...
	91[z]	91[z]	91[z]	...	Sí[J]	Sí[N]	...	50[I]	...	...
	103**,[y]	100**,[y]	107**,[y]	...	No	Sí[J]	...	...	...	33[I]
	72	73	71	...	Sí[J]	Sí[J]	...	...	58[I]	33[I]
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 2 *(CONTINUACIÓN)*

País o territorio	ACCESO Y PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA										
	Porcentaje de alumnos de edad superior a la que corresponde al grado que cursan (%)[1]	Total de matriculaciones en la enseñanza primaria		Tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza primaria (%)			Tasa neta de matriculación (TNM) ajustada de primaria (%)			Niños no escolarizados[2]	
	Año lectivo finalizado en 2015	Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015	
	Total	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total (000)	% M
Marruecos[7]	14,1[z]	4.039	47	115	118	112	99[z]	99[z]	99[z]	37[z]	54[z]
Omán	1,2	351	50	109	107	111	98	98	98	6	50
Palestina	0,8	450	49	94	94	94	92	92	93	37	46
Qatar[7]	1,3	130	49	103	102	104	97	96	97	4	39
República Árabe Siria	4,9[y]	1.547[y]	48[y]	80[y]	81[y]	79[y]	71[y]	72[y]	70[y]	563[y]	50[y]
Sudán	...	4.292[y]	47[y]	70[y]	74[y]	67[y]	...	...	...	...	...
Túnez[7]	5,0	1.115	48	114	116	113	100[y]	..	..	4[y]	...
Turquía	...	5.434	49	102	103	102	94	95	94	305	53
Yemen	17,1[y]	3.875[y]	45[y]	97[y]	106[y]	89[y]	85[y]	92[y]	78[y]	583[y]	73[y]
El Pacífico											
Australia	0,2	2.141	49	102	102	102	97**	97**	97**	59**	43**
Fiji[7]	4,0	109	48	106	106	105	98	98	98	2	39
Islas Cook[8]	0,2	2	48	103*	106*	99*	97*	...	...	0,05*	...
Islas Marshall[7]	...	8	48	93	93	93	78	76	81	2	43
Islas Salomón[7]	74,9	104	48	114	115	114	71	70	71	27	48
Kiribati[7]	3,7	16	50	104	103	106	97	...	...	0,5	...
Micronesia, Estados Federados de[7]	-	14	48	96	95	96	84	83	85	2	44
Nauru[7,8]	0,2[z]	2[z]	48[z]	105*,[z]	110*,[z]	100*,[z]	87*,[z]	89*,[z]	84*,[z]	0,2*,[z]	58*,[z]
Niue[7,8]	-	0,2	49	133*	147*	120*	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia[7]	0,2	368	49	99	100	99	...	...	...	3	60
Palau[7,8]	**15,7**	**1**	**47**	**100***	**100***	**99***	**80***	**74***	**87***	**0,3**	**32***
Papua Nueva Guinea[7]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa[7]	8,7	32	48	107	107	107	97	97	98	0,8	38
Tokelau[7]	...	**0,2**	45	**118***	**121***	**114***	...	...	...	...	...
Tonga	2,3[z]	17[z]	48[z]	108[z]	109[z]	107[z]	99[z]	...	...	0,2[z]	...
Tuvalu[7,8]	0,1	1	48	104*	103*	104*	98*	...	...	0,02*	...
Vanuatu	49,5	46	47	120	121	119	87	86	88	5	43
Asia Meridional											
Afganistán	5,5	6.334	40	112	132	91	...	...	...	...	...
Bangladesh	4,0[y]	19.068	51	120	116	125	...	...	...	...	...
Bhután[7]	14,5[z]	**97**	**49**	**97**	**97**	**97**	89[z]	88[z]	90[z]	11[z]	44[z]
India	4,6[y]	138.518	50	109	103	115	98**,[y]	97**,[y]	98**,[y]	2.886**,[y]	32**,[y]
Irán, República Islámica del[7]	2,5	7.670	50	109	106	112	99	...	...	53	...
Maldivas[7]	**1,1**	**44**	**49**	**98**	**97**	**99**	**95**	**94**	**96**	**2**	**38**
Nepal	**36,0**	**4.265**	51	**136**	**131**	**141**	**97**	**97**	**97**	**91**	**55**
Pakistán	-	19.847	44	93	100	85	74*	79*	68*	5.599*	59*
Sri Lanka[7]	0,7	1.778	49	102	103	101	99	98[z]	96[z]	16	...
África Subsahariana											
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	11,5	2.238	47	129	134	124	96[z]	...	...	70[z]	...
Botswana[7]	18,9[z]	341[z]	49[z]	108[z]	109[z]	106[z]	91[y]	91[y]	92[y]	27[y]	46[y]
Burkina Faso	37,3	2.707	48	88	90	86	70	71	68	933	52
Burundi	34,0	2.072	51	124	123	124	95	94	96	90	42
Cabo Verde	10,1	66	48	110	113	107	97	97	97	2	48
Camerún	15,8	4.370	47	117	123	111	95	100	91	182	96
Chad	...	2.331[y]	43[y]	101[y]	115[y]	88[y]	79**,[y]	89**,[y]	69**,[y]	480**,[y]	74**,[y]
Comoras[7]	25,0[z]	120[z]	47[z]	103[z]	107[z]	99[z]	81[z]	83[z]	80[z]	22[z]	53[z]
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	23,1[z]	3.371	47	94	99	88	79	84	75	747	61
Djibouti	**11,8**	**62**	46	**65**	**69**	**61**	57	61	54	40	53
Eritrea	29,5	362	45	50	53	46	39	41	37	443	50
Etiopía	22,2	16.198	47	102	107	97	86**	89**	83**	2.194**	61**
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia[7]	**27,7**	**309**	**51**	**93**	**90**	**97**	**76**	**72**	**80**	**79**	**42**
Ghana	**33,3**	**4.358**	**49**	**108**	**107**	**109**	**88**	**87**	**89**	**486**	**46**
Guinea	15,0[z]	1.730[z]	45[z]	91[z]	99[z]	84[z]	78[z]	84[z]	72[z]	417[z]	63[z]
Guinea Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	38,7	93	49	79	80	78	57	57	57	51	49
Kenya	...	8.169	50	109	109	109	...	...	...	...	...
Lesotho[7]	34,0	362	49	106	107	104	81	79	82	66	46
Liberia	85,5[z]	684	46	94	99	89	38	39	36	455	50
Madagascar	...	4.764	50	149	149	149	...	...	...	...	...
Malawi	35,9	4.205	50	145	144	147	...	...	...	...	...
Malí	16,4	2.227	47	76	79	72	61	64	57	1.154	53
Mauritania	40,1	633	50	102	100	105	80	78	82	124	45
Mauricio	0,6	102	49	103	102	104	96	95	97	4	35

	PROGRESIÓN Y TERMINACIÓN				EVALUACIONES Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE[4]					
	Tasa bruta de admisión (TBA) en el último grado (%)			Tasa de terminación en la enseñanza primaria[3]	Existencia de una evaluación del aprendizaje con representatividad nacional		Porcentaje de alumnos en los primeros grados (2º o 3º) de la enseñanza primaria que han conseguido al menos un nivel de aptitud mínimo (%)[6] en:		Porcentaje de alumnos al final de la enseñanza primaria que han conseguido al menos un nivel de aptitud mínimo (%)[6] en:	
					En los primeros grados (2º o 3º) de la enseñanza primaria	Al final de la enseñanza primaria				
	Año lectivo finalizado en 2015			Año de encuesta más reciente	Año de encuesta más reciente	Año de encuesta más reciente	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas
				2010–2015[5]	2010–2016[5]	2010–2016[5]	2010–2015[5]	2010–2015[5]	2010–2015[5]	2010–2015[5]
	Total	Hombre	Mujer	Total			Total	Total	Total	Total
	103	104	102	99	Sí[1]	Sí[N]	19[1]	41[1]	...	...
	105	105	105	...	Sí[1]	No	46[1]	61[1]	...	...
	96	96	95	...	No	Sí[N]	...	...	...	...
	92	90	94	65	Sí[1, N]	Sí[N]	58[1]	64[1]	...	...
	69[y]	69[y]	69[y]	...	No	No	...	...	...	...
	57[y]	59[y]	54[y]	94	No	No	...	...	...	...
	100[z]	99[z]	100[z]	...	Sí[1]	Sí[N]	...	33[1]	...	...
	92	92	91	...	Sí[1]	Sí[1]	...	82[1]	...	81[1]
	69[y]	77[y]	61[y]	63	Sí[1]	No	...	8[1]	...	...
	...	...	...	...	Sí[1,N]	Sí[N]	94[1]	91[1]	95[N]	96[N]
	106	106	107	...	Sí[N,R]	Sí[N,R]	...	...	...	...
	94*	93*	94*	...	Sí[N,R]	Sí[R]	...	...	...	...
	...	...	...	...	Sí[R]	Sí[R]	...	...	...	...
	89	89	89	...	Sí[N,R]	Sí[N,R]	...	...	...	...
	112[z]	106[z]	120[z]	...	Sí[N,R]	Sí[N,R]	...	...	...	...
	...	...	...	...	Sí[R]	Sí[R]	...	...	...	...
	112*,[z]	128*,[z]	97*,[z]	...	Sí[R]	Sí[R]	...	...	...	...
	115*	136*	100*	...	Sí[R]	Sí[R]	...	...	...	...
	...	...	...	...	Sí[1,N]	No	92[1]	84[1]	...	...
	80*	79*	81*	...	Sí[R]	Sí[R]	...	...	...	...
	...	...	...	...	Sí[R]	Sí[R]	...	...	...	...
	103	102	105	...	Sí[N,R]	Sí[N,R]	...	...	...	...
	...	...	...	...	Sí[R]	Sí[R]	...	...	...	...
	111[y]	115[y]	106[y]	...	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	98*	88*	109*	...	Sí[N,R]	Sí[N,R]	...	...	...	...
	94[y]	90[y]	98[y]	...	Sí[1,R]	Sí[R]	...	...	...	...
	...	...	...	41	No	Sí[N]	...	...	...	...
	98	90	107	80	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	99	**94**	**104**	68	No	Sí[N]	...	...	...	...
	98[z]	95[z]	100[z]	88	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	102	102	102	...	Sí[1]	No	76[1]	65[1]	...	...
	92	**95**	**89**	...	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	110	**105**	**116**	75	Sí[1,N]	Sí[N]	...	...	...	...
	72	78	65	61	No	Sí[N]	...	...	...	...
	99	100	98	...	No	Sí[N]	...	...	...	...
	...	...	...	...	No	No	...	...	...	...
	78	83	73	59	Sí[1, N]	Sí[1 , N]	10[1]	34[1]	52[1]	40[1]
	100[y]	98[y]	101[y]	...	Sí[1]	No	26[1]	...	...	...
	62	61	63	31	Sí[1, N]	Sí[1]	35[1]	59[1]	57[1]	59[1]
	62	58	66	40	Sí[1]	Sí[1]	79[1]	97[1]	57[1]	87[1]
	102	100	104	...	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	74	78	70	69	Sí[1]	Sí[1]	30[1]	55[1]	49[1]	35[1]
	38[y]	46[y]	30[y]	27	Sí[1]	Sí[1]	18[1]	48[1]	16[1]	19[1]
	76[z]	74[z]	79[z]	69	Sí[1]	Sí[1]	...	...	...	...
	...	...	...	74	Sí[1]	Sí[1]	38[1]	71[1]	41[1]	29[1]
	63	69	57	44	Sí[1,N]	Sí[1]	17[1]	34[1]	48[1]	27[1]
	64	**69**	**60**	...	...		...	...	...	...
	39	42	36	...	No[N]	No	...	...	...	...
	54	55	53	40	Sí[N]	No	...	...	...	...
	...	...	...	76	No	No	...	...	...	...
	71	**68**	72	62	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	101	101	101	66	Sí[1, N]	Sí[N]	...	...	...	...
	62[z]	68[z]	56[z]	42	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	...	...	...	38	Sí[N]	No	...	...	...	...
	50	50	51	...	...	...	...	...	...	...
	105	105	106	84	Sí[N,R]	No	29[R]	32[R]	...	...
	77	68	86	65	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	59[z]	63[z]	54[z]	34	Sí[1]	No	...	...	...	...
	69	67	71	...	Sí[1]	Sí[N]	...	...	...	...
	79[z]	79[z]	80[z]	54	Sí[1, N]	No	...	...	...	...
	51	53	48	42	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	68	66	70	49	No	No	...	...	...	...
	101	99	103	...	No	No	...	...	...	...

CUADRO 2 *(CONTINUACIÓN)*

	ACCESO Y PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA										
	Porcentaje de alumnos de edad superior a la que corresponde al grado que cursan (%)[1]	Total de matriculaciones en la enseñanza primaria		Tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza primaria (%)			Tasa neta de matriculación (TNM) ajustada de primaria (%)			Niños no escolarizados[2]	
	Año lectivo finalizado en 2015	Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015	
País o territorio	**Total**	**Total (000)**	**% M**	**Total**	**Hombre**	**Mujer**	**Total**	**Hombre**	**Mujer**	**Total (000)**	**% M**
Mozambique	38,9	5.902**	48**	106**	110**	101**	89	91	87	606	60
Namibia	26,9[y]	425[y]	49[y]	111[y]	113[y]	110[y]	91[y]	89[y]	92[y]	36[y]	42[y]
Níger	5,6	2.445	45	72	78	67	63	68	58	1.238	55
Nigeria	...	26.168[y]	48[y]	94[y]	94[y]	93[y]	...	...	...	...	...
República Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Democrática del Congo	...	13.535[z]	47[z]	107[z]	112[z]	102[z]	...	...	...	...	...
República Unida de Tanzania[7]	7,4[y]	8.298	51	82	80	83	80**,[z]	79**,[z]	81**,[z]	1.955**,[z]	49**,[z]
Rwanda	36,2[z]	2.451	50	133	132	133	95	94	96	91	40
Santo Tomé y Príncipe	17,7	**36**	**48**	**115**	**118**	**112**	96	97	95	1	62
Senegal	9,8	1.977	52	82	78	87	73	70	76	650	43
Seychelles	0,3	9	50	102	101	104	95	95	96	0,4	38
Sierra Leona	22,7	1.360	50	128	127	128	99	99	99	7	55
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica[7]	...	7.195[z]	49[z]	100[z]	102[z]	97[z]	...	...	...	...	...
Sudán del Sur	77,3	1.274	41	64	75	53	31**	35**	27**	1.371**	52**
Swazilandia	49,3[z]	240[z]	48[z]	113[z]	118[z]	108[z]	80**,[z]	80**,[z]	80**,[z]	43**,[z]	50**,[z]
Togo	19,9	1.414	49	122	125	118	97	96[z]	90[z]	30	...
Uganda[7]	34,8	8.459[y]	50[y]	110[y]	109[y]	111[y]	94[y]	92[y]	95[y]	477[y]	38[y]
Zambia	28,2[y]	3.075[y]	50[y]	104[y]	103[y]	104[y]	89[y]	88[y]	90[y]	325[y]	45[y]
Zimbabwe	22,7[y]	2.663[y]	50[y]	100[y]	101[y]	99[y]	86[y]	86[y]	87[y]	365[y]	47[y]
	Mediana	**Suma**	**% M**	**Media ponderada**			**Media ponderada**			**Suma**	**% M**
En el plano mundial	3,1	723.840	48	104	105	104	91**	92**	90**	61.364**	53**
Asia Central y el Cáucaso	0,4	5.806	48	104	104	103	97	97	96	191	58
Asia Oriental y Sudoriental	2,2	176.123	47	105	105	105	96**	96**	96**	6.947**	48**
Asia Oriental	0,9	107.307	47	103	103	103	97**	97**	97**	2.885**	46**
Asia Sudoriental	3,7	68.817	48	108	109	107	94	94	94	4.062	49
América del Norte y Europa	0,6	65.653	49	102	102	101	97	97	97	2.090	45
América Latina y el Caribe	5,2	65.330	48	109	110	108	95	95	96	2.884	45
Caribe	1,3	5.115	48	127	129	125	92	91	93	320	45
América Latina	8,1	60.215	48	108	109	107	95	95	96	2.565	45
África del Norte y Asia Occidental	2,0	51.265**	48**	100**	103**	98**	89**	90**	88**	5.462**	54**
África del Norte	5,7	25.642**	48**	100**	102**	97**	88**	88**	89**	3.017**	48**
Asia Occidental	1,5	25.623**	47**	101**	104**	98**	90**	93**	88**	2.446**	62**
El Pacífico	1,3	4.346	48	106	108	105	93	94	93	269	55
Asia Meridional	4,0	197.692	49	108	105	112	94**	95**	93**	10.871**	53**
África Subsahariana	24,0	157.624**	48**	99**	102**	96**	79**	82**	77**	32.649**	55**
Países de bajos ingresos	25,0	107.066	48	103	106	99	81**	83**	79**	19.854**	56**
Países de ingresos medianos	4,3	535.597	48	105	104	105	92**	93**	92**	39.421**	52**
Medianos bajos	9,4	331.495	49	104	103	106	90**	91**	89**	30.955**	52**
Medianos altos	2,5	204.102	47	106	107	104	96**	96**	95**	8.466**	50**
Países de ingresos altos	0,7	81.177	49	103	103	103	97	97	98	2.090	46

Fuente: Base de datos del IEU, excepto donde se indique lo contrario. Las tasas de matriculación y las tasas brutas de admisión para el último grado se basan en las estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas, revisión de 2015 (Naciones Unidas, 2015), variante mediana.

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2016.

1. Los alumnos que superan el límite de edad son aquellos cuya edad es al menos dos años superior a la edad oficial de entrada en un grado determinado.

2. Los datos reflejan el número real de niños no matriculados, derivado de la tasa de matriculación neta por edades o ajustada de los niños en edad de cursar la escuela primaria, que mide la proporción de los que están matriculados en primaria o secundaria.

3. Base de datos del IEU; cálculos del equipo del Informe GEM basados en datos de encuestas en los hogares nacionales e internacionales.

4. Cheng y Omoeva (2014); informes nacionales y sitios web de ministerios de educación; EGMA/EGRA; PASEC (para todos los países de África Subsahariana excepto Kenya, Uganda, Sudáfrica y la República Unida de Tanzania); PILNA (para países del Pacífico); PIRLS 2011; TERCE (para países de América Latina); TIMSS 2011 y 2015; Uwezo (para Kenya, Uganda y la República Unida de Tanzania). "Evaluación del aprendizaje representativa a nivel nacional" se refiere a las evaluaciones del aprendizaje formativo nacional (N), regional (R) e internacional (I).

5. Los datos corresponden al último año disponible del periodo indicado.

6. El nivel mínimo de competencias en lectura y matemáticas es el que se define para cada evaluación. Los datos deben interpretarse con cautela ya que las distintas evaluaciones no son comparables. Las fuentes están disponibles en la base de datos mundial de indicadores de los ODS en https://unstats.un.org/sdgs/indicators/database/?indicator=4,1.1.

7. A falta de evaluaciones realizadas en el grado indicador propuesto, se utilizan las encuestas sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos del grado inferior o superior al grado indicador propuesto como marcadores para informar sobre evaluaciones o resultados del aprendizaje en los primeros grados y al final de la primaria.

8. Se utilizaron los datos de población nacionales para calcular la TBA, la TBM, y la TNM ajustada debido a incoherencias en los datos de población de las Naciones Unidas o a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

9. Las tasas de matriculación y las tasas brutas de admisión no se calcularon debido a incoherencias en los datos de población de las Naciones Unidas o a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

Los datos en negrita corresponden al año lectivo que terminó en 2016.

(z) Datos del año lectivo que terminó en 2014.

(y) Datos del año lectivo que terminó en 2013.

	PROGRESIÓN Y TERMINACIÓN				EVALUACIONES Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE[4]					
	Tasa bruta de admisión (TBA) en el último grado (%)			Tasa de terminación en la enseñanza primaria[3]	Existencia de una evaluación del aprendizaje con representatividad nacional		Porcentaje de alumnos en los primeros grados (2º o 3º) de la enseñanza primaria que han conseguido al menos un nivel de aptitud mínimo (%)[6] en:		Porcentaje de alumnos al final de la enseñanza primaria que han conseguido al menos un nivel de aptitud mínimo (%)[6] en:	
					En los primeros grados (2º o 3º) de la enseñanza primaria	Al final de la enseñanza primaria				
	Año lectivo finalizado en 2015			Año de encuesta más reciente	Año de encuesta más reciente	Año de encuesta más reciente	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas
				2010–2015[5]	2010–2016[5]	2010–2016[5]	2010–2015[5]	2010–2015[5]	2010–2015[5]	2010–2015[5]
	Total	Hombre	Mujer	Total			Total	Total	Total	Total
	48	51	45	42	No	No	...	...	...	...
	86[y]	84[y]	89[y]	83	No	Sí[N]	...	...	...	...
	69	76	62	28	Sí[I,N]	Sí[I, N]	10[I]	28[I]	9[I]	8[I]
	...	...	...	68	Sí[N]	Sí[N]	...	...	...	...
	...	...	...	38	...	...	...	...	...	...
	67[y]	73[y]	60[y]	69	No	No	...	...	...	...
	74[y]	70[y]	77[y]	73	Sí[I,R]	No	12[R]	44[R]	...	...
	61	55	66	54	Sí[I,N]	Sí[I]	...	...	...	...
	83	**81**	**85**	78	No	Sí[N]	...	...	...	...
	57	54	61	50	Sí[I, N]	Sí[I,N]	29[I]	62[I]	61[I]	59[I]
	109	107	110	...	No	No	...	...	...	...
	66	67	65	67	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	94	Sí[I,N]	Sí[N]	33[I]	39[I]	...	...
	...	...	...	25	No	Sí[N]	...	...	...	...
	79[y]	78[y]	80[y]	66	No	Sí[N]	...	...	...	...
	84	89	80	61	Sí[I]	Sí[I]	20[I]	41[I]	38[I]	48[I]
	53	53	53	39	Sí[N,R]	Sí[N]	10[R]	13[R]	...	...
	81[y]	82[y]	80[y]	75	No	Sí[N]	...	...	...	...
	90[y]	90[y]	91[y]	86	Sí[N]	No	...	...	...	...
	Media ponderada			Media ponderada			Mediana	Mediana	Mediana	Mediana
	90**	90**	90**	83	...	...	...	...	...	...
					...	...	...	...	...	...
	104	105	104	...	...	...	...	...	...	...
	96**	97**	95**	95	...	...	...	...	...	...
	93**	94**	93**	...	...	...	...	...	...	...
	100**	100**	99**	...	...	...	...	...	...	...
	98**	98**	99**	...	...	...	...	...	...	...
	100**	100**	100**	90	...	...	...	...	...	...
	99**	98**	100**	...	...	...	...	...	...	...
	100**	100**	100**	...	...	...	...	...	...	...
	88**	90**	86**	80	...	...	...	...	...	...
	93**,[z]	93**,[z]	92**,[z]	...	...	...	...	...	...	...
	84**	87**	81**	...	...	...	...	...	...	...
	95**	94**	96**	...	...	...	...	...	...	...
	93**	90**	96**	83	...	...	...	...	...	...
	70**	73**	68**	59	...	...	...	...	...	...
					...	...	...	...	...	...
	66**	68**	63**	50	...	...	...	...	...	...
	93**	92**	94**	87	...	...	...	...	...	...
	92**	91**	94**	83	...	...	...	...	...	...
	95	95	94	95	...	...	...	...	...	...
	99**	98**	100**	...	...	...	...	...	...	...

(*) Cálculo nacional.

(**) Con respecto a los datos por países: estimación parcial del IEU; con respecto a las sumas y medias ponderadas regionales y de otras agrupaciones de países: imputación parcial debido a una cobertura incompleta de los países (entre el 33 % y el 60 % de la población de la región o de otra agrupación de países).

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) No hay datos disponibles.

CUADRO 3: ODS 4, Meta 4.1 – Acceso universal, participación y terminación de la enseñanza secundaria

Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos

	ACCESO Y PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA													
	Transición efectiva de la enseñanza primaria al primer ciclo de la enseñanza secundaria general (%)			Porcentaje de alumnos de edad superior a la que corresponde al grado que cursan en el primer ciclo de secundaria (%)[1]	Total de matriculaciones en la enseñanza secundaria		Tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza secundaria total (%)			Tasa neta de matriculación total en el primer ciclo de secundaria (TNMT) (%)			Adolescentes no escolarizados en primer ciclo de secundaria[2]	
	Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2015	Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015	
País o territorio	**Total**	**Hombre**	**Mujer**	**Total**	**Total (000)**	**% M**	**Total**	**Hombre**	**Mujer**	**Total**	**Hombre**	**Mujer**	**Total (000)**	**% M**
Asia Central y el Cáucaso														
Armenia[8]	100	100	100	...	240	48	89	88	89	...	...	...	...	...
Azerbaiyán[9]	99	100	99	4	...	...	...	...	...	90**	91**	89**	62**	52**
Georgia[10]	100	99	100	2	278	48	104	104	104	99[z]	...	...	1[z]	...
Kazajstán	**100**	**100**	**100**	**0,6**	**1.713**	**49**	**112**	**111**	**113**	100[y]	...	...	3[y]	...
Kirguistán	99	99	99	0,7	643	49	92	91	93	94	94	94	30	49
Tayikistán	**99**	**100**	**99**	**0,0**	1.063[y]	46[y]	88[y]	92[y]	83[y]	...	...	...	...	...
Turkmenistán	...	...	...	...	651[z]	48[z]	85[z]	87[z]	84[z]	...	...	...	...	...
Uzbekistán	**99**	**100**	**99**	**0,2**	**3.909**	**49**	**96**	**97**	**95**	**97**	**98**	**97**	**62**	**64**
Asia Oriental y Sudoriental														
Brunei Darussalam	99	100	99	4	47	48	96	96	96	98[z]	...	...	0.3[z]	...
Camboya	82	80	83	27	...	...	...	...	...	86**	87**	86**	123**	52**
China	100	99	100	...	86.127	47	94	93	96	...	...	...	...	...
Filipinas	...	...	...	23[y]	7.220[y]	51[y]	88[y]	84[y]	93[y]	96[y]	93[y]	98[y]	272[y]	18[y]
Hong Kong, China[10]	100	100	100	5*	394	47	101	103	99	98**	99**	98**	3**	66**
Indonesia	92	88	96	8	23.756	49	86	86	86	84**	82**	87**	2213**	41**
Japón[10]	...	...	...	-[z]	7.227[z]	49[z]	102[z]	102[z]	102[z]	100[z]	...	...	3[z]	...
Macao, China[10]	100	99	100	19	30	48	96	97	96	87	86	88	2	44
Malasia[10]	88	87	88	-	2.991	50	78	75	81	88	86	90	197	41
Mongolia[10]	...	...	...	...	282	50	91	91	92	...	...	...	...	...
Myanmar	...	...	...	14[z]	3.191[z]	50[z]	51[z]	51[z]	52[z]	56[z]	...	...	1857[z]	...
República de Corea[10]	100	100	100	0,3	3.397	48	99	99	98	99	100	99	11	79
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	2.148	49	93	93	94	95	95	96	53	46
República Democrática Popular Lao	89	90	88	36	640	47	62	64	59	80	81	79	116	52
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia[10]	96	97	96	4	6.757	48	129	133	125	93	94	91	192	62
Timor-Leste	94	94	95	47	129	51	77	74	80	90	89	90	9	48
Viet Nam[10]	94	97	91	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa														
Albania[10]	99	99	99	4	315	47	96	99	93	99	100	98	2	89
Alemania	100	100	99	...	7.113	47	103	106	100	...	...	...	...	...
Andorra[8]	...	...	...	10	4	48	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria[10]	100	100	100	...	691	48	100	102	98	...	...	...	...	...
Belarrús	98	98	99	1	644	48	107	108	106	100	...	...	0.2	...
Bélgica[10]	...	...	...	7	1.218	52	167	156	178	99	100	99	1	65
Bosnia y Herzegovina	99	100	99	0,4	278	49	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria[10]	99	99	99	5[z]	501	48	99	101	97	95	96	95	11	54
Canadá[10]	...	...	...	...	2.698[y]	49[y]	110[y]	110[y]	110[y]	...	...	...	...	...
Chipre[9,10]	99	99	100	2	57	49	100*	100*	99*	98*	98*	98*	0.5*	50*
Croacia[10]	...	...	...	...	360	50	98	96	101	99	...	...	3	...
Dinamarca	100	100	100	0,9	553	50	131	128	133	98	98	99	4	35
Eslovaquia[10]	99	99	99	...	454	49	92	92	93	...	...	...	...	...
Eslovenia[10]	100[y]	99[y]	100[y]	0,8[z]	145[z]	48[z]	111[z]	111[z]	111[z]	99[z]	99[z]	99[z]	1[z]	48[z]
España	100	100	100	9	3.313	49	130	130	130	100	...	...	1	...
Estados Unidos de América[10]	...	...	...	4	24.230[z]	49[z]	98[z]	97[z]	98[z]	99[z]	...	...	115[z]	...
Estonia	99	99	99	4	78	49	115	116	115	99[y]	...	...	0.3[y]	...
Federación de Rusia	100	100	100	...	9.385	48	104	106	103	...	...	...	...	...
Finlandia	100	100	100	...	540	51	149	143	156	99	100	99	1	66
Francia[10]	...	...	...	1[z]	5.947[z]	49[z]	111[z]	110[z]	111[z]	100[z]	...	...	2[z]	...
Grecia[10]	99[y]	100[y]	98[y]	5[z]	668[z]	48[z]	106[z]	109[z]	103[z]	97[z]	98[z]	96[z]	8[z]	68[z]
Hungría[10]	100	100	100	3	827	49	105	105	105	98	98	98	7	51
Irlanda	...	...	...	0,2	355	49	127	126	129	...	...	...	...	...
Islandia	...	...	...	0,0[y]	38[y]	50[y]	119[y]	116[y]	121[y]	98[y]	97[y]	98[y]	0.3[y]	35[y]
Italia[10]	100	100	100	3	4.606	48	103	104	102	100	...	...	6	...
La ex República Yugoslava de Macedonia[10]	100**	100**	100**	...	169	48	79	80	78	...	...	...	...	...
Letonia	98	98	98	4	118	48	119	120	119	100[y]	...	...	0.2[y]	...
Liechtenstein[9]	...	...	...	0,8	3	44	116*	131*	102*	96*	98*	93*	0.1*	80*
Lituania[10]	100	99	100	3	263	48	108	110	106	100	...	...	0.2	...
Luxemburgo[10]	...	...	...	8[z]	47[z]	49[z]	102[z]	101[z]	103[z]	95[z]	93[z]	97[z]	0.9[z]	29[z]
Malta	97	100	94	0,5	29	50	95	92	98	99	...	...	0.1	...
Mónaco[8]	...	...	...	...	3	49	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro[10]	...	...	...	0,5	61	48	90	90	90	...	...	...	...	...
Noruega	100	100	100	-	437	48	113	115	111	100	...	...	0.5	...
Países Bajos[10]	...	...	...	...	1.613	49	135	135	136	100	...	...	2	...

	Tasa neta de matriculación total en el segundo ciclo de secundaria (TNMT) (%)			Jóvenes no escolarizados en segundo ciclo de secundaria[3]		PROGRESIÓN Y TERMINACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA					EVALUACIONES Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE[6]		
						Tasa bruta de admisión (TBA) al último grado del primer ciclo de secundaria (%)			Tasa de terminación del primer ciclo de secundaria[4]	Tasa de terminación del segundo ciclo de secundaria[4]	Existencia de evaluación nacional del aprendizaje con representatividad nacional al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria	Porcentaje de alumnos al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria que han conseguido al menos un nivel mínimo de aptitud (%)7 en:	
	Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015			2010-2015[5]	2010-2015[5]		Lectura	Matemáticas
	Total	Hombre	Mujer	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Total	2010-2016[5]	2010-2015[5] Total	2010-2015[5] Total
	...	...	...	...	...	...	...	...	94	60	Sí[i,N]	...	76[i]
	...	...	...	...	...	86*	88*	84*	...	...	No	...	...
	88	88	89	17	46	108	109	107	99	96	Sí[i,N]	48[i]	43[i]
	98	...	...	**9**	...	**115**	**115**	**116**	100	95	Sí[i,N]	43[i]	91[i]
	69	63	74	66	40	90	90	91	95	81	No	...	...
	...	...	...	...	...	**98**	**100**	**95**	90	62	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	88	**89**	**87**	**190**	**53**	**94**	**95**	**94**	...	...	No	...	...
	80	79	82	7	43	104	104	104	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	48	47	49	41	21	No	...	...
	...	...	...	...	...	99	98	100	83	61	Sí[N]	...	...
	80[g]	77[g]	85[g]	396[g]	38[g]	82[g]	77[g]	88[g]	75	72	No	...	...
	86**	86**	85**	31**	51**	100	100	100	...	...	Sí[i]	91[i]	91[i]
	73**	75**	71**	3.666**	53**	91	87	96	78	51	Sí[i]	45[i]	31[i]
	96[z]	95[z]	97[z]	148[z]	39[z]	...	...	...	...	...	Sí[i,N]	87[i]	89[i]
	81	80	83	3	45	94	93	95	...	...	Sí[i]	88[i]	93[i]
	59	54	64	921	42	87	83	91	...	...	Sí[i]	47[i]	76[i]
	...	...	...	...	...	...	...	...	84	65	Sí[N]	...	...
	39[z]	...	...	1.217[z]	...	49[z]	47[z]	50[z]	44	15	No	...	...
	96	96	96	77	52	108	109	107	...	...	Sí[i,N]	86[i]	85[i]
	57	57	58	494	48	...	...	...	...	...	...	...	...
	54	57	50	211	53	61	63	58	35	25	No	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sí[i]	89[i]	92[i]
	86	87	85	379	52	84	84	84	85	56	Sí[i,N]	50[i]	46[i]
	77	76	78	18	46	78	74	81	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	100	100	99	81	55	Sí[i,N]	86[i]	81[i]
	80	81	79	31	51	97	97	97	...	...	Sí[i]	50[i]	47[i]
	...	...	...	...	...	58	58	57	92	80	Sí[i,N]	84[i]	83[i]
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	96	97	95	99	88	Sí[i,N]	78[i]	78[i]
	98[z]	97[z]	99[z]	4[z]	21[z]	110	110	109	100	87	...	...	...
	100	100	100	2	22	97	95	98	92	86	Sí[i]	81[i]	80[i]
	...	...	...	...	...	...	...	...	94	69	No	...	...
	84	86	82	42	54	46	50	42	93	80	Sí[i,N]	59[i]	58[i]
	...	...	...	...	...	...	...	...	100	86	Sí[i,N]	89[i]	86[i]
	95*	94*	95*	2*	46*	98*	98*	98*	99	93	Sí[i]	64[i]	57[i]
	89	86	92	22	37	...	...	...	99	95	Sí[i]	80[i]	68[i]
	88	87	88	26	46	98	97	99	99	82	Sí[i]	85[i]	86[i]
	...	...	...	...	...	88	89	88	100	92	Sí[i,N]	68[i]	72[i]
	95[z]	95[z]	96[z]	4[z]	45[z]	94[z]	93[z]	95[z]	100	93	Sí[i]	85[i]	84[i]
	98	98	99	21	38	94	91	97	93	67	Sí[i,N]	84[i]	78[i]
	92[z]	92[z]	93[z]	944[z]	42[z]	...	...	...	99	92	Sí[i,N]	81[i]	71[i]
	97	96	98	1	36	114	116	111	98	83	Sí[i]	89[i]	89[i]
	...	...	...	...	...	99	98	100	99	87	Sí[i]	84[i]	81[i]
	94	94	93	12	51	100	100	100	100	89	Sí[i,N]	89[i]	86[i]
	100[z]	...	...	5[z]	...	103[z]	103[z]	104[z]	99	86	Sí[i,N]	79[i]	77[i]
	96[z]	96[z]	96[z]	13[z]	51[z]	95[z]	96[z]	95[z]	99	93	Sí[i]	73[i]	64[i]
	90	90	90	39	49	96	95	96	99	86	Sí[i,N]	73[i]	72[i]
	...	...	...	...	...	108	107	109	97	94	Sí[i]	90[i]	85[i]
	82[g]	80[g]	84[g]	3[g]	43[g]	...	...	...	100	70	Sí[i,N]	78[i]	76[i]
	95	95	95	141	51	100	101	100	99	83	Sí[i,N]	79[i]	77[i]
	...	...	...	...	...	85**	85**	84**	86	47	Sí[i,N]	29[i]	30[i]
	96	95	97	2	39	111	110	113	99	84	Sí[i]	82[i]	79[i]
	87*	...	...	0.2*	...	93*	103*	84*	...	...	Sí[i]	88[i]	86[i]
	94	93	96	4	36	105	108	102	98	89	Sí[i]	75[i]	75[i]
	82[z]	80[z]	83[z]	5[z]	44[z]	97[z]	96[z]	98[z]	90	69	Sí[i,N]	74[i]	74[i]
	88	83	93	2	28	95	95	95	99	75	Sí[i]	64[i]	84[i]
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	90	89	90	96	55	Sí[i]	58[i]	48[i]
	91	91	92	17	45	100	100	100	99	78	Sí[i]	85[i]	83[i]
	100	...	...	1	...	...	...	...	94	79	Sí[i,N]	82[i]	83[i]

CUADRO 3 *(CONTINUACIÓN)*

País o territorio	ACCESO Y PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA													
	Transición efectiva de la enseñanza primaria al primer ciclo de la enseñanza secundaria general (%)			Porcentaje de alumnos de edad superior a la que corresponde al grado que cursan en el primer ciclo de secundaria (%)[1]	Total de matriculaciones en la enseñanza secundaria		Tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza secundaria total (%)			Tasa neta de matriculación total en el primer ciclo de secundaria (TNMT) (%)			Adolescentes no escolarizados en primer ciclo de secundaria[2]	
	Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2015	Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015	
	Total	Hombre	Mujer	Total	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total (000)	% M
Polonia	99[y]	100[y]	99[y]	...	2.641[z]	48[z]	108[z]	110[z]	106[z]	96[z]	96[z]	96[z]	46[z]	49[z]
Portugal[10]	...	...	...	...	779	49	119	121	117	99	...	...	3	...
Reino Unido[10]	...	...	...	...	6.557[z]	50[z]	128[z]	125[z]	130[z]	98[z]	98[z]	99[z]	32[z]	48[z]
República Checa[10]	100	100	100	...	770	49	106	105	106	...	...	...	...	...
República de Moldova[9,10]	98	99	97	0,8	233	49	86*	86*	86*	85*	86*	85*	27*	49*
Rumania[10]	...	...	...	4[y]	1.563	49	92	93	92	91	92	91	72	52
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia[9,10]	99	100	99	0,7	553	49	97*	96*	97*	100*	100*	100*	0*	12*
Suecia	100	100	100	0,3	844	52	140	132	150	100	...	...	0	...
Suiza	100	100	100	0,9	614	48	101	103	99	100	...	...	1	...
Ucrania[10]	89	89	89	2	2.370	48	99[z]	100[z]	98[z]	100**,[z]	...	...	8**,[z]	...
América Latina y el Caribe														
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	18	8	50	103	102	104	94	94	95	0.3	42
Argentina[10]	97[y]	95[y]	100[y]	15[z]	4.451[z]	51[z]	107[z]	103[z]	110[z]	100[z]	...	...	9[z]	...
Aruba	...	...	...	31[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	...	...	...	11[z]	21[z]	50[z]	109[z]	108[z]	111[z]	99[z]	...	...	0.1[z]	...
Belice	96	97	95	17	38	51	81	80	82	89	90	88	3	54
Bermudas	51	...	...	-	4	52	72	68	76	...	...	...	...	...
Bolivia, Estado Plurinacional de	97	97	97	17	1.153	49	86	87	86	91	91	90	41	52
Brasil[9,10]	...	...	...	18	23.502	50	100*	97*	102*	94*	94*	95*	741*	47*
Chile[10]	97	97	98	9	1.546	49	101	100	101	95	95	95	23	50
Colombia[10]	98[x]	98[x]	95[x]	23	4.794	51	98	95	102	95	94	95	173	44
Costa Rica[10]	84	85	82	28	460	50	123	121	126	92	92	92	18	51
Cuba	98	98	99	1	825	49	100	98	103	98	98	99	6	24
Curazao	...	...	...	...	11[y]	51[y]	88[y]	86[y]	91[y]	...	...	...	...	...
Dominica	96	100	93	12	6	49	100	101	100	99	...	...	0.0	...
Ecuador	**96**	**96**	**96**	**10**	**1.932**	**50**	**107**	**105**	**109**	**99**	...	...	**11**	...
El Salvador	93	94	93	23	600	50	79	79	80	98	98	97	9	59
Granada	98[y]	...	...	9	9	49	99	99	99	98	98	97	0.1	61
Guatemala	84	88	80	28	1.221	48	66	68	63	73	77	69	304	56
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras[10]	75	74	77	33	638	54	71	65	77	74	73	75	141	47
Islas Caimán[8]	97[x]	93[x]	100[x]	1[y]	3[y]	50[y]	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos[8]	...	...	...	3	2	52	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas[9]	99	100	98	21	2	51	99*	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	91	86	96	3	215	51	82	79	85	83	81	86	25	40
México[10]	97[y]	97[y]	96[y]	4[z]	12.993[z]	51[z]	91[z]	88[z]	93[z]	...	...	...	...	...
Montserrat[8]	...	...	...	...	0.3[z]	48[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	...	...	...	...	312[z]	51[z]	76[z]	73[z]	78[z]	...	...	...	...	...
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Perú[10]	95	96	95	11	2.682	49	96	96	96	90	89	91	168	46
República Dominicana	95	93	98	22	929	52	78	74	82	96	98	94	17	73
Saint Kitts y Nevis	100	100	100	0,6	4	51	90	88	93	88	88	88	0.3	49
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	99	100	98	13	10	49	106	108	105	...	...	...	...	...
Santa Lucía	97[y]	97[y]	98[y]	3[z]	13	50	85	85	85	91	...	...	0.9	...
Sint Maarten[8]	...	...	...	18[z]	3[z]	50[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	70	59	79	37	55	55	81	72	91	89	87	90	4	42
Trinidad y Tobago[10]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay[10]	...	...	...	25[z]	292[z]	52[z]	95[z]	90[z]	100[z]	95[z]	94[z]	95[z]	8[z]	46[z]
Venezuela, República Bolivariana de	99	99	98	12	2.523	51	90	86	93	90	90	91	163	45
África del Norte y Asia Occidental														
Arabia Saudita[10]	95	90	100	16	3.419**,[z]	43**,[z]	108**,[z]	123**,[z]	94**,[z]	93**,[y]	96**,[y]	90**,[y]	114**,[y]	73**,[y]
Argelia	99	100	98	27	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahrein[10]	100	100	100	4	92	49	102	102	102	98	99	96	1	72
Egipto[10]	...	...	...	...	8.208[z]	49[z]	86[z]	86[z]	86[z]	94[z]	93[z]	95[z]	286[z]	39[z]
Emiratos Árabes Unidos[10]	100[y]	100[y]	100[y]	4[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israel[10]	100	100	100	1,0	785	49	102	102	103	100[z]	...	...	0.8[z]	...
Jordania	99[y]	98[y]	100[y]	1[z]	749[z]	50[z]	82[z]	80[z]	85[z]	84[y]	84[y]	84[y]	96[y]	47[y]
Kuwait	98**,[x]	97**,[x]	100**,[x]	4	287	50	95	88	103	95	...	...	9	...
Líbano[10]	89	89	90	13	382	51	61	61	61	...	...	...	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	Tasa neta de matriculación total en el segundo ciclo de secundaria (TNMT) (%)			Jóvenes no escolarizados en segundo ciclo de secundaria[3]		PROGRESIÓN Y TERMINACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA					EVALUACIONES Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE[6]		
						Tasa bruta de admisión (TBA) al último grado del primer ciclo de secundaria (%)			Tasa de terminación del primer ciclo de secundaria[4]	Tasa de terminación del segundo ciclo de secundaria[4]	Existencia de evaluación nacional del aprendizaje con representatividad nacional al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria	Porcentaje de alumnos al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria que han conseguido al menos un nivel mínimo de aptitud (%)7 en:	
	Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015			2010-2015[5]	2010-2015[5]		Lectura	Matemáticas
	Total	Hombre	Mujer	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Total	2010-2016[5]	2010-2015[5] Total	2010-2015[5] Total
	92[z]	91[z]	92[z]	109[z]	47[z]	95[z]	96[z]	95[z]	98	92	Sí[j]	86[l]	83[l]
	99	98[y]	97[y]	4	...	...	...	...	94	65	Sí[j]	83[l]	76[l]
	99[z]	...	...	25[z]	...	...	...	...	100	83	Sí[j,N]	82[l]	78[l]
	...	...	...	...	...	99	99	100	99	94	Sí[j]	78[l]	78[l]
	61*	60*	62*	33*	48*	84*	83*	85*	95	66	Sí[j]	54[l]	50[l]
	82	81	82	156	47	89	88	89	96	81	Sí[j]	61[l]	60[l]
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	89*	88*	91*	31*	42*	102*	102*	102*	92	75	Sí[j,N]	67[l]	61[l]
	98	99	97	7	65	106	106	106	100	93	Sí[j,N]	82[l]	79[l]
	81	82	80	67	52	97	95	99	99	79	Sí[j]	80[l]	84[l]
	94**,[z]	92**,[z]	95**,[z]	53**,[z]	37**,[z]	96[z]	96[z]	95[z]	99	95	Sí[j]	...	81
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	No	...	...
	77	79	75	0.7	54	91	88	94	...	...	...	...	...
	88[z]	84[z]	93[z]	239[z]	28[z]	89[z]	88[z]	91[z]	75	66	Sí[j,N]	46[l]	34[l]
	...	...	...	...	...	99[z]	95[z]	103[z]	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	No	...	...
	97[z]	...	...	0.2[z]	...	...	...	...	98	94	No	...	...
	62	61	63	6	48	68	63	73	43	20	No	...	...
	...	...	...	...	...	80	...	...	...	...	...	...	...
	83	84	83	148	51	90	90	91	...	...	Sí[N]	...	...
	84*	84*	84*	1.669*	49*	...	...	...	82	63	Sí[j,N]	49[l]	30[l]
	94	93	95	62	44	94	93	94	88	51	Sí[j,N]	72[l]	51[l]
	84	83	85	262	45	78	73	83	82	75	Sí[j,N]	57[l]	34[l]
	86	85	88	22	44	59	56	63	64	46	Sí[j,N]	60[l]	38[l]
	80	76	83	85	39	92	90	94	98	86	Sí[N]	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	78	80	76	0.5	54	97	96	97	...	...	...	...	...
	80	**81**	**80**	**180**	**50**	**105**	**103**	**106**	86	66	Sí[N]	...	...
	72	73	70	110	52	88	86	89	73	35	Sí[N]	...	...
	84	84	85	0.6	47	87	87	88	...	...	...	...	...
	48	51	45	380	52	63	64	61	49	36	Sí[N]	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	86	55	Sí[N]	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	32	12	...	...	...
	55	51	59	162	45	53	47	58	48	40	Sí[j,N]	...	21[l]
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	102*	...	...	...	...	...	...	...
	72	69	75	31	44	90	87	92	96	79	No	...	...
	...	...	...	...	...	81[z]	79[z]	82[z]	84	53	Sí[j,N]	58[l]	43[l]
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	No	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	76	62	No	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sí[N]	...	...
	79	78	79	236	48	86	84	87	80	74	Sí[j]	46[l]	34[l]
	75	74	76	196	47	76	72	80	83	59	Sí[j,N]	28[l]	10[l]
	80	76	84	0.4	39	99	99	99	...	...	No	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	98	97	100	...	...	...	...	...
	65	54	77	2	34	87[z]	86[z]	87[z]	96	82	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	66	62	69	10	44	50	36	65	47	25	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sí[j]	58[l]	48[l]
	83[z]	79[z]	86[z]	27[z]	39[z]	61[y]	54[y]	68[y]	63	33	Sí[j]	61[l]	48[l]
	71	69	72	325	46	76	71	80	...	...	Sí[N]	...	...
	91**,[z]	...	...	135**,[z]	...	108	109	107	...	...	Sí[j,N]	...	34[l]
	...	...	...	...	...	76	68	85	56	29	Sí[j]	21[l]	19[l]
	91	90	93	4	39	99	101	97	...	...	Sí[j,N]	...	75[l]
	77[z]	79[z]	76[z]	1.058[z]	52[z]	83**,[z]	81**,[z]	85**, [z]	80	42	Sí[j,N]	...	47[l]
	...	...	...	...	...	72[z]	64[z]	82[z]	...	...	Sí[j,N]	60[l]	51[l]
	...	...	...	...	...	...	...	...	38	19	...	...	...
	99	...	...	6	...	106	105	106	98	88	Sí[j,N]	73[l]	68[l]
	79[y]	75[y]	83[y]	61[y]	39[y]	81[z]	80[z]	83[z]	89	59	Sí[j,N]	54[l]	32[l]
	72	66	79	36	35	89**,[y]	83**,[y]	96**, [y]	...	...	Sí[j]	...	45
	...	...	...	...	...	53	52	55	...	...	Sí[j]	30[l]	40[l]
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 3 *(CONTINUACIÓN)*

	ACCESO Y PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA													
	Transición efectiva de la enseñanza primaria al primer ciclo de la enseñanza secundaria general (%)			Porcentaje de alumnos de edad superior a la que corresponde al grado que cursan en el primer ciclo de secundaria (%)[1]	Total de matriculaciones en la enseñanza secundaria		Tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza secundaria total (%)			Tasa neta de matriculación total en el primer ciclo de secundaria (TNMT) (%)			Adolescentes no escolarizados en primer ciclo de secundaria[2]	
	Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2015	Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015	
País o territorio	**Total**	**Hombre**	**Mujer**	**Total**	**Total (000)**	**% M**	**Total**	**Hombre**	**Mujer**	**Total**	**Hombre**	**Mujer**	**Total (000)**	**% M**
Marruecos[10]	89[y]	92[y]	85[y]	26[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Omán[10]	99	99	100	7	287	49	104	101	108	96[y]	...	...	5[y]	...
Palestina[10]	99	97	100	2	721	51	83	79	87	88	86	90	80	42
Qatar[10]	100	100	99	4	96	48	91	82	104	93	89	97	4	19
República Árabe Siria[10]	57[x]	57[x]	57[x]	8[y]	1.857[y]	49[y]	50[y]	50[y]	51[y]	59[y]	60[y]	58[y]	979[y]	50[y]
Sudán	96[x]	95[x]	97[x]	...	1.871[y]	48[y]	43[y]	44[y]	41[y]	...	...	...	...	...
Túnez[10]	91[y]	89[y]	93[y]	15	1.008	...	88	...	...	...	...	...	...	...
Turquía[10]	...	...	...	...	10.969	48	102	104	101	94*,[z]	95*,[z]	93*,[z]	309*,[z]	56*,[z]
Yemen	90[x]	91[x]	89[x]	23[y]	1.768[y]	40[y]	49[y]	57[y]	40[y]	...	...	...	...	...
El Pacífico														
Australia	...	...	...	2	2.371[z]	47[z]	138[z]	141[z]	134[z]	100**	...	...	2**	...
Fiji	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook[9]	95	99	91	0,5	2	50	86*	83*	90*	96**	96**	95**	0.0**	53**
Islas Marshall	...	...	...	...	5	50	77	73	80	78	78	78	1	48
Islas Salomón	95	94	96	74	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia, Estados Federados de	...	...	...	-	...	...	...	...	...	82[z]	80[z]	84[z]	0.9[z]	42[z]
Nauru[9]	...	...	...	...	1[z]	49[z]	83*,[z]	82*,[z]	83*,[z]	87*,[z]	87*,[z]	88*,[z]	0.1*,[z]	46*,[z]
Niue[9]	77	...	...	2	0.2	58	110*	104*	114*	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia[10]	...	...	...	0,3	487	50	117	113	120	98	98	98	4	44
Palau[9]	97[y]	98[y]	95[y]	**26**	**1**	**47**	**96***	**96***	**95***	**65***	**80***	**48***	**0.2***	**69***
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	99	99	99	12	26	51	85	81	90	97	98	97	0.2	58
Tokelau	...	...	...	...	0.1	**50**	**125***	**129***	**121***	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	3[z]	15[z]	50[z]	90[z]	86[z]	94[z]	96[z]	94[z]	99[z]	0.5[z]	14[z]
Tuvalu[9]	100	99	100	4[z]	1	54	86*	76*	97*	89	...	...	0.1*	...
Vanuatu	...	...	...	48	21	49	55	53	56	99	99	99	0.2	38
Asia Meridional														
Afganistán	...	...	...	17	2.699	35	56	71	40	66	81	50	866	72
Bangladesh	...	...	...	4	14.567	52	64	60	67	79	72	87	2033	30
Bhután	99[y]	98[y]	100[y]	**39**	74[z]	51[z]	84[z]	81[z]	87[z]	84[z]	80[z]	88[z]	9[z]	37[z]
India	91[y]	91[y]	91[y]	7	129.542	48	74	74	74	85**,[y]	83**,[y]	88**,[y]	11123**,[y]	38**,[y]
Irán, República Islámica del	...	...	...	3	5.712	48	89	89	89	98	98	98	47	51
Maldivas	97[x]	93[x]	100[x]	**16**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	**87**	**89**	**86**	**43**	**3.277****	**51****	**70****	**67****	**72****	**88**	**85**	**92**	**232**	**34**
Pakistán	79	79	78	-	12.078	42	45	49	39	53	58	48	5445	53
Sri Lanka	100**	99**	100**	2	2.606[y]	51[y]	100[y]	97[y]	102[y]	94**,[y]	95**,[y]	94**,[y]	75[y]	51**,[y]
África Subsahariana														
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	88	88	87	30	964	41	57	67	47	64	71	58	362	59
Botswana[10]	97[x]	97[x]	98[x]	38[y]	...	...	...	...	...	...	...	..	...	...
Burkina Faso	77	77	76	61	966	47	34	35	32	58	58	58	728	49
Burundi	80	82	78	75	664	48	42	44	41	65	63	66	323	48
Cabo Verde	98	97	99	34	59	52	93	88	98	91	90	91	3	48
Camerún	68	65	71	28	2.108	46	58	63	54	64	68	60	783	55
Chad	95[x]	100[x]	87[x]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Comoras	93[y]	100[y]	85[y]	48[z]	70[z]	51[z]	60[z]	58[z]	62[z]	73[y]	72[y]	73[y]	19[y]	48[y]
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	93	94	90	29[z]	1.587	41	44	51	37	...	...	...	...	...
Djibouti	**76**	**77**	**75**	22	**61**	**44**	**48**	**53**	**43**	...	...	...	...	...
Eritrea	92	93	91	49	246	45	31	33	28	39	42	35	231	52
Etiopía	91	92	91	26	5.029	48	35	36	34	53**	55**	51**	4577**	52**
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia[10]	94[y]	94[y]	95[y]	**35**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana[10]	98	98	99	**42**	**2.512**	**48**	**62**	**63**	**61**	**91**	**91**	**91**	**164**	**50**
Guinea	69[y]	74[y]	62[y]	29[z]	716[z]	39[z]	39[z]	47[z]	31[z]	48[z]	57[z]	40[z]	567[z]	58[z]
Guinea Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	99	98	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	87	85	88	53	133	57	54	46	62	77**	73**	81**	34**	40**
Liberia	79	81	77	82[z]	227	43	37	42	33	...	...	...	...	...
Madagascar	76	76	76	53	1.494[z]	50[z]	38[z]	39[z]	38[z]	...	...	...	...	...
Malawi	...	...	...	44**,[y]	1.038	47	43	46	41	83**	83**	82**	285**	52**
Malí	78	78	78	19	945	44	41	46	37	54	57	52	553	52
Mauritania	59	63	56	49	188	47	31	32	29	60	59	60	147	49
Mauricio	86	82	90	8	129	50	96	94	98	93	92	95	4	39

	Tasa neta de matriculación total en el segundo ciclo de secundaria (TNMT) (%)			Jóvenes no escolarizados en segundo ciclo de secundaria[3]		PROGRESIÓN Y TERMINACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA					EVALUACIONES Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE[6]		
						Tasa bruta de admisión (TBA) al último grado del primer ciclo de secundaria (%)			Tasa de terminación del primer ciclo de secundaria[4]	Tasa de terminación del segundo ciclo de secundaria[4]	Existencia de evaluación nacional del aprendizaje con representatividad nacional al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria	Porcentaje de alumnos al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria que han conseguido al menos un nivel mínimo de aptitud (%)7 en:	
	Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015			2010-2015[5]	2010-2015[5]		Lectura	Matemáticas
	Total	Hombre	Mujer	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Total	2010-2016[5]	2010-2015[5]	2010-2015[5]
	...	...	...	...	...	68[z]	70[z]	66[z]	...	...	Sí[i,N]	...	41[i]
	89	83	97	15	14	105	102	109	...	...	Sí[i]	...	52[i]
	64	56	73	76	37	75	67	82	86	62	Sí[N]	...	...
	69	57	87	17	16	88	85	93	...	...	Sí[i,N]	48[i]	41[i]
	33[y]	33[y]	33[y]	874[y]	48[y]	51[y]	51[y]	52[y]	...	...	Sí[i]	...	43[i]
	...	...	...	...	...	50[y]	53[y]	48[y]	38	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	70[z]	62[z]	78[z]	69	44	Sí[i]	28[i]	25[i]
	86*[,z]	86*[,z]	85*[,z]	769*[,z]	52*[,z]	...	...	...	...	...	Sí[i]	60[i]	49[i]
	...	...	...	...	...	48[y]	57[y]	40[y]	45	30	No	...	...
										...			
	93[z]	91[z]	95[z]	43[z]	36[z]	...	...	...	99	85	Sí[i]	82[i]	78[i]
	...	...	...	...	...	96	94	99	...	...	No	...	...
	69*	61*	77*	0.3*	34*	93*	88*	99*	...	...	No	...	...
	70	65	76	0.6	39	...	...	...	...	...	No	...	...
	...	...	...	...	...	71	70	71	...	...	No	...	...
	...	...	...	...	...	101[z]	92[z]	110[z]	...	...	No	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	No	...	...
	47*[,z]	43*[,z]	50*[,z]	0.2*[,z]	44*[,z]	...	...	...	...	...	No	...	...
	...	...	...	...	...	113*	100*	123*	...	...	No	...	...
	98	96	99	4	17	...	...	...	...	...	Sí[i,N]	83[i]	78[i]
	90*	**86***	**94***	**0.1***	**29***	105*[,z]	102*[,z]	107*[,z]	...	...	No	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	81	77	86	4	35	102	104	101	...	...	No	...	...
	82*	...	...	**0.0***	...	...	...	...	...	...	No	...	...
	44[z]	39[z]	48[z]	3[z]	44[z]	...	...	...	...	...	No	...	...
	38*	31*	46*	0.4*	41*	100*[,z]	93*[,z]	108*[,z]	...	...	No	...	...
	56	57	54	7	49	53[y]	51[y]	55[y]	...	...	No	...	...
	46	59	33	1.234	61	...	...	...	23	14	No	...	...
	46	44	47	7.102	48	68[y]	62[y]	73[y]	55	19	Sí[N]	...	...
	66[z]	63[z]	69[z]	10[z]	45[z]	**81**	**77**	**85**	39	21	Sí[N]	...	...
	52**[,y]	53**[,y]	51**[,y]	46.815**[,y]	48**[,y]	86	83	88	76	35	Sí[N]	...	...
	65	66	64	1.495	49	95	95	95	...	...	Sí[i]	...	63[i]
	...	...	...	...	...	**96**	**96**	**96**	...	...	Sí[N]	...	...
	73	**67**	**79**	**732**	**37**	**86**	**82**	**91**	60	...	Sí[N]	...	...
	37	42	32	9.755	52	52	57	47	46	20	Sí[N]	...	...
	...	...	...	...	...	96	97	96	...	...	Sí[N]	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	42	52	32	397	59	44	50	37	30	15	No	...	...
	...	...	...	...	...	87[y]	86[y]	87[y]	...	...	Sí[i]	...	50[i]
	27	29	26	833	50	27	28	26	9	2	No	...	...
	36	38	35	411	52	32	35	30	12	5	No	...	...
	70	67	74	10	44	76	69	84	...	...	No	...	...
	45	49	41	809	54	46	46	45	41	18	No	...	...
	...	...	...	...	...	18[y]	25[y]	10[y]	14	10	No	...	...
	44[y]	43[y]	45[y]	26[y]	49[y]	48[z]	47[z]	49[z]	43	25	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	35	15	No	...	...
	...	...	...	...	...	35	41	29	24	14	No	...	...
	...	...	...	...	...	**43**	**47**	**40**	...	...	...	...	...
	31	35	28	294	52	31	32	30	...	...	No	...	...
	26**	27**	25**	3.321**	50**	30	30	29	16	12	Sí[N]	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	42	11	...	...	...
	...	...	...	...	...	64[z]	63[z]	64[z]	48	30	Sí[N]	...	...
	57	**57**	**57**	**965**	**49**	78	80	75	52	45	Sí[i]	...	22[i]
	32[z]	40[z]	24[z]	507[z]	55[z]	35[z]	42[z]	28[z]	25	15	No	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	24	15	No	...	...
	...	...	...	...	...	28	29	27	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	84	85	84	71	42	No	...	...
	58**	53**	63**	42**	44**	43[z]	36[z]	50[z]	27	11	No	...	...
	...	...	...	...	...	37[z]	42[z]	32[z]	26	13	No	...	...
	...	...	...	...	...	38	38	38	...	...	No	...	...
	44**	47**	40**	425**	53**	21[y]	22[y]	20[y]	26	15	No	...	...
	29	32	25	768	52	31	34	27	17	11	No	...	...
	27	28	26	181	50	31	32	31	28	17	...	...	...
	84	81	87	12	39	84	78	90	...	...	Sí[N]	...	...

CUADRO 3 *(CONTINUACIÓN)*

	ACCESO Y PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA													
	Transición efectiva de la enseñanza primaria al primer ciclo de la enseñanza secundaria general (%)			Porcentaje de alumnos de edad superior a la que corresponde al grado que cursan en el primer ciclo de secundaria (%)[1]	Total de matriculaciones en la enseñanza secundaria		Tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza secundaria total (%)			Tasa neta de matriculación total en el primer ciclo de secundaria (TNMT) (%)			Adolescentes no escolarizados en primer ciclo de secundaria[2]	
	Año lectivo finalizado en 2014			Año lectivo finalizado en 2015	Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015	
País o territorio	**Total**	**Hombre**	**Mujer**	**Total**	**Total (000)**	**% M**	**Total**	**Hombre**	**Mujer**	**Total**	**Hombre**	**Mujer**	**Total (000)**	**% M**
Mozambique	64	61	67	47	1.073**	48**	32**	34**	31**	55	59**	52**	920	54**
Namibia	96[x]	95[x]	97[x]	48[y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Níger	58	61	55	26	595	41	21	24	17	32	36	27	1211	53
Nigeria	...	...	...	...	12.533[y]	47[y]	56[y]	58[y]	53[y]	...	...	...	...	...
República Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Democrática del Congo	72[x]	73[x]	71[x]	...	4.388[z]	38[z]	44[z]	54[z]	33[z]	...	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	56[x]	59[x]	54[x]	26[y]	2.052[y]	48[y]	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	68	70	67	53[z]	568	52	37	35	38	...	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	93[y]	91[y]	95[y]	44	**23**	**53**	**86**	**81**	**92**	94	92	97	1	26
Senegal	90	91	89	16	1.136	49	50	50	49	52[y]	51**,[y]	53**,[y]	623[y]	49**,[y]
Seychelles	99	98	100	0,3	7	51	82	79	84	...	...	...	...	...
Sierra Leona	88[x]	88[x]	88[x]	50	449	47	43	46	40	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica[10]	...	...	...	...	5.221[z]	52[z]	99[z]	88[z]	112[z]	...	...	...	...	...
Sudán del Sur	...	...	...	91	164	34	10	12	7	...	...	...	...	...
Swazilandia	99[x]	100[x]	98[x]	69[z]	97[z]	50[z]	66[z]	66[z]	66[z]	88**,[z]	88**,[z]	87**,[z]	11**,[z]	50**,[z]
Togo	85	88	83	41	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uganda	54	55	53	49	1.284	47	23	24	22	...	...	...	...	...
Zambia	64[x]	66[x]	62[x]	29[y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	78[x]	77[x]	79[x]	26[y]	957.461[y]	50[y]	48[y]	48[y]	47[y]	92[y]	94[y]	90[y]	56[y]	60[y]
	Mediana			**Mediana**	**Suma**	**% M**	**Media ponderada**			**Media ponderada**			**Total**	**% M**
En el plano mundial	91**	91**	90**	9,7	578.946	48	76	77	76	84**	84**	84**	61.851**	48**
Asia Central y el Cáucaso	99	100	99	0,6	9.162	49	94	94	94	94**	94**	93**	400**	54**
Asia Oriental y Sudoriental	96	96	97	6,4	150.792	48	89	89	90	90**	90**	91**	8.479**	45**
Asia Oriental	100	99	100	2,6	99.541	48	95	94	96	94**	94**	94**	3.232**	47**
Asia Sudoriental	92	91	93	11,0	51.251**	49**	80**	80**	80**	85**	84**	87**	5.247**	44**
América del Norte y Europa	96	96	96	1,5	84.323**	49**	106	106	106	98**	...	...	768**	...
América Latina y el Caribe	95**	96**	94**	14,0	62.833	50	93	91	95	92	92**	92**	2.888	48**
El Caribe	82**	80**	84**	10,3	2.448	51	60	58	62	96	96**	97**	66	41**
América Latina	96**	97**	95**	17,4	60.385	50	95	93	98	92	92**	92**	2.822	48**
África del Norte y Asia Occidental	89**,[y]	90**,[y]	88**,[y]	6,9	42.313**	47**	80**	82**	77**	85**	88**	82**	3.992**	59**
África del Norte	88**,[y]	88**,[y]	88**,[y]	26,4	18.409**	49**	78**	79**	77**	90**	92**	87**	1.213**	60**
Asia Occidental	90**,[y]	92**,[y]	89**,[y]	4,3	23.904**	47**	81**	85**	77**	82**	85**	78**	2.779**	59**
El Pacífico	...	...	...	4,1	3.492**	47**	101**	103**	98**	98**	...	...	39**	...
Asia Meridional	92**	93**	90**	7,3	170.521	47	70	70	70	81**	80**	83**	19.583**	44**
África Subsahariana	75**	75**	75**	41,5	55.511**	46**	42**	45**	39**	64**	65**	63**	25.702**	51**
Países de bajos ingresos	77**	78**	75**	43,3	35.274	45	39	43	36	62**	64**	59**	19.359**	53**
Países de ingresos medianos	92**	92**	91**	11,9	449.431	48	78	77	78	85**	85**	86**	41.856**	46**
Medianos bajos	89**	89**	88**	22,5	252.803	48	68	69	68	81**	80**	82**	33.721**	45**
Medianos altos	97	97	97	8,2	196.628	48	94	93	95	92**	93**	92**	8.135**	50**
Países de ingresos altos	96**	96**	96**	3,2	94.241**	49**	107**	107**	107**	99**	...	...	636**	...

Fuente: Base de datos del IEU, excepto donde se indique lo contrario. Las tasas de matriculación y las tasas brutas de admisión en el último grado se basan en las estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas, revisión de 2015 (Naciones Unidas, 2015), variante mediana.

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2016.

1. Los alumnos que superan el límite de edad son aquellos cuya edad es de al menos dos años más que la edad oficial de entrada en un grado determinado. El porcentaje se calcula como el número de alumnos que tienen como mínimo dos años más que la edad teórica del grado en que se encuentran dividido por el número total de matriculaciones en el primer ciclo de secundaria.

2. Los datos reflejan el número real de adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de secundaria que no están matriculados, extraído de la TNM total (TNMT) del primer ciclo de secundaria, que mide el porcentaje de adolescentes con edad de cursar el primer ciclo de secundaria que están matriculados en primaria, secundaria o superior.

3. Los datos reflejan el número real de adolescentes y jóvenes con edad para cursar el segundo ciclo de secundaria que no están matriculados en ningún nivel, extraído de la TNM total (TNMT) del segundo ciclo de secundaria, que mide el porcentaje de adolescentes y jóvenes con edad para cursar el segundo ciclo de secundaria que están matriculados en primaria, secundaria o superior.

4. Base de datos del IEU; cálculos del equipo del Informe GEM basados en datos de encuestas nacionales e internacionales en los hogares.

5. Los datos corresponden al último año disponible del periodo indicado.

6. PISA 2015 (OCDE, 2016), TIMSS 2015. "La evaluación del aprendizaje representativo en el plano nacional" se refiere a las evaluaciones del aprendizaje formativo nacional (N) o internacional (I). La información y los datos deben utilizare e interpretarse con cautela ya que los distintos tipos de evaluación no son necesariamente comparables.

7. El nivel mínimo de competencias en lectura o matemáticas es el que se define en cada evaluación. Los datos deben interpretarse con cautela debido a que las distintas evaluaciones no son comparables. Las fuentes se pueden consultar en la base de datos mundial de los indicadores del ODS https://unstats.un.org/sdgs/indicators/database/?indicator=4.1.1.

8. Las tasas de matriculación y la TBA en el último curso no se han calculado debido a incoherencias en los datos de población de las Naciones Unidas o a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

9. Se utilizaron datos de población nacionales para calcular la TBM y la TBA en el último grado debido a incoherencias en los datos de población de las Naciones Unidas o a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

	Tasa neta de matriculación total en el segundo ciclo de secundaria (TNMT) (%)			Jóvenes no escolarizados en segundo ciclo de secundaria[3]		PROGRESIÓN Y TERMINACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: Tasa bruta de admisión (TBA) al último grado del primer ciclo de secundaria (%)			Tasa de terminación del primer ciclo de secundaria[4]	Tasa de terminación del segundo ciclo de secundaria[4]	EVALUACIONES Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE[6]: Existencia de evaluación nacional del aprendizaje con representatividad nacional al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria	Porcentaje de alumnos al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria que han conseguido al menos un nivel mínimo de aptitud (%)7 en: Lectura	Matemáticas
	Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015			2010–2015[5]	2010–2015[5]	2010–2016[5]	2010–2015[5]	2010–2015[5]
	Total	Hombre	Mujer	Total (000)	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Total		Total	Total
	30	34	26	879	53	22	23	22	15	7	No	...	...
	...	...	...	...	...	59[y]	56[y]	63[y]	56	37	No	...	...
	12	15	9	961	52	16	18	13	6	2	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	52	50	Sí[N]	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	9	6	...	...	...
	...	...	...	...	...	48[z]	62[z]	34[z]	53	26	...	...	...
	...	...	...	...	...	35[y]	38[y]	32[y]	25	8	No	...	...
	...	...	...	...	...	34	32	36	28	18	No	...	...
	84**	82**	85**	2**	46**	74	70	78	34	6	Sí[N]	...	...
	25[y]	26[y]	23[y]	666[y]	51[y]	39	38	40	21	9	No	...	...
	84	83	85	0.8	45	111	106	117	...	...	No	...	...
	...	...	...	...	...	51	54	48	40	20	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	83	45	Sí[J,N]	...	34[l]
	...	...	...	...	...	...	...	...	15	6	...	...	...
	72**,[z]	74**,[z]	69**,[z]	17**,[z]	54**,[z]	41[z]	43[z]	40[z]	47	28	Sí[N]	...	...
	...	...	...	...	...	41	50	32	24	15	No	...	...
	...	...	...	...	...	26	27	25	23	16	Sí[N]	...	...
	...	...	...	...	...	55[y]	59[y]	51[y]	51	28	Sí[N]	...	...
	47[y]	49[y]	45[y]	703[y]	52[y]	66[y]	64[y]	67[y]	71	9	No	...	...
	Media ponderada			Total	% M	Media ponderada			Media ponderada			Mediana	Mediana
	63**	63**	63**	140.938**	49**	77	76	77	69	45	...	...	...
											...	...	...
	81	80	83	622	46	96	97	96	...	...	...	...	...
	78**	75**	81**	17.949**	41**	93	92	95	79	57	...	...	...
	84**	79**	89**	8.680**	32**	99	99	100	...	...	...	...	...
	67**	68**	67**	9.270**	49**	84	81	87	...	...	...	...	...
	92**	92**	93**	2.871**	45**	92**	92**	92**	98	87	...	...	...
	76	76	77	7.442	48	77**	75**	80**	79	59	...	...	...
	77	76	78	530	47	71	68	74	...	...	...	...	...
	76	76	77	6.912	48	78	75	80	...	...	...	...	...
	67**	68**	66**	8.647**	51**	73**,[z]	74**,[z]	72**,[z]	60	33	...	...	...
	64**	65**	64**	4.235**	49**	72**,[z]	70**,[z]	73**,[z]	...	...	...	...	...
	69**	71**	67**	4.412**	52**	74**,[z]	76**,[z]	71**,[z]	...	...	...	...	...
	66**	60**	73**	538**	39**	80**,[y]	78**,[y]	76**,[y]	99	85	...	...	...
	51**	52**	49**	68.470**	49**	79	77	81	69	31	...	...	...
	43**	46**	39**	34.399**	53**	43**	46**	40**	38	25	...	...	...
											...	...	...
	38**	42**	34**	24.560**	53**	37**	41**	34**	27	13	...	...	...
	62**	62**	62**	113.187**	48**	80	79	82	73	45	...	...	...
	53**	54**	52**	90.963**	49**	76	75	77	68	37	...	...	...
	78**	76**	81**	22.224**	43**	88	87	89	82	60	...	...	...
	93**	92**	94**	3.191**	43**	93**	93**	94**	96	84	...	...	...

10. A falta de evaluaciones realizadas en el grado indicador propuesto, se utilizan las encuestas sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos del grado anterior o posterior al grado indicador propuesto como marcadores para informar sobre evaluaciones o resultados de aprendizaje al final de la enseñanza secundaria.

Los datos en negrita corresponden al año lectivo que terminó en 2016.

(z) Datos del año lectivo que terminó en 2014.

(y) Datos del año lectivo que terminó en 2013.

(x) Datos del año lectivo que terminó en 2012.

(*) Cálculo nacional..

(**) Con respecto a los datos por países: estimación parcial del IEU; con respecto a las sumas y medias ponderadas regionales y de otras agrupaciones de países: imputación parcial debido a una cobertura incompleta de los países (entre el 33 % y el 60 % de la población de la región o de otra agrupación de países).

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) No hay datos disponibles.

CUADRO 4: ODS 4, Meta 4.2 – Acceso universal a servicios de atención y desarrollo de la primera infancia y a la enseñanza preescolar

Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo de la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria

	MORTALIDAD Y MALNUTRICIÓN INFANTILES		PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR								PREPARACIÓN PARA LA ESCUELA[5]		
	Tasa de mortalidad de menores de 5 años (muertes por 1000 nacimientos vivos)[1]	Tasa de raquitismo moderado o grave de menores de 5 años (%)[2]	Total de matriculaciones en la enseñanza preescolar		Tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza preescolar y el desarrollo educacional de la primera infancia (%)			Tasa neta ajustada de matriculación (TNAM) un año antes de la edad de ingreso oficial en la escuela primaria (%)[4]			Porcentaje de niños de 36 a 59 meses de edad que disfrutan en sus hogares de entornos de aprendizaje positivos y estimulantes (%)[6]	Porcentaje de niños menores de 5 años de edad que viven en hogares con tres o más libros para niños	Porcentaje de niños de 36 a 59 meses de edad que van por buen camino para alcanzar su desarrollo en cuanto a salud, aprendizaje y bienestar psicosocial (%)[7]
			Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015			2010–2015[3]	2010–2015[3]	2010–2015[3]
	Total	Total	Total	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Total	Total
País o territorio	2015	2010–2015[3]	(000)										
Asia Central y el Cáucaso													
Armenia	14	9	65	49	52	52	53	...	...	...	...	...	...
Azerbaiyán[8]	32	18	116	47	24*	24*	24*	28*	27*	28*	...	...	...
Georgia	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	84	51	81
Kazajstán	14	8	**881**	**49**	**43**	**41**	**43**	**91**	**87**	**95**	86	51	86
Kirguistán	21	13	145	49	19	19	19	69	68	70	72	27	78
Tayikistán	45	27	**92**	**45**	**11**	**12**	**10**	**15**	**16**	**14**	...	...	...
Turkmenistán	51	12	189[z]	49[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	39	...	**634**	**48**	**26**	**26**	**26**	**31**	**31**	**31**			
Asia Oriental y Sudoriental													
Brunei Darussalam	10	...	13	49	72	71	73	100	100	99	...	...	...
Camboya	29	32	187	50	...	...	...	...	...	...	59	4	68
China	11	9	40.507	46	84	83	84	...	...	...	...	...	...
Filipinas	28	30	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hong Kong, China[9]	...	...	178	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonesia	27	36	5.349[z]	49[z]	31[z]	30[z]	32[z]	99**,[z]	100**,[z]	99**,[z]	...	...	...
Japón	3	7	2.881[z]	...	89[z]	...	...	96[y]	...	...	...	...	...
Macao, China	...	...	15	48	92	92	92	93	93	94	...	...	...
Malasia	7	18	934	49	94	92	96	98	98	99	...	...	...
Mongolia	22	11	...	...	...	...	...	...	...	...	55	33	76
Myanmar	50	29	453[z]	51[z]	...	...	...	...	...	...	54	5	...
República de Corea	3	...	1.279	49	87	87	87	90	91	90	...	...	...
República Popular Democrática de Corea	25	28	341	49	142	141	142	...	...	...	91	79	75
República Democrática Popular Lao	67	44	175	50	35	35	36	52	51	53	57	5	81
Singapur	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	12	16	1.636	45	70	72	67	95	100	91	93	43	92
Timor-Leste	53	50	19	51	19	18	20	73	69	77	...	...	...
Viet Nam	22	25	3.755	47	58	59	57	99	100	97	76	26	89
América del Norte y Europa													
Albania	14	...	82	48	...	...	...	93	94	92	...	...	...
Alemania	4	...	2.231	48	75	75	75	...	...	...	...	...	...
Andorra[9]	3	...	2	50	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	4	...	245	49	60	60	61	...	...	...	...	...	...
Belarrús	5	...	331	47	92	94	90	98	100	96	96	92	94
Bélgica	4	...	461	49	116	117	116	99	99	99	...	...	...
Bosnia y Herzegovina[9]	5	9	18	48	...	...	...	...	...	...	95	56	96
Bulgaria	10	...	241	48	83	84	82	92	93	92	...	...	...
Canadá	5	...	556[y]	49[y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre[8]	3	...	24	49	51*	51*	51*	95*	95*	94*	...	...	...
Croacia	4	...	111	48	76	77	74	97	99	95	...	...	...
Dinamarca	4	...	188	49	149	149	149	96	95	98	...	...	...
Eslovaquia	7	...	162	48	94	95	93	...	...	...	...	...	...
Eslovenia	3	...	60[z]	48[z]	77[z]	78[z]	77[z]	98[z]	98[z]	97[z]	...	...	...
España	4	...	1.398	48	68	68	68	98	98	97	...	...	...
Estados Unidos de América	7	2	8.655	48	71	72	70	88	89	88	...	...	...
Estonia	3	...	...	...	...	...	...	93	93	93	...	...	...
Federación de Rusia	10	...	5.776	48	81	81	80	95	95	95	...	...	...
Finlandia	2	...	197	49	66	66	66	98	98	97	...	...	...
Francia	4	...	2.584[z]	49[z]	109[z]	109[z]	109[z]	100[z]	100[z]	100[z]	...	...	...
Grecia	5	...	161[z]	49[z]	47[z]	...	...	98[z]	...	...	...	...	...
Hungría	6	...	311	48	67	68	66	92	93	92	...	...	...
Irlanda	4	...	71	49	97	95	99	91	89	94	...	...	...
Islandia	2	...	14[y]	48[y]	141[y]	141[y]	141[y]	96[y]	97[y]	94[y]	...	...	...
Italia	4	...	1.637	48	99	100	97	98	99	98	...	...	...
La ex República Yugoslava de Macedonia	6	5	24	49	27	27	27	45	45	45	92	52	93
Letonia	8	...	76	49	88	89	88	100	100	100	...	...	...
Liechtenstein[8]	...	...	0,8	45	104*	102*	106*	98*	100*	96*	...	...	...
Lituania	5	...	102	49	86	87	85	99	100	99	...	...	...
Luxemburgo	2	...	17[z]	49[z]	94[z]	94[z]	93[z]	99[z]	98[z]	100[z]	...	...	...
Malta	6	...	9	48	111	109	113	97	95	100	...	...	...

	MORTALIDAD Y MALNUTRICIÓN INFANTILES		PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR								PREPARACIÓN PARA LA ESCUELA[5]		
	Tasa de mortalidad de menores de 5 años (muertes por 1000 nacimientos vivos)[1]	Tasa de raquitismo moderado o grave de menores de 5 años (%)[2]	Total de matriculaciones en la enseñanza preescolar		Tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza preescolar y el desarrollo educacional de la primera infancia (%)			Tasa neta ajustada de matriculación (TNAM) un año antes de la edad de ingreso oficial en la escuela primaria (%)[4]			Porcentaje de niños de 36 a 59 meses de edad que disfrutan en sus hogares de entornos de aprendizaje positivos y estimulantes (%)[6]	Porcentaje de niños menores de 5 años de edad que viven en hogares con tres o más libros para niños	Porcentaje de niños de 36 a 59 meses de edad que van por buen camino para alcanzar su desarrollo en cuanto a salud, aprendizaje y bienestar psicosocial (%)[7]
			Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015			2010–2015[3]	2010–2015[3]	2010–2015[3]
	Total	Total	Total	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Total	Total
País o territorio	**2015**	**2010–2015[3]**	**(000)**										
Mónaco[9]	4	...	1,0	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	5	9	13	47	44	46	43	66	68	63	98	73	94
Noruega	3	...	186	49	91	90	91	100	100	100	...	...	...
Países Bajos	4	...	512	49	96	95	97	100	99	100	...	...	...
Polonia	5	...	1.297[z]	49[z]	79[z]	79[z]	79[z]	99[z]	99[z]	99[z]	...	...	...
Portugal	4	...	265	49	92[z]	93[z]	90[z]	98[z]	100[z]	96[z]	...	...	...
Reino Unido	4	...	1.480[z]	49[z]	50[z]	50[z]	50[z]	100[z]	100[z]	99[z]	...	...	...
República Checa	3	...	372	48	106	107	104	...	...	...	...	...	...
República de Moldova[8]	16	6	131	48	64*	64*	63*	96*	95*	96*	89	68	84
Rumania	11	...	560	49	50	50	50	91	92	90	...	...	...
San Marino	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia[8]	7	6	154	48	48*	49*	48*	68*	69*	68*	96	72	95
Suecia	3	...	443	49	85	85	85	98	98	98	...	...	...
Suiza	4	...	169	48	105[z]	106[z]	104[z]	100[z]	99[z]	100[z]	...	...	...
Ucrania[9]	9	...	1.094	48	...	...	...	...	...	...	98	91	89
América Latina y el Caribe													
Anguila	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	8	...	3	49	50	51	49	99	98	100	...	...	...
Argentina	13	...	1.598[z]	49[z]	39[z]	38[z]	39[z]	99[z]	99[z]	100[z]	84	61	85
Aruba	...	...	3[z]	48[z]	107[z]	108[z]	106[z]	100[z]	100[z]	100[z]	...	...	...
Bahamas	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	13	8	6[z]	50[z]	84[z]	83[z]	86[z]	94[z]	93[z]	95[z]	97	85	97
Belice	17	15	8	50	50	49	50	84	83	85	86	40	88
Bermudas	...	...	0,4	45	62	67	56	...	...	...	...	...	...
Bolivia, Estado Plurinacional de	38	18	331	49	71	71	71	86	86	86	...	...	...
Brasil[8]	16	...	4.923	49	59**	60**	59**	93*	94*	92*	...	...	...
Chile	8	2	616	49	55	55	54	100	100	100	...	...	...
Colombia	16	13	1.923	49	...	...	...	100	99	100	...	...	...
Costa Rica	10	...	113	49	29	29	28	91	92	91	68	37	81
Cuba	6	...	368	49	97	96	99	100	100	100	89	48	89
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	21	...	2	50	37	38	35	71	71	70	...	...	...
Ecuador	22	25	**686**	**50**	**36**	**35**	**36**	**98**	**96**	**100**	...	...	...
El Salvador	17	14	230	49	39	38	39	91	90	93	59	18	81
Granada	12	...	3	47	36[y]	37[y]	36[y]	98[y]	97[y]	98[y]	...	...	...
Guatemala	29	47	536	49	19	19	19	78	78	78	...	...	...
Guyana	39	12	...	...	...	...	...	...	...	...	87	47	86
Haití	69	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	20	23	229	50	29[z]	28[z]	29[z]	88	87	90	48	11	80
Islas Caimán[9]	...	...	1[y]	48[y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos[9]	...	...	1	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas[8]	...	...	0,9	52	68*	...	...	92*	...	...	...	...	...
Jamaica	16	6	127	51	99	96	103	96	93	100	88	55	89
México	13	12	4.798[z]	49[z]	36[z]	36[z]	36[z]	99[z]	98[z]	100[z]	76	35	82
Montserrat[9]	...	...	0,1[z]	52[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	17	...	105[z]	49[z]	25[z]	24[z]	25[z]	82[z]	82[z]	82[z]	74	26	80
Paraguay	21	11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Perú	17	15	1.579	49	45	45	46	99	99	100	...	...	...
República Dominicana	31	7	281	50	44	43	45	78	77	79	58	10	84
Saint Kitts y Nevis	11	...	2	46	73	74	71	93	95	90	...	...	...
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	18	...	3	50	93	93	93	91	92	90	...	...	...
Santa Lucía	14	3	3	51	43	42	44	80	76	85	93	68	91
Sint Maarten[9]	...	...	1[z]	48[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	21	9	18	50	93	90	97	97	94	100	73	25	71
Trinidad y Tobago	20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	10	11	129[z]	49[z]	62[z]	62[z]	63[z]	97[z]	97[z]	96[z]	93	59	87
Venezuela, República Bolivariana de	15	...	1.331	49	54	54	54	93	93	93	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental													
Arabia Saudita	15	...	330	50	13	13	13	14[z]	13[z]	15[z]	...	...	...
Argelia	26	12	...	...	...	...	...	...	...	...	78	11	70
Bahrein	6	...	33	49	35	35	35	82	83	81	...	...	...
Egipto	24	22	1.177[z]	48[z]	30[z]	31[z]	30[z]	41[z]	41[z]	41[z]	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	7	...	155	49	33	33	33	99	99	100	...	...	...
Iraq	32	23	...	...	...	...	...	...	...	...	58	5	72
Israel	4	...	516	49	68	69	68	99	99	100	...	...	...
Jordania	18	8	118	48	32	33	32	...	...	...	82	23	69
Kuwait[9]	9	5	81	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 4 *(CONTINUACIÓN)*

	MORTALIDAD Y MALNUTRICIÓN INFANTILES		PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR								PREPARACIÓN PARA LA ESCUELA[5]		
	Tasa de mortalidad de menores de 5 años (muertes por 1000 nacimientos vivos)[1]	Tasa de raquitismo moderado o grave de menores de 5 años (%)[2]	Total de matriculaciones en la enseñanza preescolar		Tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza preescolar y el desarrollo educacional de la primera infancia (%)			Tasa neta ajustada de matriculación (TNAM) un año antes de la edad de ingreso oficial en la escuela primaria (%)[4]			Porcentaje de niños de 36 a 59 meses de edad que disfrutan en sus hogares de entornos de aprendizaje positivos y estimulantes (%)[6]	Porcentaje de niños menores de 5 años de edad que viven en hogares con tres o más libros para niños	Porcentaje de niños de 36 a 59 meses de edad que van por buen camino para alcanzar su desarrollo en cuanto a salud, aprendizaje y bienestar psicosocial (%)[7]
			Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015			2010–2015[3]	2010–2015[3]	2010–2015[3]
	Total	Total	Total	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Total	Total
País o territorio	**2015**	**2010–2015[3]**	**(000)**										
Líbano	8	...	188	48	78	80	75	93	96	91	...	...	...
Libia	13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	28	15	730	43	22	24	20	72[z]	77[z]	67[z]	35	...	...
Omán	12	14	75	49	50[y]	50[y]	51[y]	71[y]	70[y]	71[y]	22	25	68
Palestina	21	7	135	48	52	53	52	57[z]	56[z]	57[z]	78	20	72
Qatar	8	...	43	49	33	33	33	91	90	92	88	40	84
República Árabe Siria	13	...	87[y]	48[y]	6[y]	6[y]	6[y]	41[y]	42[y]	40[y]	...	...	...
Sudán	70	38	927[y]	57[y]	42[y]	36[y]	48[y]	...	...	...	...	2	...
Túnez	14	10	238	49	44	44	44	...	...	...	71	18	76
Turquía	14	10	1.157	48	17	18	17	68	69	67	...	...	...
Yemen	42	47	29[y]	46[y]	1[y]	1[y]	1[y]	4[y]	5[y]	4[y]	...	...	...
											...	...	...
El Pacífico													
Australia	4	...	393	48	72	73	71	87	87	87	...	...	...
Fiji	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook[8]	8	...	0,5	52	91*	84*	97*	93*	87*	100*	...	...	...
Islas Marshall	36	...	1	49	42	42	43	66	62	70	...	...	...
Islas Salomón	28	...	49	48	100	100	100	66	66	66	...	...	...
Kiribati	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia, Estados Federados de	35	...	2	46	33	34	32	76	80	73	...	...	...
Nauru[8]	35	...	0,9[z]	48[z]	90*,[z]	85*,[z]	96*,[z]	71*,[z]	62*,[z]	82*,[z]	...	...	...
Niue[8]	23	...	0,03	70	86*	81*	92*	56*	23*	100*	...	...	...
Nueva Zelandia	6	...	118	49	63	63	62	95	95	95	...	...	...
Palau[8]	16	...	0,5[z]	52[z]	74*,[z]	71*,[z]	77*,[z]	91*,[z]	100*,[z]	81*,[z]	...	...	...
Papua Nueva Guinea	57	50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	18	...	4	50	41	39	42	31	30	31	...	...	...
Tokelau[8]	...	...	**0,05**	**46**	**168***	**175***	**160***	**87***	**75***	**100***	...	...	...
Tonga	17	8	2[z]	48[z]	39[z]	39[z]	38[z]	...	...	...	...	...	...
Tuvalu[8]	27	...	0,8	47	95*	96*	93*	97*	94*	100*	...	...	...
Vanuatu	28	29	14	47	97[y]	98[y]	97[y]	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional													
Afganistán	91	41	...	...	...	...	...	...	...	...	73	2	...
Bangladesh	38	36	2.865	49	31	31	31	...	...	...	78	9	64
Bhután	33	34	**7**	**51**	**26**	**25**	**27**	...	...	...	54	6	72
India	48	38	9.261	46	12	13	12	...	...	...	...	...	...
Irán, República Islámica del	16	7	672	49	51	51	50	47	48	47	70	36	...
Maldivas[9]	9	...	**22**	**48**	**101**	**101**	**102**	**100**	**99**	**100**	...	...	...
Nepal	36	37	**977**	**48**	**84**	**85**	**83**	**84**	**85**	**83**	67	5	64
Pakistán	81	45	6.830	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	10	15	320	49	93	93	93	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana													
Angola	157	38		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	100	34	152	50	24	24	24	76**	77**	75**	28	1	61
Botswana	44	...	27[y]	49[y]	20[y]	20[y]	20[y]	28[y]	27[y]	28[y]	...	...	...
Burkina Faso	89	27	73	50	4	4	4	9	9	9	...	...	...
Burundi	82	58	86	50	13	13	13	33	33	33	...	...	...
Cabo Verde	25	...	23	49	74	74	73	81	81	80	...	...	...
Camerún	88	32	522	50	38	38	38	52	52	51	44	4	61
Chad	139	40	11[y]	47[y]	0.8[y]	0.8[y]	0.8[y]	...	...	...	47	0.8	33
Comoras	74	32	13[z]	51[z]	21[z]	20[z]	21[z]	49[z]	56[z]	42[z]	...	...	...
Congo	45	21	...	...	...	...	...	...	...	...	56	1	49
Côte d'Ivoire	93	30	144	50	7	7	7	19[z]	21[z]	18[z]	...	...	...
Djibouti	65	34	**2**	**49**	**5**	**5**	**5**	11	**10**	**11**	37	...	...
Eritrea	47	50	42	48	13	13	13	15	15	15	...	...	...
Etiopía	59	38	2.513	48	30	31	30	38	39	37	...	...	...
Gabón	51	18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	69	25	98	51	...	...	...	...	...	...	48	1	68
Ghana	62	19	**1.771**	**50**	**57**	**56**	**58**	99[z]	98[z]	100[z]	40	6	74
Guinea	94	31	...	...	...	...	...	41[z]	42[z]	39[z]	...	...	...
Guinea Bissau	93	28	...	...	...	...	...	...	...	...	34	0.5	61
Guinea Ecuatorial	94	26	40	50	29	29	29	58	57	59	...	...	...
Kenya	49	26	3.168	49	76	77	76	...	...	...	...	...	...
Lesotho	90	33	54	51	34	33	35	38	38	39	...	...	...
Liberia	70	32	625	48	156	159	153	84	87	82	...	...	...
Madagascar	50	...	378	51	18	17	19	...	...	...	...	...	...
Malawi	64	42	1.361	50	82	81	82	...	...	...	29	1	60
Malí	115	...	97	50	4	4	4	44	45	42	55	0.3	62
Mauritania	85	28	36	55	5	5	6	...	...	...	44	1	60
Mauricio	14	...	30	50	75	74	76	94	92	96	...	...	...

	MORTALIDAD Y MALNUTRICIÓN INFANTILES		PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR								PREPARACIÓN PARA LA ESCUELA[5]		
	Tasa de mortalidad de menores de 5 años (muertes por 1000 nacimientos vivos)[1]	Tasa de raquitismo moderado o grave de menores de 5 años (%)[2]	Total de matriculaciones en la enseñanza preescolar		Tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza preescolar y el desarrollo educacional de la primera infancia (%)			Tasa neta ajustada de matriculación (TNAM) un año antes de la edad de ingreso oficial en la escuela primaria (%)[4]			Porcentaje de niños de 36 a 59 meses de edad que disfrutan en sus hogares de entornos de aprendizaje positivos y estimulantes (%)[6]	Porcentaje de niños menores de 5 años de edad que viven en hogares con tres o más libros para niños	Porcentaje de niños de 36 a 59 meses de edad que van por buen camino para alcanzar su desarrollo en cuanto a salud, aprendizaje y bienestar psicosocial (%)[7]
			Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015			2010–2015[3]	2010–2015[3]	2010–2015[3]
	Total	Total	Total	% M	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Total	Total
País o territorio	**2015**	**2010–2015[3]**	**(000)**										
Mozambique	79	43	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibia	45	23	25[y]	51[y]	22[y]	21[y]	22[y]	67[y]	65[y]	70[y]	...	...	...
Níger	96	43	153	50	7	7	8	25[y]	25[y]	24[y]	...	...	...
Nigeria	109	33	...	...	...	...	...	...	...	...	65	6	61
República Centroafricana	130	41	...	...	...	...	...	...	...	...	74	0.7	47
República Democrática del Congo	98	43	309[z]	51[z]	4[z]	4[z]	4[z]	...	...	...	52	0.6	66
República Unida de Tanzania	49	34	1.070	50	32	31	32	45**,[z]	43**,[z]	48**,[z]	...	...	...
Rwanda	42	38	184	51	18	18	18	46	46	46	49	0.9	63
Santo Tomé y Príncipe	47	17	**9**	**52**	**58**	**56**	**61**	57	56	58	63	6	55
Senegal	47	21	209	52	15	14	16	17	16	18	...	...	...
Seychelles	14	8	3	50	90	88	93	90	87	93	...	...	...
Sierra Leona	120	38	60	53	10	10	11	37	36	38	54	2	45
Somalia	137	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	41	...	857[z]	50[z]	34[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudán del Sur	93	31	111	48	10	10	10	18**	20**	17**	...	...	...
Swazilandia	61	26	...	...	...	...	...	...	...	...	39	6	65
Togo	78	28	115	51	18	17	18	...	...	...	25	0.7	51
Uganda	55	34	477	50	12	11	12	...	...	...	...	...	...
Zambia	64	40	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	71	28	374[y]	50[y]	42[y]	42[y]	43[y]	37[y]	36[y]	37[y]	43	3	62
	Media ponderada	**Mediana**	**Suma**	**% M**	**Mediana**			**Media ponderada**			**Mediana**	**Mediana**	**Mediana**
En el plano mundial	43	25	165.773	48	52	52	52	69**	70**	69**	...	...	...
Asia Central y el Cáucaso	32	12	2.168	49	25	25	25	49	47	50	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	17	28	59.052	47	78	77	78	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental	10	10	45.287	47	89	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Sudoriental	27	30	13.765**	48**	58	59	57	84**	84**	83**	...	...	...
América del Norte y Europa	6	...	32.496	48	84	84	84	94	94	93	...	...	...
América Latina y el Caribe	18	...	20.974**	49**	50	50	50	95	94	95	...	...	...
Caribe	...	...	1.443	50	68	71	64	91	91	91	...	...	...
América Latina	17	13	19.532	49	42	42	42	95	95	95	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental	29	13	6.873	49	33	33	33	52**	53**	51**	...	...	...
África del Norte	35	15	3.790**	50**	36	33	37	61**	62**	59**	...	...	...
Asia Occidental	22	10	3.083**	48**	33	33	33	44**	45**	44**	...	...	...
Pacífico	24	...	1.192**	48**	80	77	85	82	80	84	...	...	...
Asia Meridional	51	37	21.004	46	51	51	50	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	84	32	22.015**	50**	20	20	21	42**	42**	42**	...	...	...
Países de bajos ingresos	76	34	11.013	49	18	17	18	43	43	43	...	...	...
Países de ingresos medianos	41	21	122.080	48	42	41	43	...	...	...	...	...	...
Medianos bajos	53	29	49.437	48	35	34	35	...	...	...	...	...	...
Medianos altos	19	...	72.642	47	48	49	48	81**	81**	81**	...	...	...
Países de ingresos altos	6	...	32.681	49	79	79	79	92	92	91	...	...	...

Fuente: Base de datos del IEU, excepto donde se indique lo contrario. Las tasas de matriculación y las tasas brutas de admisión al último grado se basan en las estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas, revisión de 2015 (Naciones Unidas, 2015), variante mediana.

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2016.

1. Las tasas de mortalidad de menores de 5 años son las estimaciones actualizadas realizadas por el Grupo Interinstitucional de las Naciones Unidas para la Estimación de la Mortalidad en la Niñez (septiembre de 2015). Se basan en la variante mediana.

2. Estimaciones conjuntas de la malnutrición infantil del UNICEF, la OMS y el Banco Mundial (mayo de 2017).

3. Los datos corresponden al último año disponible del periodo indicado.

4. La TNAM un año antes de la edad oficial para entrar en la escuela primaria es el porcentaje de niños con la edad prevista un año antes de ingresar en la enseñanza primaria que están matriculados en preescolar o en primaria.

5. MICS 4 y 5 del UNICEF, informes nacionales.

6. Los datos se refieren al indicador de la MICS «Apoyo de los adultos al aprendizaje», que es la proporción de niños de 36 a 59 meses de edad con los que un adulto ha participado en cuatro o más de las siguientes actividades para promover el aprendizaje y la preparación para la escuela en los últimos 3 días: a) leer libros con el niño, b) contar cuentos al niño, c) cantar canciones al niño, d) sacar al niño fuera del hogar, e) jugar con el niño y f) pasar tiempo con el niño nombrando, contando o dibujando cosas.

7. Los datos se refieren al indicador de la MICS «Índice de desarrollo infantil temprano», que es el porcentaje de niños que van por buen camino para alcanzar su desarrollo en al menos tres de los siguientes ámbitos: a) lectoescritura y nociones elementales de cálculo aritmético, b) desarrollo físico, c) desarrollo socioemocional y d) aprendizaje (capacidad para llevar a efecto instrucciones sencillas, capacidad para ocuparse de manera independiente).

8. Para calcular las tasas de matriculación se utilizaron datos de población nacionales debido a incoherencias en los datos de población de las Naciones Unidas o a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

9. Las tasas de matriculación no se calcularon debido a incoherencias en los datos de población de las Naciones Unidas o a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

Los datos en negrita corresponden al año lectivo que terminó en 2016.

(z) Datos del año lectivo que terminó en 2014.

(y) Datos del año lectivo que terminó en 2013.

(*) Cálculo nacional.

(**) Con respecto a los datos por países: estimación parcial del IEU; con respecto a las sumas y medias ponderadas regionales y de otras agrupaciones de países: imputación parcial debido a una cobertura incompleta de los países (entre el 33 % y el 60 % de la población de la región o de otra agrupación de países).

(...) No hay datos disponibles.

CUADRO 5: ODS 4, Meta 4.3 – Acceso universal a la formación técnica, profesional y superior

Para 2030, velar por el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria

	PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS EDUCATIVOS DE FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL											
	Porción de la enseñanza técnica y profesional en la matriculación total (%) por nivel						Porcentaje de jóvenes (15-24) matriculados en la enseñanza técnica y profesional secundaria (%)			Transición del segundo ciclo de secundaria a la enseñanza superior (niveles 5, 6 y 7 de la CINE combinados) (%)		
	Total de la enseñanza secundaria			Enseñanza postsecundaria no superior								
	Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015		
País o territorio	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Asia Central y el Cáucaso												
Armenia	11	12	9	.	.	.	...	...	...	...	...	...
Azerbaiyán[2]	...	...	...	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Georgia	4	5	4	100	100	100	2	2	1	...	...	...
Kazajstán	11	11	11	100	100	100	7	7	6	...	...	...
Kirguistán	9	10	9	100	100	100	5	6	5	...	...	...
Tayikistán	1[y]	2[y]	0,3[y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkmenistán	8[z]	9[z]	6[z]	.[z]	.[z]	.[z]	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	36	35	36	.	.	.	25	25	25	11	13	9
Asia Oriental y Sudoriental												
Brunei Darussalam	12	13	11	.	.	.	7	8	6	...	...	...
Camboya	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
China	20	21	20	40	46	31	...	...	...	...	...	...
Filipinas	.[y]	.[y]	.[y]	100[y]	100[y]	100[y]	.	.	.	...	...	...
Hong Kong, China	2	3	0,6	63	74	49	0,9*	2*	0,3*	...	...	...
Indonesia	18	20	16	.	.	.	10	11	8	44[z]	39[z]	49[z]
Japón	12[z]	13[z]	10[z]	...	...	...	...	...	...	85[z]	83[z]	88[z]
Macao, China	4	5	3	.	.	.	2	2	1	...	...	...
Malasia	11	13	9	100	100	.	5	6	4	75	63	87
Mongolia	10	12	8	100	100	100	5	6	4	145	155	138
Myanmar	-[z]	-[z]	-[z]	...	...	...	-[z]	-[z]	-[z]	...	...	...
República de Corea	9	10	8	.	.	.	5	5	4	...	...	...
República Popular Democrática de Corea	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...
República Democrática Popular Lao	1	1	2	100	100	100	0,3	0,3	0,2	80	75	87
Singapur[3]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	10	12	8	.	.	.	6	7	4	117	113	120
Timor-Leste	5	6	4	.	.	.	3	3	2	...	...	...
Viet Nam	...	...	...	100	100	100	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa												
Albania	9	13	4	100	100	100	5	7	2	99[z]	96[z]	102[z]
Alemania	19	22	15	91	88	93	...	...	...	78[z]	75[z]	82[z]
Andorra[3]	9	10	8	100	100	100	...	...	...	29[z]	24[z]	33[z]
Austria	36	39	33	100	100	100	...	...	...	76	68	84
Belarrús	13	16	10	100	100	100	7	9	6	78[y]	63[y]	98[y]
Bélgica	45	46	44	93	95	90	22	24	20	93[z]	84[z]	101[z]
Bosnia y Herzegovina[3]	38	41	35	...	...	...	...	...	...	79	81	77
Bulgaria	31	35	27	100	100	100	15	18	12	108	102	113
Canadá	4[y]	5[y]	4[y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre[2]	8	13	4	100	100	100	4*	6*	2*	...	...	...
Croacia	40	43	38	.	.	.	25	27	23	...	...	...
Dinamarca	24	26	21	.	.	.	12	15	9	88	81	95
Eslovaquia	32	34	29	100	100	100	...	...	...	92	82	102
Eslovenia	42[z]	46[z]	37[z]	.[z]	.[z]	.[z]	26[z]	29[z]	22[z]	90[z]	89[z]	90[z]
España	18	20	17	100	100	100	9	11	7	98	98	98
Estados Unidos de América	.[z]	.[z]	.[z]	100	100	100	.[z]	.[z]	.[z]	65[z]	63[z]	67[z]
Estonia	19	24	14	100	100	100	9	12	6	...	...	...
Federación de Rusia	16	19	13	100	100	100	...	...	...	121[y]	...	...
Finlandia	48	48	47	100	100	100	22	24	21	38	40	37
Francia	19[z]	20[z]	17[z]	51[z]	40[z]	57[z]	14[z]	16[z]	12[z]	...	...	...
Grecia	17[z]	21[z]	13[z]	...	...	...	9[z]	11[z]	6[z]	...	...	...
Hungría	13	15	10	100	100	100	8	10	7	68	63	72
Irlanda	.	.	.	100	100	100	.	.	.	...	...	...
Islandia	21[y]	24[y]	18[y]	98[y]	99[y]	96[y]	11[y]	13[y]	8[y]	...	...	...
Italia	34	41	27	100	100	100	22	27	17	58[y]	52[y]	65[y]
La ex República Yugoslava de Macedonia	30	32	27	100	100	100	...	...	...	93[z]	88[z]	99[z]
Letonia[3]	21	25	18	100	100	100	11	13	9	...	...	...
Liechtenstein[2]	35	40	29	.	.	.	26*	33*	19*	54	56	51
Lituania[3]	10	12	7	100	100	100	6	7	4	93	89	96
Luxemburgo	32[z]	33[z]	31[z]	100[z]	100[z]	100[z]	21[z]	22[z]	21[z]	59[z]	59[z]	60[z]
Malta	8	9	6	95	96	93	4	5	3	218	242	201
Mónaco	11	13	9	.	.	.	...	...	...	...	...	...
Montenegro	33	35	30	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	29	34	23	100	100	100	17	21	13	133[z]	144[z]	125[z]
Países Bajos[3]	37	37	37	.	.	.	23	23	22	93	95	91
Polonia	28[z]	34[z]	22[z]	100[z]	100[z]	100[z]	15[z]	19[z]	12[z]	102[z]	99[z]	104[z]
Portugal	28	32	24	100	100	100	17	20	14	59	53	64
Reino Unido	32[z]	32[z]	32[z]	.[z]	.[z]	.[z]	18[z]	19[z]	17[z]	...	...	...
República Checa	38	41	35	15	30	7	...	...	...	120	113	126
República de Moldova[2]	13	15	11	100	100	100	6*	7*	5*	...	...	...
Rumania	28	32	24	100	100	100	...	...	...	95	103	89
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

ACCESO, PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR								PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN		
Tasa bruta de admisión (TBA) a los primeros programas de enseñanza superior (niveles 5 a 7 de la CINE) (%)			Total de estudiantes matriculados en la enseñanza superior		Tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza superior (%)			Tasa de participación de adultos (25 a 64 años) en educación y formación formal y no formal en los últimos 12 meses [1]		
Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015			Año de la encuesta más reciente 2011		
Total	Hombres	Mujeres	Total (000)	% M	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
62	63	61	108	54	44	42	47	...	...	...
33*	31*	36*	204	52	25*	24*	27*	...	...	...
...	...	...	128	54	43	39	48	...	...	...
69	63	76	624	55	46	41	51	...	...	...
...	...	...	265	56	47	41	53	...	...	...
...	...	...	247	41	29	34	24	...	...	...
...	...	...	44[z]	39[z]	8[z]	10[z]	6[z]	...	...	...
10	13	8	266	38	9	11	7	...	...	...
...	...	...	11	61	31	23	39	...	...	...
...	...	...	217	44	13	14	12	...	...	...
...	...	...	43.367	51	43	40	47	...	...	...
...	...	...	3.563[z]	55[z]	36[z]	31[z]	40[z]	...	...	...
...	...	...	299	52	68	64	74			
31[z]	30[z]	32[z]	5.108	52	24	23	26	...	...	...
82[z]	79[z]	85[z]	3.862[z]	47[z]	63[z]	66[z]	61[z]	...	...	...
...	...	...	31	56	76	65	86	...	...	...
39	31	47	818	58	26	21	32	...	...	...
91	77	105	180	57	69	58	80	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	3.268	41	93	105	80	...	...	...
...	...	...	565	35	28	36	20	...	...	...
25	25	25	130	48	17	17	17	...	...	...
...	...	...	255[y]	50[y]	...	...	...	...	...	...
82	72	91	2.235	58	49	41	57	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	2.467	49	29	29	29	...	...	...
63[z]	55[z]	72[z]	161	57	58	49	68	...	...	...
67[z]	65[z]	68[z]	2.978	48	68	70	67	50	53	51
...	...	...	1	58	...	...	...	...	...	...
74	67	81	426	53	82	74	89	48	49	48
84[y]	75[y]	94[y]	477	56	88	76	101	...	...	...
70	59	80	505	56	75	65	85	38	39	37
...	...	...	108	56	...	...	...	...	...	...
79	73	85	279	55	74	65	83	26	28	25
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	37	57	60*	51*	69*	42	43	42
...	...	...	162	56	69	59	80	...	...	...
86[z]	77[z]	95[z]	314	57	83	70	96	59	55	62
57	48	67	198[z]	60[z]	53[z]	42[z]	65[z]	42	41	42
75[z]	68[z]	82[z]	91[z]	58[z]	83[z]	68[z]	98[z]	36	35	38
78	73	85	1.964	53	90	82	97	38	39	37
51	48	55	19.532	56	86	73	100	...	...	...
...	...	...	55	59	70	55	85	50	46	53
84[y]	...	...	6.592	53	80	73	88	...	...	...
56	52	61	302	54	87	79	96	56	49	63
...	...	...	2.389[z]	55[z]	64[z]	58[z]	71[z]	51	50	51
...	...	...	677[z]	49[z]	114[z]	114[z]	114[z]	12	10	13
44	38	51	308	55	51	45	57	41	43	39
...	...	...	215	51	84	80	88	24	25	24
82[y]	68[y]	97[y]	19[y]	62[y]	81[y]	60[y]	103[y]	...	...	...
68	60	77	1.826	56	62	53	72	36	37	34
71[z]	68[z]	74[z]	64	54	42	38	47	...	...	...
...	...	...	86	60	...	..	...	32	27	37
59*	69*	49*	0.8	32	34*	45*	22*	...	...	...
73[z]	66[z]	81[z]	141	58	...	...	...	29	23	33
33[z]	30[z]	36[z]	...	...	...	...	...	70	72	69
74	65	84	13	56	47	40	55	36	38	34
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79[z]	71[z]	89[z]	268	58	77	63	91	60	59	61
...	...	...	843	52	...	...	...	59	63	56
76[z]	67[z]	85[z]	1.763[z]	59[z]	68[z]	54[z]	83[z]	24	23	25
54	48	60	338	53	62	58	66	44	44	45
62[z]	55[z]	70[z]	2.353[z]	56[z]	56[z]	49[z]	64[z]	36	34	38
68	56	81	396	57	65	54	76	37	37	37
...	...	...	109	56	41*	35*	47*	...	...	...
56	50	62	542	54	53	48	59	8	8	8
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 5 *(CONTINUACIÓN)*

	PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS EDUCATIVOS DE FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL											
	Porción de la enseñanza técnica y profesional en la matriculación total (%) por nivel						Porcentaje de jóvenes (15-24) matriculados en la enseñanza técnica y profesional secundaria (%)			Transición del segundo ciclo de secundaria a la enseñanza superior (niveles 5, 6 y 7 de la CINE combinados) (%)		
	Total de la enseñanza secundaria			Enseñanza postsecundaria no superior								
	Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015		
País o territorio	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**
Serbia[2]	36	37	34	100	100	100	25*	25*	24*	...	...	...
Suecia	23	24	23	77	73	80	12	13	11	76[y]	64[y]	88[y]
Suiza	38	42	33	85	83	86	23	26	19	83	83	82
Ucrania[3]	8	10	6	100	100	100	4[z]	6[z]	3[z]	149	149	150
América Latina y el Caribe												
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	3	3	3	...	...	...	1	2	0,9	...	...	...
Argentina	.[z]	.[z]	.[z]	.[z]	.[z]	.[z]	.[z]	.[z]	.[z]	103[z]	105[z]	102[z]
Aruba	...	...	...	.[z]	.[z]	.[z]	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	.[z]	.[z]	.[z]	66[z]	72[z]	60[z]	.[z]	.[z]	.[z]	...	...	...
Belice	5	6	4	.[y]	.[y]	.[y]	2	3	2	...	...	...
Bermudas	.	.	.	.[y]	.[y]	.[y]	.	.	.	...	...	...
Bolivia, Estado Plurinacional de	62	61	63	.	.	.	28	28	27	...	...	...
Brasil[2]	4	3	4	100	100	100	2*	2*	2*	...	...	...
Chile	20	21	19	.	.	.	10	10	9	101[z]	98[z]	103[z]
Colombia	7	7	8	.	.	.	4	4	4	60	63	57
Costa Rica	24	23	25	.	.	.	8	8	8	...	...	...
Cuba	24	28	19	100	100	100	12	13	10	43	53	37
Curazao	72[y]	76[y]	69[y]	100[y]	100[y]	100[y]	...	...	...	...	...	...
Dominica	-	-	-	-[z]	-[z]	-[z]	-	-	-	...	...	...
Ecuador	15	17	14	.	.	.	9	9	8	...	...	...
El Salvador	18	18	18	.	.	.	9	9	9	23	35	12
Granada	.	.	.	100	100	100	.	.	.	...	...	...
Guatemala	24	23	26	.	.	.	9	8	9	...	...	...
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	41	41	41	.	.	.	11	10	12	...	...	...
Islas Caimán	.[y]	.[y]	.[y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos[3]	.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas[2]	2	2	2	...	...	...	1,0*	...	...	...	...	...
Jamaica	.	.	.	84	84	84	.	.	.	...	...	...
México	...	...	...	.[z]	.[z]	.[z]	...	...	...	74[z]	79[z]	70[z]
Montserrat	.[z]	.[z]	.[z]	...	...	...	.[z]	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Perú	1	1	2	.	.	.	0,5	0,4	0,5	...	...	...
República Dominicana	5	4	6	.	.	.	2	2	3	149	130	163
Saint Kitts y Nevis	.	.	.	100	100	100	.	.	.	311	248	365
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	1	2	0,5	78	87	68	0,3	0,4	0,1	...	...	...
Sint Maarten[3]	59[z]	67[z]	51[z]	.[z]	.[z]	.[z]	...	...	...	14[z]	14[z]	14[z]
Suriname	41	49	35	...	...	...	20	22	18	...	...	...
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	25[z]	29[z]	20[z]	.[z]	.[z]	.[z]	9[z]	11[z]	8[z]	...	...	...
Venezuela, República Bolivariana de	5	5	5	.	.	.	2	2	2	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental												
Arabia Saudita	5**,[z]	8**,[z]	2**,[z]	.	.	.	2**,[z]	2**,[z]	0,7**,[z]	110[z]	110[z]	111[z]
Argelia	...	...	...	.	.	.	...	...	...	109[z]	131[z]	98[z]
Bahrein	7	13	2	100	100	100	4	6	0,8	...	...	...
Egipto	21[z]	23[z]	18[z]	18[z]	22[z]	12[z]	10[z]	12[z]	9[z]	104[z]	112[z]	97[z]
Emiratos Árabes Unidos[3]	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israel	20	20	20	.	.	.	13	13	13	80[z]	77[z]	83[z]
Jordania	4[z]	5[z]	3[z]	.	.	.	2[z]	3[z]	1[z]	...	...	...
Kuwait	3	2	3	100[y]	100[y]	100[y]	-	-	-	...	...	...
Líbano[3]	16	19	12	.	.	.	...	...	...	...	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	...	...	...	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Omán[3]	0,0	0,1	-	.	.	.	...	...	...	87	87	87
Palestina	0,4	0,7	0,1	100	100	100	0,3	0,5	0,1	88	85	91
Qatar	0,7	1	.	.	.	.	0,2	0,2	-	...	...	...
República Árabe Siria	5[y]	6[y]	4[y]	86[y]	92[y]	77[y]	2[y]	2[y]	2[y]	...	...	...
Sudán	1[y]	2[y]	...[y]	.[y]	.[y]	.[y]	...	...	...	...	...	...
Túnez	6	...	...	100	...	...	...	...	...	100[y]	117[y]	90[y]
Turquía	25	26	24	.	.	.	16	17	15	138[z]	147[z]	130[z]
Yemen	0,7[y]	1,0[y]	0,1[y]	.[y]	.[y]	.[y]	...	...	...	...	...	...

ACCESO, PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR								PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN		
Tasa bruta de admisión (TBA) a los primeros programas de enseñanza superior (niveles 5 a 7 de la CINE) (%)			Total de estudiantes matriculados en la enseñanza superior		Tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza superior (%)			Tasa de participación de adultos (25 a 64 años) en educación y formación formal y no formal en los últimos 12 meses [1]		
Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015			Año de la encuesta más reciente 2011		
Total	Hombres	Mujeres	Total (000)	% M	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
...	...	...	241	56	58*	50*	67*	17	17	16
59[z]	49[z]	70[z]	429	59	62	50	76	72	69	74
87	86	88	294	50	58	57	59	66	65	66
...	...	...	1.776	52	...	..	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
63[z]	54[z]	73[z]	2.869[z]	61[z]	83[z]	64[z]	103[z]	...	...	...
11	8	14	1	68	15	9	21	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	9	62	23	18	29	...	...	...
...	...	...	1.0	69	24	15	34	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...			
...	...	...	8.285	57	51*	42*	59*	...	...	...
88[z]	83[z]	95[z]	1.222	52	89	83	94	...	...	...
...	...	...	2.294	53	56	52	60	...	...	...
...	...	...	218	56	54	47	61	...	...	...
23	22	25	261	57	36	30	43	...	...	...
...	...	...	2[y]	70[y]	20[y]	12[y]	28[y]	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	586[y]	...	40[y]	...	...	...	...	...
15	21	8	179	54	29	28	31	...	...	...
...	...	...	9	53	91	85	98	...	...	...
...	...	...	367	54	22	20	24	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
17[y]	15[y]	19[y]	195	57	22	19	25	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	0.3	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	0.8	64	42*	...	...	...	...	...
...	...	...	75	63	27	20	35	...	...	...
36[z]	36[z]	35[z]	3.419[z]	49[z]	30[z]	30[z]	30[z]	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	124[y]	59[y]	39[y]	31[y]	47[y]	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	49	85	480	64	50	35	65	...	...	...
59	43	75	4	67	80	53	107	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	3	65	17	12	22	...	...	...
...	...	...	0.2	78	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	146	...	56	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
72	78	67	1.528	49	63	64	62	...	...	...
32[z]	25[z]	40[z]	1.289	60	37	29	45	...	...	...
60[z]	49[z]	73[z]	39	60	43	31	59	...	...	...
33[z]	33[z]	34[z]	2.869	48	36	37	36	...	...	...
...	...	...	157	55	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	374	57	65	55	75	...	...	...
...	...	...	313	52	45	43	47	...	...	...
...	...	...	72[y]	64[y]	27[y]	20[y]	33[y]	...	...	...
...	...	...	216	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	877	48	28	29	28	...	...	...
...	...	...	127	58	...	...	...	...	...	...
56	47	67	221	60	44	35	54	...	...	...
...	...	...	28	66	15	6	44	...	...	...
32	29	36	773	51	44	41	47	...	...	...
...	...	...	632[z]	51[z]	16[z]	16[z]	17[z]	...	...	...
42	33	51	323	62	35	26	43	...	...	...
92[z]	96[z]	88[z]	6.063	46	95	101	88	18	21	15
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 5 *(CONTINUACIÓN)*

	PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS EDUCATIVOS DE FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL											
	Porción de la enseñanza técnica y profesional en la matriculación total (%) por nivel						Porcentaje de jóvenes (15-24) matriculados en la enseñanza técnica y profesional secundaria (%)			Transición del segundo ciclo de secundaria a la enseñanza superior (niveles 5, 6 y 7 de la CINE combinados) (%)		
	Total de la enseñanza secundaria			Enseñanza postsecundaria no superior								
	Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015		
País o territorio	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**
El Pacífico												
Australia	33[z]	37[z]	30[z]	100[z]	100[z]	100[z]	11[z]	13[z]	8[z]	...	...	...
Fiji	...	...	...	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Islas Cook[2]	.	.	.	.	.	.	-*	-*	-*	...	...	...
Islas Marshall	3	2	3	2	3	0,2	1	1	2	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
Micronesia, Estados Federados de	...	...	...	.[z]	.[z]	.[z]	...	...	...	...	...	...
Nauru	.[z]	.[z]	.[z]	.[z]	.[z]	.[z]	.*,[z]	.*,[z]	.*,[z]	...	...	...
Niue	.	.	.	.	.	.	.*	.*	.*	...	...	...
Nueva Zelandia	16	15	17	100[y]	100[y]	100[y]	6	6	6	125	117	132
Palau[2]	23	23	24	...	...	...	12*	12*	12*	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	...
Tokelau	.	.	.	.	.	.	.*	.*	.*	...	...	...
Tonga	3[z]	6[z]	0,7[z]	...	...	...	2[z]	4[z]	1[z]	...	...	...
Tuvalu[2]	-	-	-	.	.	.	-*	-*	-*	...	...	...
Vanuatu	2	2	3	74	86	53	0,7	0,7	0,7	...	...	...
Asia Meridional												
Afganistán	1,0	1	0,3	93	93	93	0,3	0,6	0,1	51[z]	23[z]	23[z]
Bangladesh	4	6	2	98	98	96	2	3	1	...	...	...
Bhután	2[z]	2[z]	1[z]	100[y]	100[y]	100[y]	-[z]	-[z]	-[z]	36[y]	28[y]	28[y]
India	1	2	0,5	100	100	100	...	...	...	142	134	134
Irán, República Islámica del	15	18	11	.	.	.	6	8	4	175	117	117
Maldivas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	...	...	...	.	.	.	-	-	-	...	...	...
Pakistán	3	3	2	100	100	100	0,9	1	0,6	...	...	...
Sri Lanka	6[y]	6[y]	5[y]	100[y]	100[y]	100[y]	...	...	...	61[y]	54[y]	54[y]
África Subsahariana												
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	2	3	2	...	...	...	1,0	1	0,6	...	...	...
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	3	3	3	100[y]	100[y]	100[y]	0,8	0,9	0,7	...	...	...
Burundi	7	7	7	.	.	.	2	2	2	161[z]	162[z]	159[z]
Cabo Verde	3	3	2	100	100	100	1	2	1	75	76	74
Camerún	22	25	18	20	24	17	7	9	5	...	...	...
Chad	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Comoras	0,6[z]	1[z]	0,1[z]	...	...	...	-[y]	-[y]	-[y]	35[z]	...	...
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	7	6	8	.	.	.	...	...	...	...	...	...
Djibouti	10	11	8	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Eritrea	0,6	0,6	0,7	100	100	100	0,2	0,2	0,1	...	...	...
Etiopía	7	6	8	...	...	...	2**	2**	2**	...	...	...
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	2	3	1	...	...	...	0,5	0,7	0,4	...	...	...
Guinea	4[z]	3[z]	4[z]	.[z]	.[z]	.[z]	0,8[z]	0,8[z]	0,8[z]	148[z]	147[z]	151[z]
Guinea Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	4	4	3	100[z]	100[z]	100[z]	1**	...	...	...	...	...
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	2[z]	2[z]	1[z]	100[z]	100[z]	100[z]	0,5[z]	0,8[z]	0,3[z]	70[z]	71[z]	68[z]
Malawi	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...
Malí	13	14	12	100	100	100	4	4	3	...	...	...
Mauritania	0,6	0,6	0,5	.	.	.	0,1	0,2	0,1	...	...	...
Mauricio	11	15	8	34	48	22	1	2	1	...	...	...
Mozambique	5**	6**	3**	.	.	.	0,7	0,9	0,4	...	...	...
Namibia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Níger	8	6	11	100	100	100	0,9	0,8	0,9	...	...	...
República Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Democrática del Congo	19[z]	20[z]	17[z]	.[z]	.[z]	.[z]	...	...	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	12[y]	12[y]	12[y]	44	36	54	...	...	...	...	...	...
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	18	21	15	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	3	3	2	.	.	.	5**	5**	4**	...	...	...
Senegal	5	7	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	4	6	2	100	100	100	2	3	0,8	...	...	...
Sierra Leona	...	...	...	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	7[z]	8[z]	6[z]	100[z]	100[z]	100[z]	...	...	...	...	...	...

ACCESO, PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR								PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN		
Tasa bruta de admisión (TBA) a los primeros programas de enseñanza superior (niveles 5 a 7 de la CINE) (%)			Total de estudiantes matriculados en la enseñanza superior		Tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza superior (%)			Tasa de participación de adultos (25 a 64 años) en educación y formación formal y no formal en los últimos 12 meses [1]		
Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015			Año de la encuesta más reciente 2011		
Total	Hombres	Mujeres	Total (000)	% M	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
...	...	...	1.454[z]	57[z]	90[z]	75[z]	106[z]	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	..	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
99	90	110	270	57	84	72	97	...	...	...
...	...	...	0.9[y]	58[y]	62*,[y]	49*,[y]	76*,[y]	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15[z]	24[z]	7[z]	263[z]	20[z]	9[z]	13[z]	4[z]	...	...	...
...	...	...	2.068[z]	42[z]	13[z]	15[z]	11[z]	...	...	...
18[y]	20[y]	15[y]	9[y]	41[y]	11[y]	13[y]	9[y]	...	...	...
42	42	41	32.107	47	27	27	27	...	...	...
67	73	61	4.803	46	72	76	68	...	...	...
...	...	...	6[z]	61[z]	16[z]	12[z]	20[z]	...	...	...
...	...	...	445	52	15	15**	15**	...	...	...
...	...	...	1.872	45	10	11	9	...	...	...
32	21	42	308	61	20	16	24	...	...	...
11	12	10	221	45	9	10	8	...	...	...
...	...	...	145[y]	27[y]	15[y]	22[y]	8[y]	...	...	...
41[z]	...	...	52	59	23	19	28	...	...	...
10	12	7	95	33	6	7	4	...	...	...
9[z]	14[z]	5[z]	51[z]	25[z]	5[z]	8[z]	2[z]	...	...	...
33	27	39	13	59	22	18	25	...	...	...
...	...	...	390	43	17	20	15	...	...	...
...	...	...	42**,[z]	16**,[z]	3**,[z]	6**,[z]	1**,[z]	...	...	...
13[z]	...	...	6[z]	44[z]	9[z]	10[z]	8[z]	...	...	...
...	...	...	37[y]	43[y]	10[y]	11[y]	8[y]	...	...	...
...	...	...	193	39	9	11	7	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
5[z]	5[z]	4[z]	13[z]	33[z]	3[z]	3**,[z]	2**,[z]	...	...	...
...	...	...	757[z]	32[z]	8[z]	11[z]	5[z]	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	418	40	16	19	13	...	...	...
17[z]	24[z]	11[z]	118[z]	30[z]	11[z]	15[z]	7[z]	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	..	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
12[z]	10[z]	15[z]	24[z]	59[z]	10[z]	8[z]	12[z]	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
8[z]	9[z]	8[z]	113[z]	48[z]	5[z]	5[z]	5[z]	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
5	6	3	20	33	5	7	4	...	...	...
...	...	...	38	56	37	32	42	...	...	...
...	...	...	175	42	6	7**	5**	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	443[y]	31[y]	7[y]	9[y]	4[y]	...	...	...
...	...	...	158[y]	35[y]	4[y]	5[y]	2[y]	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	82	44	8	9	7	...	...	...
...	...	...	2	50	13	13	14	...	...	...
...	...	...	145	38	10	13	8	...	...	...
28	20	37	1	66	14	9	20	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	..	...	...	...	...	...
...	...	...	1.019[z]	58[z]	19[z]	16[z]	23[z]	...	...	...

CUADRO 5 *(CONTINUACIÓN)*

	PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS EDUCATIVOS DE FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL											
	Porción de la enseñanza técnica y profesional en la matriculación total (%) por nivel						Porcentaje de jóvenes (15-24) matriculados en la enseñanza técnica y profesional secundaria (%)			Transición del segundo ciclo de secundaria a la enseñanza superior (niveles 5, 6 y 7 de la CINE combinados) (%)		
	Total de la enseñanza secundaria			Enseñanza postsecundaria no superior								
	Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015		
País o territorio	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**
Sudán del Sur	...	...	...	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	0,4[z]	0,5[z]	0,2[z]	100[z]	100[z]	100[z]	0,1**,[z]	0,2**,[z]	0,0**,[z]	...	...	...
Togo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uganda	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...
Zambia	...	...	...	.[y]	.[y]	.[y]	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	.[y]	.[y]	.[y]	...	...	...	.[y]	.[y]	.[y]	...	...	...
	Media ponderada			**Mediana**			**Mediana**			**Mediana**		
En el plano mundial	10	11	9	76	80	66	2	3	2	...	...	...
Asia Central y el Cáucaso	20	20	20	100	100	100	6	6	6	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	16	17	15	40	46	.	3	3	2	...	...	...
Asia Oriental	19	20	18	40	46	31	2	2	1	...	...	...
Asia Sudoriental	11**	12**	9**	50	50	.	4	4	3	...	...	...
América del Norte y Europa	16**	18**	15**	100	100	100	12	15	11	90	83	91
América Latina y el Caribe	10	9	10	.	.	.	2	2	2	...	...	...
Caribe	10	12	9	66	72	60	.	.	.	...	...	...
América Latina	10	9	10	.	.	.	9	8	9	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental	14**	15**	12**	.	.	.	2	3	1	...	...	...
África del Norte	13**	15**	11**	18	22	12	...	...	...	104	117	97
Asia Occidental	14**	15**	13**	.	.	.	2	2	1	...	...	...
Pacífico	26**	28**	23**	.	.	.	0	0	0	...	...	...
Asia Meridional	2	3	1	99	99	98	1	1	0	57	61	54
África Subsahariana	7**	7**	6**	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Países de bajos ingresos	6	7	6	93	93	93	1	1	0	...	...	...
Países de ingresos medianos	10	11	9	57	66	42	2	3	2	...	...	...
Medianos bajos	5	6	4	80	86	53	2	3	2	...	...	...
Medianos altos	16	17	15	37	47	11	3	3	4	...	...	...
Países de ingresos altos	15	16	13	77	74	80	8	10	6	...	...	...

Fuente: Base de datos del IEU, excepto donde se indique lo contrario. La TBA y la TBM se basan en las estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas, revisión de 2015 (Naciones Unidas, 2015), variante mediana.

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2016.

1. Datos de la Encuesta de Educación de Adultos de Eurostat de 2011, centrada en las personas de entre 25 y 64 años que viven en hogares privados.

2. Para calcular la TBA y la TBM se utilizaron los datos de población nacionales debido a incoherencias en los datos de población de las Naciones Unidas o a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

3. La TBA y la TBM no se calcularon debido a incoherencias en los datos de población de las Naciones Unidas o a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

Los datos en negrita corresponden al año lectivo que terminó en 2016.

(z) Datos del año lectivo que terminó en 2014.

(y) Datos del año lectivo que terminó en 2013.

(*) Cálculo nacional.

(**) Con respecto a los datos por países: estimación parcial del IEU; con respecto a las sumas y medias ponderadas regionales y de otras agrupaciones de países: imputación parcial debido a una cobertura incompleta de los países (entre el 33 % y el 60 % de la población de la región o de otra agrupación de países).

(-) Magnitud nula o insignificante.

(.) Categoría no aplicable o no existente.

(...) No hay datos disponibles.

ACCESO, PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR								PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN		
	Tasa bruta de admisión (TBA) a los primeros programas de enseñanza superior (niveles 5 a 7 de la CINE) (%)			Total de estudiantes matriculados en la enseñanza superior		Tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza superior (%)			Tasa de participación de adultos (25 a 64 años) en educación y formación formal y no formal en los últimos 12 meses [1]	
	Año lectivo finalizado en 2015			Año lectivo finalizado en 2015		Año lectivo finalizado en 2015			Año de la encuesta más reciente 2011	
	Total	Hombres	Mujeres	Total (000)	% M	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	8[y]	51[y]	5[y]	5[y]	65[y]	...	...	...
	...	...	...	71	30	11	15	6	...	...	...
	...	...	...	165[z]	44[z]	5[z]	5[z]	4[z]	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	8[y]	9[y]	7[y]	136	48	8	9	8	...	...	...
	Mediana			Suma	% M	Media ponderada			Median		
	...	...	...	212.431	51	36	34	38	...	...	...
	48	47	48	1.895	50	25	24	25	...	...	...
	...	...	...	66.813	51	40	38	43	...	...	...
	...	...	...	51.572	50	46	43	49	...	...	...
	...	...	...	15.241	54	28	25**	30**	...	...	...
	70	65	78	50.702	55	75	66**	85**	39	40	39
	...	...	...	24.894**	56**	46**	40**	53**	...	...	...
	...	...	...	936	61	29	23	36	...	...	...
	...	...	...	23.957	56	47	41	54	...	...	...
	...	...	...	17.054	49	42	42**	42**	...	...	...
	33	33	40	6.306	52	32	30**	33**	...	...	...
	...	...	...	10.748	47	52	53**	51**	...	...	...
	...	...	...	1.750	57	62**	52**	72**	...	...	...
	32	24	41	41.895	47	25	25	24	...	...	...
	...	...	...	7.428**	41**	8**	10**	7**	...	...	...
	...	...	...	4.447**	36**	8**	10**	5**	...	...	...
	...	...	...	151.849	51	33	31	35	...	...	...
	...	...	...	61.648	48	23	23	23	...	...	...
	...	...	...	90.201	52	46	43	50	...	...	...
	...	...	...	56.135	54	74	66**	82**	...	...	...

CUADRO 6: ODS 4, Meta 4.4 – Competencias de jóvenes y adultos para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

Para 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN TIC			RESULTADOS ESCOLARES DE ADULTOS											
	Porcentaje de adultos (a partir de 15 años) (%) con competencias en TIC por tipo de competencias:[1]			Porcentaje de adultos (a partir de 25 años) (%) que han alcanzado al menos:											
	Conectar o instalar nuevos dispositivos	Copiar o mover un fichero o archivo	Crear presentaciones electrónicas con un programa informático específico	Enseñanza primaria (Niveles 1 a 8 de la CINE)			Primer ciclo de secundaria (Niveles 2 a 8 de la CINE)			Segundo ciclo de secundaria (Niveles 3 a 8 de la CINE)			Enseñanza superior de ciclo corto (Niveles 5 a 8 de la CINE)		
	2015	2015	2015	2010–2015[2]			2010–2015[2]			2010–2015[2]			2010–2015[2]		
País o territorio	**Total**	**Total**	**Total**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**
Asia Central y el Cáucaso															
Armenia	...	...	...	99	100	99	97	98	97	92	92	92	47	45	49
Azerbaiyán	...	...	...	99	99	98	96	98	94	89	92	85	25	27	24
Georgia	...	...	...	99	99	99	97	97	96	92	93	91	31	31	31
Kazajstán	15	19	21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirguistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tayikistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	100	100	100	100	100	100	92	94	90	55	60	51
Asia Oriental y Sudoriental															
Brunei Darussalam	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Camboya	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
China	...	...	...	...	...	...	65	72	59	22	25	19	9	10	8
Filipinas	...	...	...	84	82	86	70	69	71	58	57	60	27	25	28
Hong Kong, China	...	...	...	95	98	93	78	82	76	62	64	61	22	25	19
Indonesia	...	...	...	78	82	74	49	53	44	32	36	29	9	10	9
Japón	...	...	...	100	100	100	...	...	...	81	82	79	35	37	32
Macao, China	...	...	...	88	90	85	69	71	66	45	47	43	17	18	17
Malasia	...	...	...	91	94	88	68	71	65	51	52	50	...	...	...
Mongolia	...	...	...	95	95	96	85	84	85	68	64	71	24	20	27
Myanmar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea	...	...	...	94	98	91	83	89	77	73	80	66	35	41	30
República Democrática Popular Lao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapur	19	42	23	87	90	84	79	83	76	71	74	68	43	46	40
Tailandia	...	...	...	66	70	62	45	48	43	33	34	32	19	18	20
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa															
Albania	...	...	...	96	97	94	87	89	85	45	46	44	13	13	12
Alemania	49	76	34	100	100	100	97	97	96	83	88	78	25	31	20
Andorra	...	...	...	96	97	96	73	73	72	48	48	47	21	21	21
Austria	54	73	40	...	...	...	...	....	...	79	86	72	27	30	24
Belarrús	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélgica	47	68	36	95	96	94	84	87	82	66	68	65	32	31	33
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	80	89	72	...	...	...	61	73	50	11	11	10
Bulgaria	20	51	9	...	...	...	95	96	94	75	76	74	24	20	28
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83	83	83	48	45	51
Chipre	35	63	28	94	96	92	79	81	77	69	71	67	35	34	36
Croacia	33	55	24	97	99	95	89	94	85	71	79	63	18	18	18
Dinamarca	66	77	49	...	...	...	92	93	92	78	78	78	35	30	39
Eslovaquia	40	73	25	100	100	100	99	99	99	87	91	83	19	18	20
Eslovenia	43	59	36	100	100	100	98	99	97	82	86	77	26	23	29
España	51	63	40	90	92	89	75	78	72	48	48	47	29	29	30
Estados Unidos de América	...	...	...	99	99	99	95	95	95	88	88	89	42	41	43
Estonia	53	67	38	...	...	...	...	...	...	90	88	91	38	28	46
Federación de Rusia	7		7	99	100	99	94	95	92	85	86	83	62	60	64
Finlandia	71	80	58	...	...	...	...	...	...	74	73	74	34	30	38
Francia	49	70	41	98	98	97	83	86	81	69	72	67	30	29	31
Grecia	43	54	26	95	97	94	69	73	65	58	59	57	24	24	23
Hungría	43	65	17	100	100	100	97	98	96	75	80	71	22	20	23
Irlanda	38	57	25	...	...	...	83	82	85	66	64	69	32	29	34
Islandia	66	73	58	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italia	40	56	25	95	97	94	78	83	74	49	50	48	14	13	15
La ex República Yugoslava de Macedonia	24	50	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Letonia	41	66	33	100	100	100	100	99	100	89	86	91	30	22	37
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituania[3]	42	67	34	99	99	98	94	96	92	84	86	83	33	29	36
Luxemburgo	64	79	51	...	...	...	100	100	100	...	...	...	34	35	34
Malta	34	58	30	99	99	98	78	82	73	37	38	35	16	17	16
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	...	...	...	97	99	96	89	95	84	73	80	65	20	21	18

CUADRO 6 *(CONTINUACIÓN)*

	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN TIC			RESULTADOS ESCOLARES DE ADULTOS											
	Porcentaje de adultos (a partir de 15 años) (%) con competencias en TIC por tipo de competencias:[1]			Porcentaje de adultos (a partir de 25 años) (%) que han alcanzado al menos:											
	Conectar o instalar nuevos dispositivos	Copiar o mover un fichero o archivo	Crear presentaciones electrónicas con un programa informático específico	Enseñanza primaria (Niveles 1 a 8 de la CINE)			Primer ciclo de secundaria (Niveles 2 a 8 de la CINE)			Segundo ciclo de secundaria (Niveles 3 a 8 de la CINE)			Enseñanza superior de ciclo corto (Niveles 5 a 8 de la CINE)		
	2015	2015	2015	2010–2015[2]			2010–2015[2]			2010–2015[2]			2010–2015[2]		
País o territorio	**Total**	**Total**	**Total**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**
Noruega	68	78	54	100	100	100	99	99	99	77	78	77	37	35	38
Países Bajos	42	77	51	98	99	98	89	92	88	70	74	65	31	33	29
Polonia	39	55	22	99	99	98	84	87	81	83	86	81	24	21	26
Portugal[3]	47	61	40	91	94	87	53	53	52	35	34	37	18	15	21
Reino Unido	53	73	45	100	100	100	100	100	100	75	76	73	39	38	40
República Checa	38	67	23	100	100	100	100	100	100	90	94	86	20	20	19
República de Moldova	...	...	...	99	99	99	96	97	96	75	76	74	33	28	38
Rumania	12	37	5	99	99	98	89	93	87	65	70	59	14	15	14
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia	...	...	...	97	99	95	89	93	85	71	77	65	20	19	20
Suecia	64	66	56	100	100	100	90	90	90	75	76	74	32	27	36
Suiza	...	...	...	...	...	...	97	97	97	85	89	82	37	44	30
Ucrania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	43	66	34												
América Latina y el Caribe															
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Aruba	...	...	...	91	92	91	61	63	59	32	32	32	...	...	...
Bahamas	...	...	...	95	95	95	89	89	89	82	81	82	23	18	27
Barbados	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	...	...	...	100	100	100	84	84	84	37	36	37	6	6	6
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	77	73	80	37	33	41
Bolivia, Estado Plurinacional de	...	...	...	59	64	53	52	57	47	43	47	39	24	25	23
Brasil	16	27	12	77	76	78	56	55	58	43	40	45	13	11	15
Chile	...	...	...	85	86	84	76	77	74	54	55	53	18	18	18
Colombia	...	...	...	76	76	76	50	49	51	45	45	46	...	...	...
Costa Rica	...	...	...	81	81	81	53	52	54	38	37	39	22	21	23
Cuba	...	...	...	91	92	90	81	83	79	57	58	57	15	13	17
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	...	...	...	83	84	81	52	52	52	42	43	42	...	...	...
El Salvador	...	...	...	56	61	53	41	45	38	27	29	25	10	11	10
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	...	...	...	62	62	61	37	36	37	27	26	27	9	10	7
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	59	58	59	32	31	33	23	21	24	10	10	10
Islas Caimán	...	...	...	99	99	99	95	94	96	90	90	91	38	34	42
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	...	...	...	99	99	99	61	57	65	...	...	...	...	...	...
México	...	...	...	79	81	78	60	61	58	33	35	32	16	17	15
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	...	...	...	83	83	82	61	60	63	43	40	46	21	18	24
Paraguay	...	...	...	75	76	74	48	49	47	38	38	38	14	12	16
Perú	...	...	...	81	86	75	62	68	57	56	61	51	21	21	21
República Dominicana	...	...	...	67	66	68	57	54	59	35	31	38	12	10	14
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	46	43	49	40	38	43	10	8	12
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	90	93	88	62	63	61	25	23	26	...	...	...
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	...	...	...	89	89	90	54	52	56	29	25	32	12	10	15
Venezuela, República Bolivariana de	...	...	...	88	87	89	54	67	72	56	52	60	30	25	35
África del Norte y Asia Occidental															
Arabia Saudita	...	...	...	81	86	74	67	70	60	49	51	46	21	21	21
Argelia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahrein	...	...	...	68	70	64	55	54	57	42	41	45	19	18	22
Egipto	1	11	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	...	...	...	79	83	74	44	50	37	30	34	24	11	13	8
Israel	...	...	...	96	97	94	89	91	88	81	82	81	47	44	50
Jordania	...	...	...	85	90	80	74	78	69	41	43	40	16	19	13

CUADRO *(CONTINUACIÓN)*

	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN TIC			RESULTADOS ESCOLARES DE ADULTOS											
	Porcentaje de adultos (a partir de 15 años) (%) con competencias en TIC por tipo de competencias:[1]			Porcentaje de adultos (a partir de 25 años) (%) que han alcanzado al menos:											
	Conectar o instalar nuevos dispositivos	Copiar o mover un fichero o archivo	Crear presentaciones electrónicas con un programa informático específico	Enseñanza primaria (Niveles 1 a 8 de la CINE)			Primer ciclo de secundaria (Niveles 2 a 8 de la CINE)			Segundo ciclo de secundaria (Niveles 3 a 8 de la CINE)			Enseñanza superior de ciclo corto (Niveles 5 a 8 de la CINE)		
	2015	2015	2015	2010–2015[2]			2010–2015[2]			2010–2015[2]			2010–2015[2]		
País o territorio	**Total**	**Total**	**Total**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**
Kuwait	...	...	...	62	61	64	56	54	58	30	26	36	...	...	...
Líbano	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	23	37	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Omán	...	...	...	84	83	85	66	64	73	50	45	63	...	...	...
Palestina	...	...	...	93	96	90	60	62	59	39	40	38	23	24	23
Qatar	...	...	...	84	84	86	68	68	71	44	41	58	...	...	...
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	...	...	...	...	...	...	40	47	33	...	...	...	...	...	...
Turquía	25	37	16	88	95	82	56	67	46	37	44	30	17	20	15
Yemen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pacífico															
Australia	...	...	...	100	100	100	93	93	92	76	78	73	40	37	44
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	96	96	96	92	92	92	70	72	68	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia, Estados Federados de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	70	72	67	30	28	32
Palau	...	...	...	99	99	98	97	97	97	88	88	88	34	30	38
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	99	99	99	...	...	...	72	70	75	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	96	96	96	88	88	88	54	53	55	6	7	5
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional															
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bhután	...	...	...	20	26	15	10	13	6	6	8	3	5	7	3
India	...	...	...	51	62	40	38	47	28	27	34	19	10	13	7
Irán, República Islámica del	5	22	6	...	...	...	68	71	66	47	47	47	22	22	21
Maldivas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	...	...	...	87	90	83	56	59	52	35	38	31	-	-	-
Pakistán	...	...	...	50	63	37	37	47	27	28	34	21	9	11	6
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana															
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	...	...	...	...	...	...	8	12	6	3	4	2	-	-	-
Burundi	...	...	...	11	14	8	6	8	4	3	5	2	1	2	1
Cabo Verde	...	...	...	52	55	49	29	31	28	20	20	20	10	9	10
Camerún	...	...	...	36	47	26	36	47	26	18	25	11	1	2	1
Chad	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Comoras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...	21	27	14	11	15	7	5	7	3
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eritrea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Etiopía	...	...	...	25	37	14	13	18	8	9	13	6	1	2	0,4
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	...	...	...	65	73	57	54	65	45	21	27	15	3	5	2
Guinea	...	...	...	...	...	...	12	19	5	...	...	...	3	5	1
Guinea Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	51	55	47	29	32	25	22	26	18	-	-	-
Lesotho	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 6 *(CONTINUACIÓN)*

	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN TIC			RESULTADOS ESCOLARES DE ADULTOS											
	Porcentaje de adultos (a partir de 15 años) (%) con competencias en TIC por tipo de competencias:[1]			Porcentaje de adultos (a partir de 25 años) (%) que han alcanzado al menos:											
	Conectar o instalar nuevos dispositivos	Copiar o mover un fichero o archivo	Crear presentaciones electrónicas con un programa informático específico	Enseñanza primaria (Niveles 1 a 8 de la CINE)			Primer ciclo de secundaria (Niveles 2 a 8 de la CINE)			Segundo ciclo de secundaria (Niveles 3 a 8 de la CINE)			Enseñanza superior de ciclo corto (Niveles 5 a 8 de la CINE)		
	2015	2015	2015	2010–2015[2]			2010–2015[2]			2010–2015[2]			2010–2015[2]		
País o territorio	Total	Total	Total	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malí	...	...	...	22	29	16	12	16	7	6	9	3	2	3	1
Mauritania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mauricio	...	...	...	67	71	63	54	59	50	44	48	40	5	7	4
Mozambique	...	...	...	23	28	17	16	19	12	5	7	4	2	3	2
Namibia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Níger	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Democrática del Congo	...	...	...	64	78	50	51	66	37	27	39	17	9	14	5
República Unida de Tanzania	...	...	...	65	71	59	11	14	9	3	5	2	2	3	1
Rwanda	...	...	...	31	36	27	12	15	9	8	11	6	4	5	3
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	39	46	32	...	...	...	...	...	...
Senegal	...	...	...	27	33	22	14	19	10	8	12	5	4	6	3
Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	...	...	...	82	84	81	77	79	75	65	67	63	8	8	7
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	...	...	...	30	11	10	18	11	10	9	11	10	...	...	...
Uganda	...	...	...	33	11	10	24	11	10	10	11	10	8	11	10
Zambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	76	82	70	59	66	52	15	19	12	...	...	...
	Mediana	Mediana	Mediana		Mediana			Mediana			Mediana			Mediana	
En el plano mundial	...	...	...	...	...	...	68	71	66	50	51	50	...	...	...
Asia Central y el Cáucaso	...	...	...	99	99	99	97	98	97	92	93	91	39	38	40
Asia Oriental y Sudoriental	...	...	...	89	92	87	69	72	69	58	57	60	23	23	23
Asia Oriental	...	...	...	95	98	93	78	82	76	65	64	66	23	23	23
Asia Sudoriental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa	43	66	34	99	99	98	90	93	89	75	77	73	29	28	29
América Latina y el Caribe	...	...	...	83	84	81	56	55	58	41	40	42	...	...	...
Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina	...	...	...	81	81	78	54	52	56	38	38	38	15	15	16
África del Norte y Asia Occidental	...	...	...	84	85	81	60	64	59	42	42	43	...	...	...
África del Norte	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Occidental	...	...	...	84	85	81	63	65	59	42	42	43	19	18	22
Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional	...	...	...	...	...	...	38	47	28	28	34	21	9	11	6
África Subsahariana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países de bajos ingresos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países de ingresos medianos	...	...	...	...	...	...	60	63	59	43	44	43	...	...	...
Medianos bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Medianos altos	...	...	...	88	90	82	65	71	65	45	45	46	17	18	17
Países de ingresos altos	...	...	...	96	98	95	84	87	82	72	74	69	30	29	32

Fuente: Base de datos del IEU, excepto donde se indique lo contrario.

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2016.

1. Base de datos de Eurostat; base de datos de indicadores de las telecomunicaciones/TIC mundiales de la UIT.

2. Los datos corresponden al último año disponible del periodo indicado.

3. Como no hay enseñanza superior de ciclo corto (nivel 5 de la CINE), se utiliza el porcentaje de adultos que haya alcanzado por lo menos los niveles 6 a 8.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) No hay datos disponibles.

CUADRO 7: ODS 4, Meta 4.5 – Género – Eliminar las disparidades de género en la educación

Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad

	DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN				DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA TERMINACIÓN DE LOS CICLOS ESCOLARES[1]			DISPARIDAD DE GÉNERO EN LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE[2]	
	Paridad de género de la tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza:				Disparidad de género en la tasa de terminación en:			Disparidad de género en el porcentaje de alumnos con un nivel mínimo de competencias	
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Final de la enseñanza primaria	
								Lectura	Matemáticas
	Año lectivo finalizado en 2015				2010–2015[4]			2010–2015[4]	
País o territorio	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)
Asia Central y el Cáucaso									
Armenia	1,03	1,00	1,01	1,13	1,00	1,07	1,42	...	1,03[i]
Azerbaiyán[5]	1,01*	0,98*	...	1,16*	...	...	...	1,05[i]	1,03[i]
Georgia	...	1,02	1,00	1,22	...	1,00	1,00	...	...
Kazajstán	**1,05**	**1,00**	**1,03**	**1,24**	1,00	1,00	1,02	...	1,00[i]
Kirguistán	1,01	0,99	1,02	1,31	1,00	1,01	1,04	...	...
Tayikistán	**0,88**	**1,01**	0,90[g]	**0,72**	0,99	0,91	0,67	...	...
Turkmenistán	...	0,98[z]	0,96[z]	0,64[z]	...	...	...	...	...
Uzbekistán	0,97	**0,98**	**0,98**	**0,64**	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental									
Brunei Darussalam	1,02	1,00	1,00	1,65	...	...	...	...	...
Camboya	...	0,99	...	0,82	1,14	0,96	0,97	...	...
China	1,01	1,00	1,03	1,19	1,02	1,15	1,02	...	...
Filipinas	...	1,00[g]	1,10[g]	1,28[z]	1,10	1,25	1,25	...	...
Hong Kong, China	...	...	0,96	1,16	...	...	...	...	...
Indonesia	1,05[z]	0,97	1,00	1,12	1,02	1,07	0,94	...	...
Japón	...	1,00[z]	1,00[z]	0,93[z]	...	...	...	...	...
Macao, China	1,00	0,99	0,99	1,33	...	...	...	...	...
Malasia	1,03	1,00	1,08	1,53	...	...	...	...	...
Mongolia	...	0,98	1,02	1,38	1,02	1,12	1,37	...	...
Myanmar	...	0,97[z]	1,03[z]	...	1,06	1,12	1,52	...	...
República de Corea	1,00	0,99	0,99	0,77	...	...	...	...	...
República Democrática Popular Lao	1,04	0,96	0,93	0,96	1,03	0,90	0,97	...	...
República Popular Democrática de Corea	1,01	1,00	1,01	0,55	...	...	...	...	...
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	0,94	0,94	0,94	1,41	1,01	1,11	1,15	...	...
Timor-Leste	1,07	0,99	1,07	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	0,97	0,99	...	1,00	1,01	1,10	1,17	...	...
América del Norte y Europa									
Albania	...	0,97	0,94	1,40	...	...	...	...	...
Alemania	1,00	0,99	0,94	0,96	...	0,99	1,04	1,01[i]	1,00[i]
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	1,02	0,99	0,95	1,20	...	0,98	1,01	1,01[i]	1,00[i]
Belarrús	0,96	1,00	0,99	1,33	1,00	1,00	1,05	...	...
Bélgica	1,00	1,00	1,14	1,31	...	1,03	0,99	...	...
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	1,00	1,01	1,25	...	...
Bulgaria	0,98	0,99	0,97	1,27	...	1,01	0,90	1,03[i]	1,01[i]
Canadá	...	1,01[g]	1,00[g]	...	...	1,00	1,08	...	...
Chipre[5]	1,00*	1,00*	0,99*	1,36*	...	0,99	1,11	...	...
Croacia	0,96	1,00	1,05	1,36	...	1,02	0,98	1,01[i]	0,99[i]
Dinamarca	1,00	0,98	1,04	1,38	...	1,01	1,09	...	...
Eslovaquia	0,98	0,99	1,01	1,55[z]	...	1,00	1,01	1,01[i]	0,98[i]
Eslovenia	0,98[z]	1,00[z]	1,00[z]	1,44[z]	...	1,00	1,04	...	...
España	0,99	1,01	1,00	1,18	...	1,00	1,24	...	...
Estados Unidos de América	0,98	1,00	1,02[z]	1,37	1,00	1,00	1,03	...	...
Estonia	...	1,00	0,99	1,53	...	1,01	1,11	...	...
Federación de Rusia	0,98	1,01	0,98	1,21	1,00	1,00	1,00	1,01[i]	1,00[i]
Finlandia	1,00	1,00	1,09	1,21	...	1,00	1,09	...	...
Francia	1,00[z]	0,99[z]	1,01[z]	1,23[z]	...	1,01	1,14	1,00[i]	0,99[i]
Grecia	...	0,99[z]	0,94[z]	1,00[z]	...	0,98	0,99	...	...
Hungría	0,97	0,99	1,00	1,25	...	1,00	0,95	1,02[i]	1,00[i]
Irlanda	1,04	1,01	1,03	1,09	...	1,03	1,03	...	...
Islandia	1,00[g]	0,99[g]	1,04[g]	1,71[g]	...	1,00	1,40	...	...
Italia	0,98	0,99	0,98	1,36	...	1,00	1,10	1,01[i]	0,97[i]
La ex República Yugoslava de Macedonia	0,99	0,99	0,97	1,25	0,99	0,91	0,99	...	...
Letonia	0,99	0,99	0,99	...	...	1,02	1,05	...	...
Liechtenstein[5]	1,04*	0,98*	0,78*	0,49*	...	...	...	...	
Lituania	0,98	1,00	0,96	...	...	0,99	1,05	1,02[i]	1,01[i]
Luxemburgo	0,99[z]	1,00[z]	1,02[z]	...	...	1,05	1,08	...	...
Malta	1,04	1,02	1,07	1,37	...	1,02	1,05	...	...
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	0,94	0,98	1,00	...	0,98	1,01	1,44	...	...
Noruega	1,00	1,00	0,97	1,46	...	0,99	1,12	...	...
Países Bajos	1,02	0,99	1,01	...	...	0,98	1,27	...	...
Polonia	0,99[z]	1,00[z]	0,96[z]	1,52[z]	...	1,03	1,05	...	...

	DISPARIDAD DE GÉNERO EN LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE[2]		DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA ALFABETIZACIÓN		DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA ALFABETIZACIÓN Y ARITMÉTICA ELEMENTAL PARA ADULTOS [3]	
	Disparidad de género en el porcentaje de alumnos con un nivel mínimo de competencias		Disparidad de género en la tasa de alfabetización de jóvenes y adultos		Disparidad de género en el porcentaje de adultos (de 16 años y más) que llegan al menos a un nivel fijo de competencias en:	
	Final del primer ciclo de enseñanza secundaria		Jóvenes (15–24)	Adultos (a partir de 15 años)	Competencias de alfabetización funcional	Competencias de aritmética elemental
	Lectura	Matemáticas				
	2010–2015[4]		2010–2016[4]		2012–2015[4]	2012–2015[4]
	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)
	...	1,07[1]	1,00	1,00	...	...
	...	...	1,00	1,00	...	...
	1,64[1]	1,15[1]	1,00	1,00	...	...
	1,58[1]	1,02[1]	1,00	1,00**	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	1,00	1,00	...	...
	...	...	1,00	0,97	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	1,00	0,95	...	...
	...	...	1,01	1,01	...	...
	1,08[1]	1,02[1]	...	...	...	...
	1,35[1]	1,06[1]	1,00	0,96	...	...
	1,05[1]	0,98[1]	...	...	1,00	1,00
	1,12[1]	1,03[1]	1,00	0,97	...	...
	1,53[1]	1,06[1]	1,00	0,95	...	...
	...	...	1,01	1,00	...	...
	...	...	0,99	0,90**	...	...
	1,14[1]	1,06[1]	...	...	0,99	0,98
	...	...	0,87	0,74**	...	...
	...	...	...	...	...	...
	1,06[1]	1,02[1]	1,00	0,97	0,98	0,97
	1,39[1]	1,03[1]	1,00	0,96	...	...
	...	...	0,98	0,83	...	...
	1,13[1]	1,04[1]	...	...	...	...
	1,68[1]	1,09[1]	1,00	0,98	...	...
	1,06[1]	0,95[1]	...	...	0,99	0,98
	...	...	1,00	1,00	...	...
	1,09[1]	0,93[1]	...	...	1,00	1,00
	...	...	...	...	...	...
	1,06[1]	0,97[1]	...	...	...	...
	...	...	1,00	0,96	...	...
	1,34[1]	1,05[1]	1,00	0,99	...	...
	1,07[1]	0,99[1]	...	...	1,00	0,98
	1,41[1]	1,06[1]	1,00	0,99	1,00	0,99
	1,13[1]	0,94[1]	1,00	0,99	...	...
	1,07[1]	0,98[1]	...	...	1,01	1,00
	1,22[1]	1,00[1]	...	...	1,00	1,00
	1,15[1]	1,00[1]	...	...	1,01	1,00
	1,08[1]	0,96[1]	1,00	0,99	1,00	0,97
	1,09[1]	0,98[1]	...	...	1,00	0,97
	1,09[1]	1,02[1]	1,00	1,00	1,01	1,01
	1,11[1]	0,99[1]	1,00	1,00	1,01	1,02
	1,12[1]	1,05[1]	...	...	1,01	1,00
	1,12[1]	1,01[1]	...	...	1,00	0,98
	1,23[1]	1,04[1]	1,00	0,98	1,01	0,98
	1,13[1]	0,98[1]	...	...	...	...
	1,05[1]	0,98[1]	...	...	1,01	0,99
	1,19[1]	1,02[1]	...	...	...	...
	1,08[1]	0,94[1]	1,00	0,99	1,01	0,98
	1,72[1]	1,06[1]	...	...	...	...
	1,18[1]	1,04[1]	1,00	1,00	...	...
	1,06[1]	0,93[1]	...	...	...	...
	1,21[1]	1,03[1]	1,00	1,00	1,01	1,00
	1,10[1]	0,98[1]	...	...	...	...
	1,26[1]	1,03[1]	1,01	1,03	...	...
	...	...	...	...	...	...
	1,29[1]	0,99[1]	1,00	0,98	...	...
	1,14[1]	1,04[1]	...	...	1,00	1,00
	1,09[1]	1,01[1]	...	...	1,00	0,99
	1,12[1]	0,97[1]	...	...	1,02	1,02

CUADRO 7 *(CONTINUACIÓN)*

País o territorio	DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN				DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA TERMINACIÓN DE LOS CICLOS ESCOLARES[1]			DISPARIDAD DE GÉNERO EN LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE[2]	
	Paridad de género de la tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza:				Disparidad de género en la tasa de terminación en:			Disparidad de género en el porcentaje de alumnos con un nivel mínimo de competencias	
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Final de la enseñanza primaria	
								Lectura	Matemáticas
	Año lectivo finalizado en 2015				2010–2015[4]			2010–2015[4]	
	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)
Portugal	0,97[z]	0,96	0,97	1,13	...	0,98	1,27	...	...
Reino Unido	1,00[z]	1,00[z]	1,04[z]	1,31[z]	...	1,00	1,06	...	...
República Checa	0,97	1,00	1,01	1,41	...	1,00	1,00	1,01[i]	0,99[i]
República de Moldova[5]	0,99*	0,99*	1,01*	1,34*	1,00	1,04	1,17	...	...
Rumania	1,00	0,98	0,99	1,23	...	1,02	1,01	1,05[i]	1,00[i]
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia[5]	0,98*	1,00*	1,01*	1,33*	1,00	1,03	1,17	...	1,00[i]
Suecia	1,00	1,04	1,14	1,53	...	0,99	1,02	...	...
Suiza	0,98[z]	1,00	0,97	1,03	...	0,99	0,94	...	...
Ucrania	...	1,02[z]	0,98[z]	...	...	1,00	1,01		...
América Latina y el Caribe									
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	0,96	0,94	1,02	...	...	...	...	...	...
Argentina	1,01[z]	1,00[z]	1,07[z]	1,62[z]	1,03	1,15	1,21	1,11[R]	0,9[R]
Aruba	0,98[z]	0,97[z]	...	2,26	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	1,03[z]	1,01[z]	1,03[z]	...	1,02	0,99	1,06	...	...
Belice	1,03	0,95	1,02	1,61	1,09	1,32	1,31	...	...
Bermudas	0,84	0,98	1,12	2,32	...	...	...	...	...
Bolivia, Estado Plurinacional de	1,00	0,97	0,98	...	1,00	...	...	...	...
Brasil[5]	0,99**	0,97*	1,05*	1,40*	1,10	1,12	1,24	1,07[R]	0,91[R]
Chile	0,97	0,97	1,01	1,14	1,01	1,03	1,08	1,03[R]	1,01[R]
Colombia	...	0,97	1,07	1,16	1,02	1,11	1,10	1,02[R]	0,86[R]
Costa Rica	0,99	0,99	1,04	1,31	1,01	1,30	1,49	1,02[R]	0,96[R]
Cuba	1,03	0,95	1,05	1,43	1,00	1,02	1,01	...	...
Curazao	...	0,96[y]	1,05[y]	2,33[y]	...	...	...	...	...
Dominica	0,94	0,98	0,99	...	...	...	...	...	...
Ecuador	**1,04**	**1,00**	**1,04**	...	1,01	1,03	1,06	1,00[R]	0,97[R]
El Salvador	1,02	0,96	1,01	1,10	1,05	1,02	1,10	...	...
Granada	0,97[y]	0,96	1,00	1,16	...	...	...	...	...
Guatemala	1,01	0,96	0,93	1,17	0,95	0,87	0,90	1,00[R]	0,84[R]
Guyana	...	...	...	...	1,04	1,09	1,34	...	...
Haití	...	...	...	...	1,24	1,17	0,66	...	...
Honduras	1,02[z]	0,99	1,19	1,35	1,06	1,32	1,27	1,03[R]	0,86[R]
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	1,07	...	1,07	1,73	1,00	1,01	1,06	...	...
México	1,02[z]	1,00[z]	1,07[z]	1,01[z]	1,02	1,02	1,04	1,00[R]	0,98[R]
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	1,03[R]	0,89[R]
Panamá	1,02[z]	0,97[z]	1,07[z]	1,49[y]	1,02	1,03	1,22	1,08[R]	1,10[R]
Paraguay	...	...	...	...	1,06	...	...	1,10[R]	0,96[R]
Perú	1,01	1,00	1,00	...	1,01	1,02	0,97	0,95[R]	0,85[R]
República Dominicana	1,05	0,91	1,10	1,84	1,08	1,14	1,28	1,14[R]	0,84[R]
Saint Kitts y Nevis	0,96	1,02	1,05	2,04	...	...	...	...	...
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	1,06	...	0,99	1,90	1,00	1,03	1,21	...	...
San Vicente y las Granadinas	1,01	0,98	0,97	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	1,08	0,98	1,27	...	1,09	1,46	1,29	...	...
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	1,02[z]	0,98[z]	1,11[z]	...	1,02	1,19	0,72	1,02[R]	0,93[R]
Venezuela, República Bolivariana de	1,00	0,97	1,08	...	1,03	...	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental									
Arabia Saudita	1,05	1,03	0,76**,[z]	0,96	...	...	...	...	...
Argelia	...	0,94	...	1,56	1,01	1,35	1,72	...	...
Bahrein	0,99	1,01	1,00	1,92	...	...	...	...	...
Egipto	0,98[z]	1,00[z]	0,99[z]	0,96	1,01	1,02	0,96	...	...
Emiratos Árabes Unidos	0,99	0,99	...	...	...	...	...	1,22[i]	1,04[i]
Iraq	...	...	...	...	0,91	0,99	0,94	...	...
Israel	0,99	1,01	1,01	1,38	1,00	1,03	1,11	...	...
Jordania	0,96	1,01[z]	1,06[z]	1,11	1,01	1,06	1,32	...	...
Kuwait	...	...	1,16	1,62[y]	...	...	...	...	1,10[i]
Líbano	0,94	0,91	0,99	...	...	...	...	1,44[i]	1,07[i]
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	0,81	0,95	...	0,96	...	...	...	...	...

	DISPARIDAD DE GÉNERO EN LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE[2]		DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA ALFABETIZACIÓN		DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA ALFABETIZACIÓN Y ARITMÉTICA ELEMENTAL PARA ADULTOS [3]	
	Disparidad de género en el porcentaje de alumnos con un nivel mínimo de competencias		Disparidad de género en la tasa de alfabetización de jóvenes y adultos		Disparidad de género en el porcentaje de adultos (de 16 años y más) que llegan al menos a un nivel fijo de competencias en:	
	Final del primer ciclo de enseñanza secundaria		Jóvenes (15–24)	Adultos (a partir de 15 años)	Competencias de alfabetización funcional	Competencias de aritmética elemental
	Lectura	Matemáticas				
	2010–2015[4]		2010–2016[4]		2012–2015[4]	2012–2015[4]
	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)
	1,08[1]	0,99[1]	1,00	0,96	...	...
	1,08[1]	0,97[1]	...	...	...	...
	1,13[1]	1,01[1]	...	...	0,99	0,99
	1,50[1]	1,02[1]	1,00	1,00	...	...
	1,11[1]	1,00[1]	1,00	0,99	...	...
	...	...	...	...	...	...
	1,34[1]	0,95[1]	1,00	0,99	...	...
	1,16[1]	1,03[1]	...	...	0,99	0,98
	1,12[1]	0,99[1]	...	...	...	...
	...	1,03	1,00	1,00**	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	1,41[1]	0,82[1]	1,00	1,00**	...	...
	...	...	1,00	1,00	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	1,00	0,92	...	...
	1,21[1]	0,79[1]	1,01	1,01	...	...
	1,08[1]	0,85[1]	1,00	1,00	0,95	0,83
	1,12[1]	0,83[1]	1,01	1,00	...	...
	1,13[1]	0,76[1]	1,00	1,00	...	...
	...	...	1,00	1,00	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	1,00	0,98	...	...
	...	...	1,01	0,96	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	0,98	0,88	...	...
	...	...	1,01	0,99**	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	0,67[1]	1,02	1,00	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	1,18[1]	0,90[1]	1,00	0,98	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	0,99	0,99	...	...
	...	...	1,01	0,98	...	...
	1,09[1]	0,88[1]	1,00	0,94	...	...
	1,45[1]	0,95[1]	1,01	1,01	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	0,99	0,96	...	...
	1,39[1]	1,19[1]	...	...	...	...
	1,20[1]	0,89[1]	1,01	1,01	...	...
	...	...	1,01	1,00	...	...
	...	1,18	1,00	0,95	...	...
	1,84[1]	1,18[1]	...	...	...	...
	...	1,15[1]	0,99	0,95	...	...
	...	1,08	0,96	0,81	...	...
	1,46[1]	1,09[1]	...	...	...	...
	...	...	0,85	0,72	...	...
	1,14[1]	1,00[1]	...	...	1,00	0,97
	1,88[1]	1,10[1]	1,00	0,99	...	...
	...	1,07	1,00	0,98	...	...
	1,12[1]	0,80[1]	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	1,00[1]	0,93	0,74**	...	...

CUADRO 7 *(CONTINUACIÓN)*

	DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN				DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA TERMINACIÓN DE LOS CICLOS ESCOLARES[1]			DISPARIDAD DE GÉNERO EN LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE[2]	
	Paridad de género de la tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza:				Disparidad de género en la tasa de terminación en:			Disparidad de género en el porcentaje de alumnos con un nivel mínimo de competencias	
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Final de la enseñanza primaria	
								Lectura	Matemáticas
	Año lectivo finalizado en 2015				2010–2015[4]			2010–2015[4]	
País o territorio	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)
Omán	1,02[y]	1,03	1,07	...	...	...	...	...	...
Palestina	0,98	1,00	1,10	1,58	1,01	1,16	1,39	...	...
Qatar	1,00	1,01	1,26	6,94	...	...	...	...	...
República Árabe Siria	0,97[y]	0,97[y]	1,00[y]	1,14	...	...	...	...	...
Sudán	1,35[y]	0,90[y]	0,95[y]	1,06[z]	0,97	1,05	...	...	...
Túnez	1,00	0,97	...	1,65	1,02	1,13	1,34	...	...
Turquía	0,95	0,99	0,97	0,87	...	...	...	...	1,01[l]
Yemen	0,88[y]	0,84[y]	0,69[y]	...	0,78	0,72	0,63	...	...
							...		
Pacífico									
Australia	0,97	1,00	0,95[z]	1,41[z]	...	1,01	1,09	1,03[N]	1,01[N]
Fiji	...	0,99	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook[5]	1,16*	0,94*	1,08*	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	1,01	1,00	1,10	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	1,00	0,99	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	1,03	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia, Estados Federados de	0,92	1,00	...	...	...	...	...	...	...
Nauru[5]	1,13*,[z]	0,92*,[z]	1,02*,[z]	...	...	...	...	...	...
Niue[5]	1,13*	0,82*	1,10*	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	1,00	1,00	1,06	1,35	...	...	...	...	...
Palau[5]	1,09*,[z]	**0,99***	**0,99***	1,55*,[y]	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	1,07	1,00	1,11	...	...	...	...	...	...
Tokelau[5]	**0,91***	**0,94***	**0,93***	...	...	...	...	...	...
Tonga	0,98[z]	0,99[z]	1,09[z]	...	...	...	...	...	...
Tuvalu[5]	0,97*	1,01*	1,28*	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	0,99[y]	0,98	1,06	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional									
Afganistán	...	0,69	0,56	0,28[z]	0,50	0,33	0,27	...	...
Bangladesh	1,02	1,08	1,13	0,74[z]	1,13	1,03	0,82	...	...
Bhután	**1,07**	**1,00**	1,07[z]	0,74[y]	1,06	0,94	0,73	...	...
India	0,94	1,12	1,01	0,99	0,99	0,96	0,92	...	...
Irán, República Islámica del	0,98	1,05	0,99	0,89	...	...	...	...	...
Maldivas	**1,00**	**1,01**	...	1,63[z]	...	...	...	...	...
Nepal	**0,97**	**1,08**	**1,07****	1,02**	0,91	0,83	...	...	...
Pakistán	...	0,85	0,79	0,87	0,92	0,82	0,85	...	...
Sri Lanka	0,99	0,98	1,05[y]	1,54	...	...	...	...	...
África Subsahariana									
Angola	...	...	...	0,79	...	...	...	...	...
Benin	1,02	0,92	0,70	0,37[y]	0,91	0,52	0,39	0,98[l]	1,00[l]
Botswana	0,98[y]	0,97[z]	...	**1,44**	...	...	...	...	...
Burkina Faso	1,00	0,96	0,92	**0,51**	0,92	0,42	0,24	0,96[l]	0,90[l]
Burundi	1,02	1,01	0,91	0,31[z]	0,93	0,52	0,55	1,22[l]	1,12[l]
Cabo Verde	0,99	0,95	1,12	1,39	...	...	...	...	...
Camerún	1,01	0,90	0,86	0,77	0,97	0,97	0,73	1,17[l]	1,06[l]
Chad	0,90[y]	0,77[y]	...	0,20**,[z]	0,78	0,55	0,37	0,78[l]	0,64[l]
Comoras	1,07[z]	0,93[z]	1,07[z]	0,81[z]	1,07	1,07	1,43	...	...
Congo	...	...	...	0,75[y]	0,95	0,88	0,96	1,11[l]	0,90[l]
Côte d'Ivoire	1,01	0,89	0,72	0,66	0,76	0,53	0,68	1,05[l]	0,79[l]
Djibouti	**1,00**	**0,89**	**0,82**	...	...	...	...	...	...
Eritrea	0,98	0,86	0,85	0,50**,[z]	...	...	...	...	...
Etiopía	0,95	0,91	0,96	0,48[z]	1,07	0,98	0,96	...	...
Gabón	...	...	...	...	1,12	1,09	1,04	...	...
Gambia	...	**1,07**	...	...	0,94	0,96	0,85	...	...
Ghana	**1,02**	1,01	**0,97**	0,69	1,06	1,00	0,84	...	...
Guinea	...	0,85[z]	0,66[z]	0,45[z]	0,72	0,56	0,43	...	...
Guinea Bissau	...	...	...	...	0,85	0,62	0,70	...	...
Guinea Ecuatorial	1,01	0,98	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	0,98	0,99	...	...	1,07	1,13	0,85	...	...
Lesotho	1,04	0,97	1,36	1,45[z]	1,49	1,87	1,47	...	...
Liberia	0,96	0,90	0,78	...	0,90	0,80	0,53	...	...
Madagascar	1,08	1,00	0,98[z]	0,92[z]	...	...	...	...	...
Malawi	1,01	1,02	0,90	...	1,16	0,81	0,66	...	...
Malí	1,06	0,91	0,81	...	0,83	0,56	0,43	...	...
Mauritania	1,26	1,05	0,93	**0,51**	0,83	0,70	0,53	...	...
Mauricio	1,02	1,02	1,05	1,31	...	...	...	...	...
Mozambique	...	0,92**	0,92**	0,73**	0,90	0,66	0,60	...	...
Namibia	1,07[y]	0,97[y]	...	...	1,13	1,29	1,11	...	...

	DISPARIDAD DE GÉNERO EN LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE[2]		DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA ALFABETIZACIÓN		DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA ALFABETIZACIÓN Y ARITMÉTICA ELEMENTAL PARA ADULTOS [3]	
	Disparidad de género en el porcentaje de alumnos con un nivel mínimo de competencias		Disparidad de género en la tasa de alfabetización de jóvenes y adultos		Disparidad de género en el porcentaje de adultos (de 16 años y más) que llegan al menos a un nivel fijo de competencias en:	
	Final del primer ciclo de enseñanza secundaria		Jóvenes (15–24)	Adultos (a partir de 15 años)	Competencias de alfabetización funcional	Competencias de aritmética elemental
	Lectura	Matemáticas				
	2010–2015[4]		2010–2016[4]		2012–2015[4]	2012–2015[4]
	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)
	...	1,29[1]	1,00	0,89	...	...
	...	...	1,00	0,97	...	...
	1,48[1]	1,10[1]	1,01	1,00	...	...
	...	0,90[1]	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	1,39[1]	0,87[1]	0,99	0,84	...	...
	1,23[1]	0,95[1]	0,99	0,94	0,93	0,82
	...	...	...	...	...	...
	1,12[1]	1,00[1]	...	...	1,00	0,99
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	1,01	1,00	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	1,13[1]	1,00[1]	...	...	1,01	1,00
	...	...	1,01	1,00	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	1,00	1,00	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	1,00	1,00	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	0,52	0,39	...	...
	...	...	1,03	0,92	...	...
	...	...	0,93	0,73	...	...
	...	...	0,91	0,75	...	...
	...	1,05[1]	0,99	0,89	...	...
	...	...	1,00	1,00	...	...
	...	...	0,89	0,68	...	...
	...	...	0,82	0,64	...	...
	...	...	1,01	0,97	...	...
	...	...	0,83	0,67	...	...
	...	...	0,64	0,49**	...	...
	...	1,17[1]	...	...	...	...
	...	...	0,77	0,59	...	...
	...	...	0,88	0,78	...	...
	...	...	1,01	0,89	...	...
	...	...	0,89	0,83	...	...
	...	...	0,55	0,45	...	...
	...	...	0,94	0,75**	...	...
	...	...	0,90	0,84**	...	...
	...	...	0,80	0,73	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	1,02	0,94**	...	...
	...	...	0,85	0,65**	...	...
	...	0,69[1]	0,94	0,83	...	...
	...	...	0,65	0,50	...	...
	...	...	0,70	0,50	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	0,99	0,88**	...	...
	...	...	1,18	1,25**	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	0,96	0,91	...	...
	...	...	1,01	0,79**	...	...
	...	...	0,65	0,49	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	1,01	0,96	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	1,02	0,99	...	...

CUADRO 7 *(CONTINUACIÓN)*

País o territorio	DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN				DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA TERMINACIÓN DE LOS CICLOS ESCOLARES[1]			DISPARIDAD DE GÉNERO EN LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE[2]	
	Paridad de género de la tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza:				Disparidad de género en la tasa de terminación en:			Disparidad de género en el porcentaje de alumnos con un nivel mínimo de competencias	
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Final de la enseñanza primaria	
								Lectura	Matemáticas
	Año lectivo finalizado en 2015				2010–2015[4]			2010–2015[4]	
	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)
Níger	1,06	0,86	0,71	...	0,66	0,45	0,30	0,85[l]	0,67[l]
Nigeria	...	0,98[y]	0,93[y]	...	0,93	0,75	0,75	...	...
República Centroafricana	...	...	...	...	0,68	0,58	0,53	...	...
República Democrática del Congo	1,07[z]	0,91[z]	0,62[z]	0,46[y]	0,93	0,84	0,70	...	...
República Unida de Tanzania	1,02	1,03	...	0,51[y]	1,20	0,90	1,01	...	...
Rwanda	1,04	1,01	1,09	**0,76**	1,28	1,19	0,84	...	...
Santo Tomé y Príncipe	**1,08**	**0,95**	**1,13**	1,03	1,16	1,19	1,75	...	...
Senegal	1,12	1,12	0,98	0,60	1,03	0,62	0,62	0,98[l]	0,93[l]
Seychelles	1,05	1,03	1,07	2,11	...	...	...	...	...
Sierra Leona	1,11	1,01	0,86	...	1,06	0,66	0,74	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	...	0,95[z]	1,27[z]	1,48[z]	1,05	1,12	1,22	...	...
Sudán del Sur	0,95	0,71	0,54	...	0,58	0,44	0,32	...	...
Swazilandia	...	0,92[z]	0,99[z]	12,44[y]	1,26	1,21	1,05	...	...
Togo	1,03	0,95	...	0,43	0,89	0,64	0,49	1,11[l]	0,95[l]
Uganda	1,04	1,02[y]	0,91	0,78[z]	1,21	0,87	0,64	...	...
Zambia	...	1,01[y]	...	...	1,03	0,88	0,68	...	...
Zimbabwe	1,02[y]	0,98[y]	0,98[y]	0,90	1,10	1,13	0,73	...	...
	Mediana	**Media ponderada**			**Media ponderada**			**Mediana**	**Mediana**
En el plano mundial	0,99	1,00	0,99	1,11	1,01	1,01	0,99	...	...
								...	...
Asia Central y el Cáucaso	0,99	0,99	1,00	1,04	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	1,01	0,99	1,01	1,13	1,02	1,14	1,05	...	...
Asia Oriental		1,00	1,02	1,13	...	...	...	...	...
Asia Sudoriental	0,97	0,98	1,00**	1,19**	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa	0,99	1,00	1,00	1,28**	...	1,00	1,05	...	...
América Latina y el Caribe	0,99	0,98	1,05	1,31**	1,04	1,07	1,13	...	...
Caribe	0,91	0,97	1,06	1,58	...	...	...	...	...
América Latina	1,02	0,98	1,05	1,30	...	...	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental	1,00	0,95	0,94**	1,01**	0,97	1,03	1,02	...	...
África del Norte	1,11	0,96	0,99**	1,11**	...	...	...	...	...
Asia Occidental	1,00	0,94	0,91**	0,96**	...	...	...	...	...
Pacífico	1,10	0,97	0,94**	1,38**	...	1,01	1,09	...	...
Asia Meridional	0,98	1,06	0,99	0,95	0,99	0,94	0,90	...	...
África Subsahariana	1,03	0,94	0,88**	0,70**	0,99	0,86	0,78	...	...
Países de bajos ingresos	1,04	0,93	0,83	0,55**	0,97	0,79	0,66	...	...
Países de ingresos medianos	1,05	1,01	1,00	1,10	1,01	1,03	0,99	...	...
Medianos bajos	1,03	1,03	0,99	0,99	1,00	0,97	0,93	...	...
Medianos altos	0,98	0,98	1,02	1,18	1,02	1,11	1,07	...	...
Países de ingresos altos	0,99	1,00	1,00**	1,24**	...	1,01	1,07	...	...

Fuente: Base de datos del IEU, excepto donde se indique lo contrario. Los datos que se presentan en este cuadro proceden de cuadros estadísticos anteriores y posteriores, donde aparecen desglosados por género (total, hombres, mujeres). Los índices de paridad de género en el cuadro se basan en los desgloses de género y son la relación de los índices de las mujeres con respecto a los hombres.

Nota A: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2016.

Nota B: Véanse los cuadros estadísticos anteriores y posteriores para consultar las fuentes de datos y las notas detalladas por países.

1. Base de datos del IEU; cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, basados en los datos de las encuestas en los hogares nacionales e internacionales.

2. PASEC 2014; PIRLS 2011; PISA 2015; TERCE 2013; TIMSS 2011 y 2015. Los datos sobre los resultados del aprendizaje provienen de las evaluaciones del aprendizaje formativo nacionales (N), regionales (R) e internacionales (I) representativas a nivel nacional. La información y los datos deben utilizarse e interpretarse con cautela, ya que los distintos tipos de evaluación no son necesariamente comparables.

3. Los datos sobre la adquisición de competencias básicas provienen de la Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC 2012–2015) (OCDE, 2013, 2016).

4. Los datos corresponden al último año disponible del periodo indicado.

5. Para calcular las tasas de matriculación de las que se derivan los IPG se utilizaron los datos de población nacionales debido a incoherencias en los datos de población de las Naciones Unidas o a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

Los datos en negrita corresponden al año lectivo que terminó en 2016.

(z) Datos del año lectivo que terminó en 2014.

(y) Datos del año lectivo que terminó en 2013.

(*) Cálculo nacional.

(**) Con respecto a los datos por países: estimación parcial del IEU; con respecto a las sumas y medias ponderadas regionales y de otras agrupaciones de países: imputación parcial debido a una cobertura incompleta de los países (entre el 33 % y el 60 % de la población de la región o de otra agrupación de países).

(...) No hay datos disponibles.

	DISPARIDAD DE GÉNERO EN LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE[2]		DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA ALFABETIZACIÓN		DISPARIDAD DE GÉNERO EN LA ALFABETIZACIÓN Y ARITMÉTICA ELEMENTAL PARA ADULTOS [3]	
	Disparidad de género en el porcentaje de alumnos con un nivel mínimo de competencias		Disparidad de género en la tasa de alfabetización de jóvenes y adultos		Disparidad de género en el porcentaje de adultos (de 16 años y más) que llegan al menos a un nivel fijo de competencias en:	
	Final del primer ciclo de enseñanza secundaria		Jóvenes (15–24)	Adultos (a partir de 15 años)	Competencias de alfabetización funcional	Competencias de aritmética elemental
	Lectura	Matemáticas				
	2010–2015[4]		2010–2016[4]		2012–2015[4]	2012–2015[4]
	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)	IPG (M/H)
	...	...	0,44	0,38**	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	0,55	0,48**	...	...
	...	...	0,88	0,75	...	...
	...	...	0,97	0,88	...	...
	...	...	1,03	0,89	...	...
	...	...	0,99	0,90	...	...
	...	...	0,83	0,64	...	...
	...	...	1,01	1,01	...	...
	...	...	0,79	0,60**	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	1,09[1]	1,01	0,98	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	1,03	0,98**	...	...
	...	...	0,87	0,66	...	...
	...	...	0,95	0,78	...	...
	...	...	0,95	0,88	...	...
	...	...	1,06	0,99**	...	...
	Mediana	**Mediana**	**Media ponderada**		**Mediana**	**Mediana**
	...	...	0,97	0,92	...	...
	...	...			...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	1,00	1,03	...	...
	...	...	1,00	1,03	...	...
	...	...	1,00	...	...	...
	...	...	...		...	...
	...	...	1,00	1,01	...	...
	...	...	1,00	0,99	...	...
	...	...	1,00	0,99	...	...
	...	...	0,96	0,85	...	...
	...	...	0,98	0,82	...	...
	...	...	0,93	0,89	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	0,95	0,79	...	...
	...	...	0,90	0,79	...	...
	...	...	0,90	0,77	...	...
	...	...	0,97	0,91	...	...
	...	...	0,96	0,84	...	...
	...	...	1,00	0,97	...	...
	...	...	...	...	...	...

CUADRO 8: ODS 4, Meta 4.5 – Género – Alcanzar la igualdad de género en la educación

Para 2030, lograr una «verdadera igualdad de género en la educación a través de escuelas, procesos y entornos de aprendizaje que sean sensibles a las cuestiones de género, así como a través de los contenidos educativos y la formación de los docentes, y desafiando la discriminación de género y las normas sociales desiguales en la educación»

	IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN														
	Presencia de mujeres entre el personal docente				Marcos curriculares nacionales y entornos de aprendizaje que tienen en cuenta las cuestiones de género[1]							Discriminación de género y normas sociales desiguales		Trabajo doméstico infantil[7]	
	Porcentaje de profesoras (%)				Inclusión de cuestiones sobre igualdad de género[2] en los marcos curriculares nacionales[3]	Porcentaje de escuelas con instalaciones sanitarias básicas o cuartos de aseo (%)		Porcentaje de alumnos de entre 13 a 15 años que sufren violencia de género en la escuela, por tipo de violencia (%)				Matrimonio y embarazos precoces		Porcentaje de adolescentes de entre 12 y 14 años que ha participado en las tareas domésticas la semana anterior	
	Preescolar	Primaria	Total de secundaria	Superior								Matrimonio precoz	Embarazos precoces		
	Año lectivo finalizado en 2015							Acoso		Violencia física		Porcentaje de la población de entre 15 y 19 años que está casada actualmente (%)[5]	Tasa de fecundidad específica por edad (nacimientos por cada 1.000 mujeres de entre 15 y 19 años)[6]	Durante 28 horas y más	
					2005–2015[4]	Total	De los cuales: cuartos de aseo separados por sexo	2010–2015[4]		2010–2015[4]		2010–2015[4]	2017	2010–2015[4]	
País o territorio	**% M**	**% M**	**% M**	**% M**		**2014**	**2014**	**Total (%)**	**IPG (M/H)**	**Total**	**IPG (M/H)**	**Mujeres**		**Total**	**IPG (M/H)**
Asia Central y el Cáucaso															
Armenia	100	...	...	58	0	86	...	...	...	...	...	6	20	...	...
Azerbaiyán	100	90	...	56	0	68	...	...	...	...	...	9	66	...	...
Georgia	...	91	80	55	...	70	...	...	...	...	...	11	33	...	...
Kazajstán	**98**	**97**	**75**	**63**	...	85	...	...	...	...	...	6[a]	24	...	...
Kirguistán	...	99	82	62	...	69	53	...	...	...	...	14[a]	38	1	1,80
Tayikistán	**98**	**76**	...	**37**	...	31	...	...	...	...	...	13[a]	37	...	...
Turkmenistán	...	...	...	50[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	15	...	...
Uzbekistán	**96**	**91**	**60**	**42**	...	100	...	...	...	...	...	...	17	...	...
Asia Oriental y Sudoriental															
Brunei Darussalam	96	77	68	47	0	...	...	23	0,86	24	0,54	3	20	...	...
Camboya	94	53	...	16	...	82	...	22	0,99	14	0,80	16[a]	54	...	...
China	97	63	52	...	...	65	...	...	...	...	...	2	7	...	...
Filipinas	...	87[y]	73[y]	...	0	52	...	48	1,03	38	0,72	10[a]	66	...	...
Hong Kong, China	...	78	57**	...	BAJO	...	...	...	...	...	...	0,3	3	...	...
Indonesia	96[z]	62[z]	53[z]	39[z]	BAJO	53	...	21	0,80	25	0,36	13[a]	48	...	...
Japón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,5	4	...	...
Macao, China	99	85	59	37	...	...	...	...	...	...	...	0,3	3	...	...
Malasia	96	70	65	52	...	100	...	21	0,74	30	0,57	6	14	...	...
Mongolia	...	96	73[z]	60	...	52	...	31	0,70	44	0,36	5[a]	12	12	1,17
Myanmar	99[z]	84[z]	87[z]	...	0	23	...	50	0,95	24	0,56	13[a]	15	...	...
República de Corea	99[z]	79[z]	59[z]	35[z]	BAJO	...	...	...	...	...	...	0,4	1	...	...
República Popular Democrática de Corea	...	94	45	21	...	...	...	...	...	...	...	...	0.4	...	...
República Democrática Popular Lao	99	51	50**	40	...	48	...	13	0,74	10	0,73	25[a]	62	...	...
Singapur	...	...	...	35[y]	...	...	...	...	...	...	...	0,4	4	...	...
Tailandia	...	73	68	62	BAJO	45	...	33	0,73	29	0,55	14	45	...	...
Timor-Leste	92	...	...	...	...	65	...	31	0,64	34	0,68	8[a]	41	...	...
Viet Nam	99	78	...	49	...	72	...	26	1,00	22	0,35	10[a]	41	2	1,07
América del Norte y Europa															
Albania	100	84	65	52[z]	...	30	...	...	...	...	...	7	23	...	...
Alemania	96	87	62	38	...	...	...	...	...	...	...	0,3[a]	5	...	...
Andorra	91	81	63	63	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	99	92	65	43	...	...	...	...	...	...	...	3[a]	6	...	...
Belarrús	99	99	81	61	...	100	...	...	...	...	...	7[a]	15	0,0	.
Bélgica	97[z]	82[z]	63[z]	48[z]	0	...	...	...	...	...	...	2[a]	7	...	...
Bosnia y Herzegovina	...	86	61	43	...	100	...	...	...	...	...	0,6[a]	6	...	...
Bulgaria	100[z]	94[z]	79[z]	48[z]	...	100	...	...	...	...	...	1	33	...	...
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2[a]	8	...	...
Chipre	98	82	66	41	...	...	...	...	...	...	...	3	5	...	...
Croacia	99	94	70	48	BAJO	100	...	...	...	...	...	2	8	...	...
Dinamarca	...	69[z]	56[z]	43	...	...	...	...	...	...	...	0,1	4	...	...
Eslovaquia	100	90	74	45	...	...	...	...	...	...	...	1	19	...	...
Eslovenia	98[y]	97[y]	73[y]	40[y]	...	...	...	...	...	...	...	0,3	3	...	...
España	93	76	57	42	...	...	...	...	...	...	...	4[a]	8	...	...
Estados Unidos de América	94[z]	87[z]	62[z]	49[z]	...	...	...	...	...	...	...	1	15	...	...
Estonia	...	92[y]	77[y]	...	BAJO	...	...	...	...	...	...	0,4	10	...	...
Federación de Rusia	...	99[z]	...	58[y]	...	100	...	...	...	...	...	8[a]	20	...	...
Finlandia	97[z]	79[z]	66[z]	50[z]	...	...	...	...	...	...	...	0,4	6	...	...
Francia	83[y]	83[y]	59[y]	37[y]	BAJO	...	...	...	...	...	...	3[a]	8	...	...
Grecia	99[z]	70[z]	58[z]	33[z]	...	...	...	...	...	...	...	2[a]	6	...	...
Hungría	100	97	70	42	BAJO	...	...	...	...	...	...	0,6[a]	17	...	...
Irlanda	...	...	...	...	BAJO	...	...	...	...	...	...	0,3	9	...	...
Islandia	94[y]	82[y]	...	...	BAJO	...	...	...	...	...	...	0,4[a]	4	...	...
Italia	99	96	71	37	...	...	...	...	...	...	...	0,3	6	...	...
La ex República Yugoslava de Macedonia	...	82[z]	58[z]	50[z]	...	...	...	...	...	...	...	4[a]	16	0,3	.
Letonia	100	93	82	56	...	...	...	...	...	...	...	0,8	12	...	...
Liechtenstein	100	79	54	34	...	...	...	...	...	...	...	0,0[a]	...	...	...
Lituania	99	97	81	56	BAJO	...	...	...	...	...	...	0,0	8	...	...

	IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN														
	Presencia de mujeres entre el personal docente				Marcos curriculares nacionales y entornos de aprendizaje que tienen en cuenta las cuestiones de género[1]							Discriminación de género y normas sociales desiguales		Trabajo doméstico infantil[7]	
	Porcentaje de profesoras (%)				Inclusión de cuestiones sobre igualdad de género[2] en los marcos curriculares nacionales[3]	Porcentaje de escuelas con instalaciones sanitarias básicas o cuartos de aseo (%)		Porcentaje de alumnos de entre 13 a 15 años que sufren violencia de género en la escuela, por tipo de violencia (%)				Matrimonio y embarazos precoces		Porcentaje de adolescentes de entre 12 y 14 años que ha participado en las tareas domésticas la semana anterior	
	Preescolar	Primaria	Total de secundaria	Superior								Matrimonio precoz	Embarazos precoces		
	Año lectivo finalizado en 2015							Acoso		Violencia física		Porcentaje de la población de entre 15 y 19 años que está casada actualmente (%)[5]	Tasa de fecundidad específica por edad (nacimientos por cada 1.000 mujeres de entre 15 y 19 años)[6]	Durante 28 horas y más	
					2005–2015[4]	Total	De los cuales: cuartos de aseo separados por sexo	2010–2015[4]		2010–2015[4]		2010–2015[4]	2017	2010–2015[4]	
País o territorio	**% M**	**% M**	**% M**	**% M**		**2014**	**2014**	**Total (%)**	**IPG (M/H)**	**Total**	**IPG (M/H)**	**Mujeres**		**Total**	**IPG (M/H)**
Luxemburgo	96[z]	75[z]	53[z]	...	ALTO	...	...	...	...	...	...	1[a]	5	...	...
Malta	92	90	66	35	0	...	...	...	...	...	...	0,5	15	...	...
Mónaco	96	85	59	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	...	...	...	...	...	95	...	...	...	...	...	2[a]	11	0,0	.
Noruega	...	75	63	45	0	...	...	...	...	...	...	0,1[a]	6	...	...
Países Bajos	87	86	52	44	...	...	...	...	...	...	...	0,1[a]	3	...	...
Polonia	98	85	69	44	...	...	...	...	...	...	...	1[a]	12	...	...
Portugal	99	80	70	44	0	...	...	...	...	...	...	0,6	8	...	...
Reino Unido	...	80[z]	63	44	0	...	...	...	...	...	...	3[a]	11	...	...
República Checa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2	9	...	...
República de Moldova	...	98	78	57	...	70	...	...	...	...	...	10[a]	20	...	...
Rumania	100	89	71	49	...	90	...	...	...	...	...	7	32	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	...	...	...
Serbia	98	86	65	45	BAJO	95	...	...	...	...	...	4[a]	17	2	1,07
Suecia	96	77	64	44	BAJO	...	...	...	...	...	...	0,3[a]	6	...	...
Suiza	97[z]	82[z]	...	34[z]	...	...	...	...	...	...	...	0,4[a]	2	...	...
Ucrania	...	99[z]	80	...	...	100	...	...	...	...	...	7[a]	20	0,5	3,00
América Latina y el Caribe															
Anguila	...	...	...	...	...	100	...	26	1,36	30	0,60	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	100	93	73	...	...	100	...	...	...	...	...	...	40	...	...
Argentina	...	...	...	...	0	68	...	25	0,98	34	0,56	13[a]	64	0,5	...
Aruba	...	...	...	62	...	...	...	...	...	...	...	0,8	18	...	2,67
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	24	0,89	40	0,81	2[a]	25	...	...
Barbados	94[z]	84[z]	...	...	...	100	...	13	0,71	38	0,59	1[a]	34	0,0	.
Belice	98	73	63	50	BAJO	21	32	31	1,03	36	0,70	3	62	2	0,93
Bermudas	100[z]	...	...	60	...	...	...	...	...	...	...	0,1	...	...	...
Bolivia, Estado Plurinacional de	96	66	52	...	...	74	...	30	0,89	33	0,46	12[a]	69	...	...
Brasil	95[z]	90[z]	65[z]	45[z]	0	98	...	...	...	...	...	4	66	...	...
Chile	...	81[g]	59[g]	43[g]	BAJO	90	...	15	0,88	29	0,50	6[a]	46	...	...
Colombia	96	77	51	37	...	100	...	...	...	...	...	13[a]	43	...	...
Costa Rica	94	79	57	...	...	53	...	...	...	...	...	9[a]	54	1	0,53
Cuba	...	82	63	56	...	100	...	...	...	...	...	16[a]	43	...	...
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	27	0,98	23	0,56	...	33	...	...
Dominica	100	86	73	...	BAJO	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	**95**	**75**	**57**	37[z]	...	54	...	...	...	...	...	20[a]	74	...	...
El Salvador	94	75	54	37	BAJO	67	...	23	1,16	26	0,50	...	64	2,1	7,40
Granada	100	80	66	47	BAJO	100	...	...	...	...	...	...	26	...	...
Guatemala	...	64	48	...	MEDIO	48	50	23	0,75	23	0,45	20[a]	77	...	...
Guyana	...	...	...	...	...	72	...	38	0,91	38	0,49	13	86	1,1	0,64
Haití	...	...	...	...	0	60	...	...	...	...	...	11	37	1,1	4,50
Honduras	84	74	59	41	BAJO	67	46	32	1,00	28	0,56	23[a]	61	...	...
Islas Caimán	...	88[g]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	92[z]	60	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	99	90	66	55	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	88	89	70	...	...	80	85	40	0,97	50	0,65	3[a]	55	0,2	1,00
México	95[z]	68[z]	...	...	BAJO	69	69	...	...	...	...	15[a]	60	1,4	0,29
Montserrat	...	98[z]	74[z]	...	...	100	...	...	...	...	...	0,0	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	MEDIO	25	...	...	...	...	...	...	85	...	...
Panamá	94[z]	77[z]	60[z]	47[g]	BAJO	87	85	...	...	...	...	18[a]	71	...	...
Paraguay	...	...	...	...	ALTO	72	...	...	...	...	...	...	55	...	...
Perú	96	68	45	...	BAJO	51	55	47	1,03	37	0,41	11[a]	46	...	...
República Dominicana	95	79	68	43	BAJO	60	...	...	...	...	...	28[a]	95	2,4	1,67
Saint Kitts y Nevis	100	91	70	40	...	100	...	23	0,82	38	0,71	...	...	...	...
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	100	82	67	...	...	100	...	...	...	...	...	...	48	...	...
Santa Lucía	100[z]	87	72	55	...	100	...	...	...	...	...	5[a]	52	0,2	.
Sint Maarten	...	...	58[z]	50	...	...	...	...	...	...	...	0,6	...	...	...
Suriname	99	94	73	...	...	65	68	25	0,98	21	0,53	2	44	0,0	.
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	100	...	15	0,73	36	0,61	2	28	...	...
Uruguay	...	...	...	...	BAJO	100	...	19	1,15	26	0,41	11[a]	54	...	...
Venezuela, República Bolivariana de	...	...	...	...	0	89	...	...	...	...	...	...	78	...	...
África del Norte y Asia Occidental															
Arabia Saudita	100	52	51[z]	40	...	85	...	...	...	...	...	...	7	...	...
Argelia	...	69	...	43	...	100	...	52	1,15	48	0,58	...	10	0,5	1,50
Bahrein	100	75	57	33	...	100	...	29	0,64	43	0,57	5	13	...	...
Egipto	98[z]	59[z]	45[z]	44[z]	...	65	...	70	0,99	45	0,47	14	49	1,4	0,81
Emiratos Árabes Unidos	100	90	...	34	...	100	...	23	0,80	47	0,57	...	32	...	...
Iraq	...	...	...	...	BAJO	73	...	28	0,68	37	0,45	19	88	...	...

CUADRO 8 *(CONTINUACIÓN)*

País o territorio	IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN														
	Presencia de mujeres entre el personal docente				Marcos curriculares nacionales y entornos de aprendizaje que tienen en cuenta las cuestiones de género[1]							Discriminación de género y normas sociales desiguales		Trabajo doméstico infantil[7]	
	Porcentaje de profesoras (%)				Inclusión de cuestiones sobre igualdad de género[2] en los marcos curriculares nacionales[3]	Porcentaje de escuelas con instalaciones sanitarias básicas o cuartos de aseo (%)		Porcentaje de alumnos de entre 13 a 15 años que sufren violencia de género en la escuela, por tipo de violencia (%)				Matrimonio y embarazos precoces		Porcentaje de adolescentes de entre 12 y 14 años que ha participado en las tareas domésticas la semana anterior	
	Preescolar	Primaria	Total de secundaria	Superior								Matrimonio precoz	Embarazos precoces		
	Año lectivo finalizado en 2015							Acoso		Violencia física		Porcentaje de la población de entre 15 y 19 años que está casada actualmente (%)[5]	Tasa de fecundidad específica por edad (nacimientos por cada 1.000 mujeres de entre 15 y 19 años)[6]	Durante 28 horas y más	
					2005–2015[4]	Total	De los cuales: cuartos de aseo separados por sexo	2010–2015[4]		2010–2015[4]		2010–2015[4]	2017	2010–2015[4]	
País o territorio	% M	% M	% M	% M		2014	2014	Total (%)	IPG (M/H)	Total	IPG (M/H)	Mujeres		Total	IPG (M/H)
Israel	...	85[z]	50[z]	...	...	41	...	...	...	...	...	2	8	4	2,68
Jordania	100	83[z]	48[z]	31	...	99	20	...	...	...	...	6	20	0,2	.
Kuwait	100	90	55	...	...	100	...	32	0,77	43	0,54	...	8	...	...
Líbano	98[z]	87[z]	66[z]	48[z]	...	100	...	25	0,47	49	0,44	...	11	...	7,75
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6	...	...
Marruecos	...	55	...	...	...	50	...	38	0,72	40	0,46	11	30	...	...
Omán	98	...	...	35	...	100	...	42	0,87	48	0,74	3	5	...	...
Palestina	100	72	52	25	0	...	...	...	...	...	...	9	56	1,6	7,00
Qatar	100	85	54	35	BAJO	94	...	42	0,71	51	0,61	...	10	...	...
República Árabe Siria	98[y]	...	...	37	...	...	...	...	...	...	...	...	37	...	...
Sudán	97[y]	...	...	31[z]	...	100	...	...	...	...	...	21	64	4	2,68
Túnez	76	60	...	48[z]	...	...	60	...	...	...	...	1	7	0,2	.
Turquía	95[z]	58[z]	49[z]	43[z]	...	99	...	...	...	...	...	7	24	...	...
Yemen	...	...	...	...	...	53	...	42	0,71	44	0,48	17	58	...	...
Pacífico															
Australia	...	...	...	44[y]	BAJO	...	...	...	...	...	...	0,5	13	...	...
Fiji	...	...	...	...	0	95	...	30	0,78	34	0,56	...	47	...	...
Islas Cook	100	90	56	40	0	...	...	31	1,08	31	0,75	...	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	84	42	33	...	...	67	66	67	1,06	53	0,95	...	43	...	...
Kiribati	...	82[z]	...	...	BAJO	4	...	37	0,76	35	0,66	15	13	...	...
Micronesia, Estados Federados de	...	56**	...	...	0	...	...	...	...	...	...	...	11	...	...
Nauru	100[z]	93[z]	58[z]	...	0	...	...	39	0,95	45	0,87	...	...	...	...
Niue	100	100	57	...	...	100	...	36	...	33	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	98[z]	84[z]	62[z]	49[z]	0	...	...	...	...	...	...	...	22	...	...
Palau	100[z]	**90**	**57**	54[y]	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	BAJO	...	...	...	...	...	...	...	53	...	...
Samoa	96	...	...	...	0	...	...	74	0,88	68	0,85	7[a]	22	...	...
Tokelau	...	...	...	...	BAJO	...	...	41	1,01	75	0,68	2	...	...	...
Tonga	100[z]	72[z]	60[z]	...	...	...	...	50	1,08	49	1,05	...	14	...	...
Tuvalu	96	97	82	...	MEDIO	60	...	27	0,37	71	0,86	...	...	...	...
Vanuatu	96	57	42	...	...	69	70	67	0,98	51	0,70	...	41	...	...
Asia Meridional															
Afganistán	...	35	33	11[z]	0	63	43	44	1,06	41	0,67	68[a]	60	4	5,64
Bangladesh	...	60	21[y]	18[z]	...	68	...	24	0,64	21	0,38	44[a]	81	...	...
Bhután	98	41	39[z]	...	MEDIO	78	73	30	0,93	43	0,67	15[a]	15	0,9	3,25
India	...	49	43	39	BAJO	84	59	...	...	...	...	21	19	...	...
Irán, República Islámica del	...	65	55	31	...	86	...	...	...	...	...	21	25	...	...
Maldivas	**96**	**74**	...	...	0	73	...	30	0,97	32	0,55	5	4	...	...
Nepal	**90**	**42**	**22****	...	MEDIO	85	76	51	0,81	40	0,78	23	69	7	3,22
Pakistán	...	50	57**	37	BAJO	63	...	...	...	...	...	13	37	...	...
Sri Lanka	...	86	...	...	...	91	90	...	...	...	...	...	12	...	...
África Subsahariana															
Angola	...	...	...	25	...	54	...	...	...	...	...	...	153	...	...
Benin	74	24	12	...	...	78	4	49	0,92	31	0,85	16[a]	76	19	2,58
Botswana	98**,[y]	74[y]	...	**37**	...	50	...	...	...	...	...	...	26	...	...
Burkina Faso	84	45	17	**14**	...	79	40	...	...	...	...	31[a]	102	...	...
Burundi	82	52	21	11[z]	...	71	61	...	...	...	...	8[a]	26	...	...
Cabo Verde	100	69	45	40	...	100	86	...	...	...	...	...	72	...	...
Camerún	97	54	35	20**,[z]	...	40	26	...	...	...	...	20[a]	93	7	3,94
Chad	81[y]	...	...	...	...	41	9	...	...	...	...	38[a]	115	16	2,31
Comoras	...	43[y]	10[z]	...	...	54	4	...	...	...	...	13[a]	62	4	2,21
Congo	...	...	...	...	...	35	15	...	...	...	...	18[a]	110	3	2,94
Côte d'Ivoire	97	28	15	18	BAJO		46	...	...	...	...	21[a]	136	3	4,89
Djibouti	36	**26**	**25**	...	BAJO	89	86	...	...	...	...	...	20	...	...
Eritrea	97	36	21	...	...	66	64	...	...	...	...	...	48	...	...
Etiopía	...	...	...	12[z]	...	77	41	...	...	...	...	19[a]	50	...	...
Gabón	...	...	...	...	...	61	...	...	...	...	...	10[a]	89	...	...
Gambia	49	**37**	...	...	BAJO	73	57	...	...	...	...	25[a]	110	...	...
Ghana	**83**	**40**	**25**	21	BAJO	64	58	54	...	27	0,79	8[a]	63	...	...
Guinea	...	30[z]	...	3[z]	...	75	63	...	...	...	...	34[a]	135	5	2,58
Guinea Bissau	...	...	...	...	...	32	...	...	...	...	...	...	80	6	2,80
Guinea Ecuatorial	90	44	...	...	...	43	14	...	...	...	...	22[a]	103	...	...
Kenya	80	50**	42**	...	...	21	...	...	...	...	...	12[a]	88	...	...
Lesotho	98	76	56	50[z]	MEDIO	40	...	...	...	...	...	18[a]	95	...	...
Liberia	47	13	5	...	...	82	...	...	...	...	...	15[a]	100	...	...

	IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN														
	Presencia de mujeres entre el personal docente				Marcos curriculares nacionales y entornos de aprendizaje que tienen en cuenta las cuestiones de género[1]							Discriminación de género y normas sociales desiguales		Trabajo doméstico infantil[7]	
	Porcentaje de profesoras (%)				Inclusión de cuestiones sobre igualdad de género[2] en los marcos curriculares nacionales[3]	Porcentaje de escuelas con instalaciones sanitarias básicas o cuartos de aseo (%)		Porcentaje de alumnos de entre 13 a 15 años que sufren violencia de género en la escuela, por tipo de violencia (%)				Matrimonio y embarazos precoces		Porcentaje de adolescentes de entre 12 y 14 años que ha participado en las tareas domésticas la semana anterior	
	Preescolar	Primaria	Total de secundaria	Superior								Matrimonio precoz	Embarazos precoces		
	Año lectivo finalizado en 2015											Porcentaje de la población de entre 15 y 19 años que está casada actualmente (%)[5]	Tasa de fecundidad específica por edad (nacimientos por cada 1.000 mujeres de entre 15 y 19 años)[6]	Durante 28 horas y más	
					2005–2015[4]	Total	De los cuales: cuartos de aseo separados por sexo	Acoso 2010–2015[4]		Violencia física 2010–2015[4]		2010–2015[4]	2017	2010–2015[4]	
País o territorio	**% M**	**% M**	**% M**	**% M**		**2014**	**2014**	**Total (%)**	**IPG (M/H)**	**Total**	**IPG (M/H)**	**Mujeres**		**Total**	**IPG (M/H)**
Madagascar	92	56	44[z]	31[z]	...	30	...	...	...	...	...	...	109	...	...
Malawi	89	42**	31**	...	...	26	...	...	...	...	...	24[a]	132	5	3,24
Malí	88	30	16	...	...	65	25	...	...	...	...	42[a]	170	6	2,97
Mauritania	81[z]	38	11	7[y]	...	32	13	47	0,96	58	0,73	26	75	6	3,28
Mauricio	100**	76	62	...	BAJO	100	100	36	0,70	36	0,45	7[a]	28	...	...
Mozambique	...	43	21**	26[z]	...	50	...	45	1,03	40	0,87	37[a]	126	...	...
Namibia	...	...	...	...	BAJO	81	...	47	0,95	36	0,66	4[a]	74	...	...
Níger	90	50	20	...	BAJO	29	15	...	...	...	...	60[a]	196	4	2,23
Nigeria	...	...	...	...	...	32	...	...	...	...	...	30[a]	104	1	1,44
República Centroafricana	...	...	...	...	...	61	45	...	...	...	...	55[a]	86	3	2,67
República Democrática del Congo	95[z]	28[z]	12[z]	8[y]	0	82	29	...	...	...	...	21[a]	121	9	3,07
República Unida de Tanzania	...	51[z]	...	...	BAJO	11	...	27	1,12	31	0,85	21[a]	114	...	...
Rwanda	80	54	30	**17**	MEDIO	94	...	...	...	...	...	3[a]	23	...	...
Santo Tomé y Príncipe	94	**55**	**33**	28	...	90	83	...	...	...	...	23[a]	80	9	2,18
Senegal	77	32	27	8	...	69	55	...	...	...	...	25[a]	70	12	3,53
Seychelles	100	88	58	49	BAJO	100	100	47	1,12	34	0,66	...	55	...	...
Sierra Leona	82	27	13	...	...	62	...	...	...	...	...	20[a]	111	0,8	0,78
Somalia	...	...	...	...	...	45	...	...	...	...	...	...	97	...	...
Sudáfrica	79**,[y]	49**,[z]	...	...	0	100	...	...	...	...	...	6[a]	40	...	...
Sudán del Sur	53	15**	13**	...	MEDIO	40	...	...	...	...	...	40[a]	54	...	...
Swazilandia	...	70[z]	49[z]	57	...	81	72	32	0,94	19	0,52	4[a]	54	0,1	.
Togo	95	16	...	6	...	25	...	...	...	...	...	13[a]	92	5	1,12
Uganda	86	42	24[z]	...	...	75	...	...	...	...	...	18[a]	97	...	...
Zambia	...	...	...	...	MEDIO	50	...	...	...	...	...	17[a]	78	...	...
Zimbabwe	93[y]	56[y]	46[y]	30		42	...	...	...	...	...	22[a]	106	...	...
	Media ponderada					**Mediana**	**Mediana**	**Mediana**		**Mediana**		**Mediana**	**Media ponderada**	**Mediana**	
En el plano mundial	93**	64	53**	42**	...	73	...	...	...	...	...	7	42	...	...
														...	...
Asia Central y el Cáucaso	98**	91	67	56**	...	70	...	...	...	...	...	10	28	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	97	66	53	...	...	53	...	26	0,95	25	0,48	6	22	...	...
Asia Oriental	97	64	50	...	...	...	...	...	...	...	...	0,5	7	...	...
Asia Sudoriental	97**	70**	59**	50**	...	53	...	25	0,91	25	0,50	10	45	...	...
América del Norte y Europa	96**	87**	67	47	...	...	...	...	...	...	...	1	13	...	...
América Latina y el Caribe	96**	78**	58**	41**	...	88	...	...	...	...	...	9	62	...	...
Caribe	94**,[y]	70	61	51	...	100	...	...	...	...	...	2	57	...	...
América Latina	96	79**	58**	40**	...	69	...	25	0,96	29	0,54	12	62	...	...
África del Norte y Asia Occidental	92**	61**	47**	40**	...	99	...	38	0,72	45	0,53	8	40	...	...
África del Norte	84**	61**	43**	38**	...	83	...	52	1,15	45	0,47	13	41	...	...
Asia Occidental	98**	62**	49**	40**	...	99	...	31	0,71	45	0,54	6	39	...	...
Pacífico	...	71**,[y]		44	...	...	...	39	0,96	49	0,95	...	27	...	...
Asia Meridional	...	51	44	36	...	78	...	30	0,95	40	0,70	21	29	...	...
África Subsahariana	75**	44	31**	23**	...	61	46	...	...	...	...	20	97	...	...
Países de bajos ingresos	81**	40**	23**	17**	...	63	42	...	...	...	...	22	91	...	...
Países de ingresos medianos	89**	63	53	43**	...	69	...	...	...	...	...	11	38	...	...
Medianos bajos	93**	57	48	40	...	65	...	...	...	...	...	14	43	...	...
Medianos altos	97	68	57**	45**	...	81	...	...	...	...	...	7	30	...	...
Países de ingresos altos	95**	81**	60**	41**	...	...	...	...	...	...	...	0,6	16	...	...

Fuente: Base de datos del IEU, excepto donde se indique lo contrario.

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2016.

1. OIE de la UNESCO (2016); Informe WASH del UNICEF (2017); Encuesta Mundial de Salud a Escolares.

2. Se incluyen los siguientes términos clave: a) igualdad de género; b) equidad de género; c) empoderamiento de las niñas y las mujeres; d) sensibilidad a las cuestiones de género; y e) paridad de género. El nivel de inclusión de este tema en los planes de estudios se evalúa como BAJO si se cubren 1 o 2 de los 5 puntos, MEDIANO si se cubren 3 y ALTO si se cubren 4 o 5; 0 indica que no se incluye ninguno de los puntos.

3. Los planes de estudio mencionados son los de la enseñanza primaria, el primer ciclo de secundaria o ambos.

4. Los datos corresponden al último año disponible del periodo indicado.

5. Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Población: datos mundiales sobre el matrimonio 2015 (POP/DB/Marr/Rev2015); cálculos del equipo del Informe GEM para los promedios.

6. Los indicadores de fecundidad provienen de las estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas, revisión de 2015 (Naciones Unidas, 2015). Se basan en la variante mediana y se refieren al periodo 2015-2020.

7. MICS 4 y 5 de UNICEF, informes nacionales. El trabajo doméstico infantil se refiere a tareas domésticas como cocinar, limpiar y cuidar los niños, así como recoger leña y traer agua.

(a) Incluye las uniones libres.

Los datos en negrita corresponden al año lectivo que terminó en 2016.

(z) Datos del año lectivo que terminó en 2014.

(y) Datos del año lectivo que terminó en 2013.

(**) Con respecto a los datos por países: estimación parcial del IEU; con respecto a las sumas y medias ponderadas regionales y de otras agrupaciones de países: imputación parcial debido a una cobertura incompleta de los países (entre el 33 % y el 60 % de la población de la región o de otra agrupación de países).

(...) No hay datos disponibles.

CUADRO 9: ODS 4, Meta 4.5 – Equidad - Eliminar las disparidades en la terminación de los ciclos escolares y los resultados del aprendizaje

Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad

	DISPARIDAD EN LA TERMINACIÓN DE LA ESCUELA[1]							
	Tasa de terminación de la enseñanza primaria y disparidad por ubicación y riqueza				Tasa de terminación del primer ciclo de secundaria y disparidad por ubicación y riqueza			
	Ubicación	Riqueza	Tasa de terminación (%) de los alumnos más pobres		Ubicación	Riqueza	Tasa de terminación (%) de los alumnos más pobres	
	Índice de paridad de ubicación[2]	Índice de paridad de riqueza[3]	Hombres más pobres	Mujeres más pobres	Índice de paridad de ubicación[2]	Índice de paridad de riqueza[3]	Hombres más pobres	Mujeres más pobres
País o territorio	2010–2015	2010–2015	2010–2015	2010–2015	2010–2015	2010–2015	2010–2015	2010–2015
Asia Central y el Cáucaso								
Armenia	1,00	0,99	99	100	0,98	0,94	88	98
Azerbaiyán	...	...	...	...	...	...	...	...
Georgia	...	...	...	...	...	...	...	...
Kazajstán	1,00	1,01	100	100	1,00	0,99	100	99
Kirguistán	1,00	0,98	98	98	0,96	0,91	88	92
Tayikistán	0,99	0,98	98	97	0,95	0,88	89	77
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental								
Brunei Darussalam	...	...	...	...	...	...	...	...
Camboya	0,83	0,52	42	54	0,53	0,26	15	19
China	0,99	0,97	94	98	0,88	0,93	74	85
Filipinas	0,94	0,70	63	84	0,82	0,40	...	...
Hong Kong, China	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonesia	0,95	0,88	86	88	0,78	0,55	53	50
Japón	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	...	...	...	...	...	...	...	...
Malasia	...	...	...	...	...	...	...	...
Mongolia	0,97	0,94	92	97	0,72	0,54	46	62
Myanmar	0,90	0,68	61	63	0,47	0,17	17	9
República de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...
República Democrática Popular Lao	0,71	0,29	30	26	0,39	0,04	5	1
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	1,00	0,99	97	99	0,98	0,80	69	85
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	0,98	0,89	86	88	0,88	0,57	51	61
América del Norte y Europa								
Albania	...	...	...	...	...	...	...	...
Alemania	...	...	...	...	1,00	0,96	89	94
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	...	...	...	...	1,02	0,94	98	90
Belarrús	1,00	1,00	100	100	1,00	1,00	100	99
Bélgica	...	...	...	...	1,04	0,84	76	89
Bosnia y Herzegovina	1,02	0,99	100	98	0,94	0,89	89	89
Bulgaria	...	...	...	...	0,93	0,79	79	79
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	...	...	...	...	1,01	0,96	100	92
Croacia	...	...	...	...	1,03	0,99	98	100
Dinamarca	...	...	...	...	1,00	1,00	99	100
Eslovaquia	...	...	...	...	1,00	1,00	100	99
Eslovenia	...	...	...	...	...	1,00	100	100
España	...	...	...	...	1,02	0,91	89	87
Estados Unidos de América	...	...	98	98	...	0,98	...	...
Estonia	...	...	...	...	1,01	1,00	97	97
Federación de Rusia	0,99	1,00	100	100	1,01	1,01	100	100
Finlandia	...	...	...	...	1,00	1,00	100	100
Francia	...	...	...	...	0,99	0,97	96	98
Grecia	...	...	...	...	0,99	0,99	100	97
Hungría	...	...	...	...	0,99	0,96	97	95
Islandia	...	...	...	...	1,00	1,00	100	100
Irlanda	...	...	...	...	0,98	1,00	94	98
Italia	...	...	...	...	1,00	0,99	98	98
La ex República Yugoslava de Macedonia	0,99	0,95	97	93	0,85	0,61	73	44
Letonia	...	...	...	...	0,98	0,95	91	99
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	...	...	...	...	1,00	1,03	98	100
Luxemburgo	...	...	...	...	1,07	0,85	78	88
Malta	...	...	...	...	...	0,99	97	100
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	0,99	0,96	100	92	0,97	0,84	85	81
Noruega	...	...	...	...	1,00	0,99	99	99
Países Bajos	...	...	...	...	...	0,95	94	92
Polonia	...	...	...	...	1,00	0,97	92	99
Portugal	...	...	...	...	1,00	0,87	87	88
Reino Unido	...	...	...	...	1,00	1,00	100	100
República Checa	...	...	...	...	1,00	1,00	100	100

	Tasa de terminación del segundo ciclo de secundaria y disparidad por ubicación y riqueza					DISPARIDAD EN LOS RESULTADOS ESCOLARES		
	Ubicación	Riqueza	Tasa de terminación (%) de los alumnos más pobres			Índice de paridad de riqueza en porcentaje de alumnos al final de la enseñanza primaria que alcanzan niveles mínimos de competencias en:		
	Índice de paridad de ubicación[2]	Índice de paridad de riqueza[3]	Hombres más pobres	Mujeres más pobres	Años y encuestas de referencia	Lectura	Matemáticas	Años y encuestas de referencia
	2010–2015	2010–2015	2010–2015	2010–2015		2010–2015	2010–2015	
	0,56	0,37	18	42	DHS 2010	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,97	0,91	91	89	MICS 2015	...	...	...
	0,94	0,89	76	84	MICS 2014	...	...	...
	0,76	0,68	66	42	DHS 2012	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,31	0,09	5	4	DHS 2014	...	...	...
	0,70	0,79	59	63	CFPS 2014	...	...	...
	...	...	...	...	DHS 2013	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,54	0,26	24	20	2012 DHS	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,47	0,29	14	45	MICS 2010	...	...	...
	0,32	0,04	1	2	DHS 2015	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,24	0,02	1	1	MICS 2011-12	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,78	0,37	23	41	MICS 2012	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,68	0,21	19	19	MICS 2013	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	1,04	0,83	75	77	EU-SILC 2014	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	1,07	0,79	64	80	EU-SILC 2014	...	...	...
	0,93	0,78	73	76	MICS 2012	...	...	...
	0,99	0,78	74	77	EU-SILC 2014	...	...	...
	0,81	0,50	35	61	MICS 2011	...	...	...
	0,78	0,41	50	33	EU-SILC 2014	...	...	...
	0,94	0,78	67	78	SLID 2010	...	...	...
	1,02	0,93	78	99	EU-SILC 2014	...	...	...
	0,97	0,94	93	89	EU-SILC 2014	...	...	...
	0,77	0,94	78	86	EU-SILC 2014	...	...	...
	1,02	0,80	74	78	EU-SILC 2014	...	...	...
	...	0,90	85	87	EU-SILC 2014	...	...	...
	0,91	0,48	46	47	EU-SILC 2014	...	...	...
	...	0,88	84	87	CPS-ASEC 2013	...	...	...
	0,88	0,76	63	80	EU-SILC 2014	...	...	...
	0,89	0,92	90	80	RLMS-HES 2013	...	...	...
	1,02	0,98	84	88	EU-SILC 2014	...	...	...
	1,03	0,83	72	85	EU-SILC 2014	...	...	...
	0,94	0,83	85	81	EU-SILC 2014	...	...	...
	0,96	0,70	68	65	EU-SILC 2014	...	...	...
	0,89	1,04	54	88	EU-SILC 2014	...	...	...
	0,97	0,93	92	95	EU-SILC 2014	...	...	...
	0,96	0,83	68	83	EU-SILC 2014	...	...	...
	0,45	0,14	11	12	MICS 2011	...	...	...
	0,87	0,73	75	...	EU-SILC 2014	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,92	0,95	89	...	EU-SILC 2014	...	...	...
	1,13	0,59	54	47	EU-SILC 2014	...	...	...
	...	0,73	...	...	EU-SILC 2014	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,78	0,44	30	31	MICS 2013	...	...	...
	1,16	0,93	75	82	EU-SILC 2014	...	...	...
	...	0,94	76	88	EU-SILC 2014	...	...	...
	0,97	0,85	78	91	EU-SILC 2014	...	...	...
	0,98	0,49	40	46	EU-SILC 2014	...	...	...
	0,96	0,95	80	85	EU-SILC 2014	...	...	...
	1,03	0,90	91	85	EU-SILC 2014	...	...	...

CUADRO 9 *(CONTINUACIÓN)*

	DISPARIDAD EN LA TERMINACIÓN DE LA ESCUELA[1]							
	Tasa de terminación de la enseñanza primaria y disparidad por ubicación y riqueza				Tasa de terminación del primer ciclo de secundaria y disparidad por ubicación y riqueza			
	Ubicación	Riqueza	Tasa de terminación (%) de los alumnos más pobres		Ubicación	Riqueza	Tasa de terminación (%) de los alumnos más pobres	
	Índice de paridad de ubicación[2]	Índice de paridad de riqueza[3]	Hombres más pobres	Mujeres más pobres	Índice de paridad de ubicación[2]	Índice de paridad de riqueza[3]	Hombres más pobres	Mujeres más pobres
País o territorio	**2010–2015**	**2010–2015**	**2010–2015**	**2010–2015**	**2010–2015**	**2010–2015**	**2010–2015**	**2010–2015**
República de Moldova	0,99	0,98	98	97	0,97	0,79	...	...
Rumania	...	...	...	...	0,95	0,91	90	92
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia	1,01	0,89	91	86	0,96	0,73	70	76
Suecia	...	...	...	...	1,00	1,02	100	99
Suiza	...	...	...	...	1,00	1,00	100	100
Ucrania	1,00	1,00	100	100	1,00	0,99	98	100
América Latina y el Caribe								
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	...	0,97	95	96		0,72	57	70
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	1,00	0,98	...	...	1,01	0,97	...	...
Belice	0,87	0,66	59	70	0,59	0,19	17	13
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia, Estado Plurinacional de	...	0,95	90	94	...	...	...	...
Brasil	0,88	0,78	69	82	0,81	0,70	61	75
Chile	1,00	0,97	95	97	0,89	0,88	78	81
Colombia	0,92	0,88	87	89	0,68	0,55	49	57
Costa Rica	0,92	0,92	90	91	0,70	0,38	29	42
Cuba	1,01	...	...	...	1,00	...	...	...
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	0,98	0,95	95	95	...	...	...	...
El Salvador	0,89	0,73	67	75	0,72	0,49	47	46
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	0,83	0,60	60	55	0,55	0,18	22	10
Guyana	1,01	0,95	91	97	0,87	0,74	65	74
Haití	0,50	0,21	12	20	0,39	0,12	5	9
Honduras	0,85	0,77	71	75	0,53	0,17	12	17
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	1,00	0,98	98	98	1,00	0,95	91	94
México	0,96	0,93	92	93	0,86	0,67	66	65
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	0,88	0,88	87	89	0,76	0,58	58	53
Paraguay	...	0,89	77	89	...	...	...	...
Perú	0,92	0,92	91	92	0,73	0,57	56	55
República Dominicana	0,91	0,78	70	86	0,89	0,62	54	68
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	1,00	0,97	...	98	1,00	0,95	...	94
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	0,79	0,53	43	57	0,55	0,16	11	12
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	1,03	0,96	93	97	0,98	0,26	24	21
Venezuela, República Bolivariana de	...	0,92	89	93	...	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental								
Arabia Saudita	...	...	...	...	...	...	...	...
Argelia	0,96	0,87	87	85	0,76	0,48	30	46
Bahrein	...	...	...	...	...	...	...	...
Egipto	0,97	0,89	87	87	0,89	0,74	70	71
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	0,71	0,44	49	29	0,54	0,21	21	8
Israel	1,00	1,00	100	100	1,02	0,95	92	100
Jordania	1,01	0,96	93	97	1,05	0,79	73	82
Kuwait	...	...	...	...	...	...	...	...
Líbano	...	...	...	...	...	...	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	...	...	...	...	...	...	...	...
Omán	...	...	...	...	...	...	...	...
Palestina	1,00	0,99	98	100	1,03	0,82	69	84
Qatar	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	0,71	0,45	45	41	0,53	0,26	21	17
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...

	Tasa de terminación del segundo ciclo de secundaria y disparidad por ubicación y riqueza					DISPARIDAD EN LOS RESULTADOS ESCOLARES		
	Ubicación	Riqueza	Tasa de terminación (%) de los alumnos más pobres			Índice de paridad de riqueza en porcentaje de alumnos al final de la enseñanza primaria que alcanzan niveles mínimos de competencias en:		
	Índice de paridad de ubicación[2]	Índice de paridad de riqueza[3]	Hombres más pobres	Mujeres más pobres	Años y encuestas de referencia	Lectura	Matemáticas	Años y encuestas de referencia
	2010–2015	2010–2015	2010–2015	2010–2015		2010–2015	2010–2015	
	0,59	0,14	10	16	MICS 2012	...	...	...
	0,84	0,62	62	60	EU-SILC 2014	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,84	0,49	42	50	MICS 2014	...	...	...
	0,96	0,93	89	93	EU-SILC 2014	...	...	...
	1,24	0,64	62	57	EU-SILC 2014	...	...	...
	0,93	0,84	82	86	MICS 2012	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
		0,54	38	51	EPH 2012	0,82	0,61	TERCE 2013
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	1,05	0,92	87	...	MICS 2011-12	...	...	...
	0,58	0,07	1	5	MICS 2011	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,66	0,44	33	43	PNAD 2015	0,79	0,51	TERCE 2013
	0,51	0,55	33	37	CASEN 2011	0,95	0,81	TERCE 2013
	0,55	0,41	35	44	DHS 2015	0,88	0,52	TERCE 2013
	0,67	0,15	9	18	MICS 2011	0,92	0,64	TERCE 2013
	0,94	...	...	...	MICS 2014	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	ENEMDU 2013	0,61	0,45	TERCE 2013
	0,45	0,12	8	9	MICS 2014	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,43	0,06	7	2,9	DHS 2014	0,67	0,36	TERCE 2013
	0,86	0,32	18	31	MICS 2014	...	...	...
	0,21	0,03	1	0,6	DHS 2012	...	...	...
	0,42	0,10	6	10	DHS 2011-12	0,71	0,57	TERCE 2013
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,94	0,57	55	54	MICS 2011	...	...	...
	0,62	0,35	35	24	ENIGH 2012	0,78	0,68	TERCE 2013
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	0,66	0,37	TERCE 2013
	0,53	0,21	23	16	MICS 2013	0,50	0,27	TERCE 2013
	...	...	...	...	PEPH 2014	0,44	0,35	TERCE 2013
	0,57	0,38	40	32	DHS 2012	0,60	0,47	TERCE 2013
	0,69	0,25	20	28	MICS 2014	0,62	0,34	TERCE 2013
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,99	0,64	65	58	MICS 2012	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,42	0,08	3	4	MICS 2010	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,49	0,01	0,9	1	MICS 2013	0,86	0,65	TERCE 2013
	...	...	...	...	VEHM 2013	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,68	0,34	11	22	MICS 2012-13	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,60	0,37	27	27	DHS 2014	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,39	0,13	6	4	MICS 2011	...	...	...
	1,04	0,85	71	...	HES 2012	...	...	...
	0,99	0,45	26	...	DHS 2012	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	1,04	0,63	37	62	MICS 2014	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,30	0,08	4	3	MICS 2014	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 9 *(CONTINUACIÓN)*

	DISPARIDAD EN LA TERMINACIÓN DE LA ESCUELA[1]							
	Tasa de terminación de la enseñanza primaria y disparidad por ubicación y riqueza				Tasa de terminación del primer ciclo de secundaria y disparidad por ubicación y riqueza			
	Ubicación	Riqueza	Tasa de terminación (%) de los alumnos más pobres		Ubicación	Riqueza	Tasa de terminación (%) de los alumnos más pobres	
	Índice de paridad de ubicación[2]	Índice de paridad de riqueza[3]	Hombres más pobres	Mujeres más pobres	Índice de paridad de ubicación[2]	Índice de paridad de riqueza[3]	Hombres más pobres	Mujeres más pobres
País o territorio	**2010–2015**	**2010–2015**	**2010–2015**	**2010–2015**	**2010–2015**	**2010–2015**	**2010–2015**	**2010–2015**
Túnez	0,92	0,84	80	85	0,73	0,46	41	46
Turquía	...	...	...	...	...	...	...	...
Yemen	0,72	0,40	48	20	0,58	0,27	29	9
Pacífico								
Australia	...	...	...	...	...	...	97	96
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia, Estados Federados de	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional								
Afganistán	0,51	0,30	31	8	0,41	0,17	15	0,0
Bangladesh	0,99	0,70	57	68	0,94	0,40	30	27
Bhután	0,67	0,47	41	44	0,46	0,21	22	9
India	0,94	0,87	86	82	0,87	0,76	73	67
Irán, República Islámica del	...	...	...	...	...	...	...	...
Maldivas	...	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	0,85	0,62	65	54	0,73	0,40	49	26
Pakistán	0,71	0,27	30	16	0,62	0,14	18	5
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana								
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	0,76	0,41	36	28	0,44	0,10	9	3
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	0,36	0,11	11	10	0,14	0,04	1	0,7
Burundi	0,64	0,24	24	22	0,26	0,12	8	0,5
Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	...	...
Camerún	0,63	0,25	33	16	0,36	0,12	14	3,6
Chad	0,35	0,27	19	12	0,15	0,12	8	2
Comoras	0,80	0,53	...	0,66	0,66	0,31	20	18
Congo	0,64	0,46	47	37	0,30	0,11	10	4
Côte d'Ivoire	0,39	0,24	22	10	0,19	0,04	2	2
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...
Eritrea	...	...	...	...	...	...	...	...
Etiopía	0,41	0,26	16	21	0,15	0,04	0,9	2
Gabón	0,54	0,46	41	45	0,55	0,21	19	9
Gambia	0,61	0,57	54	44	0,42	0,36	29	25
Ghana	0,75	0,51	42	43	0,61	0,36	28	26
Guinea	0,42	0,17	17	7	0,20	0,11	11	2
Guinea Bissau	0,30	0,20	16	12	0,20	0,11	9	2
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	0,88	0,65	61	65	0,78	0,45	41	43
Lesotho	0,73	0,54	28	62	0,49	0,14	5	10
Liberia	0,35	0,19	11	11	0,19	0,07	5	2
Madagascar	...	...	...	...	...	...	...	...
Malawi	0,67	0,44	29	40	0,32	0,09	7	5
Malí	0,52	0,31	25	15	0,23	0,07	7	0,7
Mauritania	0,60	0,24	23	14	0,36	0,08	7	2
Mauricio	...	...	...	...	...	...	...	...
Mozambique	0,38	0,15	21	5	0,18	0,02	2	...
Namibia	0,84	0,72	59	80	0,45	0,27	22	24
Níger	0,32	0,14	10	6	0,05	0,05	3	...
Nigeria	0,62	0,22	27	14	0,49	0,12	18	4
República Centroafricana	0,40	0,17	16	8	0,07	0,01	0,8	0,1
República Democrática del Congo	0,67	0,53	55	42	0,50	0,32	34	21
República Unida de Tanzania	0,77	0,58	46	60	0,35	0,11	7	5
Rwanda	0,76	0,48	26	38	0,49	0,24	11	12

	Tasa de terminación del segundo ciclo de secundaria y disparidad por ubicación y riqueza					DISPARIDAD EN LOS RESULTADOS ESCOLARES		
	Ubicación	Riqueza	Tasa de terminación (%) de los alumnos más pobres			Índice de paridad de riqueza en porcentaje de alumnos al final de la enseñanza primaria que alcanzan niveles mínimos de competencias en:		
	Índice de paridad de ubicación[2]	Índice de paridad de riqueza[3]	Hombres más pobres	Mujeres más pobres	Años y encuestas de referencia	Lectura	Matemáticas	Años y encuestas de referencia
	2010–2015	2010–2015	2010–2015	2010–2015		2010–2015	2010–2015	
	0,49	0,23	14	22	MICS 2011-12	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,49	0,18	17	3	DHS 2013	...	...	...
	...	0,80	80	69	HES/SIH 2010	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,36	0,10	5	0,4	MICS 2010-11	...	...	...
	0,61	0,10	4	3	DHS 2014	...	...	...
	0,42	0,11	10	2	MICS 2010	...	...	...
	0,54	0,39	28	21	HDS 2011	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	DHS 2011	...	...	...
	0,42	0,07	6	1	DHS 2012-13	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...		...	...	...
	0,24	0,01	1	...	DHS 2011-12	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,02		...	...	DHS 2010	...	...	...
	0,10	0,01	...	0,3	DHS 2010	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,17	0,04	1,3	2	MICS 2014	...	...	...
	0,08	0,02	2	...	DHS 2014	...	...	...
	0,55	0,21	8	9	DHS 2012	...	...	...
	0,06	0,01	1	...	DHS 2011-12	...	...	...
	0,11	0,02	1	...	DHS 2011-12	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,15	0,01	0,9	...	DHS 2011	...	...	...
	0,15	0,00	0,3	...	DHS 2012	...	...	...
	0,33	0,24	15	8	DHS 2013	...	...	...
	0,61	0,26	26	12	DHS 2014	...	...	...
	0,10	0,05	4	...	DHS 2012	...	...	...
	0,13	0,05	3	0,5	MICS 2014	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,52	0,16	17	7	DHS 2014	...	...	...
	0,26	0,01		0,9	DHS 2014	...	...	...
	0,20	0,05	2	0,6	DHS 2013	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,26	0,05	3	...	DHS 2010	...	...	...
	0,18	0,01	0,6	...	DHS 2012-13	...	...	...
	0,34	0,05	2	2	MICS 2011	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,08	...	...	...	DHS 2011	...	...	...
	0,41	0,11	8	7	DHS 2013	...	...	...
	0,02	0,06	1	...	DHS 2012	...	...	...
	0,48	0,09	14	2	DHS 2013	...	...	...
	0,04	0,02	0,9	...	MICS 2010	...	...	...
	0,29	0,12	10	4	DHS 2013-14	...	...	...
	0,21	0,01	0,4	...	DHS 2015	...	...	...
	0,30	0,08	2	4	DHS 2014-15	...	...	...

CUADRO 9 *(CONTINUACIÓN)*

	DISPARIDAD EN LA TERMINACIÓN DE LA ESCUELA[1]							
	Tasa de terminación de la enseñanza primaria y disparidad por ubicación y riqueza				Tasa de terminación del primer ciclo de secundaria y disparidad por ubicación y riqueza			
	Ubicación	Riqueza	Tasa de terminación (%) de los alumnos más pobres		Ubicación	Riqueza	Tasa de terminación (%) de los alumnos más pobres	
	Índice de paridad de ubicación[2]	Índice de paridad de riqueza[3]	Hombres más pobres	Mujeres más pobres	Índice de paridad de ubicación[2]	Índice de paridad de riqueza[3]	Hombres más pobres	Mujeres más pobres
País o territorio	**2010–2015**	**2010–2015**	**2010–2015**	**2010–2015**	**2010–2015**	**2010–2015**	**2010–2015**	**2010–2015**
Santo Tomé y Príncipe	0,92	0,67	60	66	0,83	0,20	10	14
Senegal	0,60	0,44	33	28	0,42	0,21	14	4
Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	0,66	0,50	41	47	0,37	0,21	21	10
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	0,95	0,90	85	93	0,91	0,75	62	79
Sudán del Sur	0,48	0,14	10	3	0,40	0,08	4	2
Swazilandia	0,77	0,50	33	56	0,68	0,38	23	28
Togo	0,67	0,48	46	34	0,29	0,11	7	2
Uganda	0,48	0,22	15	14	0,33	0,06	3	3
Zambia	0,72	0,47	43	45	0,45	0,22	23	15
Zimbabwe	0,86	0,76	67	80	0,70	0,50	40	51
	Media ponderada		**Media ponderada**		**Media ponderada**		**Media ponderada**	
En el plano mundial	0,86	0,73	72	71	0,75	0,61	54	54
Asia Central y el Cáucaso	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	0,97	0,91	88	92	0,84	0,75	65	72
Asia Oriental	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Sudoriental	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa	...	...	99	98	1,00	0,97	95	96
América Latina y el Caribe	0,90	0,85	80	86	0,79	0,62	56	63
Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina	...	...	...	...	...	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental	0,86	0,69	69	63	0,73	0,49	44	42
África del Norte	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...
Pacífico	...	...	...	...	...	0,97	97	96
Asia Meridional	0,91	0,76	75	71	0,83	0,63	60	53
África Subsahariana	0,61	0,37	34	31	0,41	0,18	17	13
Países de bajos ingresos	0,56	0,36	31	28	0,33	0,14	12	8
Países de ingresos medianos	0,91	0,79	77	77	0,81	0,64	58	58
Medianos bajos	0,88	0,72	70	68	0,77	0,54	53	47
Medianos altos	0,96	0,92	89	93	0,86	0,82	69	78
Países de ingresos altos	...	...	...	...	...	0,95	89	92

Fuentes: Base de datos del IEU; cálculos del equipo del Informe GEM basados en los datos de las encuestas nacionales e internacionales y en los hogares.

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial, pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2016.

1. Las medias nacionales de las tasas de terminación se presentan en los cuadros estadísticos 2 (primaria) y 3 (primer y segundo ciclo de secundaria).

2. El índice de paridad de ubicación es la relación entre la tasa de terminación de los alumnos que viven en zonas rurales y la de los que viven en zonas urbanas.

3. El índice de paridad de riqueza es la relación entre la tasa de terminación de los alumnos que viven en el 20% de los hogares más pobres y los que viven en el 20% de los hogares más ricos.

(...) No hay datos disponibles.

	Tasa de terminación del segundo ciclo de secundaria y disparidad por ubicación y riqueza					DISPARIDAD EN LOS RESULTADOS ESCOLARES		
	Ubicación	Riqueza	Tasa de terminación (%) de los alumnos más pobres			Índice de paridad de riqueza en porcentaje de alumnos al final de la enseñanza primaria que alcanzan niveles mínimos de competencias en:		
	Índice de paridad de ubicación[2]	Índice de paridad de riqueza[3]	Hombres más pobres	Mujeres más pobres	Años y encuestas de referencia	Lectura	Matemáticas	Años y encuestas de referencia
	2010–2015	2010–2015	2010–2015	2010–2015		2010–2015	2010–2015	
	0,43	...	...	...	MICS 2014	...	...	...
	0,13	0,03	2	...	DHS 2015	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,13	0,04	2	1	DHS 2013	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,69	0,29	19	23	GHS 2013	...	...	...
	0,38	0,08	3	...	MICS 2010	...	...	...
	0,55	0,18	7	10	MICS 2010	...	...	...
	0,14	0,03	2	...	DHS 2013-14	...	...	...
	0,20	0,04	3	1,0	DHS 2011	...	...	...
	0,27	0,02	3	0,4	DHS 2013-14	...	...	...
	0,15	0,01	0,9	...	MICS 2014	...	...	...
	Media ponderada		Media ponderada			Mediana	Mediana	
	0,55	0,40	32	33	...	...	...	...
					...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,65	0,60	45	48	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,95	0,84	77	81	...	...	...	...
	0,60	0,38	31	34	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,54	0,27	18	16	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	0,80	80	69	...	...	...	...
	0,53	0,31	23	16	...	...	...	...
	0,30	0,08	8	5	...	...	...	...
					...	...	...	...
	0,19	0,05	3	2	...	...	...	...
	0,58	0,40	31	29	...	...	...	...
	0,52	0,27	21	15	...	...	...	...
	0,69	0,63	49	52	...	...	...	...
	...	0,81	73	79	...	...	...	...

CUADRO 10: ODS 4, Meta 4.6 – Lectura, escritura y nociones elementales de aritmética para jóvenes y adultos

Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética

	ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS[1]						ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS[3]			
	Alfabetización de jóvenes (15-24 años)			Alfabetización de adultos (a partir de 15 años)			Porcentaje de población de un grupo de edad determinado que llega al menos a un nivel fijo de competencias (%) en:			
							Lectura y escritura		Nociones elementales de aritmética	
	Tasa de alfabetización de jóvenes (%)	Número de jóvenes analfabetos		Tasa de alfabetización de adultos (%)	Número de adultos analfabetos		Jóvenes (16 a 24)	Adultos (a partir de 16 años)	Jóvenes (16 a 24)	Adultos (a partir de 16 años)
	2010-2016[2]	2010-2016[2]		2010-2016[2]	2010-2016[2]		2012-2015[2]		2012-2015[2]	
País o territorio	Total	Total (000)	% M	Total	Total (000)	% M	Total	Total	Total	Total
Asia Central y el Cáucaso										
Armenia	100	0,8	37	100	6	62	...	...	...	...
Azerbaiyán	100	0,9	67	100	16	69	...	...	...	...
Georgia	100	2	45	100	14	63	...	...	...	...
Kazajstán	100**	3**	71**	100**	27**	63**	...	...	...	...
Kirguistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tayikistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	100	-	-	100	3	76	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental										
Brunei Darussalam	99	0,5	35	96	12	66	...	...	...	...
Camboya	...		...	...	...	...	...	...	...	...
China	100	843	54	95	53.767	...	...	...	...	...
Filipinas	98	364	31	96	2.371	45	...	...	...	...
Hong Kong, China	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonesia	100	147	51	95	8.724	69	...	...	...	...
Japón	...	...	...	...	...	...	100	99	99	99
Macao, China	100	0,1	32	97	18	75	...	...	...	...
Malasia	98	90	47	93	1.400	66	...	...	...	...
Mongolia	98	9	35	98	35	...	...	...	...	...
Myanmar	85**	1.483**	51**	76**	9.607**	60**	...	...	...	...
República de Corea	...	...	...	...	...	...	99	98	99	96
República Democrática Popular Lao	72**	407**	59**	58**	1.684**	62**	...	...	...	...
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapur	100	0,5	40	97	142	79	99	90	98	87
Tailandia	98	166	46	93	3.978	63	...	...	...	...
Timor-Leste	80	43	52	58	259	56	...	...	...	...
Viet Nam	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa										
Albania	99	4	59	97	64	70	...	...	...	...
Alemania	...	...	...	...	...	...	99	97	97	95
Andorra	100	-	-	100	...	...	...	...	...	...
Austria	...	...	...	...	...	...	98	98	98	97
Belarrús	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélgica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	100	2	48	97	98	86	...	...	...	...
Bulgaria	98	18	53	98	105	63	...	...	...	...
Canadá	...		...	...	...	...	97	96	96	94
Chipre	100	0,3	42	99	12	72	99	98	97	97
Croacia	100	1	47	99	32	80	...	...	...	...
Dinamarca	...	...	...	...	...	...	98	96	98	97
Eslovaquia	...	...	...	...	...	...	98	98	97	97
Eslovenia	...	...	...	...	...	...	98	94	98	93
España	100	16	51	98	687	68	97	93	95	90
Estados Unidos de América	...	...	...	...	...	...	98	96	93	91
Estonia	100	0,1	39	100	1	43	99	98	99	98
Federación de Rusia	100	62	41	100	384	61	99	98	99	98
Finlandia	...	...	...	...	...	...	99	97	98	97
Francia	...	...	...	...	...	...	98	95	95	91
Grecia	99	16	44	97	273	67	95	95	94	94
Hungría	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Irlanda	...	...	...	...	...	...	98	96	95	93
Islandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italia	100	8	46	99	590	64	97	94	94	92
La ex República Yugoslava de Macedonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Letonia	100	0,4	39	100	2	49	...	...	...	...
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	100	0,6	45	100	5	50	99	98	99	97
Luxemburgo	...		...	...	...	...	...	...	...	...
Malta	99	0,6	26	93	23	39	...	...	...	...
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	99	0,7	58	98	8	82	...	...	...	...
Noruega	...	...	...	...	...	...	98	97	96	96
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	99	97	98	97
Polonia	...	...	...	...	...	...	99	96	97	94
Portugal	99	6	45	94	497	68	...	...	...	...

País o territorio	ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS[1]						ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS[3]			
	Alfabetización de jóvenes (15-24 años)			Alfabetización de adultos (a partir de 15 años)			Porcentaje de población de un grupo de edad determinado que llega al menos a un nivel fijo de competencias (%) en:			
							Lectura y escritura		Nociones elementales de aritmética	
	Tasa de alfabetización de jóvenes (%)	Número de jóvenes analfabetos		Tasa de alfabetización de adultos (%)	Número de adultos analfabetos		Jóvenes (16 a 24)	Adultos (a partir de 16 años)	Jóvenes (16 a 24)	Adultos (a partir de 16 años)
	2010-2016[2]	2010-2016[2]		2010-2016[2]	2010-2016[2]		2012-2015[2]		2012-2015[2]	
	Total	Total (000)	% M	Total	Total (000)	% M	Total	Total	Total	Total
Reino Unido	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Checa	...	...	...	...	...	...	99	98	98	98
República de Moldova	99	4	38	99	30	66	...	...	...	...
Rumania	99	24	49	99	236	67	...	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia	100	3	48	99	85	79	...	...	...	...
Suecia	...	...	...	...	...	...	98	96	97	96
Suiza	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ucrania	100**	2**	28**	100**	10**	89**	...	...	...	...
América Latina y el Caribe										
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	99**	48**	37**	98**	621**	51**	...	...	...	...
Aruba	99	0,1	38	97	3	55	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia, Estado Plurinacional de	99	12	49	92	541	77	...	...	...	...
Brasil	99	394	32	92	13.044	49	...	...	...	...
Chile	99	26	47	96	519	53	89	80	80	69
Colombia	99	122	36	94	2.102	50	...	...	...	...
Costa Rica	99	7	42	97	91	48	...	...	...	...
Cuba	100	2	40	100	23	41	...	...	...	...
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	99	28	45	94	658	60	...	...	...	...
El Salvador	98	25	39	88	539	62	...	...	...	...
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	94	186	60	81	1.880	66	...	...	...	...
Guyana	97**	5**	44**	86**	77**	52**	...	...	...	...
Honduras	96	69	35	89	622	51	...	...	...	...
Haití	...		...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
México	99	246	46	94	5.056	60	...	...	...	...
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	98	15	56	94	152	55	...	...	...	...
Paraguay	98	22	40	95	227	57	...	...	...	...
Perú	99	62	58	94	1.342	76	...	...	...	...
República Dominicana	98	46	41	92	591	49	...	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	98	2	58	93	27	64	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	...		...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	99	6	35	99	40	40	...	...	...	...
Venezuela, República Bolivariana de	99	68	36	97	654	49	...	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental										
Arabia Saudita	99	39	54	94	1.198	64	...	...	...	...
Argelia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahrein	98	3	57	95	55	54	...	...	...	...
Egipto	92	1.284	59	75	14.804	65	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	52	3.159	53	44	10.907	57	...	...	...	...
Israel	...		...	...	...	...	96	92	90	89
Jordania	99	12	43	98	92	61	...	...	...	...
Kuwait	99	4	41	96	134	53	...	...	...	...
Líbano	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	91**	544**	69**	69**	7.295**	69**	...	...	...	...
Omán	99	9	31	93	232	64	...	...	...	...
Palestina	99	6	55	97	89	77	...	...	...	...
Qatar	99	4	6	98	42	25	...	...	...	...
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	96	68	55	79	1.793	68	...	...	...	...

CUADRO 10 *(CONTINUACIÓN)*

	ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS[1]						ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS[3]			
	Alfabetización de jóvenes (15-24 años)			Alfabetización de adultos (a partir de 15 años)			Porcentaje de población de un grupo de edad determinado que llega al menos a un nivel fijo de competencias (%) en:			
							Lectura y escritura		Nociones elementales de aritmética	
	Tasa de alfabetización de jóvenes (%)	Número de jóvenes analfabetos		Tasa de alfabetización de adultos (%)	Número de adultos analfabetos		Jóvenes (16 a 24)	Adultos (a partir de 16 años)	Jóvenes (16 a 24)	Adultos (a partir de 16 años)
	2010-2016[2]	2010-2016[2]		2010-2016[2]	2010-2016[2]		2012-2015[2]		2012-2015[2]	
País o territorio	Total	Total (000)	% M	Total	Total (000)	% M	Total	Total	Total	Total
Turquía	99	66	81	96	2.618	85	94	87	88	80
Yemen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pacífico										
Australia	...	...	...	...	...	...	98	97	96	94
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	98	0,1	41	98	0.6	52	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia, Estados Federados de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	...	...	...	...	...	...	98	97	96	95
Palau	99	0,0*	29*	97	0.5*	51*	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	99	0,3	34	99	1	44	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	99	0,1	42	99	0.4	47	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional										
Afganistán	47	2.947	62	32	10.373	59	...	...	...	...
Bangladesh	92	2.460	41	73	31.525	55	...	...	...	...
Bhután	87	19	61	57	223	56	...	...	...	...
India	86	32.620	62	69	265.568	65	...	...	...	...
Irán, República Islámica del	98	273	55	85	9.113	66	...	...	...	...
Maldivas	99	0.5	37	99	4	47	...	...	...	...
Nepal	85	823	69	60	6.989	67	...	...	...	...
Pakistán	73	10.145	62	57	51.636	63	...	...	...	...
Sri Lanka	98	60	38	91	1.323	59	...	...	...	...
África Subsahariana										
Angola	77	1.048	66	66	4.240	71	...	...	...	...
Benin	52**	948**	62**	33**	3.816**	59**	...	...	...	...
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	50	1.728	56	35	6.189	58	...	...	...	...
Burundi	80	425	64	62	2.274	61	...	...	...	...
Cabo Verde	98	2	35	87	49	69	...	...	...	...
Camerún	81	812	62	71	3.319	62	...	...	...	...
Chad	31	2.013	56	22	5.885	56	...	...	...	...
Comoras	72**	42**	53**	49**	219**	57**	...	...	...	...
Congo	81**	147**	62**	79**	491**	67**	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	53	2.093	56	44	7.116	55	...	...	...	...
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eritrea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Etiopía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gabón	89**	37**	45**	82**	177**	57**	...	...	...	...
Gambia	61**	142**	57**	42**	578**	59**	...	...	...	...
Ghana	86	699	59	71	4.203	63	...	...	...	...
Guinea	46	1.285	59	32	4.725	58	...	...	...	...
Guinea Bissau	60	142	64	46	571	65	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	87**	1.184**	51**	79**	5.487**	62**	...	...	...	...
Lesotho	87**	65**	22**	77**	315**	33**	...	...	...	...
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	77	1.046	53	72	3.622	56	...	...	...	...
Malawi	73**	960**	49**	62**	3.548**	60**	...	...	...	...
Malí	49	1.688	60	33	6.129	59	...	...	...	...
Mauritania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mauricio	98	4	38	93	75	65	...	...	...	...
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibia	94	27	42	88	164	54	...	...	...	...
Níger	24**	2.332**	58**	15**	7.366**	55**	...	...	...	...
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	36**	570**	59**	37**	1.659**	...**	...	...	...	...
República Democrática del Congo	100	2.278	69	77	9.758	75	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	86	1.455	54	78	6.425	62	...	...	...	...
Rwanda	82	384	47	68	1.985	60	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	97	1	56	90	10	75	...	...	...	...
Senegal	56	1.246	56	43	4.576	61	...	...	...	...
Seychelles	99	0,2	29	94	4	45	...	...	...	...
Sierra Leona	57**	521**	59**	32**	2.364**	57**	...	...	...	...

País o territorio	ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS[1]						ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS[3]			
	Alfabetización de jóvenes (15-24 años)			Alfabetización de adultos (a partir de 15 años)			Porcentaje de población de un grupo de edad determinado que llega al menos a un nivel fijo de competencias (%) en:			
							Lectura y escritura		Nociones elementales de aritmética	
	Tasa de alfabetización de jóvenes (%)	Número de jóvenes analfabetos		Tasa de alfabetización de adultos (%)	Número de adultos analfabetos		Jóvenes (16 a 24)	Adultos (a partir de 16 años)	Jóvenes (16 a 24)	Adultos (a partir de 16 años)
	2010-2016[2]	2010-2016[2]		2010-2016[2]	2010-2016[2]		2012-2015[2]		2012-2015[2]	
	Total	Total (000)	% M	Total	Total (000)	% M	Total	Total	Total	Total
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	99	112	34	94	2.169	60	...	...	...	...
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	94**	19**	40**	83**	123**	54**	...	...	...	...
Togo	84	228	68	64	1.521	69	...	...	...	...
Uganda	84	1.162	56	70	5.362	65	...	...	...	...
Zambia	89	317	60	83	1.251	67	...	...	...	...
Zimbabwe	90**	311**	36**	89**	1.004**	53**	...	...	...	...
	Media ponderada	Suma	% M	Media ponderada	Suma	% M	Mediana		Mediana	
En el plano mundial	91**	101.921	57	86	749.931	63	...	...	...	...
Asia Central y el Cáucaso	100**	119	49	100	121	67	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	99**	3.624	49	96	74.499	69	...	...	...	...
Asia Oriental	100**	557	50	97	41.701	74	...	...	...	...
Asia Sudoriental	97**	3.067	49	93	32.799	63	...	...	...	...
América del Norte y Europa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	98**	1.794	43	94	30.714	55	...	...	...	...
Caribe	93**	438	48	87	3.695	53	...	...	...	...
América Latina	99**	1.355	41	94	27.019	55	...	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental	89**	8.797	58	80	65.736	64	...	...	...	...
África del Norte	90**	3.853	53	74	40.057	65	...	...	...	...
Asia Occidental	89**	4.944	62	85	25.679	64	...	...	...	...
Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional	89**	38.885	57	72	369.383	64	...	...	...	...
África Subsahariana	75**	47.888	57	65	199.784	61	...	...	...	...
							...	...	...	...
Países de bajos ingresos	73**	35.597	57	61	148.431	61	...	...	...	...
Países de ingresos medianos	93**	65.780	57	86	589.360	64	...	...	...	...
Medianos bajos	89**	59.113	57	76	486.433	63	...	...	...	...
Medianos altos	98**	6.667	52	95	102.926	66	...	...	...	...
Países de ingresos altos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuentes: Base de datos del IEU, excepto donde se indique lo contrario.

Nota A: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial, pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2016.

Nota B: Las estimaciones de alfabetización del IEU (**) presentadas en el cuadro se elaboraron utilizando el modelo mundial de proyecciones sobre alfabetización por edad del IEU.

Nota C: La población que se utilizó para calcular el número de analfabetos procede de la División de Población de las Naciones Unidas, revisión de 2015 (Naciones Unidas, 2015). Se basa en la variante mediana. En los países con datos de alfabetización observados a nivel nacional, se utilizó la población correspondiente al año del censo o la encuesta. En los países con estimaciones del IEU, se utilizaron poblaciones del año de las estimaciones.

1. Los datos de alfabetización presentados en estas columnas están basados en métodos de evaluación convencionales –declaraciones propias o de terceras partes o sustitutos de los niveles educativos– y, por tanto, deben interpretarse con cautela; no están basados en ninguna prueba y podrían sobreestimar los niveles reales de alfabetización.

2. Los datos corresponden al último año disponible del periodo indicado. Con respecto a los datos de alfabetización, véase la introducción a los cuadros estadisticos y el cuadro de metadatos sobre estadísticas de alfabetización (publicados en el sitio web del Informe GEM) para obtener una explicación más amplia de las definiciones de alfabetización en cada país, los métodos de evaluación y las fuentes y los años de los datos.

3. Los datos sobre adquisición de competencias básicas provienen de la Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC 2012-2015) (OCDE, 2013, 2016).

(a) Los datos de alfabetización están basados en pruebas de lectura directa realizadas en encuestas nacionales e internacionales en los hogares.

(*) Con respecto a los datos por países: estimación nacional.

(**) Con respecto a los datos por países: estimación/proyección del IEU; con respecto a las sumas y medias ponderadas regionales y de otras agrupaciones de países: imputación parcial debido a una cobertura incompleta de los países (entre el 33 % y el 60 % de la población de la región o de otra agrupación de países).

(...) No hay datos disponibles.

CUADRO 11: ODS 4, Meta 4.7 – Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial

Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible

	PROMOVER EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA CIUDADANÍA MUNDIAL EN LOS PLANES DE ESTUDIOS					ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE Y CIUDADANÍA MUNDIAL					
	Inclusión en los marcos curriculares nacionales de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible[1,2]				Porcentaje de escuelas que ofrecen una educación relativa al VIH/SIDA basada en competencias para la vida7[7]	Porcentaje de alumnos y jóvenes con una comprensión adecuada de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible					
	Igualdad de género[3]	Derechos humanos[4]	Desarrollo sostenible[5]	Ciudadanía mundial[6]		Conocimientos básicos de ciencias[9,10]			Educación relativa al VIH/SIDA y la sexualidad[7]		
	2005–2015[8]	2005–2015[8]	2005–2015[8]	2005–2015[8]	2009–2010[8]	2015			2010–2016[8]		
País o territorio						Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Asia Central y el Cáucaso											
Armenia	0	MEDIO	BAJO	BAJO	...	...	...	...	20	23	19
Azerbaiyán	0	MEDIO	0	BAJO	100	...	...	...	15	...	...
Georgia	...	...	...	...	...	49	45	54	...	...	...
Kazajstán[11]	...	...	...	...	81	58	55	61	...	...	...
Kirguistán	...	...	...	...	84	...	...	...	23	29	22
Tayikistán	...	...	...	...	5	...	...	...	54	59	48
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	100	...	...	...	13	14	11
Asia Oriental y Sudoriental											
Brunei Darussalam	0	BAJO	0	BAJO	...	...	...	...	...	...	...
Camboya	...	...	...	...	34	...	...	...	40	46	38
China	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	18
Hong Kong, China	BAJO	MEDIO	MEDIO	BAJO	...	91	89	92	...	...	...
Indonesia	BAJO	BAJO	0	0	...	44	43	45	11	10	11
Japón	...	...	...	...	100	90	91	90	...	...	...
Macao, China	...	...	...	...	...	92	90	94	...	...	...
Malasia[11]	...	...	...	...	...	54	51	58	41	40	42
Mongolia	...	...	...	...	...	...	...	...	18	19	16
Myanmar	0	BAJO	BAJO	BAJO	...	...	...	...	17	16	18
República de Corea	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	...	86	83	89	...	...	...
República Democrática Popular Lao	...	...	...	...	74	...	...	...	25	28	24
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapur	...	...	...	...	100	90	90	91	...	...	...
Tailandia	BAJO	MEDIO	MEDIO	BAJO	...	53	50	55	46	45	46
Timor-Leste	...	...	...	...	0.3	...	...	...	14	20	12
Viet Nam	...	...	...	...	...	94	93	95	42	44	41
América del Norte y Europa											
Albania	...	...	...	...	...	58	51	65	...	...	...
Alemania	...	...	...	...	...	83	84	82	...	...	...
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	...	...	...	...	...	79	81	78	...	...	...
Belarrús	...	...	...	...	13	...	...	...	55	51	56
Bélgica	0	MEDIO	BAJO	BAJO	...	80	81	80	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	47	47	48
Bulgaria	...	...	...	...	17	62	58	66	23	21	25
Canadá	...	...	...	...	...	89	88	90	...	...	...
Chipre	...	...	...	...	...	58	53	63	...	...	...
Croacia	BAJO	MEDIO	MEDIO	BAJO	5	75	75	75	...	...	...
Dinamarca	...	...	...	...	...	84	84	84	...	...	...
Eslovaquia	...	...	...	...	...	69	68	71	...	...	...
Eslovenia	...	...	...	...	...	85	84	86	...	...	...
España	...	...	...	...	...	82	82	82	...	...	...
Estados Unidos de América	...	...	...	...	...	80	79	80	...	...	...
Estonia	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	...	91	90	92	...	...	...
Federación de Rusia	...	...	...	...	92	82	82	82	37	35	39
Finlandia	...	...	...	...	100	89	86	92	...	...	...
Francia	BAJO	MEDIO	MEDIO	BAJO	...	78	77	79	...	...	...
Grecia	...	...	...	...	...	67	64	71	38	27	50
Hungría	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	...	74	74	74	...	...	...
Irlanda	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	...	85	84	85	...	...	...
Islandia	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	...	75	74	76	...	...	...
Italia	...	...	...	...	...	77	79	75	...	...	...
La ex República Yugoslava de Macedonia	...	...	...	...	...	37	33	42	...	...	...
Letonia	...	...	...	...	...	83	80	86	...	...	...
Liechtenstein[11]	...	...	...	...	...	90	92	87	...	...	...
Lituania	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	...	75	73	78	71	72	68
Luxemburgo	ALTO	BAJO	0	BAJO	100	74	74	74	...	...	...
Malta	0	ALTO	BAJO	BAJO	...	68	65	70	...	...	...
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	...	...	...	...	27	49	47	51	...	...	...
Noruega	0	MEDIO	BAJO	BAJO	...	81	80	83	...	...	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	82	81	82	...	...	...
Polonia	...	...	...	...	...	84	84	84	...	...	...

	PROMOVER EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA CIUDADANÍA MUNDIAL EN LOS PLANES DE ESTUDIOS					ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE Y CIUDADANÍA MUNDIAL					
	Inclusión en los marcos curriculares nacionales de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible[1,2]				Porcentaje de escuelas que ofrecen una educación relativa al VIH/SIDA basada en competencias para la vida7[7]	Porcentaje de alumnos y jóvenes con una comprensión adecuada de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible					
	Igualdad de género[3]	Derechos humanos[4]	Desarrollo sostenible[5]	Ciudadanía mundial[6]		Conocimientos básicos de ciencias[9, 10]			Educación relativa al VIH/SIDA y la sexualidad[7]		
	2005–2015[8]	2005–2015[8]	2005–2015[8]	2005–2015[8]	2009–2010[8]	2015			2010–2016[8]		
País o territorio						Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Portugal	0	MEDIO	MEDIO	BAJO	...	83	82	83	...	...	...
Reino Unido	0	BAJO	BAJO	0	...	83	83	83	...	...	...
República Checa	...	...	...	...	59	79	79	80	...	...	...
República de Moldova	...	...	...	...	0	58	56	60	...	28	36
Rumania	...	...	...	...	67	62	60	63	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia[11]	BAJO	ALTO	BAJO	MEDIO	...	65	63	67	...	...	...
Suecia	BAJO	ALTO	ALTO	BAJO	100	78	77	80	60	59	61
Suiza	...	...	...	...	...	82	81	82	...	...	...
Ucrania	...	...	...	...	59	...	...	...	23	25	21
América Latina y el Caribe											
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...
Argentina[11]	0	BAJO	0	BAJO	...	49	48	51	...	...	...
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	78	...	...	...	4	6	3
Barbados	...	...	...	...	85	...	...	...	46	45	48
Belice	BAJO	BAJO	BAJO	0	38	...	...	...	76	76	77
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia, Estado Plurinacional de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	0	ALTO	BAJO	BAJO	...	43	44	43	...	...	...
Chile	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	...	65	68	63	82	78	85
Colombia	...	...	...	...	...	51	53	49	29	27	30
Costa Rica	...	...	...	...	...	54	59	49	...	...	...
Cuba	...	...	...	...	...	...	...	...	60	59	61
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	BAJO	MEDIO	BAJO	BAJO	100	...	...	...	...	...	...
Ecuador	...	...	...	...	63	...	...	...	...	...	...
El Salvador	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	100	...	...	...	37	34	40
Granada	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	94	...	...	...	...	...	...
Guatemala	MEDIO	ALTO	MEDIO	MEDIO	2	...	...	...	22	22	22
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	49	40	52
Haití	0	BAJO	0	BAJO	13	...	...	...	32	28	35
Honduras	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	11	...	...	...	33	35	33
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	...	...	...	...	44	...	...	...	...	...	...
México	BAJO	ALTO	BAJO	BAJO	...	52	54	51	...	...	...
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	MEDIO	ALTO	MEDIO	BAJO	88	...	...	...	...	...	...
Panamá	BAJO	MEDIO	MEDIO	BAJO	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay	ALTO	MEDIO	BAJO	BAJO	...	...	...	...	...	...	...
Perú	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	...	42	44	39	...	...	...
República Dominicana	BAJO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	8	14	15	14	45	44	45
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	45	...	...	...	...	...	...
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	...	...	...	59	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	0	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	54	50	59	...	...	...
Uruguay	BAJO	ALTO	BAJO	BAJO	90	59	60	59	...	...	...
Venezuela, República Bolivariana de	0	ALTO	BAJO	BAJO	100				...	...	...
África del Norte y Asia Occidental											
Arabia Saudita	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argelia	...	...	...	...	...	29	26	33	...	...	...
Bahrein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Egipto	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	...	58	51	65	...	...	...
Iraq	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	...	...	...	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	13	69	67	70	...	...	...
Jordania	...	...	...	...	...	50	41	60	...	...	...
Kuwait	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Líbano	...	...	...	...	...	37	38	37	...	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	...	...	...	...	...	...	...	...	22	25	20
Omán	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...
Palestina	0	BAJO	BAJO	BAJO	...	...	...	...	...	...	...
Qatar	BAJO	MEDIO	MEDIO	BAJO	...	50	45	56	21	25	16
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	...	...	...	...	13	...	...	...	...	...	...

CUADRO 11 *(CONTINUACIÓN)*

	PROMOVER EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA CIUDADANÍA MUNDIAL EN LOS PLANES DE ESTUDIOS					ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE Y CIUDADANÍA MUNDIAL					
	Inclusión en los marcos curriculares nacionales de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible[1,2]				Porcentaje de escuelas que ofrecen una educación relativa al VIH/SIDA basada en competencias para la vida7[7]	Porcentaje de alumnos y jóvenes con una comprensión adecuada de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible					
	Igualdad de género[3]	Derechos humanos[4]	Desarrollo sostenible[5]	Ciudadanía mundial[6]		Conocimientos básicos de ciencias[9,10]			Educación relativa al VIH/SIDA y la sexualidad[7]		
	2005–2015[8]	2005–2015[8]	2005–2015[8]	2005–2015[8]	2009–2010[8]	2015			2010–2016[8]		
País o territorio						Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Túnez	...	...	...	...	...	34	35	33	...	...	...
Turquía	...	...	...	...	...	56	54	57	...	...	...
Yemen	...	...	...	...	4	...	...	...	...	...	...
Pacífico											
Australia	BAJO	ALTO	MEDIO	MEDIO	...	82	81	83	...	...	...
Fiji	0	MEDIO	MEDIO	BAJO	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook	0	BAJO	BAJO	BAJO	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	BAJO	0	BAJO	0	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia, Estados Federados de	0	BAJO	BAJO	BAJO	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	0	0	BAJO	BAJO	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	0	BAJO	MEDIO	BAJO	...	83	82	84	...	...	...
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	BAJO	MEDIO	MEDIO	BAJO	100	...	...	...	...	...	...
Samoa	0	BAJO	MEDIO	0	...	...	...	...	5	6	5
Tokelau	BAJO	BAJO	MEDIO	0	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	MEDIO	MEDIO	ALTO	MEDIO	100	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional											
Afganistán	0	BAJO	BAJO	BAJO	1	...	...	...	2	6	1
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bhután	MEDIO	BAJO	MEDIO	MEDIO	...	...	...	...	23	...	...
India	BAJO	ALTO	ALTO	BAJO	31	...	...	...	40	44	35
Irán, República Islámica del	...	...	...	...	...	...	...	...	18	21	16
Maldivas	0	MEDIO	MEDIO	BAJO	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	MEDIO	MEDIO	BAJO	MEDIO	8	...	...	...	28	34	26
Pakistán	BAJO	ALTO	BAJO	BAJO	...	...	...	...	4	5	4
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana											
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	...	...	...	...	...	...	...	...	24	31	22
Botswana	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	...	...	...	...	10	...	...	...	32	36	31
Burundi	...	...	...	...	66	...	...	...	45	47	44
Cabo Verde	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...
Camerún	...	...	...	...	...	...	...	...	35	43	32
Chad	...	...	...	...	75	...	...	...	13	15	11
Comoras	...	...	...	...	27	...	...	...	20	24	19
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	21	28	14
Côte d'Ivoire	BAJO	ALTO	BAJO	BAJO	2	...	...	...	18	25	16
Djibouti	BAJO	0	BAJO	BAJO	38	...	...	...	11	13	9
Eritrea	...	...	...	...	31	...	...	...	28	34	25
Etiopía	...	...	...	...	38	...	...	...	28	34	24
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	32	36	30
Gambia	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	...	...	...	...	29	30	28
Ghana	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO	79	...	...	...	22	27	20
Guinea	...	...	...	...	82	...	...	...	26	34	23
Guinea Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	22	22	23
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	18	18	19
Kenya	...	...	...	...	100	...	...	...	57	64	54
Lesotho	MEDIO	ALTO	BAJO	BAJO	88	...	...	...	36	31	38
Liberia	...	...	...	...	2	...	...	...	33	29	36
Madagascar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	42	44	41
Malí	...	...	...	...	49	...	...	...	26	33	24
Mauritania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mauricio	BAJO	ALTO	ALTO	BAJO	...	...	...	...	32	30	4
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	35	52	30
Namibia	BAJO	MEDIO	MEDIO	BAJO	...	...	...	...	58	51	62
Níger	BAJO	0	BAJO	0	82	...	...	...	17	25	14
Nigeria	...	...	...	...	23	...	...	...	27	34	24
República Centroafricana	...	...	...	...	27	...	...	...	19	25	17
República Democrática del Congo	0	BAJO	BAJO	BAJO	68	...	...	...	20	25	19
República Unida de Tanzania	BAJO	BAJO	0	BAJO	...	...	...	...	43	47	40
Rwanda	MEDIO	0	MEDIO	BAJO	...	...	...	...	65	64	65
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	43	43	42

País o territorio	PROMOVER EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA CIUDADANÍA MUNDIAL EN LOS PLANES DE ESTUDIOS					ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE Y CIUDADANÍA MUNDIAL					
	Inclusión en los marcos curriculares nacionales de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible[1,2]				Porcentaje de escuelas que ofrecen una educación relativa al VIH/SIDA basada en competencias para la vida7[7]	Porcentaje de alumnos y jóvenes con una comprensión adecuada de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible					
	Igualdad de género[3]	Derechos humanos[4]	Desarrollo sostenible[5]	Ciudadanía mundial[6]		Conocimientos básicos de ciencias[9,10]			Educación relativa al VIH/SIDA y la sexualidad[7]		
	2005–2015[8]	2005–2015[8]	2005–2015[8]	2005–2015[8]	2009–2010[8]	2015			2010–2016[8]		
						Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Senegal	...	...	...	...	...	...	...	...	28	33	27
Seychelles	BAJO	ALTO	BAJO	BAJO	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	...	29	30	29
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	0	ALTO	BAJO	0	100	...	...	...	...	...	...
Sudán del Sur	MEDIO	ALTO	BAJO	0	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	...	...	...	...	85	...	...	...	50	51	49
Togo	...	...	...	...	0.06	...	...	...	26	32	23
Uganda	...	...	...	...	...	...	...	...	38	40	38
Zambia	MEDIO	BAJO	MEDIO	BAJO	...	...	...	...	44	47	42
Zimbabwe	...	...	...	...	100	...	...	...	46	47	46
					Mediana					Mediana	
En el plano mundial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central y el Cáucaso	...	...	...	...	...	...	...	...	20	23	19
Asia Oriental y Sudoriental	...	...	...	...	...	...	...	...	25	28	21
Asia Oriental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Sudoriental	...	...	...	...	...	...	...	...	32	34	24
América del Norte y Europa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África del Norte	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional	...	...	...	...	...	...	...	...	21	...	...
África Subsahariana	...	...	...	...	67	...	...	...	29	33	27
Países de bajos ingresos	...	...	...	...	...	...	...	...	28	33	26
Países de ingresos medianos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Medianos bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	23	28	22
Medianos altos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países de ingresos altos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2016.

1. *Fuente*: UNESCO-OIE (2016).

2. Los planes de estudios mencionados son los de la enseñanza primaria, el primer ciclo de secundaria o ambos.

3. Se incluyen los siguientes términos clave: a) igualdad de género; b) equidad de género; c) empoderamiento de las niñas y las mujeres; d) sensibilidad a las cuestiones de género y e) paridad de género. El nivel de inclusión de este tema en los planes de estudios se evalúa como BAJO si se cubren 1 o 2 de los 5 puntos, MEDIANO si se cubren 3 y ALTO si se cubren 4 o 5; 0 indica que no se incluye ninguno de los puntos.

4. Se incluyen los siguientes términos clave: a) derechos humanos, derechos y responsabilidades (derechos de los niños, derechos culturales, derechos de los indígenas, derechos de las mujeres, derechos de las personas con discapacidad); b) libertad (de expresión, de opinión, de prensa y de asociación u organización) y libertades civiles; c) justicia social; d) democracia/reglas democráticas y valores/principios democráticos y e) educación en derechos humanos. El nivel de inclusión de este tema en los planes de estudios se evalúa como BAJO si se cubren 1 o 2 de los 5 puntos, MEDIANO si se cubren 3 y ALTO si se cubren 4 o 5; 0 indica que no se incluye ninguno de los puntos.

5. Se incluyen los siguientes términos clave: a) sostenible, sostenibilidad y desarrollo sostenible; b) sostenibilidad económica, crecimiento sostenible, producción/consumo sostenible, economía ecológica; c) sostenibilidad social (cohesión y sostenibilidad social); d) sostenibilidad ambiental/sostenible desde el punto de vista ambiental; e) cambio climático/variabilidad climática (calentamiento del planeta, emisiones/huella de carbono); f) energía/combustibles renovables, fuentes alternativas de energía (solar, mareomotriz, eólica, del oleaje, geotérmica, de biomasa); g) ecosistemas, ecología (biodiversidad, biosfera, biomas, disminución de la diversidad); h) gestión de residuos, reciclaje; i) educación para el desarrollo sostenible, educación en materia de sostenibilidad, educación para la sostenibilidad; j) educación/estudios medioambientales, educación para el medio ambiente, educación para la sostenibilidad ambiental. El nivel de inclusión de este tema en los planes de estudios se evalúa como BAJO si se cubren entre 1 y 4 de los 10 puntos, MEDIANO si se cubren entre 5 y 7 y ALTO si se cubren entre 8 y 10; 0 indica que no se incluye ninguno de los puntos.

6. Se incluyen los siguientes términos clave: a) mundialización; b) ciudadano (ciudadanía)/cultura/identidad/ comunidad mundiales; c) pensamiento mundial-local, local-mundial (pensar a nivel mundial, actuar a nivel local, glocal); d) multicultural(ismo)/intercultural(idad) (y formas compuestas); e) migración, inmigración, movilidad, desplazamientos de personas; f) competencia/competitividad mundial, competitivo a nivel mundial, competitividad internacional; g) desigualdad(es)/disparidad(es) mundial(es); h) ciudadanía/cultura/identidad(es)/cultura(s)/patrimonio nacional(es)/ local(es), educación en ciudadanía mundial; i) educación para la ciudadanía mundial. El nivel de inclusión de este tema en los planes de estudios se evalúa como BAJO si se cubren entre 1 y 4 de estos puntos, MEDIANO si se cubren entre 5 y 7 y ALTO si se cubren 8 o 9; 0 indica que no se incluye ninguno de los puntos.

7. Datos de ONUSIDA (2011), Base de Datos en Línea AIDSInfo de ONUSIDA de 2015 y StatCompiler de EDS. Para leer notas más detalladas sobre los países, consulte estas fuentes.

8. Los datos corresponden al último año disponible del periodo indicado. Para conocer los detalles, consulte las fuentes pertinentes.

9. Datos del PISA 2015: Anexo B1 (2016). El PISA define la competencia científica como a) los conocimientos científicos y el uso que de esos conocimientos haga una persona para entender preguntas, adquirir nuevos conocimientos, explicar los fenómenos científicos y sacar conclusiones basadas en datos empíricos sobre asuntos relacionados con la ciencia; b) la comprensión de los rasgos característicos de la ciencia, entendida como una forma del conocimiento y la investigación humanos; c) la conciencia de las formas en que la ciencia y la tecnología configuran nuestro entorno material, intelectual y cultural; d) la disposición a implicarse en asuntos relacionados con la ciencia y a comprometerse con las ideas de la ciencia como un ciudadano reflexivo. La competencia científica se utiliza en este cuadro como una medida aproximativa del conocimiento de las ciencias ambientales y las ciencias de la Tierra y del desarrollo sostenible/sostenibilidad de un modo más amplio, habida cuenta de la correlación entre ambas.

10. Se refiere al porcentaje de alumnos de 15 años con competencias correspondientes al nivel 2 o superior de conocimientos básicos en ciencias.

11. Los datos sobre conocimientos básicos de ciencias se refieren a 2012.

12. Los datos sobre la comprensión de cuestiones relacionadas con el VIH/SIDA y la educación sexual corresponden a personas de entre 13 y 24 años.

(...) No hay datos disponibles.

CUADRO 12: ODS 4, Medios de implementación 4.a y 4.b – Instalaciones escolares, entornos de aprendizaje, movilidad internacional de los estudiantes de la enseñanza superior y becas

Para 2030, construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos. Para 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo

	ENTORNOS DE APRENDIZAJE INCLUSIVOS Y EFICACES						
	Instalaciones escolares						
	Agua, saneamiento e higiene en las escuelas[1]				Información, comunicación y tecnología		
	Porcentaje de escuelas (%) con:				Porcentaje de escuelas (%) con:		
	Servicio básico de agua potable	Servicio básico de saneamiento o cuartos de aseo	De los cuales: cuartos de aseo separados por sexo	Instalaciones básicas para lavarse las manos	Electricidad	Internet con fines pedagógicos	Ordenadores con fines pedagógicos
					Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en
	2014	2014	2014	2014	2015	2015	2015
País o territorio							
Asia Central y el Cáucaso							
Armenia	93	86	...	...	100[x]	...	100[x]
Azerbaiyán[4]	5	68	...	...	100[x]	27[x]	84[x]
Georgia	75	70	...	...	100[x]	100[x]	100[x]
Kazajstán[4]	85	85	...	...	...	...	100*[,x]
Kirguistán[4]	30	69	53	...	100[x]	6[x]	86[x]
Tayikistán	51	31	...	...	...	...	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	100	100	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental							
Brunei Darussalam	...	...	...	...	...	...	...
Camboya	57	82	...	...	...	...	3*[,x]
China	99	65	...	...	...	...	...
Filipinas	95	52	...	...	...	...	...
Hong Kong, China[4]	...	...	...	...	100[x]	100[x]	100[x]
Indonesia	89	53	...	...	...	...	...
Japón	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	...	...	...	...	...	...	...
Malasia[4]	100	100	...	...	100[w]	91[w]	100[w]
Mongolia	48	52	...	...	91[x]	...	100[x]
Myanmar	59	23	...	...	...	...	5[x]
República de Corea	...	...	...	...	100**[,x]	100**[,x]	100**[,x]
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...
República Democrática Popular Lao	58	48	...	...	...	...	...
Singapur[4,5]	...	...	...	...	100[w]	100[w]	100[w]
Tailandia	60	45	...	...	...	98*[,x]	98*[,x]
Timor-Leste	54	65	...	...	...	...	...
Viet Nam	72	72	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa							
Albania	51	30	...	...	...	...	...
Alemania	...	...	...	...	...	...	...
Andorra	...	...	...	...	...	...	...
Austria	...	...	...	...	...	...	...
Belarrús[5]	100	100	...	...	100[v]	...	...
Bélgica	...	...	...	...	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	100	100	...	...	...	...	...
Bulgaria	100	100	...	...	...	...	...
Canadá	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	...	...	...	...	...	...	...
Croacia	100	100	...	...	...	...	...
Dinamarca	...	...	...	...	...	...	...
Eslovaquia	...	...	...	...	...	...	...
Eslovenia	...	...	...	...	...	...	...
España	...	...	...	...	...	...	...
Estados Unidos de América	...	...	...	...	...	...	...
Estonia	...	...	...	...	...	...	...
Federación de Rusia	100	100	...	...	...	...	...
Finlandia	...	...	...	...	...	...	...
Francia	...	...	...	...	...	...	...
Grecia	...	...	...	...	...	...	...
Hungría	...	...	...	...	...	...	...
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...
Islandia	...	...	...	...	...	...	...
Italia	...	...	...	...	...	...	...
La ex República Yugoslava de Macedonia	...	...	...	...	...	...	...
Letonia	...	...	...	...	...	...	...
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	...	...	...	...	...	...	...
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	...
Malta	...	...	...	...	...	...	...
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	95	95	...	...	...	...	...
Noruega	...	...	...	...	...	...	...

	MOVILIDAD INTERNACIONAL DE LOS ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR				BECAS	
	Movilidad internacional de estudiantes					
	Estudiantes que realizan estudios fuera de sus países (visitantes)		Estudiantes que realizan estudios fuera de sus países (en el extranjero)		Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo en materia de educación destinada a becas	Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo en materia de educación destinada a becas y gastos imputados a estudiantes
	Número de matriculados en la enseñanza superior (000)	Índice de movilidad hacia el país (%)[2]	Número de matriculados en la enseñanza superior (000)	Índice de movilidad hacia el extranjero (%)[3]	Total de desembolsos brutos (000)	Total de desembolsos brutos (000)
	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Dólares estadounidenses constantes de 2015	Dólares estadounidenses constantes de 2015
	2015	2015	2015	2015	2015	2015
	Total	Total	Total	Total		
	4	4,1	8**	7,1**	4	11
	4	2,1	40**	19,5**	2	9
	5	3,7	9**	6,9**	3	17
	13	**2,0**	78**	**12,5****	3	13
	13	4,8	9**	3,6**	3	7
	2	**0,6**	16**	**6,3****	2	3
	0,1[z]	0,2[z]	51**	106,8[z]	0,9	2
	0,7	**0,3**	28**	**10,5****	4	10
	0,5	4,9	3**	32,1**	...	...
	...	...	5**	2,4**	13	16
	123	0,3	801	1,8	18	317
	...	...	15**	0,4[z]	14	16
	32	10,7	35**	11,6**	...	...
	...	...	42**	0,8**	66	96
	133[z]	3,4[z]	30**	0,9[z]	...	...
	12	39,7	3**	8,5**	...	...
	60	7,4	64**	7,9**	4	14
	1	0,7	10**	5,4**	10	16
	...	...	7**	...	12	13
	55	1,7	108**	3,3**	...	...
	...	...	2**	0,3**	0,9	1
	0,3	0,2	3**	2,7**	11	12
	49[y]	19,2[y]	24**	8,7**,[y]	...	...
	12[z]	0,5[z]	28**	1,3**	5	12
	...	...	4**	...	8	9
	3	0,1	64**	2,6**	44	88
	3	1,7	24**	15,2**	4	19
	229	7,7	116**	3,9**	...	...
	0,2	41,7	1**	253,8**	...	...
	68	15,9	17**	4,0**	...	...
	16	3,3	29**	6,0**	10	26
	56	11,2	13**	2,6**	...	...
	8	7,5	11**	10,2**	2	26
	12	4,2	25**	8,9**	...	...
	151[y]	...	50**	...	...	...
	7	17,6	16**	42,0**	...	...
	0,8	0,5	9**	5,4**	...	...
	32	10,3	5**	1,6**	...	...
	11	5,6[z]	31**	16,2[z]	...	...
	2[z]	2,7[z]	3**	2,8[z]	...	...
	56[y]	2,9[y]	33**	1,7**	...	...
	907	4,6	68**	0,3**	...	...
	3	5,2	4**	8,0**	...	...
	213	3,4	56**	0,9**	...	...
	23	7,7	9**	3,1**	...	...
	235[z]	9,8[z]	81**	3,3[z]	...	...
	28[y]	4,2[y]	37**	5,3[z]	...	...
	22	7,1	10**	3,4**	...	...
	16	7,4	16**	7,3**	...	...
	1[y]	6,5[y]	3**	14,8**,[y]	...	...
	90	5,0	57**	3,1**	...	...
	2	3,5	5**	7,6**	2	10
	5	6,1	6**	7,1**	...	...
	0,7	87,6	1,0**	132,5**	...	...
	5	3,5	12**	8,5**	...	...
	3[z]	...	10**	...	...	...
	0,8	6,2	1**	9,4**	...	...
	...	...	0,3**	...	...	...
	...	...	5**	...	0,7	3
	10	3,5	19**	6,9**	...	...

CUADRO 12 *(CONTINUACIÓN)*

País o territorio	ENTORNOS DE APRENDIZAJE INCLUSIVOS Y EFICACES						
	Instalaciones escolares						
	Agua, saneamiento e higiene en las escuelas[1]				Información, comunicación y tecnología		
	Porcentaje de escuelas (%) con:				Porcentaje de escuelas (%) con:		
	Servicio básico de agua potable	Servicio básico de saneamiento o cuartos de aseo	De los cuales: cuartos de aseo separados por sexo	Instalaciones básicas para lavarse las manos	Electricidad	Internet con fines pedagógicos	Ordenadores con fines pedagógicos
					Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en
	2014	2014	2014	2014	2015	2015	2015
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	...	...	...	...	...	...	...
Reino Unido	...	...	...	...	...	...	...
República Checa	...	...	...	...	...	...	...
República de Moldova	51	70	...	...	...	...	...
Rumania	90	90	...	...	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...
Serbia	95	95	...	...	...	...	...
Suecia	...	...	...	...	...	...	...
Suiza	...	...	...	...	...	...	...
Ucrania	100	100	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe							
Anguila[4]	100	100	...	...	100[v]	100[v]	100[v]
Antigua y Barbuda	100	100	...	...	100[v]	...	...
Argentina	71	68	...	...	...	...	...
Aruba	...	...	...	...	100[v]	...	100[v]
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	100	100	...	...	...	...	...
Belice	64	21	32	...	...	...	...
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia, Estado Plurinacional de	93	74	...	...	...	...	...
Brasil	94	98	...	...	...	38[v]	46[v]
Chile[4]	90	90	...	...	...	70*[,y]	82*[,y]
Colombia[5]	73	100	...	...	94[w]	...	88[w]
Costa Rica	73	53	...	64	...	...	...
Cuba[5]	100	100	...	...	100[v]	...	100[v]
Curazao	...	...	...	...	100[v]	...	...
Dominica	100	100	...	...	100[v]	...	75[v]
Ecuador	58	54	...	...	...	18[v]	54[v]
El Salvador	100	67	...	...	...	...	61[v]
Granada	100	100	...	...	100[v]	...	...
Guatemala	70	48	50	...	...	...	...
Guyana	72	72	...	...		...	...
Haití	60	60	...	...	...	...	...
Honduras	66	67	46	...	...	...	...
Islas Caimán[4]	...	...	...	...	100[v]	100[v]	100[v]
Islas Turcas y Caicos	100	100	...	...	100[v]	7[v]	100[v]
Islas Vírgenes Británicas	100	100	...	...	100[v]	100[v]	100[v]
Jamaica	88	80	85	...	100[v]	...	...
México	94	69	69	...	...	...	...
Montserrat	100	100	...	...	100[v]	60[v]	60[v]
Nicaragua	50	25	...	...	...	...	...
Panamá	90	87	85	...	...	...	...
Paraguay	64	72	...	...	...	...	16*[,v]
Perú	64	51	55	...	...	...	...
República Dominicana	47	60	...	...	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	100	100	...	...	100[v]	100[v]	100[v]
San Martín	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	100	100	...	...	100[v]	68[v]	...
Santa Lucía	100	100	...	...	100[v]	58[v]	61[v]
Sint Maarten	...	...	...	...	100[v]	...	100[v]
Suriname	80	65	68	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	100	100	...	...	...	...	...
Uruguay	100	100	...	...	...	...	...
Venezuela, República Bolivariana de	95	89	...	...	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental							
Arabia Saudita	89	85	...	...	...	...	...
Argelia	95	100	...	...	...	...	...
Bahrein	100	100	...	...	...	...	...
Egipto	25	65	...	...	...	...	98[v]
Emiratos Árabes Unidos	100	100	...	...	...	...	...
Iraq	95	73	...	...	...	...	...
Israel	62	41	...	...	...	...	...
Jordania	66	99	20	...	...	73[w]	89[w]

	MOVILIDAD INTERNACIONAL DE LOS ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR				BECAS	
	Movilidad internacional de estudiantes					
	Estudiantes que realizan estudios fuera de sus países (visitantes)		Estudiantes que realizan estudios fuera de sus países (en el extranjero)		Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo en materia de educación destinada a becas	Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo en materia de educación destinada a becas y gastos imputados a estudiantes
	Número de matriculados en la enseñanza superior (000)	Índice de movilidad hacia el país (%)[2]	Número de matriculados en la enseñanza superior (000)	Índice de movilidad hacia el extranjero (%)[3]	Total de desembolsos brutos (000)	Total de desembolsos brutos (000)
	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Dólares estadounidenses constantes de 2015	Dólares estadounidenses constantes de 2015
	2015	2015	2015	2015	2015	2015
	Total	Total	Total	Total		
	86	10,2	15**	1,8**	...	...
	35[z]	2,0[z]	24**	1,4[z]	...	...
	17	5,0	12**	3,6**	...	...
	429[z]	18,2[z]	31**	1,3[z]	...	...
	42	10,5	12**	3,1**	...	...
	3	2,5	20**	18,2**	20	28
	23	4,3	33**	6,2**	...	...
	...	...	0,8**	...	...	...
	10	4,1	14**	5,7**	5	25
	27	6,2	17**	4,1**	...	...
	51	17,2	12**	4,2**	...	...
	58	3,2	60**	3,4**	11	76
	...	...	0,4**	...	...	...
	...	...	0,5**	...	0,1	0,01
	...	...	8**	0,3[z]	4	10
	0,3	27,6	0,1**	8,5**	...	...
	...	...	3**	...	...	...
	...	...	1**	...	...	...
	...	...	0,8**	9,7**	0,4	0,4
	0,2	17,6	2**	176,0**	...	...
	...	...	10**	...	1	4
	20	0,2	41**	0,5**	15	66
	4	0,3	9**	0,8**	4	14
	4	0,2	28**	1,2**	8	35
	...	...	2**	1,1**	2	4
	...	...	2**	0,9**	1	3
	...	...	0,1**	0,6**[y]	...	...
	...	...	0,7**	...	0,2	0,4
	3[z]	...	14**	2,0**[y]	2	9
	0,7	0,4	4**	2,1**	0,9	3
	6	68,2	0,5**	5,0**	0,3	0,3
	...	...	3**	0,9**	1	3
	...	...	1**	...	0,9	0,9
	...	...	10**	...	3	8
	1	0,8	4**	2,1**	0,9	2
	...	...	0,5**	...	...	...
	...	...	0,2**	53,5**	...	...
	...	...	0,4**	44,4**	...	...
	...	...	4**	5,6**	1	1
	8[y]	0,2[y]	30**	0,8[z]	8	36
	...	...	0,03**	...	0,1	0,1
	...	...	2**	...	0,8	2
	...	...	3**	2,2**[y]	0,9	2
	...	...	3**	...	0,9	2
	...	...	17**	...	4	14
	10	2,1	4**	0,9**	0,8	2
	2[z]	73,2[z]	0,4**	12,6**	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	0,7**	...	0,4	0,5
	0,5	19,4	1,0**	35,8**	0,5	0,6
	0,07	36,1	0,1**	46,9**	...	...
	...	...	0,9**	...	0,6	0,7
	...	...	4**	...	...	...
	...	...	3**	1,7**	1	2
	...	...	17**	...	1	8
	73	4,8	86**	5,7**	...	...
	8	0,6	21**	1,6**	15	85
	5	13,9	5**	13,8**	...	...
	48[z]	1,9[z]	26**	0,9**	14	43
	73	46,9	11**	6,8**	...	...
	...	...	29**	...	5	14
	10[z]	2,8[z]	13**	3,6**	...	...
	40	12,9	22**	7,1**	4	18

CUADRO 12 *(CONTINUACIÓN)*

País o territorio	ENTORNOS DE APRENDIZAJE INCLUSIVOS Y EFICACES						
	Instalaciones escolares						
	Agua, saneamiento e higiene en las escuelas[1]				Información, comunicación y tecnología		
	Porcentaje de escuelas (%) con:				Porcentaje de escuelas (%) con:		
	Servicio básico de agua potable	Servicio básico de saneamiento o cuartos de aseo	De los cuales: cuartos de aseo separados por sexo	Instalaciones básicas para lavarse las manos	Electricidad	Internet con fines pedagógicos	Ordenadores con fines pedagógicos
					Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en
	2014	2014	2014	2014	2015	2015	2015
Kuwait	100	100	...	...	...	...	...
Líbano	97	100	...	...	...	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	100	50	...	...	...	...	...
Omán	100	100	...	...	100[v]	77[w]	100[w]
Palestina[7]	...	...	...	...	100[x]	21[x]	64[x]
Qatar[5]	96	94	...	...	100[v]	61[w]	100[w]
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	100	100	...	...	...	...	...
Túnez	70	...	60	...	...	...	...
Turquía	99	99	...	...	...	...	...
Yemen	53	53	...	...	...	...	...
Pacífico							
Australia	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	100	95	...	...	...	...	...
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	20	10	...	...	...	...	...
Islas Salomón	50	67	66	...	...	...	...
Kiribati	3	4	...	...	...	...	...
Micronesia, Estados Federados de	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...
Niue	100	100	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	...	...	...	...	100[w]	...	...
Palau	100	100	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	95	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	71	60	...	...	...	...	...
Vanuatu	84	69	70	...	...	...	...
Asia Meridional							
Afganistán	53	63	43	12	...	...	...
Bangladesh	87	68	...	...	...	...	...
Bhután[4]	84	78	73	...	...	66[z]	...
India	75	84	59	42	...	...	...
Irán, República Islámica del	89	86	...	...	...	32[z]	72[z]
Maldivas[4,5]	97	73	...	...	100[z]	40**,[z]	40**,[z]
Nepal	87	85	76	...	...	...	3[w]
Pakistán	62	63	...	...		...	...
Sri Lanka	86	91	90	...	82[w]	18[w]	60[w]
África Subsahariana							
Angola	7	54	...	0	...	...	
Benin	33	78	4	...	...	...	
Botswana[5]	50	50	...	13		...	83[x]
Burkina Faso	48	79	40	...		...	...
Burundi	37	71	61	10	...	...	...
Cabo Verde	95	100	86	...	...	...	...
Camerún[5]	31	40	26	...	...	...	6**,[y]
Chad	14	41	9	...	...	...	...
Comoras	46	54	4	...	...	...	...
Congo	34	35	15	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	77		46	...	...	...	...
Djibouti	86	89	86	...		...	...
Eritrea	62	66	64	...	...	...	...
Etiopía	40	77	41	7		...	...
Gabón	66	61	...	...	...	...	...
Gambia	95	73	57	...	...	...	22**,[z]
Ghana	57	64	58	...	...	...	...
Guinea	19	75	63	...	...	...	...
Guinea Bissau	28	32	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	61	43	14	...	...	...	...
Kenya	46	21	...	...	...	...	...
Lesotho	30	40	...	...	...	...	...
Liberia	60	82	...	...	6[z]	...	...

	MOVILIDAD INTERNACIONAL DE LOS ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR				BECAS	
	Movilidad internacional de estudiantes					
	Estudiantes que realizan estudios fuera de sus países (visitantes)		Estudiantes que realizan estudios fuera de sus países (en el extranjero)		Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo en materia de educación destinada a becas	Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo en materia de educación destinada a becas y gastos imputados a estudiantes
	Número de matriculados en la enseñanza superior (000)	Índice de movilidad hacia el país (%)[2]	Número de matriculados en la enseñanza superior (000)	Índice de movilidad hacia el extranjero (%)[3]	Total de desembolsos brutos (000)	Total de desembolsos brutos (000)
	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Dólares estadounidenses constantes de 2015	Dólares estadounidenses constantes de 2015
	2015	2015	2015	2015	2015	2015
	Total	Total	Total	Total		
	...	...	22**	20,1**,y	...	...
	21	9,9	14**	6,7**	3	25
	...	...	10**	...	1	6
	14z	1,8z	44**	5,0**	20	138
	4	2,8	15**	11,6**	...	...
	-	-	26**	11,9**	6	19
	11	37,7	5**	18,3**	...	...
	...	...	38**	5,0**	8	50
	...	...	11**	1,5z	3	5
	6	2,0	18**	5,7**	14	76
	72	1,2	46**	0,8**	9	80
	...	...	20**	...	2	17
	294	18,3z	12**	0,8z	...	...
	...	...	1**	...	6	6
	...	...	0,2**	...	0,2	0,2
	...	...	0,2**	...	0,1	0,1
	...	...	3**	...	6	6
	...	...	1**	...	3	3
	...	...	0,4**	...	0,2	0,2
	...	...	0,2**	...	0,7	0,7
	...	...	0,0**	...	0,1	0,1
	57	21,1	5**	1,9**	...	...
	0,2y	22,8y	0,0**	3,9**,y	0,1	0,2
	...	...	1**	...	27	27
	...	...	0,8**	...	6	6
	...	...	0,1**	...	...	...
	...	...	1**	...	3	3
	...	...	0,4**	...	2	2
	...	...	2**	...	3	3
	-z	-z	24**	7,3z	7	11
	...	...	33**	1,4z	14	31
	...	...	4**	41,8**,y	6	6
	42	0,1	254**	0,8**	16	119
	14	0,3	51**	1,1**	6	71
	...	...	2**	36,4z	4	4
	...	...	39**	8,8**	7	19
	...	...	47**	2,5**	15	43
	1,0	0,3	18**	5,8**	9	11
	...	...	12**	5,3**	2	4
	...	...	5**	2,8**,y	2	11
	1	**2,6**	3**	**6,7****	2	2
	2y	2,9y	4**	**4,5****	1	7
	2z	3,2z	2**	4,3z	1	3
	0,2	1,3	3**	24,2**	1	9
	...	...	24**	6,0**	8	71
	...	...	6**	12,9**,z	1	4
	-z	-z	5**	75,7z	5	10
	0,3y	0,9y	8**	22,3**,y	4	12
	3	1,8	8**	4,1**	4	20
	...	...	2**	...	1	5
	...	...	2**	13,4z	0,1	0,6
	...	...	6**	0,8z	7	12
	...	...	6**	...	2	15
	...	...	2**	...	1,0	1,2
	18	4,3	12**	2,8**	6	12
	...	...	6**	5,1z	2	17
	...	...	2**	...	0,4	2
	...	...	1**	...	0,2	0,4
	...	...	13**	...	8	14
	0,09z	0,4z	3**	12,4z	0,8	0,9
	...	...	0,9**	...	0,9	1

CUADRO 12 *(CONTINUACIÓN)*

País o territorio	ENTORNOS DE APRENDIZAJE INCLUSIVOS Y EFICACES						
	Instalaciones escolares						
	Agua, saneamiento e higiene en las escuelas[1]				Información, comunicación y tecnología		
	Porcentaje de escuelas (%) con:				Porcentaje de escuelas (%) con:		
	Servicio básico de agua potable	Servicio básico de saneamiento o cuartos de aseo	De los cuales: cuartos de aseo separados por sexo	Instalaciones básicas para lavarse las manos	Electricidad	Internet con fines pedagógicos	Ordenadores con fines pedagógicos
					Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en
	2014	2014	2014	2014	2015	2015	2015
Madagascar[5]	27	30	...	...	...	...	–[y]
Malawi	90	26	...	4	...	...	...
Malí	55	65	25	...	...	...	...
Mauritania	22	32	13	...	...	...	...
Mauricio	100	100	100	...	100[z]	...	99[z]
Mozambique	68	50	...	...	...	...	...
Namibia	82	81	...	...	...	...	...
Níger	13	29	15	...	...	...	...
Nigeria	72	32	...	...	...	...	...
República Centroafricana	25	61	45	...	...	...	...
República Democrática del Congo	20	82	29	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	61	11	...	1	...	...	...
Rwanda	89	94	...	37	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	89	90	83	...	...	...	...
Senegal	57	69	55	...	...	...	...
Seychelles[6]	100	100	100	...	100[x]	...	...
Sierra Leona	23	62	...	...	...	...	...
Somalia	58	45	...	...	...	...	...
Sudáfrica	97	100	...	...	...	...	...
Sudán del Sur	47	40	...	...	...	...	...
Swazilandia	65	81	72	...	...	...	...
Togo	47	25	...	...	...	...	...
Uganda	74	75	...	37	...	...	...
Zambia	87	50	...	...	...	...	11[x]
Zimbabwe	52	42	...	...	...	...	...
	Mediana	**Mediana**	**Mediana**	**Mediana**	**Mediana**	**Mediana**	**Mediana**
En el plano mundial[8]	76	73	...	...	...	...	...
Asia Central y el Cáucaso	75	70	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	60	53	...	...	...	...	...
Asia Oriental	...	...	...	...	...	...	...
Asia Sudoriental	60	53	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	93,5	88	...	...	...	...	...
Caribe	100	100	...	...	...	...	...
América Latina	73	69	...	...	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental	96	99	...	...	...	...	...
África del Norte	95	83	...	...	...	...	...
Asia Occidental	97	99	...	...	...	...	...
Pacífico	84	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional	86	78	...	...	...	...	...
África Subsahariana	56	61	46	...	...	...	...
Países de bajos ingresos	50	63	42	...	...	...	...
Países de ingresos medianos	76	69	...	...	...	...	...
Medianos bajos	70	65	...	...	...	...	...
Medianos altos	89	81	...	...	...	...	...
Países de ingresos altos	...	...	...	...	...	...	...

Fuentes: Base de datos del IEU; cálculos del equipo del Informe GEM para las tasas de media ponderada de movilidad hacia países extranjeros.

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2016.

1. Informe WASH en las escuelas del UNICEF (marzo de 2017). Los datos brindados son estimaciones y no reflejan cabalmente la definición de servicios "básicos"; se basan en los datos nacionales actualmente disponibles, que guardan relación con 13 indicadores diferentes que se emplean en los países, que van del acceso a cualquier servicio a servicios mejorados y funcionales.

2. Número de estudiantes de países extranjeros que estudian en un país determinado, expresado como el porcentaje de la matriculación total en estudios superiores en dicho país.

3. Número de estudiantes de un país determinado que estudian en el extranjero, expresado como el porcentaje de la matriculación total en estudios superiores en dicho país.

4. El porcentaje de escuelas con Internet solo se refiere a las instituciones públicas.

5. El porcentaje de escuelas con ordenadores solo se refiere a las instituciones públicas.

6. El porcentaje de escuelas con electricidad solo se refiere a las instituciones públicas.

7. Los porcentajes de escuelas con Internet y ordenadores solo se refieren a las escuelas de Cisjordania.

8. Los valores de la ayuda total destinada a las becas para agrupaciones regionales y otras agrupaciones de países no siempre corresponden a los totales mundiales, debido a que algunas ayudas destinadas a las becas no se asignan por región o país.

	MOVILIDAD INTERNACIONAL DE LOS ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR				BECAS	
	Movilidad internacional de estudiantes					
	Estudiantes que realizan estudios fuera de sus países (visitantes)		Estudiantes que realizan estudios fuera de sus países (en el extranjero)		Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo en materia de educación destinada a becas	Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo en materia de educación destinada a becas y gastos imputados a estudiantes
	Número de matriculados en la enseñanza superior (000)	Índice de movilidad hacia el país (%)[2]	Número de matriculados en la enseñanza superior (000)	Índice de movilidad hacia el extranjero (%)[3]	Total de desembolsos brutos (000)	Total de desembolsos brutos (000)
	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Dólares estadounidenses constantes de 2015	Dólares estadounidenses constantes de 2015
	2015	2015	2015	2015	2015	2015
	Total	Total	Total	Total		
	2[z]	1,8[z]	4**	3,7[z]	3	13
	...	...	2**	...	2	2
	...	...	6**	...	3	13
	0,4	**2,0**	4**	**20,7****	1	6
	2	4,0	6**	17,0**	2	7
	2	1,4	2**	1,3**	3	4
	3[z]	...	5**	...	1	2
	...	...	3**	...	1	4
	...	...	76**	...	5	16
	...	...	1**	...	1	3
	5[y]	1,2[y]	9**	1,4**[y]	3	8
	...	...	6**	3,8**[y]	8	9
	0,6	**0,7**	6**	**6,8****	4	7
	...	...	0,7**	31,3**	0,5	2
	23	15,8	11**	7,9**	6	36
	-	-	0,4**	42,3**	0,9	1
	...	...	1**	...	0,9	1
	...	...	5**	...	0,3	0,8
	43[z]	4,2[z]	7**	0,7[z]	8	11
	...	...	0,4**	...	0,5	0,5
	0,0	0,5[y]	3**	...	1	1
	...	...	4**	5,3**	2	8
	...	...	5**	3,0[z]	6	7
	...	...	5**	...	3	3
	0,6	0,5	17**	12,4**	3	5
	Suma	**Media ponderada**	**Suma**	**Media ponderada**	**Suma**	**Suma**
	4,607	2,2	4,076	1,9	1156	3096
	39	2,0	238	12,6	25	74
	491	0,7	1,248	1,9	206	612
	356	0,7	987	1,9	30	335
	135	0,9**	261	1,7	177	277
	3,009	5,9	1,036	2,0	77	241
	97	0,4**	239	1,0	82	257
	47	5,0	37	4,0	9	16
	50	0,2	202	0,8	73	240
	410	2,4	484	2,8	124	597
	76	1,2**	130	2,1	67	354
	333	3,1	354	3,3	43	228
	360	20,5	30	1,7	61	61
	59	0,1	473	1,1	84	316
	142	1,9**	328	4,4	139	411
	69	1,5	201	4,5	87	228
	1,058	0,7	2,710	1,8	625	2221
	249	0,4	1,025	1,7	447	1192
	810	0,9	1,685	1,9	178	1030
	3,480	6,2	1,166	2,1	12	28

Los datos en negrita corresponden al año lectivo que terminó en 2016.

(z) Datos del año lectivo que terminó en 2014.

(y) Datos del año lectivo que terminó en 2013.

(x) Datos del año lectivo que terminó en 2012.

(w) Datos del año lectivo que terminó en 2011.

(v) Datos del año lectivo que terminó en 2010.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) No hay datos disponibles.

CUADRO 13: ODS 4, Medios de implementación 4.c. – Personal docente, cualificaciones y formación de docentes en la enseñanza preescolar, primaria y secundaria

Para 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes cualificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo

	ENSEÑANZA PREESCOLAR										ENSEÑANZA PRIMARIA			
	Personal docente	Cualificaciones del personal docente			Formación del personal docente						Personal docente	Cualificaciones del personal docente		
	Número de docentes de aula	Docentes de aula cualificados (%)[1]			Docentes de aula capacitados (%)[2]			Relación alumnos/docente[3]	Relación alumnos/docente cualificado[3]	Relación alumnos/docente capacitado[3]	Número de docentes de aula	Docentes de aula cualificados (%)[1]		
	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en		
	2015	2015			2015			2015	2015	2015	2015	2015		
País o territorio	Total (000)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres				Total (000)	Total	Hombres	Mujeres
Asia Central y el Cáucaso														
Armenia	7	...	...	...	80	100	80	9	...	11	...	...	...	...
Azerbaiyán	10	63	73	63	91	100	91	11	18	13	41	...	...	...
Georgia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32	...	...	...
Kazajstán	**87**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**10**	**10**	**10**	**69**	**100**	**100**	**100**
Kirguistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17	74	74	74
Tayikistán	**7**	**66**	**90**	**66**	**100**	**100**	**100**	**13**	**19**	**13**	**32**	**96**	**97**	**96**
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	**58**	**98**	...	...	...	...	...	**11**	**11**	...	**111**	**98**	...	...
Asia Oriental y Sudoriental														
Brunei Darussalam	0,8	100	100	100	59	88	58	17	17	29	4	100	100	100
Camboya	6	100	100	100	100	100	100	31	31	31	48	100	100	100
China	2.032	88	66	89	...	...	...	20	23	...	5889	96	97	95
Filipinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	461[y]	99[y]	98[y]	100[y]
Hong Kong, China	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24	100	100	100
Indonesia	428[z]	...	...	...	...	...	...	13[z]	...	...	1802[z]	...	...	...
Japón	113[z]	...	...	...	...	...	...	25[z]	...	...	408[z]	...	...	...
Macao, China	0,9	100	100	100	98	100	98	16	16	16	2	100	100	100
Malasia	61	100	100	100	100	100	100	15	15	15	270	100	100	100
Mongolia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9	100	100	100
Myanmar	16[z]	...	...	...	48[z]	...	...	28[z]	...	58[z]	188[z]	...	...	...
República de Corea	93[z]	...	...	...	...	...	...	14[z]	...	...	166[z]	...	...	...
República Democrática Popular Lao	10	46	40	46	89	95	89	18	39	20	35	86	84	88
República Popular Democrática de Corea	33	...	...	...	...	...	...	10	...	...	66	...	...	...
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	301	100	100	100
Timor-Leste	0,6	...	...	...	...	...	...	31	...	...		...	...	...
Viet Nam	216	99	97	99	99	97	99	17	18	18	392	100	99	100
América del Norte y Europa														
Albania	4	76	.	76	...	...	...	18	24	...	10	75	59	79
Alemania	282	...	...	...	...	...	...	8	...	...	236	...	...	...
Andorra	0,2	100	100	100	100	100	100	13	13	13	0.4	100	100	100
Austria	21	...	...	...	...	...	...	11	...	...	31	...	...	...
Belarrús	43	43	7	44	92	87	92	8	18	8	22	100	100	100
Bélgica	34[z]	...	...	...	...	...	...	13[z]	...	...	69[z]	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9	...	...	...
Bulgaria	19[z]	...	...	...	...	...	...	13[z]	...	...	15[z]	...	...	...
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	2	...	...	...	...	...	...	13	...	...	5	...	...	...
Croacia	8	...	...	...	...	...	...	13	...	...	12	...	...	...
Dinamarca	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	44[z]	...	...	...
Eslovaquia	13	...	...	...	...	...	...	12	...	...	14	...	...	...
Eslovenia	6[y]	...	...	...	...	...	...	9[y]	...	...	6[y]	...	...	...
España	100	...	...	...	...	...	...	14	...	...	228	...	...	...
Estados Unidos de América	634[z]	...	...	...	...	...	...	14[z]	...	...	1688[z]	...	...	...
Estonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7[y]	...	...	...
Federación de Rusia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	289[z]	...	...	...
Finlandia	17[z]	...	...	...	...	...	...	12[z]	...	...	26[z]	...	...	...
Francia	126[y]	...	...	...	...	...	...	20[y]	...	...	229[y]	...	...	...
Grecia	14[z]	...	...	...	...	...	...	12[z]	...	...	67[z]	...	...	...
Hungría	26	...	...	...	...	...	...	12	...	...	36	...	...	...
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islandia	3[y]	...	...	...	...	...	...	5[y]	...	...	3[y]	...	...	...
Italia	132	...	...	...	...	...	...	12	...	...	237	...	...	...
La ex República Yugoslava de Macedonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7[z]	...	...	...
Letonia	8	...	...	...	...	...	...	10	...	...	11	...	...	...
Liechtenstein	0,1	...	...	...	...	...	...	8	...	...	0.3	...	...	...
Lituania	11	...	...	...	...	...	...	9	...	...	8	...	...	...
Luxemburgo	2[z]	...	...	...	...	...	...	10[z]	...	...	4[z]	...	...	...
Malta	0,7	...	...	...	...	...	...	12	...	...	2	...	...	...
Mónaco	0,0	...	...	...	...	...	...	22	...	...	0.2	...	...	...
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...
Noruega	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	49	...	...	...
Países Bajos	33	...	...	...	...	...	...	16	...	...	104	...	...	...
Polonia	91	...	...	...	...	...	...	...	...	...	220	...	...	...
Portugal	15	...	...	...	...	...	...	17	...	...	49	...	...	...
Reino Unido	74[z]	...	...	...	...	...	...	20[z]	...	...	272[z]	...	...	...

	ENSEÑANZA PRIMARIA						ENSEÑANZA SECUNDARIA									
	Formación del personal docente						Personal docente	Cualificaciones del personal docente			Formación del personal docente					
	Docentes de aula capacitados (%)[2]			Relación alumnos/docente[3]	Relación alumnos/docente cualificado[3]	Relación alumnos/docente capacitado[3]	Número de docentes de aula	Docentes de aula cualificados (%)[1]			Docentes de aula capacitados (%)[2]			Relación alumnos/docente[3]	Relación alumnos/docente cualificado[3]	Relación alumnos/docente capacitado[3]
	Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en
	2015			2015	2015	2015	2015	2015			2015			2015	2015	2015
	Total	Hombres	Mujeres				Total (000)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres			
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	99	...	...	13	...	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	9	...	...	38	...	...	...	...	...	...	7	...	...
	100	**100**	**100**	**19**	**19**	**19**	**252**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**7**	**7**	**7**
	...	...	...	26	35	...	52	74[y]	53[y]	78[y]	...	...	...	12	17[y]	...
	100	**100**	**100**	**22**	**23**	**22**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	**20**	**21**	...	**375**	**95**	...	...	...	...	...	**10**	**11**	...
	82	78	83	10	10	12	5	96	95	96	91	89	91	9	9	10
	100	100	100	46	46	46	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	16	17	...	6.234	91	90	92	...	...	...	14	15	...
	100[y]	100[y]	100[y]	31[y]	32[y]	31[y]	268[y]	100[y]	100[y]	100[y]	100[y]	100[y]	100[y]	27[y]	27[y]	27[y]
	96	95	97	14	14	14	30**	100**	100**	100**	97**	96**	97**	13**	13**	13**
	...	...	...	17[z]	...	...	1.460[z]	...	...	...	...	...	...	15[z]	...	...
	...	...	...	16[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	96	94	97	14	14	15	3	100	100	100	87	86	88	11	11	13
	100	100	100	12	12	12	249	100	100	100	100	100	100	12	12	12
	100[z]	100[z]	100[z]	28	28	27[z]	21[z]	98[z]	93[z]	100[z]	100[z]	100[z]	100[z]	...	...	...
	100[z]	...	...	28[z]	...	28[z]	100[z]	...	...	...	94[z]	...	...	32[z]	...	34[z]
	...	...	...	17[z]	...	...	240[z]	...	...	...	...	...	...	15[z]	...	...
	98	99	98	24	28	25	34**	80**	...	...	99**	...	...	19**	23**	19**
	...	...	...	21	...	...	123	...	...	...	...	...	...	17	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	100	100	100	17	17	17	240	100	100	100	100	100	100	28	28	28
	...	...	...	...	...	..	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	100	100	100	19	19	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	19	25	..	23	95	92	96	...	...	...	14	14	...
	...	...	...	12	...	...	586	...	...	...	...	...	...	12	...	...
	100	100	100	10	10	10	0.5	100	100	100	100	100	100	8	8	8
	...	...	...	11	...	...	72	...	...	...	...	...	...	10	...	...
	99	99	99	18	18	18	77	99	99	99	96	95	96	8	8	9
	...	...	...	11[z]	...	...	128[z]	...	...	...	...	...	...	9[z]	...	...
	...	...	...	17	...	...	27	...	...	...	...	...	...	10	...	...
	...	...	...	18[z]	...	...	39[z]	...	...	...	...	...	...	13[z]	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	..	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	12	...	...	6	...	...	...	...	...	...	10	...	...
	...	...	...	14	...	...	51	...	...	...	...	...	...	7	...	...
	...	...	...	11[z]	...	...	49[z]	...	...	...	...	...	...	11[z]	...	...
	...	...	...	15	...	...	41	...	...	...	...	...	...	11	...	...
	...	...	...	17[y]	...	...	15[y]	...	...	...	...	...	...	10[y]	...	...
	...	...	...	13	...	...	276	...	...	...	...	...	...	12	...	...
	...	...	...	15[z]	...	...	1.639[z]	...	...	...	...	...	...	15[z]	...	...
	...	...	...	11[y]	...	...	10[y]	...	...	...	...	...	...	8[y]	...	...
	...	...	...	20[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	13[z]	...	...	42[z]	...	...	...	...	...	...	13[z]	...	...
	...	...	...	18[y]	...	...	457[y]	...	...	...	...	...	...	13[y]	...	...
	...	...	...	9[z]	...	...	80[z]	...	...	...	...	...	...	8[z]	...	...
	...	...	...	11	...	...	80	...	...	...	...	...	...	10	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	10[y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	12	...	...	408	...	...	...	...	...	...	11	...	...
	...	...	...	15[z]	...	...	18[z]	...	...	...	...	...	...	10[z]	...	...
	...	...	...	11	...	...	15	...	...	...	...	...	...	8	...	...
	...	...	...	8	...	...	0.3	...	...	...	...	...	...	10	...	...
	...	...	...	13	...	...	33	...	...	...	...	...	...	8	...	...
	...	...	...	8[z]	...	...	5[z]	...	...	...	...	...	...	9[z]	...	...
	...	...	...	12	...	...	4	...	...	...	...	...	...	8	...	...
	...	...	...	13	...	...	0.4	...	...	...	...	...	...	8	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	9	...	...	51	...	...	...	...	...	...	9	...	...
	...	...	...	12	...	...	112	...	...	...	...	...	...	14	...	...
	...	...	...	...	...	...	273	...	...	...	...	...	...	9[z]	...	...
	...	...	...	13	...	...	78	...	...	...	...	...	...	10	...	...
	...	...	...	17[z]	...	...	412	...	...	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 13 *(CONTINUACIÓN)*

País o territorio	ENSEÑANZA PREESCOLAR										ENSEÑANZA PRIMARIA			
	Personal docente	Cualificaciones del personal docente			Formación del personal docente						Personal docente	Cualificaciones del personal docente		
	Número de docentes de aula	Docentes de aula cualificados (%)[1]			Docentes de aula capacitados (%)[2]			Relación alumnos/docente[3]	Relación alumnos/docente cualificado[3]	Relación alumnos/docente capacitado[3]	Número de docentes de aula	Docentes de aula cualificados (%)[1]		
	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en		
	2015	2015			2015			2015	2015	2015	2015	2015		
	Total (000)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres				Total (000)	Total	Hombres	Mujeres
República Checa	26[g]	...	...	...	...	...	...	14[g]	...	...	26[g]	...	...	...
República de Moldova	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8	...	...	...
Rumania	35	...	...	...	...	...	...	16	...	...	50	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia	13	100	100	100	...	...	...	12	12	...	18	100	100	100
Suecia	79	...	...	...	...	...	...	6	...	...	65	...	...	...
Suiza	14[z]	...	...	...	...	...	...	12[z]	...	...	48[z]	...	...	...
Ucrania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100[z]	85[z]	82[z]	85[z]
América Latina y el Caribe														
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	0,4	100	.	100	65	.	65	8	8	12	0,7	100	100	100
Argentina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	0,3[z]	100[z]	100[z]	100[z]	...	...	...	17[z]	17[z]	...	1[z]	100[z]	100[z]	100[z]
Belice	0,5	60	22	60	40	78	40	16	28	41	3	29	30	28
Bermudas	0,0[z]	100[z]	100[z]	100[z]	100[z]	.[z]	100[z]	9[z]	9[z]	9[z]	0,4	100[z]	100[z]	100[z]
Bolivia, Estado Plurinacional de	10	...	...	...	92	12	96	34	...	37	74	...	...	...
Brasil	292[z]	...	...	...	...	...	...	17[z]	...	...	795[z]	...	...	...
Chile	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75[g]	...	...	...
Colombia	50	95	92	95	97[z]	92[z]	97[z]	38	40	...	188	89	84	91
Costa Rica	9	97	97	97	87	88	87	13	13	15	37	98	98	98
Cuba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	84	83	...	...
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	0,2	...	...	...	20	.	20	11	...	57	0,5	65[z]	56[z]	66[z]
Ecuador	**32**	**19**	**28**	**18**	**81**	**72**	**82**	**22**	**117**	**27**	**80**	**19**	**22**	**18**
El Salvador	7	100	100	100	94	74	95	32	32	34	25	100	100	100
Granada	0,3	100	.	100	35	.	35	12	12	33	1	100	100	100
Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	117	...	...	...
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	11	51[g]	41[g]	52[g]	51[g]	41[g]	52[g]	21	28[g]	28[g]	40	...	...	...
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3[g]	88[g]	94[g]	87[g]
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3[z]	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	0,1	...	...	...	...	...	...	10	...	...	0,3	94[z]	90[z]	94[z]
Jamaica	10	25	18	25	75	82	75	13	52	17	12	93	89	94
México	191[z]	...	...	...	...	...	...	25[z]	...	...	534[z]	...	...	...
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,0[z]	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	5[z]	22[z]	13[z]	22[z]	...	...	...	20[z]	93[z]	...	19[z]	98[g]	100[g]	97[g]
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Perú	87	...	...	...	...	...	...	18	...	...	195	86	88	85
República Dominicana	16	82	82	82	...	...	...	18	22	...	71	87	87	87
Saint Kitts y Nevis	0,2	100	.	100	8[z]	.[z]	8[z]	11	11	151[z]	0,4	100	100	100
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	0,3	...	...	...	14[g]	-[g]	14[g]	10	...	50**,[g]	0,9	18	10	19
Santa Lucía	0,4[z]	...	...	...	70[z]	.[z]	70[z]	10[z]	...	15[z]	1	...	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	0,8	94	80	95	6	20	5	24	25	422	5	94	88	95
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28[z]	100[z]	...	...
Venezuela, República Bolivariana de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	..	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental														
Arabia Saudita	31	100	.	100	100	.	100	11	11	11	353	100	100	100
Argelia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	165	100	100	100
Bahrein	2	56	100	55	52	100	52	15	27	29	9	96	98	95
Egipto	42[z]	90[z]	24[z]	91[z]	73[z]	13[z]	74[z]	28[z]	31[z]	38[z]	481[z]	85[z]	81[z]	88[z]
Emiratos Árabes Unidos	7	100	100	100	100	100	100	23	23	23	20	100	100	100
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	71[z]	...	...	...
Jordania	7	100	.	100	100	.	100	17	17	17	58[z]	100[z]	100[z]	100[z]
Kuwait	9	74	-	74	75	-	76	9	12	12	30	77	52	80
Líbano	13[z]	...	...	...	93[g]	93[g]	93[g]	16[z]	...	15[g]	39[z]	...	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	156	100	100	100
Omán	3	100	100	100	100	100	100	25	25	25	...	...	...	...
Palestina	7	...	...	...	100	100	100	19	...	19	19	47[z]	40[z]	50[z]
Qatar	3	100	100	100	...	...	...	14	14	...	11	100	100	100

	ENSEÑANZA PRIMARIA						ENSEÑANZA SECUNDARIA									
	Formación del personal docente						Personal docente	Cualificaciones del personal docente			Formación del personal docente					
	Docentes de aula capacitados (%)[2]			Relación alumnos/docente[3]	Relación alumnos/docente cualificado[3]	Relación alumnos/docente capacitado[3]	Número de docentes de aula	Docentes de aula cualificados (%)[1]			Docentes de aula capacitados (%)[2]			Relación alumnos/docente[3]	Relación alumnos/docente cualificado[3]	Relación alumnos/docente capacitado[3]
	Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en
	2015			2015	2015	2015	2015	2015			2015			2015	2015	2015
	Total	Hombres	Mujeres				Total (000)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres			
	...	...	...	19[g]	...	...	69[g]	...	...	...	...	...	...	12[g]	...	...
	100	100	100	17	...	17	25	...	...	...	...	...	...	9	...	...
	...	...	...	19	...	...	129	...	...	...	...	...	...	12	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	15	15	...	65	100	100	100	...	...	...	8	8	...
	...	...	...	12	...	...	66	...	...	...	...	...	...	13	...	...
	...	...	...	10[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	17[z]	20[z]	...	340	...	...	...	...	...	...	7	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	65	56	66	14	14	22	0,7	94	97	93	73	72	73	11	12	16
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	100[z]	100[z]	100[z]	18[z]	18[z]	18[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	68	61	70	20	71	30	2	46	52	42	47	37	53	16	36	35
	100[z]	100[z]	100[z]	10	7[z]	7[z]	0,6	100[z]	100[z]	100[z]	100[z]	100[z]	100[z]	6	5[z]	5[z]
	58	40	67	18	...	31	55	...	...	...	57	56	58	21	...	36
	...	...	...	21[z]	...	...	1.451[z]	...	...	...	...	...	...	17[z]	...	..
	...	...	...	20[g]	...	...	75[g]	...	...	...	...	...	...	21[g]	...	...
	98[z]	97[z]	99[z]	24	27	25[z]	187	98	98	99	99[z]	99[z]	99[z]	26	26	25[z]
	94	94	94	13	13	13	33	99	99	99	96	96	96	14	14	14
	100	100	100	9	11	9	91	82	...	...	100	100	100	9	11	9
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	64	53	66	14	22[z]	22	0,5	46[z]	42[z]	48[z]	45	40	47	11	...	24
	81	**78**	**82**	**25**	**134**	**31**	**86**	**26**	**31**	**22**	**74**	**69**	**78**	**22**	**86**	**30**
	96	93	96	30	30	31	19	100	100	100	92	90	93	31	31	34
	64	59	65	17	17	27	0,8	100	100	100	42	37	45	12	12	28
	...	...	...	20	...	...	111	...	...	...	...	...	...	11	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	29	...	...	40	...	...	...	...	...	...	16	...	...
	88[g]	94[g]	87[g]	13[g]	15[g]	15[g]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	89[z]	...	...	9[z]	...	10[z]	0,2	98	...	...	98	...	...	10	10	10
	92	86	92	12	13[z]	13	0,3	94[z]	92[z]	94[z]	89	100	83	8	8[z]	9
	93	89	94	22	23	23	13	15	21	12	85	79	88	16	111	19
	...	...	...	27[z]	...	...	806[z]	...	...	...	...	...	...	16[z]	...	...
	...	...	...	11[z]	...	...	0,03[z]	...	...	...	...	...	...	13[z]	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	83[z]	99[z]	79[z]	22[z]	23[g]	26[z]	23[z]	88[z]	88[z]	89[z]	96[z]	95[z]	96[z]	14[z]	15[z]	14[z]
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	97	...	...	18	21	19	190	78	77	79	85	84	86	14	18	17
	...	...	...	18	21	...	42	83	82	83	...	...	...	22	27	...
	72	62	73	15	15	21	0,5	100	100	100	60	54	62	8	8	14
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	..
	84	77	86	15	84	18	0,7	50	45	53	58	55	60	15	30	26
	79[z]	73[z]	80[z]	15	...	18[z]	1	...	...	...	71[z]	61[z]	76[z]	12	...	18[z]
	...	...	...	...	...	...	0,4[z]	93[z]	97[z]	90[z]	...	...	...	8[z]	8[z]	...
	6	12	5	14	15	249	4	79	74	80	21	26	20	13	17	62
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	100[z]	...	...	11[z]	11[z]	11[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	100	100	100	11	11	11	312[z]	100[z]	100[z]	100[z]	100[z]	100[z]	100[z]	11**,[z]	11**,[z]	11**,[z]
	100	100	100	24	24	24	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	82	80	83	12	12	14	9	97	98	96	83	81	85	10	10	12
	73[z]	69[z]	75[z]	23[z]	27[z]	32[z]	572[z]	85[z]	83[z]	88[z]	63[z]	59[z]	68[z]	14[z]	17[z]	23[z]
	100	100	100	24	24	24	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	12[z]	...	...	62[z]	...	...	...	...	...	...	12[z]	...	...
	100[z]	100[z]	100[z]	17[z]	17[z]	17[z]	51[z]	100[z]	100[z]	100[z]	100[z]	100[z]	100[z]	15[z]	15[z]	15[z]
	79	53	82	9	11	11	40	...	...	...	...	...	...	7	...	...
	97[z]	96[z]	97[z]	12[z]	...	13[z]	48[z]	...	...	...	99[z]	98[z]	99[z]	8[z]	...	8[z]
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	100	100	100	26	26	26	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	..	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	100	100	100	24	51[z]	24	36	28[z]	24[z]	31[z]	100	100	100	20	71[z]	20
	...	...	...	12	12	...	9	100	100	100	...	...	...	11	11	...

CUADRO 13 *(CONTINUACIÓN)*

	ENSEÑANZA PREESCOLAR										ENSEÑANZA PRIMARIA			
	Personal docente	Cualificaciones del personal docente			Formación del personal docente						Personal docente	Cualificaciones del personal docente		
	Número de docentes de aula	Docentes de aula cualificados (%)[1]			Docentes de aula capacitados (%)[2]			Relación alumnos/docente[3]	Relación alumnos/docente cualificado[3]	Relación alumnos/docente capacitado[3]	Número de docentes de aula	Docentes de aula cualificados (%)[1]		
	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en		
	2015	2015			2015			2015	2015	2015	2015	2015		
País o territorio	Total (000)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres				Total (000)	Total	Hombres	Mujeres
República Árabe Siria	5[y]	47[y]	92[y]	46[y]	35[y]	-[y]	35[y]	16[y]	...	46[y]	...	...	...	...
Sudán	29[y]	...	...	...	...	...	...	32[y]	...	...	...	...	...	...
Túnez	15	100	100	99	100	100	100	16	16	16	71	97	98	96
Turquía	63[z]	...	...	...	...	...	...	17[z]	...	...	288[z]	...	...	...
Yemen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pacífico														
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook	0,03	84	.	84	84	.	84	17	20	20	0,1	100	110	99
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	2	68[y]	68[y]	68[y]	59[z]	59[z]	60[z]	24	50[y]	56[z]	4	64	65	61
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,6[z]	97[z]	95[z]	97[z]
Micronesia, Estados Federados de	...	...	...	...	...	...	...	...	126	174	0,7**	...	...	...
Nauru	0,03[z]	93[z]	.[z]	93[z]	...	...	...	33[z]	35[z]	...	0,0[z]	50[z]	100[z]	46[z]
Niue	0,01	100	.	100	100	.	100	5	5	5	0,01	100	.	100
Nueva Zelandia	13[z]	...	...	...	...	...	...	9[z]	...	...	25[z]	...	...	...
Palau	0,03[z]	100[z]	.[z]	100[z]	...	...	...	18[z]	18[z]	...	**0,1**	**100**	**100**	**100**
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	0,3	100	100	100	100	100	100	12	12	12	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	0,2[z]	...	...	...	...	...	...	12[z]	...	...	0,8[z]	94[z]	96[z]	93[z]
Tuvalu	0,1	48	-	50	75[z]	.[z]	75[z]	11	22	17[z]	0,1	62	475	48
Vanuatu	0,9	52	54	52	46	46	46	16	30	34	2	72	74	70
Asia Meridional														
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	143	...	...	...
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	528	48	47	48
Bhután	**0,6**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**12**	12	**12**	**3**	**100**	**100**	**100**
India	461	...	...	...	...	...	...	20	...	...	4399	...	...	...
Irán, República Islámica del	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	286	100	100	100
Maldivas	**1**	73[z]	-[z]	73[z]	73[z]	-[z]	73[z]	**16**	23[z]	23[z]	**4**	86[z]	88[z]	85[z]
Nepal	**47**	**91**	**85**	**92**	**88**	**52**	**92**	**21**	23	**23**	**190**	**97**	**96**	**97**
Pakistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	428	...	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	77	85	88	85
África Subsahariana														
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	6	100	100	100	...	...	...	26	26	...	50	100	100	100
Botswana	2**,[y]	55**,[y]	56**,[y]	55**,[y]	55**,[y]	56**,[y]	55**,[y]	12**,[y]	21 **,[y]	21**,[y]	15[y]	99[y]	98[y]	99[y]
Burkina Faso	3	72	17	83	72	17	83	22	31	31	64	85	82	89
Burundi	3	69[z]	37[z]	75[z]	100	100	100	34	51[z]	34	48	100	100	100
Cabo Verde	1	49[z]	.[z]	49[z]	49[z]	.[z]	49[z]	19	36[z]	36[z]	3	91[z]	91[z]	91[z]
Camerún	25	63	52	63	54	47	54	21	33	38	105	76	80	73
Chad	0,4[y]	...	...	...	52[y]	49[y]	53[y]	29[y]	...	56[y]	37[y]	...	...	...
Comoras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4[y]	75[y]	73[y]	77[y]
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	7	100	100	100	100	100	100	22	22	22	80	100	100	100
Djibouti	**0,1**	**100**	**100**	**100**	...	...	...	**29**	**29**	...	**2**	**100**	100	100
Eritrea	1	50[y]	35[y]	51[y]	42	29	42	29	67[y]	69	8	14	15	13
Etiopía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	3	70	72	67	70	72	67	33	48	48	**7**	86	85	87
Ghana	**54**	46	43	46	**48**	**45**	**48**	**33**	75	**69**	**143**	55	48	65
Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38[z]	71[z]	75[z]	61[z]
Guinea Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	2	8	11	7	89	86	89	17	214	19	4	61	44	83
Kenya	107	82**	90**	80**	82**	90**	80**	30	36**	36**	267**	...	...	...
Lesotho	3	100	100	100	100	100	100	17	17	17	11	79	71	82
Liberia	12	38	31	45	35	30	40	53	142	154	22	48	47	58
Madagascar	15	87	84	87	13	16	13	25	28	186	116	99	99	99
Malawi	32	100	100	100	...	...	...	42	42	...	60**	88**	88**	88**
Malí	5	...	...	...	...	...	...	21	...	...	52	...	...	...
Mauritania	2	...	...	...	100[z]	100[z]	100[z]	19	...	7[z]	18	...	...	...
Mauricio	2**	100**	100**	100**	100**	100**	100**	14**	14**	14**	5	100	100	100
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	108	100	100	100
Namibia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	..	...	...	...
Níger	6	100[z]	100[z]	100[z]	...	...	...	27	28[z]	...	67	99	99	99
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	...	...	...	...,	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	ENSEÑANZA PRIMARIA						ENSEÑANZA SECUNDARIA									
	Formación del personal docente						Personal docente	Cualificaciones del personal docente			Formación del personal docente					
	Docentes de aula capacitados (%)[2]			Relación alumnos/docente[3]	Relación alumnos/docente cualificado[3]	Relación alumnos/docente capacitado[3]	Número de docentes de aula	Docentes de aula cualificados (%)[1]			Docentes de aula capacitados (%)[2]			Relación alumnos/docente[3]	Relación alumnos/docente cualificado[3]	Relación alumnos/docente capacitado[3]
	Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en
	2015			2015	2015	2015	2015	2015			2015			2015	2015	2015
	Total	Hombres	Mujeres				Total (000)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres			
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	100	100	100	16	16	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	19[z]	...	...	559[z]	...	...	...	...	...	...	19[z]	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	100	...	...	17	17	17	0,1	98	100	97	98	100	97	14	14	14
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	59	61	57	26	40	43	2	84	84	84	76	75	79	...	...	...
	...	...	...	26[z]	27	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	20**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	39[z]	79[z]	...	0,05[z]	89[z]	100[z]	81[z]	...	...	...	23[z]	26[z]	...
	100	.	100	17	17	17	0,02	100	100	100	100	100	100	8	8	8
	...	...	...	14[z]	...	...	35[z]	...	...	...	...	...	...	14[z]	...	...
	34	**20**	**35**	**14**	**14**	**42**	**0,1**	**100**	**100**	**100**	**94**	**94**	**95**	**19**	**19**	**20**
	...	...	...	...	...	...	...	..	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	97[z]	98[z]	97[z]	22[z]	23[z]	23[z]	1[z]	95[z]	95[z]	95[z]	57[z]	55[z]	59[z]	13[z]	14[z]	23[z]
	...	...	...	13	20	...	0,2	60	153	40	...	...	...	6	10	...
	28	26	29	27	37	95	1	79	78	79	21	22	21	21	26	97
	...	...	...	44	...	...	72	...	...	...	...	...	...	38	...	...
	48	47	48	36	76	76	378[y]	98[y]	99[y]	97[y]	58[y]	56[y]	67[y]	35[y]	36[y]	61[y]
	100	**100**	**100**	**38**	**38**	**38**	5[z]	...	...	...	...	...	...	14[z]	...	...
	77[z]	77[z]	78[z]	31	...	41[z]	4,093	...	...	...	...	...	...	32	...	...
	100	100	100	27	27	27	336	96	96	96	100	100	100	17	18	17
	86[z]	88[z]	85[z]	**10**	14[z]	14[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	97	**97**	**97**	**22**	**23**	**23**	**113****	**86****	...	...	**90****	...	...	**29****	**33****	**32****
	82	92	73	46	...	56	572**	...	...	...	...	...	...	21**	...	...
	71	74	71	23	27	32	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	69	70	66	45	45	65	93	59[z]	58[z]	65[z]	20	20	22	10	17[z]	52
	99[y]	98[y]	99[y]	23[y]	23[y]	23[y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	85	82	89	42	49	49	38	96	96	97	60	60	60	25	26	42
	96[z]	95[z]	96[z]	43	43	43	19	71	73	64	100	100	100	36	50	36
	100	100	100	22	25[z]	24[z]	4	71[z]	67[z]	76[z]	87[z]	84[z]	91[z]	16	23[z]	18[z]
	58	31	81	41	54	71	106	54[z]	49[z]	63[z]	53	48	63	20	38[z]	37
	65[y]	...	...	62[y]	...	96[y]	15[y]	...	...	...	53[y]	...	...	...	...	...
	75[y]	73[y]	77[y]	28[y]	37[y]	37[y]	8[z]	94[z]	94[z]	88[z]	...	...	...	9[z]	9[z]	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	100	100	100	42	42	42	60	100	100	100	100	100	100	27	27	27
	100	100	100	**31**	**31**	33	**3**	**100**	**100**	**100**	100	100	100	**24**	**24**	23
	61	58	67	43	303	71	6	83	82	87	83[y]	82[y]	87[y]	39	47	46[y]
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	93	**93**	**92**	**42**	43	**45**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	56	**50**	**65**	**31**	57	**55**	**148**	73	70	82	74	71	83	**17**	23	**22**
	75[z]	73[z]	80[z]	46[z]	64[z]	61[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	37	35	41	23	38	62	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	31**	...	...	199**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	79	71	82	33	42	42	6	100	100	100	100	100	100	24	24	24
	47	46	53	30	63	65	12	64	64	70	62	62	61	18	29	30
	15	11	18	41	41	273	65[z]	91[z]	90[z]	92[z]	21[z]	19[z]	22[z]	23[z]	25[z]	112[z]
	91**,[y]	90**,[y]	91**,[y]	70**	79**	76**,[y]	25**	73**	67**	87**	66**,[y]	61**,[y]	78**,[y]	41**	56**	64**,[y]
	...	...	...	43	...	...	49	...	...	...	...	...	...	19	...	...
	91[z]	91[z]	92[z]	36	...	38[z]	6	...	...	...	99	99	100	34	...	34
	100	100	100	19	19	19	10	88	79	93	31	28	33	13	15	41
	93	92	95	55**	55**	59**	27**	91**	91**	90**	85**	85**	86**	40**	44**	47**
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	56	51	60	37	37	66	21	100	100	100	15	15	15	28	28	186
	...	...	...	...	58**,[y]	..	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 13 *(CONTINUACIÓN)*

País o territorio	ENSEÑANZA PREESCOLAR										ENSEÑANZA PRIMARIA			
	Personal docente	Cualificaciones del personal docente			Formación del personal docente						Personal docente	Cualificaciones del personal docente		
	Número de docentes de aula	Docentes de aula cualificados (%)[1]			Docentes de aula capacitados (%)[2]			Relación alumnos/docente[3]	Relación alumnos/docente cualificado[3]	Relación alumnos/docente capacitado[3]	Número de docentes de aula	Docentes de aula cualificados (%)[1]		
	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en		
	2015	2015			2015			2015	2015	2015	2015	2015		
	Total (000)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres				Total (000)	Total	Hombres	Mujeres
República Democrática del Congo	13[z]	100[z]	100[z]	100[z]	20[z]	8[z]	21[z]	25[z]	25[z]	121[z]	383[z]	100[z]	100[z]	100[z]
República Unida de Tanzania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	191[z]	97[z]	97[z]	98[z]
Rwanda	5	100	100	100	49	51	48	34	34	70	42	100	100	100
Santo Tomé y Príncipe	0.7	-	-	-	28	24	29	13	...	46	**1**	**7**	**9**	**6**
Senegal	12	100	100	100	26	33	24	17	17	65	62	100	100	100
Seychelles	0.2	81	.	81	81	.	81	18	22	22	1	84	78	84
Sierra Leona	3	38[y]	26[y]	41[y]	54	44	56	19	49[y]	36	74	52[y]	47[y]	64[y]
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	26**,[y]	...	...	...	...	...	...	32**, [y]	...	...	214**,[z]	...	...	...
Sudán del Sur	3	87	84	90	...	...	...	35	40	...	27**	84**	84**	84**
Swazilandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9[z]	69[z]	66[z]	71[z]
Togo	4	28	41	28	63	65	63	31	108	49	34	33	32	35
Uganda	17	87	76	89	...	...	...	29	33	...	193	84	84	83
Zambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64**,[y]	66**,[y]	...	...
Zimbabwe	10[y]	25[y]	41[y]	24[y]	27[y]	46[y]	26[y]	37[y]	150[y]	138[y]	73[y]	74[y]	71[y]	77[y]
	Suma	Mediana			Media ponderada			Media ponderada	Mediana	Mediana	Suma	Mediana		
En el plano mundial	9.328**	...	...	...	...	...	...	18**	...	...	30.878	...	...	...
Asia Central y el Cáucaso	195**	82	...	...	93**	...	...	11**	15	12	333	97	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	3.139	...	...	...	...	...	...	19	...	...	10.083	100	100	100
Asia Oriental	2.285	...	...	...	...	...	...	20	...	...	6.560	100	100	100
Asia Sudoriental	854**	...	...	...	89	88	89	16**	...	25	3.523**	100	100	100
América del Norte y Europa	2.778**	...	...	...	...	...	...	12**	...	...	4.528**	...	...	...
América Latina y el Caribe	1.031**	...	...	...	...	...	...	20**	...	...	2.990**	...	...	...
Caribe	77**,[y]	...	...	...	...	...	...	18**,[y]	...	...	271	94	...	...
América Latina	946**	...	...	...	...	...	...	21**	...	...	2.719**	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental	347**	100	50	100	81**	85**	80**	20**	...	19	2.635**	100	100	100
África del Norte	153**	...	...	...	75**	86**	73**	25**	...	...	1.147**	98	99	98
Asia Occidental	193**	100	96	100	85**	85**	77**	16**	17	19	1.488**	100	100	100
Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...	190**,[y]	94	96	93
Asia Meridional	1.052**	...	...	...	...	...	...	20**	...	...	6.055	91	92	91
África Subsahariana	732**	81	76	81	36**	29**	39**	30**	33	38	4.062	85	84	87
Países de bajos ingresos	389**	87	80	88	40**	21**	44**	28**	37	...	2.588**	87	87	89
Países de ingresos medianos	2.515**	...	...	...	...	...	...	20**	...	...	22.620	94	96	93
Medianos bajos	6.577**	...	...	...	...	...	...	19**	...	32	11.690	89	88	90
Medianos altos	4.062	...	...	...	...	...	...	18	...	...	10.930	96	97	95
Países de ingresos altos	2.362**	...	...	...	...	...	...	14**	...	...	5.670**	...	...	...

Fuentes: Base de datos del IEU.

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2016.

1. La definición de profesores cualificados corresponde a las normas nacionales.

2. Los docentes capacitados se definen como los que han recibido al menos el mínimo de formación pedagógica organizada y reconocida antes y durante el empleo necesaria para enseñar a un nivel educativo determinado. No se recogen datos sobre los docentes de aula capacitados de países cuyas estadísticas sobre la educación se elaboran mediante los cuestionarios de la OCDE, Eurostat o el Programa Mundial relativo a los Indicadores de la Educación.

3. Basado en recuentos de alumnos y profesores.

Los datos en negrita corresponden al año lectivo que terminó en 2016.

(z) Datos del año lectivo que terminó en 2014.

(y) Datos del año lectivo que terminó en 2013.

(*) Cálculo nacional.

(**) Con respecto a los datos por países: estimación parcial del IEU; con respecto a las sumas y medias ponderadas regionales y de otras agrupaciones de países: imputación parcial debido a una cobertura incompleta de los países (entre el 33 % y el 60 % de la población de la región o de otra agrupación de países).

(-) Magnitud nula o insignificante.

(.) Categoría no aplicable o no existente.

(...) No hay datos disponibles.

	ENSEÑANZA PRIMARIA					
	Formación del personal docente					
	Docentes de aula capacitados (%)[2]			Relación alumnos/docente[3]	Relación alumnos/docente cualificado[3]	Relación alumnos/docente capacitado[3]
	Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en
	2015			2015	2015	2015
	Total	Hombres	Mujeres			
	95[z]	94[z]	95[z]	35[z]	35[z]	37[z]
	99[y]	99[y]	99[y]	43[z]	44[z]	44[y]
	94	93	94	58	58	62
	31	**25**	**36**	**32**	**449**	**103**
	68	70	65	32	32	47
	84	78	84	14	16	16
	29	27	37	18	67[y]	63
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	34**,[z]	...	...
	...	...	...	47**	55**	...
	82[z]	79[z]	83[z]	28[z]	40[z]	34[z]
	73	74	70	42	128	57
	...	...	...	46[y]	...	...
	...	...	...	48**,[y]	73[y]	...
	86[y]	84[y]	88[y]	36[y]	49[y]	42[y]
	Media ponderada			Media ponderada	Mediana	Mediana
	86**	82**	89**	23	...	...
	97**	...	...	17	22	...
	...	...	...	17	17	19
	...	...	...	16	16	...
	97**	...	...	20**	19	22
	...	...	...	14	...	...
	...	...	...	22**	...	21
	70**	55**	77**	19	16	18
	...	...	...	22**	...	28
	85**	85**	86**	19**	17	17
	85**	83**	86**	22**	25	25
	86**	86**	85**	17**	12	14
	...	...	...	22**,[y]	23	...
	77**	77**	76**	33	27	35
	62**	59**	65**	39**	44	49
	68**	67**	70**	41**	49	59
	85**	82**	87**	24	25	27
	79**	77**	81**	28	31	33
	...	...	...	19	20	19
	...	...	...	14**	...	...

	ENSEÑANZA SECUNDARIA									
	Personal docente	Cualificaciones del personal docente			Formación del personal docente					
	Número de docentes de aula	Docentes de aula cualificados (%)[1]			Docentes de aula capacitados (%)[2]			Relación alumnos/docente[3]	Relación alumnos/docente cualificado[3]	Relación alumnos/docente capacitado[3]
	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en
	2015	2015			2015			2015	2015	2015
	Total (000)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres			
	301[z]	100[z]	100[z]	100[z]	24[z]	24[z]	22[z]	15[z]	15[z]	62[z]
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	30	77	80	71	52	54	47	19	25	37
	0.9	**47**	**44**	**53**	36	26	57	**25**	**53**	57
	56	76	84	54	48	51	41	20	27	42
	0.6	99	99	99	99	99	99	12	12	12
	40	57[y]	56[y]	67[y]	38	38	44	11	36[y]	29
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	6**	64**	62**	73**	...	...	...	27**	43**	...
	6[z]	75[z]	76[z]	73[z]	76[y]	78[y]	75[y]	16[z]	21[z]	21[y]
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	64[z]	85[z]	84[z]	86[z]	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	43[y]	49[y]	45[y]	54[y]	73[y]	71[y]	75[y]	22[y]	46[y]	31[y]
	Suma	Mediana			Media ponderada			Media ponderada	Mediana	Mediana
	33.051**	...	...		...	...	...	18**	...	...
	895	22	...		...	...	...	10	...	...
	9.946	17	19		...	...	...	15	...	...
	7.251	16	...		...	...	...	14	...	...
	2.695**	19	22		97**			19**	...	23
	7.103	...	...		...	...	...	12	...	...
	3.826**	...	21		...	...	...	16**	...	...
	176	16	18		88**	89**	87**	14	...	...
	3.649**	...	28		...	...	...	17**	...	...
	2.715**	17	17		75**	74**	76**	16	...	...
	1.166**	25	25		72**	70**	74**	16**	...	...
	1.549**	12	14		...	...	...	15**	...	...
	...	23	...		...	...	...	...	...	...
	5.757	27	35		...	...	...	30	...	...
	2.607**	44	49		45**	44**	47**	21**	26	37
	1.533**	49	59		49**	47**	55**	23**	29	44
	24.175	25	27		...	...	...	19	...	...
	10.821	31	33		...	...	...	23	...	...
	13.354**	20	19		...	...	...	15**	...	...
	7.343**	...	...		...	...	...	13**	...	...

CUADRO 14: ODS 4, Medios de aplicación 4.c – Motivación de los docentes y tiempo de instrucción en la enseñanza preescolar, primaria y secundaria

Para 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes cualificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo

	MOTIVACIÓN DE LOS DOCENTES											
	Porcentaje de docentes no permanentes (%)			Tasa de abandono de docentes (%)								
	Enseñanza preescolar	Enseñanza primaria	Enseñanza secundaria	Preescolar			Primaria			Primer ciclo de la enseñanza secundaria		
	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en		
	2015	2015	2015	2015			2015			2015		
País o territorio	Total	Total	Total	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Asia Central y el Cáucaso												
Armenia	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaiyán	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Georgia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kazajstán	**-**	**-**	-	...	...	...	**7,9**	...	...	...	...	...
Kirguistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tayikistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	**0,9**	...	...	**2,0**	**8,3**	**1,4**	**3,2**	...	...
Asia Oriental y Sudoriental												
Brunei Darussalam	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Camboya	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
China	...	...	...	...	...	...	2,7[2]	...	...	...	...	...
Filipinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hong Kong, China	-	9	11	...	...	...	0,8	0,4	0,9	3,0**	3,4**	2,7**
Indonesia	44[2]	34[2]	30[2]	...	...	...	6,9[2]	...	...	...	...	...
Japón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	...	...	...	...	...	...	0,8	...	...	3,2	4,4	2,3
Malasia	18	0.2	6	...	...	...	6,7	5,5	7,2	...	...	...
Mongolia	-	-	-	...	...	...	0,6	...	...	...	...	...
Myanmar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Democrática Popular Lao	16	28	...	...	...	...	1,9	2,0	1,7	...	...	...
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	38[2]	8[2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa												
Albania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Alemania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorra	...	...	...	3,4	10,5	2,5	17,3	24,1	15,6	16,2	14,3	17,4
Austria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belarrús	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélgica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Croacia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dinamarca	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eslovaquia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eslovenia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
España	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Unidos de América	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Federación de Rusia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Francia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grecia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hungría	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
La ex República Yugoslava de Macedonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Letonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malta	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

					TIEMPO DE ENSEÑANZA		
	Salario de los docentes				Número de horas de enseñanza previstas al año		
	Salario de los docentes en relación con el de otros profesionales con una cualificación académica equivalente[1, 2]					Enseñanza secundaria	
	Preescolar	Primaria	Primer ciclo de la enseñanza secundaria	Segundo ciclo de la enseñanza secundaria	Enseñanza primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria
	Año lectivo finalizado en		Año lectivo finalizado en		Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en
	2015	2015	2015	2015	2015	2015	2015
	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total
	...	...	...	...	2347[y]	3173[y]	2607[y]
	...	...	...	...	2234[x]	3932[x]	1767[x]
	...	...	...	...	3359[y]	2265[y]	2188[y]
	...	...	...	...	2530[z]	4100[z]	1838[z]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	4163[z]	1440[z]	2941[z]
	...	...	...	...	4104[x]	3015[x]	2925[x]
	...	...	...	...	3313[y]	2485[y]	2835[y]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	3511[y]	2176[y]	2958[y]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	5152[x]	2870[x]	...
	...	...	...	...	2453[y]	2394[y]	2394[y]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	3168[y]	3355[y]	2720[y]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	5273[y]	1866[y]	1858[y]
	...	...	...	...	5580[z]	3348[z]	3348[*,z]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	0,89	0,98	1,05	...	...	...
	...	...	...	...	5775[y]	4480[y]	2142[y]
	...	0,75	0,86	0,94	...	...	...
	...	...	...	...	1568[z]	2898[z]	1176[z]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	2683[y]	2999[y]	3006[y]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	0,73	0,87	0,88	1,00	...	...	...
	0,45	0,61	0,61	0,61	...	...	...
	0,63	0,86	0,88	0,95	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	0,65	0,68	0,69	0,71	...	...	...
	0,59	0,88	0,88	0,88	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	0,65	0,89	0,98	1,10	...	...	...
	0,77	0,76	0,90	0,99	...	...	...
	0,96	0,96	1,07	1,07	...	...	...
	0,66	0,71	0,71	0,73	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	0,65	0,65	0,69	0,72	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	1,08	1,08	1,23	1,23	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	0,62	0,70	0,70	0,74	...	...	...
	0,68	0,68	0,85	0,85	...	...	...
	0,71	0,82	0,83	0,81	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...

	MOTIVACIÓN DE LOS DOCENTES											
	Porcentaje de docentes no permanentes (%)			Tasa de abandono de docentes (%)								
	Enseñanza preescolar	Enseñanza primaria	Enseñanza secundaria	Preescolar			Primaria			Primer ciclo de la enseñanza secundaria		
	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en		
	2015	2015	2015	2015			2015			2015		
País o territorio	**Total**	**Total**	**Total**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**	**Total**	**Hombres**	**Mujeres**
Reino Unido	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Checa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Moldova	-[z]	-[z]	-[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rumania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suiza	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ucrania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe												
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia, Estado Plurinacional de	-	-	-	4,4	6,7	4,3	5,4	5,8	5,2	4,7	5,4	3,9
Brasil	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chile	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Colombia	0,1	0,5	0,7	4,9	...	...	7,0	5,4	7,5	12,8	11,1	14,3
Costa Rica	32	30	46	3,6[z]	2,0[z]	3,7[z]	4,3[z]	5,3[z]	4,0[z]	7,6[z]	7,5[z]	7,7[z]
Cuba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	**43**	**34**	**34**	**9,6**	**13,3**	**9,4**	**14,6**	**15,2**	**14,4**	**7,7**	**7,7**	**7,8**
El Salvador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	3	6	14	...	...	...	56,5	62,7	53,8	49,7	47,6	51,0
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	2	11	24	...	...	...	6,3	7,8	6,1	11,1	12,5	10,4
México	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Perú	72	47	60	...	...	...	17,7	14,6	19,2	19,8	20,7	18,5
República Dominicana	-[z]	-[z]	-[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	14,5	22,5	13,6	5,4	10,5	3,1
San Martín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Venezuela, República Bolivariana de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental												
Arabia Saudita	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argelia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahrein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Egipto	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kuwait	-	-	-	72,5[z]	5,9[z]	72,6[z]	...	...	...	...	...	...
Líbano	40[z]	38[z]	46[z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	...	-	...	...	...	...	2,1	2,7	1,6	...	...	...
Omán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palestina	-	-	-	-[z]	-[z]	-[z]	4,3	6,4	3,4	2,3	3,4	1,4

	Salario de los docentes				TIEMPO DE ENSEÑANZA		
					Número de horas de enseñanza previstas al año		
	Salario de los docentes en relación con el de otros profesionales con una cualificación académica equivalente[1, 2]					Enseñanza secundaria	
	Preescolar	Primaria	Primer ciclo de la enseñanza secundaria	Segundo ciclo de la enseñanza secundaria	Enseñanza primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria
	Año lectivo finalizado en		Año lectivo finalizado en		Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en
	2015	2015	2015	2015	2015	2015	2015
	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total
	...	...	...	...	...	...	...
	0,48	0,56	0,56	0,58	...	...	...
	...	...	...	...	2219[z]	3621[z]	1581[z]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	4980[x]	2667[x]	4556[x]
	...	...	...	...	...	...	...
	0,76	0,82	0,84	0,88	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	2188[y]	4259[y]	1938[y]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	5100[y]	2279[y]	1519[y]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	5155[z]	2618[z]	1745[z]
	...	...	...	...	4307[z]	3471[z]	2453[z]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	5400[y]	2040[y]	5280[y]
	...	...	...	...	...	...	...
	0,70	0,73	0,73	0,77	5000[y]	...	...
	...	...	...	...	5000[y]	4800[y]	2400[y]
	...	...	...	...	7201[y]	3360[y]	2453[y]
	...	...	...	...	6143[x]	3420[x]	3721[x]
	...	...	...	...	6401[y]	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	6300	3150	3600
	...	...	...	...	3420[x]	1710[x]	2736[x]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	3830[y]	2590[y]	1727[y]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	6954[y]	3870[y]	2580[y]
	...	...	...	...	5550[y]	2775[y]	2775[y]
	...	...	...	...	5130[z]	3420[z]	2280[z]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	5370[y]	3580[y]	2387[y]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	5783[x]	3402[x]	3402[x]
	...	...	...	...	4368[x]	2766[x]	2888[x]
	...	...	...	...	4779[y]	2630[y]	1754[y]
	...	...	...	...	4613[x]	1538[x]	4100[x]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	5891[y]	3366[y]	2244[y]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	4579[z]	2599[z]	2624[z]
	...	...	...	...	3953[y]	4526[y]	3658[y]
	...	...	...	...	4442[x]	2559[x]	2799[x]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	0,90	0,92	0,99	0,88	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	3965[y]	3152[y]	2364[y]
	...	...	...	...	4500[y]	2805[y]	2888[y]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	5615[z]	2824[z]	3013[z]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	2616[y]	3998[y]	1199[y]

CUADRO 14 *(CONTINUACIÓN)*

	MOTIVACIÓN DE LOS DOCENTES											
	Porcentaje de docentes no permanentes (%)			Tasa de abandono de docentes (%)								
	Enseñanza preescolar	Enseñanza primaria	Enseñanza secundaria	Preescolar			Primaria			Primer ciclo de la enseñanza secundaria		
	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en		
	2015	2015	2015	2015			2015			2015		
País o territorio	Total	Total	Total	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Qatar	7	7	4	1,7	...	...	4,9	...	...	6,1	3,7	8,0
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Yemen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pacífico												
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia, Estados Federados de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional												
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	...	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bhután	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
India	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Irán, República Islámica del	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maldivas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pakistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana												
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	...	45	...	...	...	...	8,1	7,2	11,4	...	...	...
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	-	-	69	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burundi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Camerún	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chad	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Comoras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	...	39[2]	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eritrea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Etiopía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	2	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea	...	32[2]	...	...	...	...	21,2[2]	23,8[2]	15,1[2]	...	...	...
Guinea Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	56	41	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	45	67	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mauritania	...	18	35	...	...	...	1,5[2]	1,8[2]	0,9[2]	...	...	...
Mauricio	-	-	...	8,0**	...	...	4,8	8,4	3,5	...	...	...
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Níger	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	Salario de los docentes				TIEMPO DE ENSEÑANZA		
					Número de horas de enseñanza previstas al año		
	Salario de los docentes en relación con el de otros profesionales con una cualificación académica equivalente[1, 2]					Enseñanza secundaria	
	Preescolar	Primaria	Primer ciclo de la enseñanza secundaria	Segundo ciclo de la enseñanza secundaria	Enseñanza primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria
	Año lectivo finalizado en		Año lectivo finalizado en		Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en
	2015	2015	2015	2015	2015	2015	2015
	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total
	...	...	...	...	5775	2937	2838
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	3392[g]	2196[g]	3077[g]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	3509[g]	1986[g]	2036[g]
	0,82	0,84	0,85	0,85	...	...	...
	...	...	...	...	5297[g]	3531[g]	1766[g]
	...	...	...	...	4878[g]	3495[g]	2889[g]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	0,85	0,87	0,93	...	...	...
	...	...	...	...	4968[z]	1656[z]	4416[z]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	3868[g]	2579[g]	2579[g]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	6156[g]	3829[g]	1984[g]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	3610[g]	1533[g]	3443[g]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	4465[g]	4267[g]	4267[g]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	4186[z]	3671[z]	2931[z]
	...	...	...	...	5180[x]	2960[x]	1973[x]
	...	...	...	...	4660[g]	3570[g]	2850[g]
	...	...	...	...	5365[x]	3974[x]	2981[x]
	...	...	...	...	5358[g]	2879[g]	2532[g]
	...	...	...	...	4436[g]	4486[g]	3501[g]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	3460[g]	4408[g]	3315[g]
	...	...	...	...	4556[x]	4608[x]	4845[x]
	...	...	...	...	3624[g]	2640[g]	2310[g]
	...	...	...	...	5687[x]	3152[x]	2494[x]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	5229[x]	3276[x]	1638[x]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	5097[x]	3576[x]	2801[x]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	3520[g]	2957[g]	2218[g]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	4195[x]	2280[x]	2628[x]
	...	...	...	...	4401[g]	5878[g]	4503[g]
	...	...	...	...	5520[g]	2505[g]	3340[g]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	2875[x]	2848[x]	2592[x]
	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 14 *(CONTINUACIÓN)*

País o territorio	MOTIVACIÓN DE LOS DOCENTES											
	Porcentaje de docentes no permanentes (%)			Tasa de abandono de docentes (%)								
	Enseñanza preescolar	Enseñanza primaria	Enseñanza secundaria	Preescolar			Primaria			Primer ciclo de la enseñanza secundaria		
	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en			Año lectivo finalizado en		
	2015	2015	2015	2015			2015			2015		
	Total	Total	Total	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
República Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Democrática del Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	...	-	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...
Seychelles	-	-	-	...	...	...	4,7	10,8	3,8	...	...	...
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	49[z]	42[z]	...	...	...	...	14,4[z]	16,1[z]	5,0[z]	...	...	...
Uganda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
En el plano mundial[3]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central y el Cáucaso	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Sudoriental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África del Norte	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países de bajos ingresos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países de ingresos medianos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Medianos bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Medianos altos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países de ingresos altos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuente: Base de datos del IEU.

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2016.

1. Education at a Glance 2016: Indicadores de la OCDE - Cuadro D3.2a. Excención de responsabilidad: http://oe.cd/disclaimer.

2. Los datos se refieren a los salarios reales de todos los docentes en relación con las ganancias a tiempo completo durante un año entero de trabajadores que han recibido enseñanza superior (niveles CINE 5 a 8). El indicador se define como una relación del salario, utilizando los salarios medios anuales (incluidos bonos y prestaciones) de los docentes en instituciones públicas en relación con los salarios de trabajadores con niveles educativos similares (media ponderada) y los salarios a tiempo completo durante un año entero de trabajadores de 25 a 64 años que han recibido enseñanza superior.

3. Todos los valores regionales que se presentan son medianas.

Los datos en negrita corresponden al año lectivo que terminó en 2016.

(z) Datos del año lectivo que terminó en 2014.

(y) Datos del año lectivo que terminó en 2013.

(x) Datos del año lectivo que terminó en 2012.

(*) Cálculo nacional.

(**) Estimación parcial del IEU.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) No hay datos disponibles.

	Salario de los docentes				TIEMPO DE ENSEÑANZA		
	Salario de los docentes en relación con el de otros profesionales con una cualificación académica equivalente[1, 2]				Número de horas de enseñanza previstas al año		
						Enseñanza secundaria	
	Preescolar	Primaria	Primer ciclo de la enseñanza secundaria	Segundo ciclo de la enseñanza secundaria	Enseñanza primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria
	Año lectivo finalizado en		Año lectivo finalizado en		Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en	Año lectivo finalizado en
	2015	2015	2015	2015	2015	2015	2015
	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	5152[y]	2944[y]	3614[y]
	...	...	...	...	4774[x]	2548[x]	2548[x]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	7421[y]	2255[y]	3383[y]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	4756[y]	3525[y]	2783[y]
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	2438	3553	2013
	...	...	...	...	4104	2485	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	4163	2870	2933
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	5000	3150	2580
	...	...	...	...	4203	2814	2819
	...	...	...	...	3953	2824	3077
	...	...	...	...	4442	2805	2624
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...

CUADRO 15: Compromiso económico nacional con la educación: gasto público

País o territorio	Gasto público en educación como % del PIB	Gasto en educación como % del gasto público total	Gasto público en enseñanza preescolar por alumno en dólares PPA constantes en 2014	Gasto público en enseñanza preescolar por alumno como % del PIB per cápita	Gasto público en enseñanza primaria por alumno en dólares PPA constantes en 2014	Gasto público en enseñanza primaria por alumno como % del PIB per cápita
	2015	2015	2015	2015	2015	2015
Asia Central y el Cáucaso						
Armenia	2,8	10,7	1.280	15,4	947	11,4
Azerbaiyán	2,6[z]	7,4[z]	...	...	...	...
Georgia	2,0[x]	6,7[x]	...	...	753[x]	9,1[x]
Kazajstán	2,8	11,9	1.555	6,3	...	...
Kirguistán	5,5[z]	16,1[z]	916[z]	27,3[z]	...	...
Tayikistán	5,2	16,3	774	27,6	...	...
Turkmenistán	3,1[x]	20,8[x]	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental						
Brunei Darussalam	**4,4**	10,0[z]	**792**	**1,0**	**6.894**	**9,1**
Camboya	1,9[z]	9,1[z]	138[z]	4,2[z]	217[z]	6,6[z]
China	...	...	...	...	...	...
Filipinas	...	...	...	...	...	...
Hong Kong, China	3,3	18,6	3.393	6,2	8.137	14,9
Indonesia	3,6	20,5	290[z]	2,7[z]	1.447	13,2
Japón	3,6[z]	9,3[z]	1.729[z]	4,4[z]	8.791[z]	22,5[z]
Macao, China	2,0[z]	13,4[z]	...	...	...	...
Malasia	5,0	19,7	1.340	5,0	4.309	16,1
Mongolia	...	...	...	...	...	...
Myanmar	...	...	...	...	...	...
República de Corea	5,1	...	5.691	16,8	9.991	29,4
República Democrática Popular Lao	3,3[z]	12,2[z]	487[z]	9,1[z]	553[z]	10,4[z]
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...
Singapur	2,9[y]	20,0[y]	...	...	...	...
Tailandia	4,1[y]	18,9[y]	...	...	3.627[y]	23,1[y]
Timor-Leste	7,8[z]	8,0[z]	152[z]	6,9[z]	553[z]	24,9[z]
Viet Nam	5,7[y]	18,5[y]	1.214[y]	22,5[y]	1.130[y]	20,9[y]
América del Norte y Europa						
Albania	3,5[y]	12,1[y]	...	...	...	...
Alemania	5,0[z]	11,1[z]	7.564[z]	16,1[z]	8.430[z]	17,9[z]
Andorra	3,3	...	...	14,3	...	14,0
Austria	5,5[z]	10,5[z]	8.345[z]	17,1[z]	11.369[z]	23,4[z]
Belarrús	4,9	11,2	...	...	...	...
Bélgica	6,6[z]	12,0[z]	7.627[z]	17,0[z]	9.950[z]	22,2[z]
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	4,1[y]	11,4[y]	5.435[y]	31,8[y]	3.914[y]	22,9[y]
Canadá	...	...	...	...	...	...
Chipre	6,1[z]	15,5[z]	4.056[z]	13,3[z]	9.854[z]	32,3[z]
Croacia	4,6[y]	9,6[y]	...	...	...	...
Dinamarca	8,6[y]	15,2[y]	16.225[y]	34,9[y]	11.909[y]	25,6[y]
Eslovaquia	4,2[z]	10,2[z]	4.827[z]	16,6[z]	5.945[z]	20,5[z]
Eslovenia	5,5[y]	10,0[y]	6.481[y]	21,5[y]	8.705[y]	28,9[y]
España	4,3[z]	9,6[z]	5.240[z]	15,5[z]	5.964[z]	17,6[z]
Estados Unidos de América	5,4[z]	14,5[z]	6.230[z]	11,8[z]	10.509[z]	19,9[z]
Estonia	5,5[z]	14,3[z]	...	10,9[x]	6.560[z]	23,0[z]
Federación de Rusia	3,9[x]	11,1[x]	...	...	...	...
Finlandia	7,2[z]	12,3[z]	8.890[z]	21,4[z]	8.818[z]	21,2[z]
Francia	5,5[y]	9,7[y]	7.191[y]	18,0[y]	7.212[y]	18,0[y]
Grecia	...	...	...	...	...	...
Hungría	4,7[z]	9,4[z]	4.609[y]	19,0[y]	3.741[z]	14,7[z]
Irlanda	5,3[y]	13,5[y]	3.010[y]	6,3[y]	7.970[y]	16,8[y]
Islandia	7,8[y]	17,7[y]	9.411[y]	21,6[y]	10.675[y]	24,5[y]
Italia	4,1[z]	8,0[z]	6.047[z]	16,7[z]	7.698[z]	21,2[z]
La ex República Yugoslava de Macedonia	...	...	...	...	...	...
Letonia	5,3[z]	14,0[z]	5.179[z]	21,7[z]	6.598[z]	27,6[z]
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...
Lituania	4,6[y]	13,3[y]	5.396[x]	20,9[x]	5.152[y]	19,1[y]
Luxemburgo	4,1[z]	9,6[z]	19.387[z]	19,4[z]	19.720[z]	19,8[z]
Malta	7,8[y]	18,8[y]	6.610[y]	20,9[y]	9.013[y]	28,4[y]
Mónaco	1,0[z]	5,0[z]	...	...	...	...
Montenegro	...	...	...	...	...	...
Noruega	7,4[y]	17,0[y]	13.166[y]	20,2[y]	13.006[y]	20,0[y]
Países Bajos	5,5[z]	12,0[z]	5.972[z]	12,2[z]	8.403[z]	17,1[z]
Polonia	4,9[z]	11,6[z]	4.599[z]	17,9[z]	7.010[z]	27,2[z]
Portugal	5,1[z]	9,9[z]	4.792[z]	16,6[z]	6.813[z]	23,6[z]
Reino Unido	5,7	13,9	5.044[z]	12,9[z]	8.768[z]	22,5[z]
República Checa	4,1[y]	9,6[y]	5.017[y]	15,9[y]	4.908[y]	15,5[y]
República de Moldova	7,5[z]	18,8[z]	2.394	47,9	2.075	41,5
Rumania	3,1[z]	9,2[z]	2.450[z]	11,8[z]	2.250[x]	11,7[x]
San Marino	...	...	...	...	...	...
Serbia	4,2[z]	9,1[z]	...	...	...	...

	Gasto público en enseñanza secundaria por alumno en dólares PPA constantes en 2014	Gasto público en enseñanza secundaria por alumno como % del PIB per cápita	Gasto público en enseñanza superior por alumno en dólares PPA constantes en 2014	Gasto público en enseñanza superior por alumno como % del PIB per cápita	Gasto en libros de texto y materiales didácticos en la enseñanza primaria como % del gasto actual en enseñanza primaria en instituciones públicas	Indemnización del personal docente de la enseñanza primaria como % del gasto actual en enseñanza primaria en instituciones públicas
	2015	2015	2015	2015	2015	2015
	1.221[z]	15,0[z]	833	10,0	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	1.215[x]	14,6[x]	...	...
	4.743	19,2	2.806	11,3	...	...
	...	...	187[z]	5,6[z]	...	...
	...	...	551	19,6	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	18.370	**24,1**	**24.805**	**32,6**	...	66,6
	...	...	...	...	10,1[x]	47,5[x]
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	11.123	20,4	12.776	23,4	...	...
	1.146	10,5	3.120	28,5	...	81,8
	9.333[z]	23,9[z]	9.591[z]	24,6[z]	...	...
	27.312[y]	18,9[y]	23.858[z]	16,9[z]	...	...
	4.911	18,4	13.453	50,4	2,3	56,8
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	9.528	28,1	5.421	16,0	...	56,2
	761[z]	14,3[z]	1.236[z]	23,2[z]	1,6[z]	81,3[z]
	...	...	...	...	...	...
	...	...	17.584[y]	22,4[y]	...	...
	2.800[y]	17,8[y]	2.827[y]	18,0[y]	18,9[z]	18,9[z]
	526[z]	23,6[z]	...	...	8,5[z]	47,3[z]
	...	...	1.829[y]	33,8[y]	...	73,9[x]
	651[y]	5,9[y]	1.441[y]	13,0[y]	...	...
	10.993[z]	23,3[z]	17.222[z]	36,6[z]	...	...
	...	14,9	...	28,8	0,2	50,3
	13.213[z]	27,2[z]	17.623[z]	36,2[z]	...	62,0[z]
	...	...	2.894	16,5	...	...
	11.504[z]	25,7[z]	14.719[z]	32,9[z]	...	64,7[z]
	...	...	...	...	...	...
	3.775[y]	22,1[y]	2.825[y]	16,5[y]	...	61,5[y]
	...	...	...	...	...	66,0
	11.925[z]	39,1[z]	8.318[z]	27,3[z]	...	83,7[z]
	...	...	5.700[y]	25,9[y]	...	...
	13.126[y]	28,2[y]	20.768[y]	44,7[y]	...	60,1[y]
	6.003[z]	20,7[z]	7.754[z]	26,7[z]	...	53,0[z]
	7.805[y]	25,9[y]	7.154[y]	23,8[y]	...	...
	7.456[y]	22,5[y]	7.610[z]	22,5[z]	...	69,1[z]
	11.877[z]	22,5[z]	14.843[z]	28,1[z]	...	54,3[z]
	6.897[z]	24,1[z]	9.000[z]	31,5[z]	...	43,5[z]
	...	...	3.684[x]	14,6[x]	...	...
	...	...	14.799[z]	35,6[z]	...	54,0[z]
	10.739[y]	26,8[y]	14.038[y]	35,1[y]	...	58,9[y]
	...	...	...	...	...	...
	5.848[z]	22,9[z]	5.857[z]	23,0[z]	...	...
	12.158[x]	25,8[x]	12.516[y]	26,4[y]	...	76,1[y]
	8.009[y]	18,3[y]	11.194[y]	25,6[y]	...	51,2[y]
	8.303[z]	22,9[z]	9.505[z]	26,2[z]	...	62,2[z]
	...	...	...	...	...	...
	6.459[z]	27,0[z]	5.982[z]	25,0[z]	...	...
	...	...	...	...	...	70,3[z]
	4.816[y]	17,8[y]	6.636[y]	24,6[y]	...	64,9[y]
	20.393[z]	20,4[z]	386[x]	0,4[x]	...	82,1[z]
	12.184[y]	38,4[y]	16.126[y]	50,9[y]	...	84,9[y]
	...	...	.[z]	.[z]	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	24.745[y]	38,0[y]	...	...
	11.706[z]	23,9[z]	16.225[x]	33,3[x]	...	...
	5.715[z]	22,2[z]	6.575[z]	25,6[z]	...	...
	8.452[z]	29,3[z]	7.562[z]	26,2[z]	...	82,1[z]
	9.011[z]	23,1[z]	14.851[z]	38,0[z]	...	66,5
	7.441[y]	23,5[y]	6.829[y]	21,6[y]	...	44,6[y]
	1.958	39,2	1.969[z]	39,2[z]	0,2	49,6
	3.289[z]	15,8[z]	4.846[z]	23,3[z]	...	80,8[z]
	...	...	...	...	...	...
	...	...	5.441[x]	40,1	...	...

CUADRO 15 *(CONTINUACIÓN)*

País o territorio	Gasto público en educación como % del PIB	Gasto en educación como % del gasto público total	Gasto público en enseñanza preescolar por alumno en dólares PPA constantes en 2014	Gasto público en enseñanza preescolar por alumno como % del PIB per cápita	Gasto público en enseñanza primaria por alumno en dólares PPA constantes en 2014	Gasto público en enseñanza primaria por alumno como % del PIB per cápita
	2015	2015	2015	2015	2015	2015
Suecia	7,7[z]	14,9[z]	13.237[z]	28,5[z]	10.407[z]	22,4[z]
Suiza	5,1[z]	15,5[z]	7.234[z]	11,8[z]	15.636[z]	25,5[z]
Ucrania	5,9[z]	13,1[z]	3.598[y]	40,6[y]	2.348[z]	27,0[z]
América Latina y el Caribe						
Anguila	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...
Argentina	5,3[z]	14,7[z]	2.295[z]	11,5[z]	2.862[z]	14,4[z]
Aruba	6,2[z]	19,6[z]	...	13,2[z]	...	17,0[z]
Bahamas	...	...	...	...	...	...
Barbados	6,6[z]	14,2[z]	...	...	...	...
Belice	6,4[z]	20,9[z]	336[y]	4,1[y]	1.318[z]	16,1[z]
Bermudas	1,7	9,0	11.534[z]	17,8	4.437[z]	8,3
Bolivia, Estado Plurinacional de	7,3[z]	16,8[z]	806[z]	12,1[z]	1.585[z]	23,8[z]
Brasil	6,0[y]	16,0[y]	4.254[y]	26,4[y]	3.227[y]	20,0[y]
Chile	4,9	18,9	4.400	19,0	3.566	15,4
Colombia	4,5	15,0	908	6,6	2.430	17,8
Costa Rica	7,2	23,4	2.825	18,3	4.135	26,8
Cuba	...	...	...	...	...	...
Curazao	4,9[y]	...	...	...	...	10,0[y]
Dominica	...	...	266[x]	2,5[x]	1.433[x]	13,6[x]
Ecuador	5,0	12,8	2.817	24,8	1.007	8,9
El Salvador	3,5	16,6	584	6,8	1.015	11,9
Granada	...	...	...	...	...	...
Guatemala	3,0	24,1	1.188	15,5	773	10,1
Guyana	3,2[x]	10,3[x]	672[x]	10,1[x]	524[x]	7,8[x]
Haití	...	...	...	...	...	...
Honduras	5,9[y]	19,2[y]	685[y]	14,1[y]	928[y]	19,1[y]
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	3,3	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	6,6	...	...	0,09	...	9,6
Jamaica	5,5	20,1	364	4,1	1.848	21,1
México	5,3[z]	19,1[z]	...	...	2.574[z]	15,0[z]
Montserrat	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...
Panamá	...	...	...	...	...	...
Paraguay	5,0[x]	19,6[x]	987[x]	12,8[x]	1.113[x]	14,4[x]
Perú	4,0	17,6	1.634	13,2	1.610	13,0
República Dominicana	...	...	1.432	10,2	2.175	15,4
Saint Kitts y Nevis	2,8	8,8	3.621	14,6	1.502	6,1
San Martín	...	...	...	3,3	1.893	17,2
San Vicente y las Granadinas	...	...	361	...	...	...
Santa Lucía	4,9	16,5	418	4,0	1.913	18,3
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	...
Uruguay	...	...	...	...	...	...
Venezuela, República Bolivariana de	...	...	...	0,02	...	0,02
África del Norte y Asia Occidental						
Arabia Saudita	...	...	...	...	...	...
Argelia	...	...	...	...	...	...
Bahrein	2,7	7,7	...	...	5.166	11,2
Egipto	...	...	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	...	...
Iraq	...	...	...	...	...	...
Israel	5,8[z]	14,3[z]	4.038[z]	11,6[z]	7.279[z]	20,8[z]
Jordania	...	...	...	...	...	...
Kuwait	...	...	13.128[z]	17,1[z]	11.248[z]	14,7[z]
Líbano	2,6[y]	8,6[y]	...	...	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...
Marruecos	...	...	-[y]	-[y]	1.450[y]	19,4[y]
Omán	5,0[y]	11,1[y]	...	...	...	...
Palestina	1,3	...	...	...	...	...
Qatar	3,6[z]	12,7[z]	...	...	...	...
República Árabe Siria	...	...	-[x]	-[x]	...	18,3[x]
Sudán	...	...	...	...	...	...
Túnez	6,3[x]	20,6[x]	...	...	...	...
Turquía	4,8[y]	12,4[y]	2.237[y]	11,5[y]	2.588[y]	13,3[y]
Yemen	...	...	...	...	...	...
Pacífico						
Australia	5,2[z]	13,9[z]	4.561[z]	9,9[z]	8.514[z]	18,4[z]
Fiji	3,9[y]	14,0[y]	...	...	1.055[y]	12,6[y]
Islas Cook	3,9	11,6[z]	...	9,9[y]	...	10,1[y]

	Gasto público en enseñanza secundaria por alumno en dólares PPA constantes en 2014	Gasto público en enseñanza secundaria por alumno como % del PIB per cápita	Gasto público en enseñanza superior por alumno en dólares PPA constantes en 2014	Gasto público en enseñanza superior por alumno como % del PIB per cápita	Gasto en libros de texto y materiales didácticos en la enseñanza primaria como % del gasto actual en enseñanza primaria en instituciones públicas	Indemnización del personal docente de la enseñanza primaria como % del gasto actual en enseñanza primaria en instituciones públicas
	2015	2015	2015	2015	2015	2015
	11.499[z]	24,8[z]	20.356[z]	43,8[z]	...	52,9[z]
	15.620[z]	25,5[z]	23.303[z]	38,0[z]	...	65,3[z]
	2.250[z]	25,9[z]	3.222[z]	37,1[z]	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	4.242[z]	21,3[z]	3.237[z]	16,3[z]	...	72,2[z]
	...	25,1	...	103,4[z]	...	95,5[x]
	...	...	...	...	...	...
	3.215[z]	20,3[z]	...	...	...	...
	1.919[z]	23,4[z]	2.769[y]	33,5[y]	...	...
	6.582[z]	12,2	10.000[z]	19,1[z]	...	...
	1.228[z]	18,4[z]	...	...	...	82,1[z]
	3.484[y]	21,6[y]	4.752[y]	29,5[y]	...	...
	3.906	16,8	4.324	18,6	...	...
	2.189	16,0	2.763	20,2	3,6	84,0
	3.889	25,2	5.429	35,2	...	72,3
	...	...	...	...	...	...
	...	23,0[y]	...	18,2[y]	6,0[y]	81,0[y]
	...	...	...	...	...	100,0[x]
	566	5,0	4.832[y]	43,1[y]	8,9	78,4
	981	11,5	813	9,5	-	-
	...	...	...	...	...	...
	389	5,1	1.387	18,2	0,7	97,2
	627[x]	9,4[x]	926[x]	13,8[x]	...	84,6[x]
	...	...	...	...	...	...
	881[y]	18,1[y]	1.866	37,0	-[y]	81,2[y]
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	18,2	...	51,8	...	...
	2.385	27,2	3.036	34,6	2,0	77,5
	2.829[z]	16,4[z]	7.167[z]	41,7[z]	...	85,0[z]
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	3.634[x]	18,8[x]	...	...
	1.275[x]	16,6[x]	...	...	2,8[x]	64,5[x]
	1.780	14,3	...	...	1,5	53,2
	2.079	14,8	...	...	2,4	64,8
	3.579	14,4	1.681	6,8	7,0	88,0
	2.388	21,7	...	...	...	90,8
	...	...	...	...	...	...
	3.121	29,8	...	...	...	70,0
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	14,5	85,5
	...	0,02	...	...	0,7	30,6
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	94,5[y]
	8.101	17,6	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	0,6[y]	62,2[y]
	...	...	...	...	...	...
	6.240[z]	17,9[z]	6.663[z]	19,1[z]	...	...
	...	...	...	...	...	...
	13.530[z]	17,6[z]	...	...	4,0[z]	72,0[z]
	894[y]	6,0[y]	2.722[y]	18,4[y]	0,0[y]	...
	...	...	...	...	...	...
	2.618[x]	36,1[x]	...	...	...	...
	8.925[y]	21,3[y]	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	15,4[x]	...	...	3,4	96,6
	...	...	...	...	...	...
	...	...	6.271	54,6	...	...
	2.866[y]	14,8[y]	4.714[y]	24,3[y]	...	...
	...	...	...	...	3,4[y]	93,0[y]
	7.724[z]	16,7[z]	10.333[z]	22,3[z]	...	63,2[z]
	...	...	...	...	...	...
	...	10,4[y]	...	7,8[x]	...	...

CUADRO 15 *(CONTINUACIÓN)*

País o territorio	Gasto público en educación como % del PIB	Gasto en educación como % del gasto público total	Gasto público en enseñanza preescolar por alumno en dólares PPA constantes en 2014	Gasto público en enseñanza preescolar por alumno como % del PIB per cápita	Gasto público en enseñanza primaria por alumno en dólares PPA constantes en 2014	Gasto público en enseñanza primaria por alumno como % del PIB per cápita
	2015	2015	2015	2015	2015	2015
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...
Micronesia, Estados Federados de	12,5	20,7	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	6,4	18,0	6.866	18,5	6.717	18,1
Palau	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	5,5	22,3	3	0,1	390	13,2
Asia Meridional						
Afganistán	3,3	12,5	-[y]	-[y]	183	9,6
Bangladesh	**1,9**	13,8**[y]	-	-	**230**	**7,1**
Bhután	7,4	25,5	-	-	2.451	31,7
India	3,8[y]	14,1[y]	524[y]	10,5[y]	488[y]	9,8[y]
Irán, República Islámica del	2,9	18,6	141	0,8	1.360	8,0
Maldivas	5,2	12,9	1.082[z]	8,6[z]	2.096[z]	16,7[z]
Nepal	3,7	17,1	51	2,2	305	12,9
Pakistán	2,6	13,2	...	...	364	7,7
Sri Lanka	2,2	11,0	-	-	848	7,3
África Subsahariana						
Angola	...	...	...	...	...	...
Benin	4,4	17,5	274	13,5	215	10,5
Botswana	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	4,1	18,0	12	0,7	264	15,7
Burundi	5,4[y]	17,2[y]	2[y]	0,3[y]	98[y]	12,8[y]
Cabo Verde	5,0[y]	15,0[y]	51[y]	0,8[y]	926[y]	14,4[y]
Camerún	3,0[y]	13,8[y]	162[x]	5,8[x]	170[x]	6,0[x]
Chad	2,8[y]	12,5[y]	...	...	129[x]	6,3[x]
Comoras	4,3	15,3	303[z]	20,4[z]	261[z]	17,5[z]
Congo	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	5,0**	21,2**	814	23,4	489	14,1
Djibouti	...	...	...	...	...	...
Eritrea	...	...	...	...	...	...
Etiopía	4,5[y]	27,0[y]	15[x]	1,2[x]	102[x]	8,4[x]
Gabón	2,7[z]	11,4[z]	...	...	...	...
Gambia	2,8[y]	10,3[y]	-[y]	-[y]	175[y]	10,5[y]
Ghana	6,2[z]	21,0[z]	300[z]	7,3[z]	357[z]	8,7[z]
Guinea	3,2[z]	12,0[z]	...	...	109[z]	8,9[z]
Guinea Bissau	2,2[y]	16,2[y]	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...
Kenya	5,3	16,5	39	1,3	307	10,5
Lesotho	...	...	...	...	...	...
Liberia	2,8[x]	8,1[x]	...	...	...	...
Madagascar	2,1[y]	14,0[y]	...	...	95[x]	6,6[x]
Malawi	5,6	21,6	-	-	113	9,8
Malí	3,7[z]	18,2[z]	32[z]	1,6[z]	247[z]	12,6[z]
Mauritania	2,9[y]	11,4[y]	-[y]	-[y]	331[y]	8,6[y]
Mauricio	4,9	19,0	485	2,4	2.490	12,5
Mozambique	6,5[y]	19,0[y]	...	...	165[y]	15,2[y]
Namibia	...	...	...	...	...	...
Níger	6,7[z]	21,7[z]	387[z]	40,7[z]	279[z]	29,4[z]
Nigeria	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	...	...	...	...	...	...
República Democrática del Congo	2,2[y]	16,9[y]	42[y]	5,9[y]	56[y]	8,0[y]
República Unida de Tanzania	3,5[z]	17,3[z]	236[z]	9,8[z]	245[z]	10,1[z]
Rwanda	**3,6****	12,5**	49	3,0	94	5,7
Santo Tomé y Príncipe	3,8[z]	12,3[z]	374[z]	12,0[z]	354[z]	11,3[z]
Senegal	7,4[z]	24,8[z]	366[z]	15,8[z]	465[z]	20,0[z]
Seychelles	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	2,7[z]	15,1[z]	-[z]	-[z]	108[y]	5,5[y]
Somalia	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	6,0[z]	19,1[z]	771[z]	6,0[z]	2.271[z]	17,6[z]
Sudán del Sur	**1,8**	2,6	**10**	**0,5**	**115**	**6,4**
Swazilandia	7,0[z]	24,9[z]	...	...	1.548[z]	18,7[z]
Togo	5,2	18,0	76	5,3	251	17,4
Uganda	2,2[z]	11,7[z]	-[z]	-[z]	98[z]	5,7[z]
Zambia	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	8,4[z]	30,0[z]	119[y]	6,7[y]	392[y]	22,1[y]

	Gasto público en enseñanza secundaria por alumno en dólares PPA constantes en 2014	Gasto público en enseñanza secundaria por alumno como % del PIB per cápita	Gasto público en enseñanza superior por alumno en dólares PPA constantes en 2014	Gasto público en enseñanza superior por alumno como % del PIB per cápita	Gasto en libros de texto y materiales didácticos en la enseñanza primaria como % del gasto actual en enseñanza primaria en instituciones públicas	Indemnización del personal docente de la enseñanza primaria como % del gasto actual en enseñanza primaria en instituciones públicas
	2015	2015	2015	2015	2015	2015
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	8.078	21,8	10.079	27,2	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	607	20,5	...	...	...	...
	185	9,7	1.096[z]	56,4[z]	-	79,7
	245	**7,6**	642[x]	24,1[x]	...	**22,2**
	2.445	31,6	3.995[z]	53,9[z]	...	...
	841[y]	16,8[y]	2.458[y]	49,2[y]	...	...
	2.586	15,1	2.389	14,0	0,8	81,5
	...	...	4.400[z]	35,1[z]	5,7[y]	55,3
	258	10,9	596	25,3	2,1	78,2
	721	15,2	2.834	59,7	...	...
	678[y]	6,3[y]	3.351	28,8	1,5	**35,3**
	...	...	...	...	...	...
	238	11,7	1.341[y]	67,9[y]	2,3	67,5
	...	...	...	...	...	...
	282	16,8	3.775[y]	229,7[y]	1,9	47,1
	237[y]	31,0[y]	2.338[y]	306,0[y]	...	...
	1.057[y]	16,4[y]	1.978[y]	30,7[y]	0,4[y]	95,5[y]
	553[x]	19,7[x]	616[y]	21,3[y]	...	81,9[y]
	262[x]	12,7[x]	...	...	...	60,2[x]
	227[z]	15,2[z]	664[z]	44,6[z]	...	...
	...	...	5.069[y]	83,7[y]	...	...
	857	24,7	4.427	127,4	4,4**	64,8
	33	1,0	...	...	1,1[z]	...
	...	...	...	...	...	...
	310[x]	25,7[x]	4.075[x]	337,9[x]	1,3[y]	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	1.799[x]	108,8[x]	...	89,2[y]
	1.105[z]	26,9[z]	3.074[z]	74,9[z]	...	57,1[x]
	148[z]	12,0[z]	1.606[z]	130,8[z]	0,0[z]	77,0[z]
	...	...	...	...	1,4[x]	89,1[y]
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	8,7	77,4
	...	...	...	...	...	...
	...	...	613[x]	80,9[x]	...	...
	121[x]	8,4[x]	1.485[x]	102,6[x]	...	71,0[y]
	289	25,1	...	...	0,5	...
	442[z]	22,7[z]	2.214[x]	117,2[x]	4,0[z]	75,6[z]
	593[y]	15,5[y]	2.620[y]	68,5[y]	...	...
	6.101	30,7	2.211	11,1	1,7	...
	566[y]	52,0[y]	1.866[y]	171,5[y]	19,1[x]	65,6[x]
	...	...	...	...	...	...
	689[z]	72,6[z]	5.643[x]	617,7[x]	7,5[z]	81,6[y]
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	42[y]	5,9[y]	573[y]	80,7[y]	...	...
	...	...	...	...	...	...
	531	32,4	**148**	**8,6**	-**	**51,0**
	255[z]	8,2[z]	1.251[z]	40,0[z]	...	...
	...	...	5.144[z]	221,8[z]	0,9[z]	85,9[z]
	...	...	...	...	...	...
	152[y]	7,8[y]	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	2.668[x]	20,9[x]	4.865[z]	37,7[z]	1,8[z]	76,9[z]
	300	**16,6**	...	...	-[y]	**96,7**
	2.655[z]	32,1[z]	12.057[z]	145,9[z]	5,0[z]	51,3[z]
	...	...	1.342	92,9	0,2	85,8
	...	...	1.729[y]	99,8[y]	2,2[z]	67,2[z]
	...	...	...	...	...	...
	623[y]	35,1[y]	4.523[y]	254,9[y]	0,2[z]	98,7[z]

CUADRO 15 *(CONTINUACIÓN)*

País o territorio	Gasto público en educación como % del PIB	Gasto en educación como % del gasto público total	Gasto público en enseñanza preescolar por alumno en dólares PPA constantes en 2014	Gasto público en enseñanza preescolar por alumno como % del PIB per cápita	Gasto público en enseñanza primaria por alumno en dólares PPA constantes en 2014	Gasto público en enseñanza primaria por alumno como % del PIB per cápita
	2015	2015	2015	2015	2015	2015
En el plano mundial[1]	4,7	14,1	987	11,5	1.848	15,4
Asia Central y el Cáucaso	2,8	11,9	1.098	21,4	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	3,6	16,0	1.003	5,6	3.627	16,1
Asia Oriental	3,4	...	...	...	...	...
Asia Sudoriental	4,1	18,5	487	5,0	1.288	14,7
América del Norte y Europa	5,1	11,8	5.972	17,1	8.186	22,2
América Latina y el Caribe	5,0	...	...	11,8	1.729	14,7
Caribe	...	...	...	...	...	...
América Latina	5,0	17,6	1.088	12,8	1.585	14,7
África del Norte y Asia Occidental	...	...	...	...	...	...
África del Norte	...	...	...	...	...	...
Asia Occidental	3,6	...	...	...	...	...
Pacífico	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional	3,3	13,8	26	0,4	488	9,6
África Subsahariana	4,1	16,9	51	3,0	246	10,5
Países de bajos ingresos	3,7	17,0	37	1,9	170	10,3
Países de ingresos medianos	4,6	16,0	...	...	...	13,6
Medianos bajos	5,0	16,4	337	7,1	773	12,6
Medianos altos	4,2	14,0	...	...	...	...
Países de ingresos altos	5,1	12,5	5.691	16,6	8.053	19,1

Fuente: Base de datos del IEU.

Nota: Las agrupaciones de los países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial pero solo incluyen los países que aparecen en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2016.

1. Todos los valores regionales son medianas.

Los datos en negrita corresponden al año lectivo que terminó en 2016.

(z) Datos del año lectivo que terminó en 2014.

(y) Datos del año lectivo que terminó en 2013.

(x) Datos del año lectivo que terminó en 2012.

(*) Cálculo nacional.

(**) Cálculo parcial del IEU.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(.) La categoría no se aplica o no existe.

(...) No hay datos disponibles.

	Gasto público en enseñanza secundaria por alumno en dólares PPA constantes en 2014	Gasto público en enseñanza secundaria por alumno como % del PIB per cápita	Gasto público en enseñanza superior por alumno en dólares PPA constantes en 2014	Gasto público en enseñanza superior por alumno como % del PIB per cápita	Gasto en libros de texto y materiales didácticos en la enseñanza primaria como % del gasto actual en enseñanza primaria en instituciones públicas	Indemnización del personal docente de la enseñanza primaria como % del gasto actual en enseñanza primaria en instituciones públicas
	2015	2015	2015	2015	2015	2015
	2.636	20,4	4.075	29,1	...	...
	...	...	833	11,3	...	...
	7.122	19,6	9.591	23,4	...	56,8
	10.326	22,1	11.184	20,2	...	...
	1.973	18,1	3.120	28,5	...	61,7
	8.303	23,7	7.682	26,7	...	62,2
	2.287	17,5	...	...	...	81,1
	...	...	...	...	...	...
	1.780	16,5	3.237	20,2	...	79,8
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	17,6	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	699	13,0	2.458	35,1	1,5	66,7
	310	19,7	2.094	96,3	...	76,9
	262	16,6	1.667	1,5,7	1,3	77,6
	...	...	...	...	...	...
	...	16,6	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	8.452	22,7	10.000	26,0	...	...

Alumnos jugando en el patio de una escuela en Santiago (Chile).

CRÉDITO: Hugo Infante/UNESCO

Cuadros sobre la ayuda internacional

INTRODUCCIÓN

Los datos relativos a la ayuda utilizados en el presente Informe proceden de las bases de datos de las Estadísticas Internacionales de Desarrollo de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), que recogen la información presentada anualmente por todos los países miembros del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE, así como de un creciente número de donantes que no son miembros del Comité. En el presente informe, las cifras totales netas de la asistencia oficial para el desarrollo (AOD) provienen de la base de datos del CAD, mientras que las cifras brutas de la AOD, la ayuda asignable para determinados sectores y la ayuda para la educación provienen del Sistema de Notificación de los Países Acreedores (CRS). Ambas fuentes pueden consultarse en: www.oecd.org/dac/stats/idsonline.htm.

La AOD consiste en fondos públicos donados a países en desarrollo para promover su desarrollo económico y social. Tiene carácter concesional, es decir, toma la forma de una subvención o un préstamo a una tasa de interés más baja que la del mercado y, habitualmente, con un período de reembolso más largo.

Los cuadros sobre la ayuda, con inclusión de la AOD por país beneficiario, se pueden consultar en el sitio web del informe: http://en.unesco.org/gem-report/node/58/.

BENEFICIARIOS Y DONANTES DE AYUDA

Los países en desarrollo son los que figuran en la parte 1 de la Lista de beneficiarios de ayuda del CAD: todos los países de bajos y medianos ingresos, con excepción de doce países de Europa Central y Oriental y algunos países en desarrollo más adelantados.

Los donantes bilaterales son países que prestan asistencia para el desarrollo directamente a los países beneficiarios. La mayoría de ellos son miembros del CAD, un foro de donantes bilaterales importantes establecido para promover la prestación eficaz de ayuda. Los donantes bilaterales también contribuyen sustancialmente a financiar a los donantes multilaterales a través de contribuciones que se registran como AOD multilateral.

Los donantes multilaterales son instituciones internacionales cuyos miembros son gobiernos y que llevan a cabo todas sus actividades o gran parte de ellas en favor de países en desarrollo. Se trata de bancos multilaterales de desarrollo (por ejemplo el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo), organismos de las Naciones Unidas y agrupaciones regionales (por ejemplo la Comisión Europea). Los bancos de desarrollo también otorgan préstamos en condiciones normales a varios países de ingresos medianos y altos; éstos no se consideran parte de la AOD.

TIPOS DE AYUDA

AOD total: ayuda bilateral y multilateral para todos los sectores, así como ayuda que no es asignable a un sector determinado, como el apoyo presupuestario general y el alivio de la deuda. En el **Cuadro 1**, la AOD total de los donantes bilaterales es ayuda bilateral únicamente, mientras que la ayuda como porcentaje del ingreso nacional bruto (INB) abarca la AOD bilateral y multilateral.

AOD asignable por sector: ayuda asignada a un sector específico, como la educación o la salud. No incluye la ayuda para fines de desarrollo en general (por ejemplo apoyo presupuestario general), apoyo a la balanza de pagos, alivio de la deuda o ayuda de emergencia.

Alivio de la deuda: incluye la condonación de la deuda, es decir, la extinción de un préstamo por acuerdo entre el acreedor (donante) y el deudor (beneficiario de la ayuda) y cualquier otra medida relacionada con la deuda, como por ejemplo el canje de deuda, la recompra y la refinanciación. En la base de datos del CAD, la condonación de la deuda se registra como subvención y cuenta, por lo tanto, como AOD.

AYUDA PARA LA EDUCACIÓN

Ayuda directa para la educación: ayuda para la educación registrada en la base de datos del CRS como asignaciones directas al sector de la educación. Es el total de la ayuda directa, tal como la define el CAD, destinada a:

- la educación básica, que según la definición del CAD abarca la enseñanza primaria, las competencias básicas para la vida para jóvenes y adultos y la educación de la primera infancia;
- la enseñanza secundaria, que incluye la enseñanza secundaria general y la formación profesional;
- la educación post-secundaria, incluida la capacitación técnica y de gestión avanzada;
- la educación de "nivel no especificado", que hace referencia a cualquier actividad que no se puede atribuir únicamente al desarrollo de un nivel particular de educación, como la investigación en materia de educación y la capacitación de docentes. El apoyo a programas de educación en general suele estar incluido en esta subcategoría.

Ayuda total para la educación: ayuda directa para la educación más un 20% de apoyo presupuestario general (ayuda prestada a los gobiernos que no está destinada a proyectos o sectores específicos), que representa entre el 15% y el 25% estimado del apoyo presupuestario que normalmente beneficia al sector de la educación.

Ayuda total para la educación básica: ayuda directa para la educación básica, más un 10% de apoyo presupuestario general, más un 50% para educación de "nivel no especificado".

Ayuda total para la enseñanza secundaria: ayuda directa para la enseñanza secundaria, más un 5% de apoyo presupuestario general, más un 25% de educación de "nivel no especificado".

Compromisos y desembolsos: un compromiso es una obligación firme contraída por un donante, expresada por escrito y respaldada por los fondos necesarios para prestar la asistencia especificada a un país o a una organización multilateral. Los desembolsos registran la transferencia transnacional real de recursos financieros o de bienes y servicios. A partir del informe de 2011, se indica el monto de los desembolsos en el texto y en cuadros, mientras que en años anteriores se informaba sobre los compromisos. Dado que la ayuda comprometida en un año determinado puede ser desembolsada más tarde, en algunos casos varios años después, las cifras anuales de ayuda sobre la base de los compromisos no pueden compararse directamente con los desembolsos. Solo se dispone de cifras confiables sobre los desembolsos desde 2002, y las cifras correspondientes a ese año se utilizan, en consecuencia, como valor de referencia.

Precios actuales y constantes: los montos de la ayuda en las bases de datos del CAD están expresados en dólares estadounidenses. Al comparar las cifras de la ayuda de distintos años, es necesario ajustarlas para compensar la inflación y las variaciones de los tipos de cambio. Esos ajustes llevan a que los montos de la ayuda se expresen en dólares constantes, es decir, en dólares fijados en el valor que tenían en un año de referencia determinado, incluido su valor externo en relación con otras divisas. En este informe se presentan la mayoría de los datos sobre la ayuda en dólares estadounidenses constantes de 2015.

Fuente: CAD/OCDE, 2017.

CUADRO 1

AOD bilateral y multilateral

	AOD TOTAL				AOD EN % DEL INGRESO NACIONAL BRUTO				AOD ASIGNABLE POR SECTOR			ALIVIO DE LA DEUDA Y OTRAS MEDIDAS RELACIONADAS CON LA DEUDA		
	MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015								MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015		
	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	2016*	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	2016*	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015
Alemania	4.634	9.879	14.113	19.367	0,55	0,42	0,52	0,70	3.501	9.690	11.253	1.599	946	80
Australia	1.563	2.897	2.752	2.232	0,50	0,31	0,29	0,25	1.072	2.415	2.291	10	6	8
Austria	411	542	783	959	0,46	0,28	0,35	0,41	191	278	260	50	93	1
Bélgica	1.398	1.112	1.112	1.415	1,03	0,46	0,42	0,49	622	768	678	623	8	1
Canadá	2.142	2.817	2.972	2.801	0,52	0,24	0,28	0,26	914	1.797	1.860	11	...	...
Dinamarca	1.408	1.796	1.880	1.700	1,80	0,86	0,85	0,75	461	1.065	1.054	0	0	0
Emiratos Árabes Unidos**	921	4.459	4.353	4.078	...	1,26	1,18	1,12	...	2.120	1.616	...	...	...
Eslovaquia**	11	14	17	20	0,07	0,09	0,10	0,12	...	8	11	...	...	...
Eslovenia**	...	17	25	29	...	0,12	0,15	0,18	...	11	12	...	...	...
España	1.412	390	355	2.481	0,50	0,13	0,12	0,33	826	363	346	145	...	122
Estados Unidos	16.131	27.805	26.654	27.581	0,28	0,19	0,17	0,18	9.006	18.332	16.727	1.909	48	11
Estonia**	1	13	15	19	...	0,14	0,15	0,19	...	8	9	...	...	...
Finlandia	372	797	698	629	0,70	0,59	0,55	0,44	255	527	476	0	...	...
Francia	5.534	5.480	5.157	5.425	0,78	0,37	0,37	0,38	2.554	5.277	4.971	2.928	91	198
Grecia	205	38	72	71	0,42	0,11	0,12	0,14	177	13	12	...	...	...
Hungría*	17	26	47	18	0,03	0,11	0,13	0,13	...	15	27	...	...	...
Irlanda	372	455	427	426	0,80	0,38	0,32	0,33	264	287	249	...	0	0
Islandia**	11	29	31	35	0,32	0,22	0,24	0,25	...	22	20	...	...	...
Italia	1.368	1.154	1.829	2.313	0,37	0,19	0,22	0,26	178	364	621	806	24	81
Japón	5.917	5.466	6.147	6.317	0,43	0,20	0,20	0,20	2.988	9.328	9.690	555	...	39
Kazajstán	...	24	34	...	...	0,02	0,02	...	...	17	16	...	...	...
Kuwait**	81	206	304	...	...	...	...	...	...	473	626	...	...	...
Lituania**	1	5	10	15	0,01	0,10	0,12	0,14	...	2	4	...	...	...
Luxemburgo	202	252	263	276	1,64	1,06	0,95	1,00	...	174	169	...	...	...
Noruega	1.946	2.969	3.307	3.628	1,81	1,00	1,05	1,11	975	2.111	2.114	22	14	17
Nueva Zelandia	195	345	358	352	0,45	0,27	0,27	0,25	126	251	266	...	...	...
Países Bajos	3.315	3.370	4.163	3.171	1,61	0,64	0,75	0,65	1.459	2.166	2.019	393	53	46
Polonia**	19	69	100	154	0,01	0,09	0,10	0,13	...	81	107	...	...	...
Portugal	247	210	146	126	0,49	0,19	0,16	0,17	215	176	136	...	10	14
Reino Unido	4.599	10.468	11.710	12.844	0,65	0,70	0,70	0,70	1.890	8.218	8.635	459	5	...
República Checa	80	53	70	74	0,18	0,11	0,12	0,14	...	32	41	...	...	...
República de Corea	308	1.328	1.469	1.549	0,11	0,13	0,14	0,14	...	1.223	1.360	...	...	...
Rumania**	...	63	33	38	...	0,11	0,09	0,11	...	62	32	...	...	...
Suecia	1.943	3.607	4.828	3.473	1,63	1,09	1,40	0,94	919	1.933	1.793	99	...	...
Suiza	1.373	2.628	2.726	2.874	0,68	0,50	0,51	0,54	728	1.539	1.545	28	...	...
TOTAL ayuda bilateral* **	**61.327**	**106.714**	**110.933**	**113.857**	**0,24**	**0,30**	**0,30**	**0,32**	**28.859**	**71.148**	**71.059**	**9.554**	**1.297**	**1.033**
BADEA	...	50	71						...	113	124	...	...	...
Banco Africano de Desarrollo	116	124	124						...	12	14	116	112	110
Banco Mundial (AIF)	7.379	9.245	10.055						8.931	12.015	12.415	469	9	535
Fondo Africano para el Desarrollo	697	1.716	2.059						634	1.613	2.079	139	0	0
Fondo Árabe de Desarrollo Económico y Social	...	323	55						...	791	610	...	...	...
Fondo de las Naciones Unidas para la Consolidación de la Paz	...	58	71						...	58	69	...	...	...
Fondo especial del Banco Interamericano de Desarrollo	284	1.549	1.793						...	1.101	1.063	...	...	...
Fondo Monetario Internacional (Fondos fiduciarios concesionales)	829	162	503						...	...	...	434	...	107
Fondo Mundial	256	2.565	3.172						256	2.601	3.239	...	...	...
Fondo OPEP para el Desarrollo Internacional	91	235	170						...	403	393	...	10	...
Fondo para el Medio Ambiente Mundial	506	758	813						506	754	809	...	...	...
Fondos de Inversión en el Clima (CIF)	...	315	411						...	315	381	...	...	...
Fondos especiales del Banco Asiático de Desarrollo	1.094	1.331	1.446						...	2.498	2.686	...	6	6
GAVI	...	1.275	1.725						...	1.187	1.614	...	...	...
Instituciones de la Unión Europea	7.427	13.855	13.546						1.295	11.712	12.008	4	1	0
Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina	517	613	771						...	449	555	...	...	...
Organización Mundial de la Salud	...	424	664						...	393	577	...	...	...
PNUD	359	414	420						...	353	324	...	...	...
Programa Mundial de Alimentos	423	278	286						...	48	40	...	...	...
UNICEF	751	1.167	1.395						453	752	866	...	...	...
TOTAL ayuda multilateral* **	**22.659**	**38.388**	**41.669**						**12.323**	**38.083**	**41.097**	**1.163**	**138**	**779**
TOTAL	**84.123**	**145.103**	**152.603**						**41.182**	**109.231**	**112.156**	**10.717**	**1.436**	**1.813**

Fuente: Bases de datos CAD/OCDE y CRS (2017).

*Datos preliminares.

**Los Emiratos Árabes Unidos, Estonia, Hungría, Kazajstán, Kuwait, Lituania y Rumania no forman parte del CAD, pero están incluidos en la base de datos CRS. Islandia es miembro del CAD desde 2012 y ahora presenta informes al CRS. Eslovaquia, Eslovenia, Polonia y la República Checa son miembros del CAD desde 2013.

***El total incluye la AOD de otros donantes bilaterales y multilaterales que no figuran en esta lista.

(...) indica que no se dispone de datos, (-) representa el valor cero.

Las cifras totales de AOD representan desembolsos netos. La AOD asignable por sectores y el alivio de la deuda y otras medidas relacionadas con la deuda representan desembolsos brutos.

El total de la AOD de donantes del CAD es solamente la AOD bilateral (tanto países del CAD como países que no forman parte del CAD) mientras que la AOD como porcentaje del Ingreso nacional bruto incluye la AOD multilateral pero no los países del CAD.

El promedio anual 2002–2003 no incluye a los donantes que no indican valores.

CUADRO 2

Ayuda bilateral y multilateral a la educación

	AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN			AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA			AYUDA TOTAL A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN BÁSICA		
	MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015		
	Promedio anual 2002-2003	2014	2015	Promedio anual 2002-2003	2014	2015	Promedio anual 2002-2003	2014	2015	Promedio anual 2002-2003	2014	2015	Promedio anual 2002-2003	2014	2015
Alemania	725	1.548	1.858	115	253	339	76	183	264	724	1.541	1.856	89	142	207
Australia	164	438	333	53	254	216	34	82	53	162	438	333	36	105	141
Austria	61	125	135	5	3	9	4	19	8	61	125	134	3	0	0
Bélgica	129	85	79	25	25	29	21	29	29	125	85	79	13	15	18
Canadá	221	211	254	92	120	150	24	48	59	218	208	247	64	82	93
Dinamarca	46	103	84	26	61	50	10	18	13	43	96	79	8	31	23
Emiratos Árabes Unidos*	...	165	572	...	85	276	...	36	137	...	126	110	...	20	6
Eslovaquia*	...	4	4	...	1	1	...	1	1	...	4	4	...	0	0
Eslovenia*	...	6	6	...	1	0	...	0	0	...	6	6	...	0	0
España	166	44	38	55	18	15	47	13	13	166	44	38	36	7	5
Estados Unidos	433	1.096	1.025	274	887	782	53	45	42	243	1.060	968	167	828	705
Estonia*	...	1	3	...	0	1	...	0	1	...	1	3	...	0	0
Finlandia	37	68	63	20	36	43	8	15	10	35	63	62	8	12	29
Francia	1.214	1.242	1.156	155	105	95	98	211	203	1.176	1.206	1.110	21	39	35
Grecia	48	9	9	24	1	1	19	0	0	48	9	9	39	...	...
Hungría*	...	6	19	...	0	0	...	0	0	...	6	19	...	0	0
Irlanda	64	42	43	36	22	23	12	10	11	58	40	40	14	11	12
Islandia*	...	2	2	...	2	1	...	0	0	...	2	2	...	2	1
Italia	40	61	99	15	26	35	9	18	22	38	60	98	1	12	20
Japón	439	525	468	124	161	143	59	119	81	393	459	429	71	48	41
Kazajstán*	...	16	3	...	7	1	...	4	1	...	16	3	...	...	...
Kuwait*	...	38	31	...	4	16	...	13	8	...	38	31	...	...	...
Lituania*	...	1	2	...	0	0	...	0	0	...	1	2	...	...	...
Luxemburgo	...	45	44	...	21	20	...	21	22	...	45	44	...	18	16
Noruega	156	233	322	91	165	248	18	19	24	145	223	311	71	138	214
Nueva Zelandia	83	65	77	23	21	27	16	4	4	81	62	74	10	18	22
Países Bajos	280	143	98	184	46	5	16	10	5	253	143	98	154	43	4
Polonia	...	39	49	...	8	9	...	4	4	...	39	49	...	1	1
Portugal	64	48	42	10	10	9	9	10	9	64	48	42	6	0	0
Reino Unido	277	1.280	1.017	191	592	534	46	426	190	170	1.264	1.002	113	304	323
República Checa	...	9	10	...	1	1	...	1	1	...	9	10	...	0	0
República de Corea	...	216	234	...	43	48	...	84	96	...	216	234	...	24	30
Rumania*	...	51	30	...	15	0	...	8	1	...	51	30	...	0	0
Suecia	95	148	103	62	93	44	14	18	19	79	140	89	38	70	20
Suiza	68	113	119	32	50	54	31	46	48	62	107	114	24	39	45
TOTAL ayuda bilateral**	**4.764**	**8.227**	**8.433**	**1.588**	**3.135**	**3.224**	**620**	**1.517**	**1.380**	**4.302**	**7.981**	**7.759**	**959**	**2.011**	**2.014**
BADEA	...	5	6	...	1	0	...	1	3	...	5	6	...	0	...
Banco Africano de Desarrollo	...	0	0	...	0	0	...	0	0	...	0	0	...	...	...
Banco Mundial (AIF)	1.023	1.468	1.379	687	664	779	150	554	334	1.023	1.461	1.379	573	492	647
Fondo Africano para el Desarrollo	87	101	96	47	23	11	21	45	54	66	62	83	10	...	...
Fondo Árabe de Desarrollo Económico y Social	...	3	5	...	2	3	...	1	1	...	3	5	...	...	...
Fondo de las Naciones Unidas para la Consolidación de la Paz	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fondo Especial del Banco Interamericano de Desarrollo	...	49	32	...	36	29	...	6	2	...	49	32	...	27	28
Fondo Monetario Internacional (Fondos fiduciarios concesionales)	373	150	273	187	75	136	93	37	68	...	...	...	...	...	...
Fondo OPEP para el Desarrollo Internacional	...	19	22	...	4	12	...	12	5	...	19	22	...	3	2
Fondos de Inversión en el Clima	...	0	0	...	...	...	...	0	0	...	0	0	...	...	...
Fondos especiales del Banco Asiático de Desarrollo	...	201	246	...	55	52	...	108	160	...	201	246	...	19	24
Instituciones de la Unión Europea	186	859	931	89	362	423	45	173	208	66	654	768	22	136	213
Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina	...	356	404	...	356	404	...	...	...	...	356	404	...	356	404
PNUD	...	2	1	...	1	1	...	0	0	...	2	1	...	0	0
Programa Mundial de Alimentos	...	28	26	...	27	26	...	0	...	...	28	26	...	27	26
UNICEF	66	74	89	66	48	54	0	13	18	66	74	89	66	23	21
TOTAL de la ayuda multilateral**	**1.735**	**3.316**	**3.538**	**1.075**	**1.655**	**1.949**	**310**	**953**	**857**	**1.222**	**2.916**	**3.087**	**670**	**1.082**	**1.383**
TOTAL	**6.499**	**11.543**	**11.971**	**2.663**	**4.790**	**5.173**	**929**	**2.470**	**2.237**	**5.524**	**10.897**	**10.845**	**1.630**	**3.093**	**3.396**

Fuente: Bases de datos CAD/OCDE, CAD y CRS (2017).

* Los Emiratos Árabes Unidos, Estonia, Hungría, Kazajstán, Kuwait, Lituania y Rumania no forman parte del CAD, pero están incluidos en la base de datos CRS. Islandia es miembro del CAD desde 2012 y ahora presenta informes al CRS. Eslovaquia, Eslovenia, Polonia y la República Checa son miembros del CAD desde 2013.

** El total incluye la AOD de otros donantes bilaterales y multilaterales que no figuran en esta lista.

(...) indica que no se dispone de datos, (-) representa el valor cero.

Todos los datos representan desembolsos brutos. El porcentaje de AOD desembolsado en el sector de la educación es un porcentaje de los desembolsos brutos de AOD según los cuadros estadísticos del CRS. Las cifras de la AOD total del Cuadro 1 representan desembolsos netos, tal como los indican los cuadros estadísticos del CAD.

La ayuda de Francia, el Reino Unido y Nueva Zelandia incluye fondos desembolsados en los territorios de ultramar (véase el Cuadro 3).

El promedio anual 2002-2003 no incluye a los donantes que no indican valores.

	AYUDA DIRECTA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA			AYUDA DIRECTA A LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA			PARTE DE LA EDUCACIÓN EN LA AOD TOTAL (%)			PARTE DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN (%)			PARTE DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN (%)		
	MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015											
	Promedio anual 2002-2003	2014	2015	Promedio anual 2002-2003	2014	2015	Promedio anual 2002-2003	2014	2015	Promedio anual 2002-2003	2014	2015	Promedio anual 2002-2003	2014	2015
	63	127	198	520	1.056	1.189	16	16	13	16	16	18	10	12	14
	25	8	16	69	28	28	11	15	12	32	58	65	20	19	16
	3	17	3	51	102	114	15	23	17	8	2	6	6	15	6
	15	25	24	77	26	16	9	8	7	19	29	37	16	34	37
	10	29	30	91	23	17	10	7	9	42	57	59	11	23	23
	1	4	0	2	9	7	3	6	4	56	59	60	21	18	16
	...	4	2	...	12	23	...	4	13	...	51	48	...	22	24
	...	0	1	...	2	2	...	27	22	...	16	18	...	18	23
	...	0	0	...	4	6	...	32	24	...	10	5	...	7	4
	38	7	9	54	9	5	12	11	11	33	40	40	29	29	35
	0	15	4	53	134	162	3	4	4	63	81	76	12	4	4
	...	0	0	...	1	1	...	11	17	...	25	22	...	22	20
	2	3	3	2	6	4	10	9	9	56	52	68	22	22	15
	31	178	173	893	894	828	22	23	22	13	8	8	8	17	18
	33	...	...	3	8	8	23	24	13	49	7	7	39	3	3
	...	0	...	...	6	18	...	25	39	...	3	2	...	1	1
	1	5	5	4	5	4	17	9	10	57	51	53	19	24	25
	...	0	0	...	...	...	...	7	5	...	92	96	...	7	4
	2	11	14	9	10	34	3	5	5	38	43	35	22	30	22
	32	62	30	230	189	194	7	10	8	28	31	30	13	23	17
	...	...	...	...	1	...	...	65	8	...	47	50	...	24	25
	...	11	...	...	19	...	...	18	10	...	10	50	...	35	25
	...	0	0	...	0	1	...	22	16	...	29	23	...	15	13
	...	20	20	...	0	1	...	18	17	...	47	44	...	48	49
	8	6	7	37	35	33	8	8	10	58	71	77	11	8	7
	10	2	2	36	39	44	42	19	21	28	32	35	20	6	6
	1	9	5	64	84	87	8	4	2	66	32	5	6	7	5
	...	0	0	...	23	31	...	56	49	...	21	19	...	10	9
	7	5	4	44	24	19	26	23	29	15	20	22	14	20	22
	7	282	84	1	117	188	6	12	9	69	46	53	17	33	19
	...	1	1	...	7	7	...	16	14	...	7	8	...	11	12
	...	74	87	...	80	81	...	16	16	...	20	20	...	39	41
	...	0	1	...	20	29	...	81	90	...	30	1	...	16	2
	3	7	7	7	26	29	5	4	2	65	63	42	15	12	18
	28	41	44	2	12	13	5	4	4	47	44	45	46	41	40
	301	**955**	**775**	**2.247**	**3.012**	**3.224**	**8**	**8**	**8**	**33**	**38**	**38**	**13**	**18**	**16**
	...	0	3	...	3	2	...	10	8	...	19	7	...	19	48
	...	...	...	...	0	...	...	0	0	...	10	50	...	5	25
	93	468	267	129	164	202	14	16	14	67	45	57	15	38	24
	2	33	49	1	22	26	12	6	5	54	23	11	24	44	56
	...	...	...	...	...	...	...	1	10	...	50	50	...	25	25
	...	...	...	...	...	...	...	-	...	...	...	...	...	...	...
	...	1	2	...	2	0	...	3	2	...	75	90	...	12	7
	...	...	...	...	...	...	45	93	54	50	50	50	25	25	25
	...	11	0	...	1	1	...	8	13	...	23	53	...	65	22
	...	0	0	...	...	...	...	0	0	...	...	...	...	100	100
	...	90	146	...	19	20	...	15	17	...	27	21	...	54	65
	12	60	103	18	210	195	3	6	7	48	42	45	24	20	22
	...	...	...	...	...	...	...	58	52	...	100	100	...	...	...
	...	0	0	...	0	0	...	0	0	...	42	54	...	25	28
	...	...	...	...	...	...	...	10	9	...	100	100	...	0	...
	0	0	1	0	...	...	9	6	6	99	65	61	1	18	20
	107	**667**	**574**	**147**	**423**	**449**	**8**	**9**	**8**	**62**	**50**	**55**	**18**	**29**	**24**
	408	**1.622**	**1.349**	**2.395**	**3.435**	**3.673**	**8**	**8**	**8**	**41**	**41**	**43**	**14**	**21**	**19**

CUADRO 3

Países beneficiarios de ayuda para la educación

	AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN			AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA			TOTAL AYUDA A LA EDUCACIÓN BÁSICA POR NIÑO EN EDAD DE CURSAR PRIMARIA			AYUDA TOTAL A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN		
	MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015		
	Promedio anual 2002-2003	2014	2015	Promedio anual 2002-2003	2014	2015	Promedio anual 2002-2003	2014	2015	Promedio anual 2002-2003	2014	2015	Promedio anual 2002-2003	2014	2015
Asia Central y el Cáucaso	**81**	**187**	**187**	**26**	**43**	**43**	**4**	**8**	**8**	**16**	**33**	**34**	**51**	**183**	**176**
No asignados en la región	…	*15*	*12*	-	*2*	*2*	…	…	…	…	*3*	*4*	…	*15*	*12*
Armenia	15	25	22	6	5	4	38	-	29	3	2	2	7	24	22
Azerbaiyán	11	17	15	4	3	2	6	7	4	2	1	2	5	17	15
Georgia	22	37	41	5	10	9	20	40	37	4	3	4	17	37	38
Kazajstán	5	18	23	1	1	2	1	1	1	0	2	1	5	18	23
Kirguistán	10	35	38	4	13	14	8	32	33	3	11	12	4	33	31
Tayikistán	7	11	13	4	4	6	5	6	9	2	3	3	2	11	13
Turkmenistán	1	3	2	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	3	2
Uzbekistán	10	24	20	2	4	4	1	2	2	3	6	7	10	24	20
América del Norte y Europa	**166**	**432**	**365**	**59**	**96**	**49**	**17**	**33**	**38**	**37**	**64**	**34**	**156**	**354**	**360**
No asignados en la región	*18*	*60*	*58*	*4*	*12*	*8*	…	…	…	*4*	*13*	*6*	*17*	*59*	*59*
Albania	64	31	30	30	6	5	118	35	31	22	7	5	62	27	30
Belarrús	…	27	29	-	3	3	-	8	7	…	1	2	…	27	29
Bosnia y Herzegovina	27	33	34	9	3	3	-	-	-	3	4	4	27	33	34
Croacia	8	…	…	0	-	-	1	-	-	0	…	…	8	…	…
la ex República Yugoslava de Macedonia	11	13	14	4	3	3	33	23	25	2	1	1	8	13	14
Montenegro	…	5	6	-	1	1	-	18	30	…	1	1	…	5	6
República de Moldova	8	65	39	2	19	5	8	126	31	1	12	4	6	65	39
Serbia	31	49	55	9	8	11	26	27	38	5	5	6	29	48	55
Ucrania	…	149	100	-	42	11	-	26	-	…	21	5	…	76	95
Asia Oriental y Sudoriental	**743**	**1.382**	**1.371**	**140**	**369**	**352**	**1**	**2**	**2**	**93**	**237**	**294**	**704**	**1.347**	**1.368**
No asignados en la región	*3*	*2*	*3*	*1*	*0*	*0*	…	…	…	*0*	*1*	*1*	*3*	*2*	*3*
Camboya	41	82	78	15	26	25	7	14	14	7	22	24	33	82	77
China	316	419	458	15	19	25	0	0	0	21	38	65	316	419	458
Filipinas	31	87	97	7	55	73	1	4	6	6	11	5	30	87	97
Indonesia	127	208	251	42	80	88	2	3	3	25	32	60	121	208	251
Malasia	13	28	23	1	2	2	0	1	1	3	1	1	13	28	23
Mongolia	24	41	45	8	10	14	33	42	55	1	10	10	21	41	45
Myanmar	10	90	84	5	52	37	1	10	7	0	19	22	10	90	84
República Democrática Popular Lao	24	61	44	7	13	16	9	17	21	3	31	17	20	60	44
República Popular Dem. de Corea	2	11	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	11	3
Tailandia	26	40	32	2	6	8	0	1	2	3	3	4	26	40	32
Timor-Leste	17	29	29	4	12	10	22	65	54	6	8	11	14	29	29
Viet Nam	111	282	224	34	95	55	4	14	8	17	61	74	97	249	222
América Latina y el Caribe	**495**	**773**	**724**	**195**	**275**	**252**	**3**	**5**	**4**	**88**	**152**	**143**	**477**	**759**	**708**
No asignados en la región	*43*	*58*	*57*	*11*	*13*	*22*	…	…	…	*3*	*5*	*7*	*43*	*58*	*57*
Antigua y Barbuda	0	0	0	0	0	0	7	0	1	0	0	0	0	0	0
Argentina	16	24	25	2	4	4	0	1	1	1	6	7	16	24	25
Aruba	…	…	…	…	…	…	-	-	-	…	…	…	…	…	…
Barbados	0	…	…	…	…	…	-	-	-	…	…	…	0	…	…
Belice	0	1	1	0	0	1	5	10	20	0	0	0	0	1	1
Bolivia, Estado Plurinacional de	75	41	30	48	13	8	37	10	6	17	15	15	72	41	30
Brasil	33	97	99	4	15	11	0	1	1	4	9	9	33	97	99
Chile	12	25	25	1	4	4	1	3	3	2	5	5	12	25	25
Colombia	28	68	65	4	17	13	1	4	3	4	12	12	28	68	65
Costa Rica	3	10	13	0	3	3	1	8	7	0	2	4	3	10	13
Cuba	10	6	7	3	1	1	3	1	1	1	1	2	10	6	7
Dominica	1	1	2	0	0	1	30	36	143	0	0	1	0	0	0
Ecuador	15	32	23	3	12	8	1	7	4	4	7	4	15	32	23
El Salvador	7	22	22	3	11	10	3	17	15	2	7	5	7	22	22
Granada	0	3	1	-	1	1	-	100	44	0	1	0	0	0	0
Guatemala	25	24	26	13	12	14	7	5	6	5	8	7	25	24	26
Guyana	15	4	7	5	1	2	45	14	18	8	0	1	13	4	7
Haití	21	95	70	11	58	44	8	41	31	2	17	13	21	87	60
Honduras	32	39	32	25	30	25	23	28	24	3	6	4	32	37	31
Jamaica	11	8	13	8	6	6	25	-	-	1	1	5	8	8	12
México	26	54	56	2	7	5	0	0	0	6	8	6	26	54	56
Nicaragua	51	32	25	28	12	10	36	16	14	7	17	11	43	32	25
Panamá	4	3	3	0	2	2	1	4	4	3	0	0	4	3	3
Paraguay	6	13	28	3	8	20	4	10	26	1	4	5	6	13	28
Perú	29	41	42	8	17	19	2	5	5	7	7	7	29	41	42
República Dominicana	16	47	25	11	22	11	9	17	9	3	8	6	16	46	24
Saint Kitts y Nevis	…	…	…	0	-	-	1	-	-	0	…	…	0	…	…
San Vicente y las Granadinas	0	1	2	0	1	1	4	44	75	0	0	0	0	1	2
Santa Lucía	1	2	1	0	1	0	9	-	-	0	0	0	1	2	1
Suriname	2	2	2	1	1	1	16	13	10	0	0	0	2	2	2
Trinidad y Tobago	1	…	…	0	-	-	0	-	-	0	…	…	1	…	…
Uruguay	3	4	5	0	1	1	1	3	4	0	2	2	3	4	5
Venezuela, República Bolivariana de	7	14	15	1	2	3	0	1	1	1	3	3	7	14	15
África del Norte y Asia Occidental	**932**	**1.841**	**2.382**	**199**	**801**	**1.142**	**4**	**17**	**23**	**105**	**253**	**308**	**772**	**1.699**	**1.811**
No asignados en la región	*4*	*29*	*131*	*2*	*14*	*106*	…	…	…	*0*	*2*	*1*	*4*	*29*	*131*
Arabia Saudita	2	…	…	0	-	-	0	-	-	1	…	…	2	…	…
Argelia	114	107	102	1	2	2	0	1	1	1	3	3	114	107	102
Bahrein	0	…	…	0	-	-	0	-	-	0	…	…	0	…	…
Egipto	98	136	509	54	45	227	7	4	21	16	17	113	79	136	108

	AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN BÁSICA			AYUDA DIRECTA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA			AYUDA DIRECTA A LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA			PARTE DE LA EDUCACIÓN EN LA AOD TOTAL (%)			PARTE DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN (%)			PARTE DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN (%)		
	MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015											
	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015
	7	**18**	**18**	**6**	**21**	**21**	**30**	**99**	**97**	**5**	**8**	**6**	**32**	**23**	**23**	**20**	**18**	**18**
	…	2	2	…	3	4	…	9	6	-	8	8	-	15	20	-	22	32
	1	2	2	1	0	1	4	16	15	5	9	5	39	21	19	20	8	9
	1	2	1	0	0	1	3	12	11	3	7	10	36	19	14	17	7	10
	3	4	4	2	1	1	12	22	26	7	6	7	25	26	22	17	9	9
	1	0	0	0	2	1	4	14	19	2	21	17	21	6	7	6	13	6
	0	4	4	1	6	7	2	7	7	5	10	5	39	36	36	25	31	32
	1	3	4	0	2	2	0	4	3	4	3	3	52	37	48	24	24	20
	0	0	0	0	1	0	0	2	2	3	12	9	36	3	9	11	34	9
	1	1	1	2	5	5	5	12	8	5	7	4	17	17	18	28	26	32
	33	**17**	**16**	**23**	**25**	**17**	**58**	**232**	**266**	**4**	**9**	**7**	**35**	**22**	**13**	**23**	**15**	**9**
	1	0	3	3	8	4	9	30	41	3	5	4	0	0	0	20	21	11
	20	2	2	17	5	3	7	17	19	18	10	7	47	20	17	34	21	16
	…	1	0	…	0	0	…	23	24	…	26	27	-	10	10	-	3	5
	5	1	1	1	3	3	13	24	27	6	5	7	34	10	7	12	12	11
	…	…	…	0	…	…	7	…	…	6	…	…	2	-	-	2	-	-
	2	2	2	1	0	0	4	10	10	4	5	5	36	21	21	21	5	5
	…	0	0	…	1	0	…	2	4	-	4	5	-	16	19	-	25	9
	0	2	2	0	4	3	4	26	29	6	13	10	23	29	12	15	18	11
	3	2	2	2	3	2	15	34	33	2	8	8	28	16	19	16	11	12
	…	3	4	…	2	1	…	66	80	…	12	7	-	28	11	-	14	5
	83	**195**	**187**	**64**	**150**	**212**	**481**	**689**	**642**	**8**	**10**	**11**	**19**	**27**	**26**	**13**	**17**	**21**
	1	…	0	0	1	1	1	1	3	4	1	1	46	1	1	2	42	21
	6	8	12	2	13	17	14	26	22	9	11	10	38	32	32	17	26	31
	9	3	3	18	31	54	278	354	357	14	35	31	5	4	5	7	9	14
	5	40	69	4	3	3	17	14	17	3	6	8	23	63	75	18	13	5
	29	28	12	19	6	22	54	70	66	7	11	12	33	38	35	20	15	24
	0	0	0	3	0	0	9	24	20	8	21	18	6	7	7	25	4	3
	6	7	11	1	9	9	14	19	19	12	13	15	33	24	31	5	25	23
	5	40	15	0	13	11	4	13	14	10	5	7	55	58	44	3	21	26
	4	9	13	2	29	16	12	15	9	10	14	8	29	21	37	13	51	39
	0	0	0	1	0	0	1	11	2	1	15	2	15	4	14	28	1	7
	0	3	4	2	2	2	21	29	18	4	7	10	6	15	26	10	8	12
	1	4	3	5	4	8	6	6	5	7	13	14	22	40	33	36	26	37
	17	53	44	9	40	69	52	106	90	8	6	6	30	34	24	16	22	33
	148	**157**	**173**	**64**	**93**	**103**	**188**	**286**	**289**	**7**	**8**	**6**	**39**	**36**	**35**	**23**	**55**	**57**
	7	10	19	2	4	5	28	38	26	8	3	2	25	23	39	8	9	12
	…	…	0	…	…	0	0	0	0	3	2	4	40	8	9	20	4	78
	1	0	0	1	4	5	12	13	12	16	35	17	12	15	16	11	25	28
	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
	…	…	…	…	…	…	0	…	…	3	…	…	-	…	…	…	…	…
	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	3	4	61	42	62	11	25	12
	39	3	3	13	10	12	6	7	5	7	6	4	63	32	27	18	38	49
	2	3	2	3	4	5	25	67	75	9	10	8	11	15	11	11	10	10
	0	0	0	1	3	3	9	14	15	18	11	30	9	17	15	9	20	19
	2	6	6	3	7	9	18	33	36	3	6	5	15	25	21	16	18	19
	0	2	2	0	1	4	2	4	5	5	13	9	12	36	25	2	19	34
	2	0	0	1	1	2	6	4	4	14	6	1	26	12	8	14	12	32
	…	0	0	0	…	0	0	0	0	8	4	10	30	34	42	20	10	24
	2	4	6	4	3	3	8	8	9	5	16	6	18	39	35	35	23	18
	2	9	8	2	5	4	2	3	5	3	15	15	38	52	47	30	30	23
	…	…	0	0	-0	…	0	0	0	2	7	4	-	49	43	36	22	21
	11	11	11	4	8	5	6	3	3	8	8	6	53	50	54	22	35	27
	2	1	1	7	0	1	1	2	4	19	3	11	33	37	24	52	9	17
	9	37	35	1	7	8	6	10	8	11	10	7	54	61	64	11	18	18
	21	27	23	1	4	3	2	2	1	8	6	5	77	77	79	10	14	13
	6	5	5	0	1	4	0	1	2	11	7	13	76	72	47	11	13	37
	1	1	1	5	5	4	19	36	42	12	6	11	6	13	9	21	15	11
	19	8	8	2	15	10	11	2	3	8	8	5	55	36	41	14	51	43
	0	1	1	3	0	0	1	1	1	10	9	11	9	45	47	64	11	7
	2	6	18	1	3	4	1	2	1	7	11	22	49	57	73	28	27	19
	6	12	14	6	4	5	13	15	13	4	9	8	27	42	45	24	16	17
	10	9	6	3	1	4	2	11	4	10	23	7	67	46	46	20	17	25
	…	…	…	…	…	…	0	…	…	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	0	…	0	0	…	…	0	0	0	4	13	12	24	47	44	39	24	22
	0	0	0	0	0	…	0	0	0	4	15	4	31	42	25	20	21	12
	1	0	0	0	…	…	1	1	1	7	20	12	42	33	27	4	10	8
	…	…	…	0	…	…	1	…	…	14	…	…	1	-	-	4	-	-
	0	0	0	0	1	1	2	1	2	19	5	11	16	25	20	15	39	32
	0	0	0	1	2	2	5	8	8	10	36	36	10	15	20	18	22	19
	89	**575**	**725**	**50**	**140**	**100**	**571**	**674**	**724**	**13**	**8**	**8**	**21**	**44**	**48**	**11**	**14**	**13**
	2	14	105	1	2	1	1	12	23	4	4	2	66	49	81	10	9	1
	…	…	…	0	…	…	1	…	…	49	…	…	4	-	-	24	-	-
	0	0	0	1	3	2	111	101	96	51	48	52	1	2	2	1	3	3
	…	…	…	0	…	…	0	…	…	53	…	…	1	-	-	3	-	-
	43	25	13	11	7	6	23	64	61	6	3	14	55	33	45	16	13	22

CUADRO 3

Países beneficiarios de ayuda para la educación (continuación)

	AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN			AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA			TOTAL AYUDA A LA EDUCACIÓN BÁSICA POR NIÑO EN EDAD DE CURSAR PRIMARIA			AYUDA TOTAL A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN		
	MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015		
	Promedio anual 2002-2003	2014	2015	Promedio anual 2002-2003	2014	2015	Promedio anual 2002-2003	2014	2015	Promedio anual 2002-2003	2014	2015	Promedio anual 2002-2003	2014	2015
Iraq	7	60	59	1	18	29	0	3	5	1	17	10	7	60	47
Jordania	129	335	361	58	235	210	80	233	205	31	36	46	18	243	263
Líbano	34	160	193	1	82	119	3	161	224	2	23	25	34	160	193
Libia	...	9	10	-	1	3	-	2	4	...	1	0	...	9	10
Marruecos	242	266	233	15	40	44	4	12	13	8	70	41	241	266	233
Omán	0	...	...	0	-	-	0	-	-	0	...	...	0	...	...
Palestina	44	316	346	18	263	287	41	565	601	10	22	20	44	308	339
República Árabe Siria	27	62	91	1	17	36	1	6	13	1	0	2	27	62	91
Sudán*	18	26	26	9	14	13	2	2	2	2	3	4	15	26	20
Túnez	84	144	126	2	29	18	1	30	18	14	22	15	84	116	109
Turquía	90	106	104	17	7	11	3	1	2	10	12	6	64	106	104
Yemen	39	85	91	20	34	37	6	8	9	8	23	21	38	72	61
Pacífico	**191**	**200**	**193**	**73**	**95**	**80**	**64**	**60**	**49**	**39**	**32**	**41**	**151**	**198**	**187**
No asignados en la región	*10*	*18*	*15*	*1*	*2*	*3*	...	...	...	*1*	*1*	*1*	*10*	*18*	*15*
Fiji	9	15	17	3	3	5	24	31	51	1	3	3	9	15	17
Islas Cook	3	3	2	1	2	2	480	1.376	921	1	0	0	3	3	2
Islas Marshall	12	9	6	6	9	3	803	984	347	3	0	1	1	9	6
Islas Salomón	7	16	25	2	9	12	28	100	127	2	2	6	6	16	24
Kiribati	8	10	16	3	6	8	201	449	555	2	2	5	8	10	16
Micronesia, Estados Federados de	24	38	15	12	29	8	701	2.010	561	6	4	3	1	38	15
Nauru	0	3	5	0	0	0	14	126	242	0	2	4	0	3	5
Niue	5	1	1	2	1	1	8.984	3.827	3.815	1	0	0	4	0	0
Palau	4	1	1	2	0	0	1.061	326	258	1	0	0	1	1	1
Papua Nueva Guinea	74	46	39	33	19	15	39	15	11	13	11	9	74	46	39
Samoa	11	13	14	4	3	4	132	112	138	2	2	3	11	13	14
Tonga	6	6	11	2	2	5	111	127	336	1	1	1	6	6	11
Tuvalu	2	4	4	1	1	1	517	991	816	0	1	1	2	4	4
Vanuatu	14	16	22	3	7	12	92	185	312	6	3	4	14	16	19
Asia Meridional	**826**	**2.390**	**2.310**	**512**	**1.112**	**1.214**	**3**	**6**	**7**	**105**	**716**	**476**	**660**	**2.365**	**2.238**
No asignados en la región	*4*	*2*	*4*	*1*	*1*	*0*	...	...	...	...	*0*	*0*	*4*	*2*	*4*
Afganistán	33	363	219	21	264	113	6	47	20	5	43	45	28	363	219
Bangladesh	129	400	518	85	182	254	5	11	16	25	152	160	121	375	466
Bhután	8	2	1	4	0	1	39	5	5	2	0	0	8	2	1
India	330	721	589	244	241	359	2	2	3	20	333	65	311	721	589
Irán, República Islámica del	33	65	75	1	1	1	0	0	0	1	1	1	33	65	75
Maldivas	8	2	2	2	1	1	46	-	18	2	0	0	8	2	2
Nepal	44	145	147	28	68	76	8	21	24	6	45	38	41	145	137
Pakistán	193	586	659	112	315	371	6	15	17	36	98	126	68	586	648
Sri Lanka	44	103	95	15	38	38	9	22	22	8	42	40	38	103	95
África Subsahariana	**2.416**	**2.824**	**2.919**	**1.278**	**1.334**	**1.348**	**11**	**9**	**8**	**360**	**689**	**739**	**1.909**	**2.494**	**2.491**
No asignados en la región	*53*	*47*	*74*	*41*	*25*	*39*	...	...	...	*4*	*8*	*13*	52	47	67
Angola	35	26	26	20	13	11	10	3	2	3	6	7	35	26	26
Benin	39	37	40	15	16	19	12	9	11	6	5	6	34	31	40
Botswana	3	32	9	0	16	4	1	50	13	1	8	2	3	32	9
Burkina Faso	78	76	95	47	45	47	23	15	15	14	16	25	55	57	61
Burundi	12	28	18	5	12	7	4	8	4	2	7	5	8	21	17
Cabo Verde	33	25	17	4	3	2	51	43	31	4	9	6	31	22	14
Camerún	85	87	96	16	5	5	6	1	1	5	11	17	73	87	96
Chad	24	16	33	12	7	15	7	3	6	4	4	8	16	12	13
Comoras	11	14	14	4	1	2	39	9	19	1	2	1	11	14	14
Congo	22	18	17	2	2	1	4	2	1	1	3	4	22	18	17
Côte d'Ivoire	79	71	72	28	24	17	10	7	5	12	16	27	46	35	44
Djibouti	26	15	19	7	4	6	56	47	64	6	4	5	23	11	12
Eritrea	16	8	7	7	1	1	13	1	1	4	3	2	16	8	7
Etiopía	92	399	186	52	238	101	4	15	6	16	90	44	71	384	186
Gabón	26	21	19	5	1	1	23	4	4	2	3	2	25	21	19
Gambia	8	9	6	5	5	3	26	15	9	1	1	1	7	8	4
Ghana	113	82	227	73	41	93	23	11	24	17	29	96	71	80	158
Guinea	40	47	50	24	18	20	17	9	11	5	6	7	36	30	35
Guinea Ecuatorial	8	1	2	4	0	1	52	3	6	2	0	0	8	1	2
Guinea-Bissau	9	16	11	4	9	4	17	33	15	1	3	2	9	13	8
Kenya	76	89	99	50	52	53	9	7	7	7	14	18	71	89	99
Lesotho	21	3	3	11	2	3	30	7	7	7	0	0	18	3	3
Liberia	3	46	65	2	28	40	4	39	55	0	8	13	3	33	47
Madagascar	72	72	75	32	31	31	13	10	10	8	17	18	57	49	55
Malawi	66	78	85	39	46	54	18	16	19	20	18	13	63	74	82
Malí	87	89	92	46	42	44	24	15	15	15	23	24	67	59	72
Mauritania	30	22	34	12	2	9	26	3	14	4	5	15	26	22	24
Mauricio	14	12	16	0	1	3	3	11	34	0	3	5	14	11	11
Mozambique	131	192	174	73	106	105	19	20	19	20	47	36	95	147	132
Namibia	24	46	22	13	17	10	35	43	25	7	20	6	24	46	22
Níger	49	78	77	25	40	43	13	12	13	12	22	20	30	55	47
Nigeria	30	134	148	15	52	52	1	2	2	4	48	54	29	134	148
República Centroafricana	8	18	15	1	8	6	1	11	8	1	4	3	8	3	4
República Dem. del Congo	108	92	58	49	53	23	6	4	2	25	21	20	26	92	58
República Unida de Tanzanía	257	122	207	196	62	113	29	6	11	27	20	54	192	98	184
Rwanda	55	80	90	25	34	44	18	19	24	15	25	26	38	80	90

	AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN BÁSICA			AYUDA DIRECTA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA			AYUDA DIRECTA A LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA			PARTE DE LA EDUCACIÓN EN LA AOD TOTAL (%)			PARTE DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN (%)			PARTE DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN (%)		
	MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015											
	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015
	1	13	19	1	15	5	5	23	16	1	5	4	18	29	49	10	29	17
	0	169	133	2	3	8	10	31	65	13	12	15	45	70	58	24	11	13
	0	62	108	2	13	19	31	44	44	28	19	17	4	51	62	6	14	13
	...	...	2	...	0	...	...	6	7	...	5	6	-	13	26	-	10	3
	6	12	29	4	56	33	213	142	140	34	11	12	6	15	19	3	26	17
	0	...	...	0	...	...	0	...	...	9	...	...	26	-	-	11	-	-
	12	236	264	7	9	9	14	17	28	8	15	18	40	83	83	22	7	6
	1	16	32	0	0	...	25	45	51	28	4	2	5	27	40	2	1	2
	6	10	8	1	1	1	5	6	7	5	3	2	50	55	50	11	13	14
	1	2	2	13	9	7	68	80	85	23	15	14	2	20	14	16	15	12
	2	0	3	3	8	2	56	84	84	19	3	3	19	6	10	11	11	6
	14	16	7	5	14	6	7	19	18	12	7	6	52	41	41	22	27	23
	26	**59**	**39**	**16**	**14**	**21**	**55**	**55**	**51**	**18**	**13**	**10**	**38**	**48**	**41**	**21**	**16**	**21**
	1	1	2	1	0	0	8	15	10	14	9	7	13	12	23	11	3	7
	1	0	1	0	2	0	5	8	7	21	19	16	28	21	31	10	21	15
	0	2	1	0	0	0	1	1	0	42	13	9	32	76	67	25	3	9
	0	8	0	0	...	0	0	0	0	18	15	10	48	97	50	26	1	23
	0	8	9	1	1	5	2	5	6	8	9	13	29	56	47	26	11	24
	0	6	8	0	2	5	3	2	2	36	15	25	32	62	53	20	20	33
	0	21	2	1	...	...	1	0	0	18	32	17	49	77	55	25	11	22
	...	...	0	...	2	4	0	0	0	0	16	15	47	6	8	23	80	78
	1	0	...	...	0	0	1	0	0	41	12	7	34	43	42	19	22	25
	0	0	0	0	...	0	1	0	0	14	4	5	46	50	49	22	17	13
	20	2	2	6	2	2	22	7	9	19	9	6	45	42	37	17	23	22
	1	2	1	1	2	1	3	7	6	24	15	14	35	26	29	21	18	18
	1	1	3	1	0	0	3	3	3	24	8	15	26	34	49	17	10	11
	1	0	0	0	...	0	1	2	1	19	15	8	36	32	30	11	16	23
	0	6	10	4	3	3	4	6	5	34	18	12	20	43	54	40	19	17
	398	**852**	**946**	**49**	**586**	**342**	**150**	**433**	**486**	**8**	**13**	**12**	**62**	**47**	**53**	**13**	**30**	**21**
	0	0	0	0	...	0	3	1	3	1	1	1	14	24	11	-	11	10
	14	245	91	1	34	34	4	46	50	2	8	5	64	73	52	14	12	20
	77	133	198	21	127	132	16	41	75	10	14	16	66	46	49	19	38	31
	3	0	0	1	0	0	1	1	1	14	1	1	53	32	36	25	21	6
	226	221	340	12	323	55	57	136	156	11	16	11	74	33	61	6	46	11
	0	0	0	1	1	1	32	63	72	27	58	61	2	1	1	2	2	1
	2	0	0	2	0	0	3	1	1	40	7	5	33	36	39	31	20	18
	21	53	56	3	38	28	7	25	24	10	15	11	63	47	52	14	31	26
	42	184	239	1	32	59	10	107	96	5	15	15	58	54	56	19	17	19
	11	15	21	6	30	32	19	11	8	7	12	12	34	37	40	19	41	42
	801	**752**	**789**	**121**	**398**	**459**	**539**	**510**	**553**	**9**	**7**	**6**	**53**	**47**	**46**	**15**	**24**	**25**
	35	21	30	1	6	9	4	12	17	4	1	3	78	53	53	8	16	18
	14	6	2	0	3	3	10	4	4	7	10	6	56	49	41	9	23	27
	11	11	17	3	3	5	16	13	14	12	7	9	39	43	46	14	14	16
	0	0	0	1	0	...	1	0	1	6	29	11	14	49	45	50	25	22
	31	31	23	6	10	12	9	9	11	13	7	9	60	58	49	18	22	26
	2	5	3	0	4	3	3	4	4	5	6	5	44	45	40	17	27	28
	2	0	0	3	8	5	24	12	8	26	11	9	12	10	11	11	38	34
	9	3	3	1	10	16	60	71	74	9	11	13	19	6	5	6	12	17
	4	4	4	1	2	2	5	3	3	8	4	3	48	45	47	18	23	24
	3	0	1	1	1	0	7	11	10	35	21	20	32	7	16	6	11	7
	1	1	1	0	3	4	18	12	12	23	16	13	9	9	6	4	19	22
	8	6	2	2	7	19	28	21	20	8	7	7	36	34	24	15	23	37
	5	1	0	5	2	2	12	5	5	31	9	10	26	29	32	24	26	27
	4	0	0	3	3	2	3	3	4	6	11	7	45	13	9	27	40	25
	28	125	55	4	34	21	13	15	19	5	12	6	56	60	54	17	23	24
	4	0	0	2	2	2	19	17	15	20	19	16	18	4	4	9	12	13
	4	2	1	0	0	0	1	1	1	13	9	4	63	54	53	13	17	18
	43	38	47	2	28	73	8	10	14	11	8	12	65	50	41	15	35	42
	21	8	11	3	2	3	9	18	18	12	9	8	61	38	41	12	14	15
	2	0	1	1	0	...	1	1	1	28	16	14	49	29	44	26	7	4
	3	4	1	1	0	1	4	2	3	7	16	11	42	56	40	10	16	19
	45	46	47	4	11	15	16	19	26	12	3	4	67	58	53	9	16	18
	7	2	2	5	...	0	2	0	0	20	2	3	51	90	83	32	4	6
	2	15	22	0	1	4	0	3	4	3	7	6	71	61	61	19	17	19
	18	11	8	2	6	6	25	14	13	12	13	10	44	43	42	12	23	24
	27	27	41	14	9	7	2	4	11	12	8	8	59	59	63	30	23	16
	26	21	28	5	13	16	15	14	15	13	8	7	54	47	48	18	26	26
	7	1	1	2	4	12	12	15	7	9	8	9	39	9	25	14	21	45
	0	0	1	...	3	3	14	7	7	35	12	14	2	10	21	0	27	28
	39	51	64	3	20	16	22	11	13	6	10	9	55	55	60	15	25	21
	11	2	2	6	13	3	3	3	2	18	18	12	53	36	44	30	43	28
	7	16	23	3	10	10	3	5	4	11	9	9	51	51	56	24	28	26
	11	12	23	2	28	40	8	14	26	8	6	6	51	39	35	13	36	37
	1	0	1	0	0	1	6	3	3	13	3	3	11	42	40	8	21	22
	4	45	14	3	17	16	11	13	11	3	4	2	45	58	39	24	23	34
	152	33	63	5	5	29	12	26	14	15	5	8	76	51	55	11	16	26
	4	17	33	4	17	21	6	12	16	13	9	8	44	43	48	26	32	29

CUADRO 3

Países beneficiarios de ayuda para la educación (continuación)

	AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN			AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA			TOTAL AYUDA A LA EDUCACIÓN BÁSICA POR NIÑO EN EDAD DE CURSAR PRIMARIA			AYUDA TOTAL A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN		
	MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015		
	Promedio anual 2002-2003	2014	2015	Promedio anual 2002-2003	2014	2015	Promedio anual 2002-2003	2014	2015	Promedio anual 2002-2003	2014	2015	Promedio anual 2002-2003	2014	2015
Santo Tomé y Príncipe	5	6	5	1	0	1	40	16	39	1	1	1	5	6	4
Senegal	100	149	140	32	56	44	19	24	18	10	34	28	95	141	138
Seychelles	1	1	1	0	0	0	41	34	42	0	0	0	1	1	1
Sierra Leona	21	40	44	13	24	22	18	24	20	4	8	12	10	19	9
Somalia	4	29	44	3	20	29	2	11	16	0	5	8	4	29	43
Sudáfrica	106	39	98	49	13	56	7	2	8	13	7	15	106	39	87
Sudán del Sur*	...	50	77	-	34	60	...	18	30	...	9	8	...	50	77
Swazilandia	3	5	7	1	4	5	6	20	24	1	0	1	3	5	7
Togo	12	20	29	1	2	4	1	2	4	0	9	13	12	20	26
Uganda	195	113	101	138	36	45	25	5	5	26	62	34	168	108	96
Zambia	114	71	39	71	44	25	33	14	8	20	13	6	78	67	39
Zimbabwe	11	55	38	5	39	24	2	14	9	1	9	6	11	55	38
Territorios de ultramar**	**208**	**61**	**58**	**103**	**20**	**22**	**-**	**-**	**-**	**52**	**35**	**30**	**203**	**58**	**57**
Anguila (Reino Unido)	1	...	...	0	...	...	-	...	...	0	...	...	1	...	...
Islas Turcas y Caicos (Reino Unido)	0	...	...	0	...	...	-	...	...	...	...	...	0	...	...
Mayotte (Francia)	145	...	...	72	...	...	-	...	...	36	...	...	145	...	...
Montserrat (Reino Unido)	5	2	0	1	1	0	2.902	-	-	1	1	0	0	1	0
Santa Elena (Reino Unido)	0	1	2	0	0	1	-	-	-	0	0	0	0	1	2
Tokelau (Nueva Zelandia)	5	2	3	2	1	2	11.731	6.118	10.925	1	0	0	4	0	2
Wallis y Futuna (Francia)	52	56	53	26	18	19	-	-	-	13	34	29	52	56	53
No asignados por región o país	*462*	*1.454*	*1.463*	*88*	*645*	*671*	*...*	*...*	*...*	*32*	*258*	*138*	*461*	*1.441*	*1.449*
Total	**6.522**	**11.543**	**11.971**	**2.674**	**4.790**	**5.173**	**5**	**8**	**8**	**929**	**2.470**	**2.237**	**5.544**	**10.897**	**10.845**
Países de bajos ingresos	1.613	2.588	2.312	916	1.403	1.186	13	14	11	254	586	534	1.239	2.297	2.003
Países de ingresos medianos bajos	2.665	4.969	5.427	1.184	2.039	2.450	4	6	8	382	1.265	1.187	2.247	4.731	4.768
Países de ingresos medianos altos	1.398	2.183	2.295	317	602	652	2	3	4	192	279	296	1.217	2.080	2.161
Países de ingresos altos	54	62	65	8	12	12	1	1	1	7	16	18	52	61	63
No asignados por nivel de ingresos	792	1.741	1.873	248	733	873	...	...	...	94	325	201	790	1.728	1.851
Total	**6.522**	**11.543**	**11.971**	**2.674**	**4.790**	**5.173**	**5**	**8**	**8**	**929**	**2.470**	**2.237**	**5.544**	**10.897**	**10.845**
Países menos adelantados	2.152	3.486	8.710	1.191	1.787	1.641	12	14	12	357	871	838	1.703	3.148	2.916
Asia Central y el Cáucaso	81	187	187	26	43	43	4	8	8	16	33	34	51	183	176
América del Norte y Europa	167	432	365	59	96	49	17	33	38	37	64	34	156	354	360
Asia Oriental y Sudoriental	743	1.382	1.371	140	369	352	1	2	2	93	237	294	704	1.347	1.368
América Latina y el Caribe	495	773	724	195	275	252	3	5	4	88	152	143	477	759	708
África del Norte y Asia Occidental	932	1.841	2.382	199	801	1.142	4	17	23	105	253	308	772	1.699	1.811
Pacífico	191	200	193	73	95	80	64	60	49	39	32	41	151	198	187
Asia Meridional	826	2.390	2.310	512	1.112	1.214	3	6	7	106	716	476	660	2.365	2.238
África Subsahariana	2.416	2.824	2.919	1.278	1.334	1.348	11	9	8	360	689	739	1.909	2.494	2.491
Territorios de ultramar	208	61	58	103	20	22	-	-	-	52	35	30	203	58	57
No asignados por región o país	462	1.454	1.463	88	645	671	...	...	...	32	258	138	461	1.441	1.449
Total	**6.522**	**11.543**	**11.971**	**2.674**	**4.790**	**5.173**	**5**	**8**	**8**	**929**	**2.470**	**2.237**	**5.544**	**10.897**	**10.845**

Fuente: Bases de datos CAD/OCDE, CRS (2017).

* Las cifras de desembolsos de ayuda para 2002-2003 se refieren al antiguo Sudán, antes de la separación del Sudán del Sur en 2011. Los desembolsos de ayuda de 2011 en adelante han sido separados por la OCDE y hacen referencia al Sudán y al Sudán del Sur.

** Tal como se definen en la lista de países beneficiarios de AOD del CAD/OCDE.

(...) indica que no se dispone de datos, (-) representa el valor cero.

La parte de la educación en la AOD total no corresponde a la del cuadro 2 porque la base de datos del CAD se refiere a los donantes y la del CRS a los beneficiarios en cifras totales de la AOD.

Malta y Eslovenia no figuran en el cuadro porque fueron eliminados de la lista de beneficiarios de AOD del CAD/OCDE en 2005. Sin embargo, la ayuda que recibieron en 2002-2003 está incluida en las cifras totales.

Los grupos de países según su nivel de ingresos corresponden a la definición del Banco Mundial, pero solo incluye los países que figuran en el cuadro. Están basados en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2016.

Todos los datos representan desembolsos brutos.

El promedio anual 2002–2003 no incluye a los donantes que no indican valores.

	AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN BÁSICA			AYUDA DIRECTA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA			AYUDA DIRECTA A LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA			PARTE DE LA EDUCACIÓN EN LA AOD TOTAL (%)			PARTE DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN (%)			PARTE DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN (%)		
	MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015											
	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015
	1	0	1	1	1	1	3	4	2	14	15	9	18	8	26	22	26	29
	17	38	28	2	25	20	50	51	60	17	14	14	32	37	31	10	23	20
	...	0	0	0	...	...	0	0	1	17	6	10	37	34	32	19	6	7
	6	13	2	1	3	2	1	1	1	5	5	4	62	62	49	19	21	27
	2	15	17	...	2	2	0	1	1	2	3	4	77	70	66	9	18	18
	40	7	41	8	4	8	39	17	20	21	3	6	47	33	57	12	17	16
	...	24	47	...	4	1	...	2	3	...	3	5	-	68	78	-	17	10
	0	4	5	0	0	1	0	0	0	11	6	6	46	86	78	22	8	13
	1	1	2	0	9	12	10	9	10	17	9	13	10	9	15	4	45	46
	96	29	32	5	58	28	11	11	15	19	7	6	71	32	45	13	55	34
	39	20	15	4	1	1	7	2	2	10	7	4	62	61	65	17	19	16
	3	35	22	0	7	5	4	4	6	5	8	5	44	71	64	10	17	16
	1	**11**	**12**	**1**	**30**	**25**	**1**	**1**	**0**	**64**	**23**	**22**	**49**	**34**	**38**	**25**	**57**	**52**
	...	...	...	0	...	...	0	...	...	23	...	...	18	...	...	72	...	...
	0	...	...	...	...	...	...	...	...	19	...	...	100	...	...	-	...	...
	...	...	...	...	...	...	0	...	...	76	...	...	50	...	...	25	...	...
	0	...	...	...	0	...	0	0	0	10	7	0	26	43	27	24	22	14
	...	...	...	0	...	...	...	0	0	7	0	2	6	47	47	91	24	23
	0	0	1	...	...	...	0	...	...	52	11	29	49	51	63	21	25	19
	...	11	11	...	30	25	0	0	0	75	66	50	50	33	37	25	60	55
	48	*457*	*491*	*12*	*164*	*48*	*322*	*456*	*565*	*5*	*4*	*3*	*19*	*44*	*46*	*7*	*18*	*9*
	1.632	**3.093**	**3.396**	**406**	**1.622**	**1.349**	**2.395**	**3.435**	**3.673**	**9**	**8**	**7**	**41**	**41**	**43**	**14**	**21**	**19**
	562	916	747	76	342	315	266	355	373	8	8	6	57	54	51	16	23	23
	809	1.313	1.584	194	902	754	911	1.302	1.356	9	9	9	44	41	45	14	25	22
	162	344	398	114	150	170	809	1.173	1.219	9	10	10	23	28	28	12	13	13
	2	3	2	4	11	13	36	29	31	14	14	18	14	20	18	6	25	28
	97	517	664	17	217	97	374	575	694	6	4	3	-	-	-	12	19	11
	1.632	**3.093**	**3.396**	**406**	**1.622**	**1.349**	**2.395**	**3.435**	**3.673**	**9**	**8**	**7**	**41**	**41**	**43**	**14**	**21**	**19**
	750	1.152	1.031	137	554	533	383	511	551	9	8	21	55	51	19	17	25	10
	7	18	18	6	21	21	30	99	97	5	8	6	32	23	23	20	18	18
	33	17	16	23	25	17	58	232	266	4	9	7	19	27	26	13	17	21
	83	195	187	64	150	212	481	689	642	8	10	11	35	22	13	22	15	9
	148	157	173	64	93	103	188	286	289	7	8	6	39	36	35	9	20	20
	89	575	725	50	140	100	571	674	724	13	8	8	21	44	48	11	14	13
	26	59	39	16	14	21	55	55	51	18	13	12	38	48	41	21	16	21
	398	852	946	49	586	342	150	433	486	8	13	12	62	47	53	13	30	21
	801	752	789	121	398	459	539	510	553	9	7	6	53	47	46	15	24	25
	1	11	12	1	30	25	1	1	0	64	23	22	49	34	38	25	57	52
	48	457	491	12	164	48	322	456	565	5	4	3	19	44	46	7	18	9
	1.632	**3.093**	**3.396**	**406**	**1.622**	**1.349**	**2.395**	**3.435**	**3.673**	**9**	**8**	**7**	**41**	**41**	**43**	**14**	**21**	**19**

CUADRO 4

Países beneficiarios de AOD

	AOD TOTAL			AOD PER CÁPITA			AOD ASIGNABLE POR SECTOR			ALIVIO DE LA DEUDA Y OTRAS MEDIDAS RELACIONADAS CON LA DEUDA		
	MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015		
	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015
Asia Central y el Cáucaso	**1.755**	**2.471**	**3.243**	**24**	**34**	**39**	**1.084**	**2.341**	**2.512**	**5**	...	-
No asignados en la región	*3*	*190*	*151*	...	...	...	*3*	*178*	*136*	...	...	...
Armenia	314	276	409	90	89	115	231	261	354	...	...	...
Azerbaiyán	322	242	160	40	23	7	147	238	144	...	...	...
Georgia	322	611	558	63	151	122	223	561	512	...	...	...
Kazajstán	211	89	131	16	5	5	138	86	88	...	...	...
Kirguistán	195	365	832	38	107	129	133	345	354	5	...	...
Tayikistán	162	336	473	25	43	50	79	321	416	...	...	...
Turkmenistán	25	25	27	8	7	4	13	24	22	...	...	...
Uzbekistán	200	338	501	8	11	14	117	328	485	...	...	...
América del Norte y Europa	**3.896**	**5.061**	**5.576**	**46**	**60**	**69**	**2.015**	**4.148**	**4.450**	**1.022**	**15**	**26**
No asignados en la región	*565*	*1.307*	*1.519*	...	...	...	*292*	*1.038*	*1.090*	*55*	...	...
Albania	353	310	423	108	97	115	269	277	316	...	...	...
Belarrús	...	105	109	...	13	11	...	101	102	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	473	612	518	144	165	93	339	534	422	13	1	26
Croacia	132	...	...	28	...	...	90	...	...	...	...	...
La ex República Yugoslava de Macedonia	263	255	285	133	102	103	202	253	250	1	...	...
La República de Moldova	138	496	371	36	146	88	101	481	356	0	...	...
Montenegro	5	125	140	13	161	161	5	102	132	...	14	...
Serbia	1.982	622	729	227	52	44	730	561	659	1.008	...	...
Ucrania	...	1.229	1.481	...	31	32	...	803	1.123	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	**8.860**	**13.497**	**12.552**	**5**	**7**	**6**	**5.346**	**11.218**	**11.359**	**332**	**1.004**	**86**
No asignados en la región	*77*	*269*	*322*	...	...	...	*44*	*203*	*232*	...	...	...
Camboya	434	764	757	39	52	43	330	739	721	...	...	...
China	2.235	1.212	1.491	1	-1	-0	1.654	1.181	1.451	...	...	...
Filipinas	1.064	1.393	1.200	8	7	5	381	849	877	9	6	6
Indonesia	1.812	1.852	2.036	7	-2	-0	864	1.757	1.939	308	29	24
Malasia	169	136	125	4	1	-0	45	119	118	...	...	...
Mongolia	197	324	294	94	109	80	135	311	270	...	...	...
Myanmar	97	1.855	1.223	2	26	22	60	711	971	*12*	*968*	2
República Democrática Popular Lao	241	435	538	52	71	69	201	403	468	2	...	...
República Popular Dem. de Corea	181	78	134	8	6	5	75	53	44	...	...	55
Tailandia	686	568	327	-5	5	1	319	513	254	...	...	...
Timor-Leste	231	217	213	217	206	171	199	203	207	...	...	...
Viet Nam	1.437	4.395	3.894	19	46	34	1.039	4.175	3.806	1	0	0
América Latina y el Caribe	**6.639**	**10.146**	**11.799**	**12**	**19**	**19**	**4.426**	**8.824**	**9.331**	**606**	**18**	**554**
No asignados en la región	*570*	*2.109*	*2.319*	...	...	...	*396*	*1.330*	*1.321*	*2*	...	...
Antigua y Barbuda	6	2	3	119	28	16	6	2	2	...	...	...
Argentina	100	70	147	3	1	-1	65	68	65	6	...	76
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	3	...	...	42	...	...	2	...	...	...	...	...
Belice	13	32	35	70	107	76	9	30	28	3	0	0
Bolivia, Estado Plurinacional de	1.026	639	842	93	64	73	564	626	598	339	...	...
Brasil	388	963	1.183	1	4	5	231	949	1.164	...	1	0
Chile	68	227	85	2	14	3	61	223	79	1	...	...
Colombia	815	1.146	1.418	15	26	28	718	1.079	1.343	1	0	0
Costa Rica	55	76	137	4	11	23	39	71	132	...	1	1
Cuba	70	94	559	6	23	49	58	82	73	...	5	474
Dominica	13	16	22	290	226	160	10	14	7	...	...	...
Ecuador	290	204	384	15	10	19	216	182	348	*8*	...	...
El Salvador	221	144	150	36	16	14	117	124	127	4	1	0
Granada	10	36	37	103	375	225	10	16	21	...	...	...
Guatemala	304	299	455	20	17	25	225	269	426	...	0	0
Guyana	81	140	62	113	210	40	51	137	54	*15*	...	...
Haití	189	968	1.052	21	102	97	129	780	842	1	1	0
Honduras	387	614	600	62	76	67	210	581	546	53	...	...
Jamaica	102	112	105	6	34	21	63	108	78	10	0	0
México	224	845	508	1	7	2	215	838	496	1	...	...
Nicaragua	621	412	516	130	72	75	329	389	476	153	...	...
Panamá	43	37	32	8	-50	2	32	34	27	10	0	0
Paraguay	87	125	130	10	10	8	51	122	125	...	0	0
Perú	637	471	523	19	11	11	382	433	507	*12*	9	1
República Dominicana	164	206	348	12	16	26	106	193	332	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	4	...	...	300	...	...	4	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	6	9	19	50	91	124	4	5	9	5	...	...
Santa Lucía	15	16	24	152	105	74	15	10	12	...	...	...
Suriname	37	12	17	27	25	28	34	12	17	...	...	...
Trinidad y Tobago	5	...	...	-5	...	...	5	...	...	0	...	...
Uruguay	15	84	48	5	26	6	13	83	46	1	...	...
Venezuela, R. B.	70	38	42	3	1	1	54	34	32	...	...	...
África del Norte y Asia Occidental	**7.363**	**23.041**	**30.997**	**21**	**66**	**72**	**4.107**	**15.166**	**13.132**	**233**	**83**	**42**
No asignados en la región	*94*	*815*	*6.474*	...	...	...	*39*	*398*	*564*	*1*	...	...
Argelia	224	221	194	7	4	2	144	198	161	...	...	...
Arabia Saudita	4	...	...	1	...	...	4	...	...	...	...	...
Bahrein	1	...	...	129	...	...	1	...	...	...	...	...
Egipto	1.602	4.017	3.567	16	39	27	980	2.212	1.483	157	82	32
Iraq	1.388	1.226	1.497	47	39	41	782	699	581	...	...	...
Jordania	1.012	2.718	2.388	188	364	283	318	1.372	1.181	58	...	...

CUADRO 4

Países beneficiarios de AOD (continuación)

	AOD TOTAL			AOD PER CÁPITA			AOD ASIGNABLE POR SECTOR			ALIVIO DE LA DEUDA Y OTRAS MEDIDAS RELACIONADAS CON LA DEUDA		
	MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015		
	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015
Líbano	124	850	1.163	101	146	167	94	520	528	...	...	...
Libia	...	179	158	...	34	25	...	118	66	...	...	...
Marruecos	700	2.415	2.005	16	66	43	470	2.384	1.956	302	...	9
Omán	4	...	...	30	...	...	4	...	...	...	...	...
Palestina	567	2.166	1.879	323	579	424	431	1.510	1.252	...	...	...
República Árabe Siria	97	1.742	4.889	5	224	264	66	262	329	2	...	...
Sudán*	388	855	1.049	15	22	22	92	400	521	4	0	0
Túnez	371	950	894	26	84	43	249	778	774	...	0	0
Turquía	473	3.723	3.195	3	44	27	229	3.533	2.926	...	...	...
Yemen	313	1.166	1.646	12	44	57	203	782	810	13	...	...
Pacífico	**1.037**	**1.587**	**1.872**	**130**	**197**	**185**	**759**	**1.506**	**1.670**	**1**	...	...
No asignados en la región	*76*	*208*	*230*	...	...	...	*62*	*181*	*192*	...	...	...
Fiji	44	81	103	52	106	115	34	78	98	...	...	...
Islas Cook	7	25	27	225	2.693	2.426	7	25	22	...	...	...
Islas Marshall	66	57	60	1.146	1.051	1.077	10	52	54	...	...	...
Islas Salomón	92	173	196	98	347	325	79	164	191	1	...	...
Kiribati	24	70	65	224	733	580	23	70	65	...	...	...
Micronesia, F. S.	136	119	85	1.061	1.125	783	21	117	74	...	...	...
Nauru	24	19	31	1.393	2.252	3.125	4	18	29	...	...	...
Niue	11	11	20	4.557	13.632	19.539	6	6	14	...	...	...
Palau	30	22	14	1.432	1.118	664	13	22	14	...	...	...
Papua Nueva Guinea	401	526	628	37	78	77	382	522	618	...	...	...
Samoa	45	85	102	199	474	486	44	76	98	...	...	...
Tonga	27	72	71	252	758	645	25	62	61	...	...	...
Tuvalu	11	30	50	901	3.430	4.965	10	28	48	...	...	...
Vanuatu	43	88	190	153	388	704	39	86	94	0	...	...
Asia Meridional	**10.849**	**18.383**	**19.944**	**7**	**12**	**11**	**5.989**	**16.806**	**17.860**	**1.222**	**21**	**55**
No asignados en la región	*262*	*252*	*307*	...	...	...	*112*	*110*	*142*	...	...	...
Afganistán	1.400	4.580	4.301	66	156	130	639	4.024	3.731	63	9	11
Bangladesh	1.346	2.865	3.188	8	15	16	1.002	2.544	2.720	125	2	2
Bhután	55	131	108	124	171	126	46	127	99	...	...	...
India	3.014	4.634	5.339	1	2	2	2.367	4.514	5.230	1	...	...
Irán, Rep. Islámica del	125	113	122	2	1	1	84	97	108	...	...	...
Maldivas	19	30	39	81	56	66	14	27	30	...	...	...
Nepal	429	942	1.356	16	31	43	363	916	1.038	12	0	0
Pakistán	3.584	3.982	4.359	11	20	20	1.000	3.640	3.979	1.076	10	43
Sri Lanka	615	853	825	27	24	20	362	806	783	7	...	...
África Subsahariana	**26.027**	**41.565**	**45.359**	**38**	**60**	**48**	**12.635**	**32.289**	**34.017**	**7.085**	**237**	**993**
No asignados en la región	*1.325*	*3.228*	*2.649*	...	...	...	*671*	*1.815*	*2.054*	*1*	*4*	*6*
Angola	481	265	453	28	10	15	196	250	438	...	...	...
Benin	322	558	468	35	57	40	216	500	428	56	5	5
Botswana	48	108	81	18	45	29	36	107	79	2	0	0
Burkina Faso	594	1.059	1.069	39	64	55	374	855	797	61	8	8
Burundi	223	465	397	27	48	33	115	381	327	4	12	4
Cabo Verde	125	224	175	259	450	293	101	194	152	0	0	0
Camerún	982	820	727	44	38	28	297	696	601	601	...	0
Chad	320	396	1.176	26	29	43	224	212	288	33	4	594
Comoras	33	67	70	45	97	83	28	61	62	2	2	2
Congo	96	110	132	19	24	19	53	86	86	22	0	0
Côte d'Ivoire	982	1.084	988	38	42	29	277	579	538	498	2	1
Djibouti	84	158	194	102	188	191	66	102	134	0	0	0
Eritrea	285	72	95	70	...	...	152	60	86	...	...	...
Etiopía	1.671	3.317	3.352	21	37	33	894	2.662	2.525	106	0	0
Gabón	135	111	117	24	66	57	65	108	112	63	2	2
Gambia	67	99	129	48	52	54	50	89	84	5	0	...
Ghana	1.051	1.068	1.882	42	42	65	574	1.044	1.505	190	...	...
Guinea	319	522	602	27	46	43	205	359	348	49	4	35
Guinea Ecuatorial	29	8	11	36	1	9	23	6	8	4	1	1
Guinea-Bissau	122	101	99	74	61	52	50	74	77	55	3	2
Kenya	617	2.729	2.761	14	59	54	457	2.387	2.436	14	5	15
Lesotho	103	126	104	41	51	39	79	118	97	0	0	0
Liberia	89	688	1.139	26	170	243	18	511	617	14	...	36
Madagascar	604	559	729	27	25	28	385	414	492	108	2	1
Malawi	531	925	1.104	38	56	61	377	827	966	54	3	5
Malí	653	1.144	1.282	41	72	68	438	753	883	76	11	84
Mauricio	41	100	119	4	35	61	40	95	90	...	...	...
Mauritania	329	279	388	107	66	78	165	214	253	107	1	0
Mozambique	2.077	1.986	1.953	84	77	65	940	1.677	1.635	821	10	22
Namibia	135	258	180	72	94	58	120	254	176	...	...	...
Niger	460	837	901	31	48	44	233	499	478	104	5	6
Nigeria	378	2.404	2.514	2	14	13	316	2.347	2.383	46	...	...
República Centroafricana	59	545	505	14	127	99	44	210	200	11	4	1
República Democrática del Congo	4.218	2.251	2.715	63	32	34	617	1.639	1.681	2.996	*133*	*111*
República Unida de Tanzanía	1.702	2.473	2.706	41	51	48	929	2.292	2.484	337	1	2
Rwanda	423	938	1.108	40	91	93	248	913	1.059	33	1	4
Santo Tomé y Príncipe	37	37	53	221	222	258	27	34	44	8	0	1
Senegal	603	1.072	981	43	76	58	476	970	880	76	9	8
Seychelles	6	15	11	401	132	73	6	14	11	...	...	...
Sierra Leona	444	842	1.015	80	145	147	167	389	351	81	...	30

CUADRO 4

Países beneficiarios de AOD (continuación)

	AOD TOTAL			AOD PER CÁPITA			AOD ASIGNABLE POR SECTOR			ALIVIO DE LA DEUDA Y OTRAS MEDIDAS RELACIONADAS CON LA DEUDA		
	MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015			MILLONES DE DÓLARES CONSTANTES DE 2015		
	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015	Promedio anual 2002–2003	2014	2015
Somalia	166	932	1.259	21	105	116	45	462	514	2	0	0
Sudáfrica	496	1.215	1.545	13	20	26	437	1.200	1.458	...	...	...
Sudán del Sur*	...	1.816	1.694	...	165	136	...	541	692	...	...	...
Swazilandia	28	90	105	26	68	72	20	87	102	...	...	...
Togo	73	211	228	10	30	27	50	194	190	13	3	3
Uganda	1.052	1.587	1.693	34	43	42	669	1.476	1.529	78	...	...
Zambia	1.187	963	883	70	63	49	543	928	856	413	0	4
Zimbabwe	220	700	815	15	50	51	123	605	728	...	...	...
Territorios de ultramar**	**327**	**258**	**262**	**1.464**	**1.134**	**861**	**298**	**243**	**230**	**-**	**-**	**-**
Anguila (Reino Unido)	3	...	...	180	...	...	3	...	...	...	...	...
Mayotte (Francia)	190	...	...	...	...	...	190	...	...	...	...	...
Montserrat (Reino Unido)	48	36	53	4.451	8.012	10.478	22	30	50	2	...	...
Santa Elena (Reino Unido)	6	122	94	2.154	16.419	10.239	6	121	92	...	...	...
Tokelau (Nueva Zelandia)	10	16	9	4.405	18.694	8.727	6	8	5	...	...	...
Islas Turcas y Caicos (Reino Unido)	2	...	...	141	...	...	2	...	...	...	...	...
Wallis y Futuna (Francia)	69	84	106	3.382	6.220	6.634	69	84	82	...	...	...
No asignados por región o país	*9.869*	*32.952*	*42.600*	...	...	...	*4.875*	*16.691*	*17.595*	*7*	*58*	*57*
Total	**76.622**	**148.962**	**174.204**	**13**	**27**	**25**	**41.533**	**109.231**	**112.156**	**10.513**	**1.436**	**1.813**
Países de bajos ingresos	19.541	32.748	36.137	43	52	56	9.279	25.405	26.064	5.174	231	1.028
Países de ingresos medianos bajos	28.501	53.384	58.775	12	18	20	16.171	43.546	44.840	4.125	1.107	139
Países de ingresos medianos altos	15.092	20.841	22.149	7	9	9	9.055	17.692	17.482	2.149	35	506
Países de ingresos altos	396	453	372	4	4	3	283	439	268	7	...	76
No asignados por ingresos	*13.092*	*41.536*	*56.771*	...	...	...	*6.746*	*22.149*	*23.503*	*13*	*62*	*63*
Total	**76.622**	**148.962**	**174.204**	**13**	**27**	**25**	**41.533**	**109.231**	**112.156**	**11.468**	**1.436**	**1.813**
Países menos adelantados	*24.654*	*42.437*	*42.437*	*35*	*45*	*49*	*12.459*	*32.647*	*34.031*	*5.864*	*1.204*	*983*
Asia Central y el Cáucaso	1.755	2.471	3.243	24	34	39	1.084	2.341	2.512	5	...	...
América del Norte y Europa	3.896	5.061	5.576	46	60	69	2.015	4.148	4.450	1.022	15	26
Asia Oriental y Sudoriental	8.860	13.497	12.552	5	7	6	5.346	11.218	11.359	332	1.004	86
América Latina y el Caribe	6.639	10.146	11.799	12	19	19	4.426	8.824	9.331	606	18	554
África del Norte y Asia Occidental	7.363	23.041	30.997	21	66	72	4.107	15.166	13.132	233	83	42
Pacífico	1.037	1.587	1.587	130	197	185	759	1.506	1.670	1	...	...
Asia Meridional	10.849	18.383	19.944	7	12	11	5.989	16.806	17.860	1.222	21	55
África Subsahariana	26.027	41.565	45.359	38	60	48	12.635	32.289	34.017	7.085	237	993
Territorios de ultramar	327	258	262	1.464	1.134	861	298	243	230	-	...	...
No asignados por región o país	*9.869*	*32.952*	*42.600*	...	...	...	*4.875*	*16.691*	*17.595*	*7*	*58*	*57*
Total	**76.622**	**148.962**	**173.919**	**13**	**27**	**25**	**41.533**	**109.231**	**112.156**	**10.513**	**1.436**	**1.813**

Fuente: Bases de datos CAD/OCDE, CRS (2017).

* Las cifras de desembolsos de ayuda para 2002-2003 se refieren al antiguo Sudán, antes de la separación del Sudán del Sur en 2011. Los desembolsos de ayuda de 2011 en adelante han sido separados por la OCDE y hacen referencia al Sudán y al Sudán del Sur.

** Tal como se definen en la lista de países beneficiarios de AOD del CAD/OCDE.

(...) indica que no se dispone de datos, (-) representa el valor cero.

La parte de la educación en la AOD total no corresponde a la del cuadro 2 porque la base de datos del CAD se refiere a los donantes y la del CRS a los beneficiarios en cifras totales de la AOD.

Malta y Eslovenia no figuran en el cuadro porque fueron eliminados de la lista de beneficiarios de AOD del CAD/OCDE en 2005. Sin embargo, la ayuda que recibieron en 2002-2003 está incluida en las cifras totales.

Los grupos de países según su nivel de ingresos corresponden a la definición del Banco Mundial, pero sólo incluye los países que figuran en el cuadro. Están basados en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2016.

Todos los datos representan desembolsos brutos.

El promedio anual 2002–2003 no incluye a los donantes que no indican valores.

Anexo sobre rendición de cuentas

En este anexo se presentan indicadores internacionales relacionados con la rendición de cuentas en la educación. En su conjunto, describen la medida en que los gobiernos rinden cuentas de sus esfuerzos para garantizar una educación inclusiva y equitativa de buena calidad. Las notas que siguen a continuación describen los indicadores, indicando las fuentes para cada uno de ellos.

DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN NACIONAL

De acuerdo a este indicador, el derecho a la educación puede ser:

Justiciable: el derecho está incluido en la Constitución nacional en tales términos que permite a toda persona perjudicada obtener reparación ante un órgano judicial independiente.

No justiciable: a pesar de que el derecho a la educación está formalmente reconocido en el sistema jurídico, una persona perjudicada no tiene derecho a un recurso judicial o cuasi judicial efectivo en caso de que su derecho a la educación sea vulnerado.

No incluido: el derecho a la educación no está incluido en la Constitución nacional.

Fuente: Proyecto sobre el Derecho a la Educación (2017) sobre la condición jurídica del derecho a la educación en las constituciones nacionales.

INFORMES NACIONALES DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

Este indicador muestra si el país ha presentado un informe nacional de seguimiento (Sí) o no (No) al menos una vez entre 2010 y 2016.

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM sobre los informes nacionales de seguimiento de la educación.

ÍNDICE DE TRANSPARENCIA PRESUPUESTARIA

Esta es una medida de la transparencia presupuestaria del Gobierno central, que varía desde 0 (escasa transparencia) a 100 (gran transparencia). Una puntuación de 61 o más alta representa un nivel de transparencia suficiente. Los países cuya puntuación está entre 0 y 20 ponen a disposición del público escasa o ninguna información.

Fuente: International Budget Partnership (2015), Open Budget Survey.

CAPACIDAD DEL SECTOR PÚBLICO

El indicador abarca medidas relacionadas con los derechos de propiedad y la gobernanza basada en marcos normativos; la calidad de la gestión presupuestaria y financiera; una movilización de ingresos eficiente; la calidad de la administración pública; y la transparencia, la rendición de cuentas y la corrupción en el sector público. Las puntuaciones van desde 0 (escasa capacidad) hasta 6 (gran capacidad).

Fuente: Grupo temático Gestión del sector público de la Evaluación de las políticas e instituciones del Banco Mundial (CPIA).

PERCEPCIÓN DE LA CORRUPCIÓN EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN

El indicador muestra el porcentaje de personas que creen que el sistema de educación es corrupto o extremadamente corrupto. Está basado en las respuestas de 107 países. Las respuestas se clasifican en una escala que va desde 1 (corrupción extremadamente baja) a 5 (corrupción extremadamente alta).

Fuente: Barómetro Global de la Corrupción de Transparencia Internacional (2013).

ELECCIONES LIBRES Y JUSTAS

Una elección libre es una elección con reglas coherentes y claramente establecidas, y un proceso abierto de participación durante el período que precede al voto. Una elección justa excluye la intimidación de los votantes y ofrece tanto el libre acceso a las urnas como un recuento exacto en el día de la elección. La base de datos evalúa las elecciones de dirigentes de 169 países entre 1975 y 2011. Las elecciones se consideraron *libres* si se cumplían/eran positivas como mínimo cuatro de siete variables conexas, y se consideraron *justas* si al menos dos de tres variables conexas se cumplían/eran positivas. Los resultados comunicados incluyen solo aquellas elecciones clasificadas como libres y justas. Se indica el *porcentaje* total *de elecciones de dirigentes libres y justas*, incluyendo entre paréntesis el número de elecciones sobre la base de las cuales se calculó el porcentaje.

Fuente: Free and Fair Elections database de la Universidad de Oxford y Bishop y Hoeffler (2016).

POLÍTICAS NACIONALES DE EVALUACIÓN

El cuadro presenta las políticas nacionales de evaluación de 101 sistemas de educación. El indicador está basado en las categorías utilizadas en las pruebas nacionales (evaluaciones y exámenes) para hacer rendir cuentas a las escuelas o los educadores en los niveles de enseñanza primaria y primer ciclo de enseñanza secundaria. Esas categorías son:

- Políticas que se basan en la puntuación de los alumnos en las pruebas para sancionar o recompensar a las escuelas o los educadores (P).
- Políticas que publican la puntuación de las pruebas, promoviendo así la competencia en el mercado, pero no aplican sanciones ni otorgan recompensas (E).
- Políticas que acumulan las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las pruebas a nivel nacional o regional, en lugar de utilizarlas para la rendición de cuentas de las escuelas (S).
- Países que no tienen una prueba nacional en el nivel de enseñanza primaria o el primer ciclo de secundaria (N).

Fuente: Actualización del equipo del Informe GEM de la categorización de Smith (2017).

NIVEL MÍNIMO DE EDUCACIÓN PARA DOCENTES TITULADOS

Este indicador se refiere al nivel de educación alcanzado al finalizar el programa de educación de los docentes. Se presentan dos columnas separadas para docentes de la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria, respectivamente. Los niveles de educación se definen de acuerdo a la *Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE)* de 1997. El análisis inicial de los datos originales se envió a funcionarios a nivel nacional para su corroboración.

Fuente: Análisis de las encuestas del Enfoque sistémico para lograr mejores resultados en la educación (SABER) del Banco Mundial y del Grupo Internacional de Trabajo sobre Docentes para la Educación 2030, efectuado por el equipo del Informe GEM.

Definición de rendición de cuentas y principales enfoques

En este informe la rendición de cuentas se define como un proceso para ayudar a las personas y a las instituciones a cumplir sus responsabilidades y alcanzar sus objetivos. Consta de tres elementos: 1) responsabilidades claramente definidas, 2) obligación de rendir cuentas sobre la forma en que se cumplieron las responsabilidades y 3) justificación jurídica, política, social o moral de la obligación de rendir cuentas. En la implementación de la rendición de cuentas se suelen aplicar múltiples enfoques.

	GOBIERNO							ESCUELAS	DOCENTES	
	DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN NACIONAL	**INFORMES NACIONALES DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN**	**ÍNDICE DE TRANSPARENCIA PRESUPUESTARIA**	**CAPACIDAD DEL SECTOR PÚBLICO**	**PERCEPCIÓN DE LA CORRUPCIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO**	**ELECCIONES LIBRES**	**ELECCIONES JUSTAS**	**POLÍTICAS NACIONALES DE EVALUACIÓN**	**NIVEL MÍNIMO DE EDUCACIÓN PARA DOCENTES TITULADOS (PRIMARIA)**	**NIVEL MÍNIMO DE EDUCACIÓN PARA DOCENTES TITULADOS (SECUNDARIA)**
Opciones de clasificación	Justiciable; no justiciable; no incluido	Sí: al menos un informe en el periodo; No: ningún informe en el periodo	0 (=falta de transparencia) - 100 (=total transparencia)	0 (=escasa capacidad) a 6 (=gran capacidad)	Porcentaje de personas que piensan que el sistema de educación es corrupto o extremadamente corrupto	% libres (número de elecciones)	% justas (número de elecciones)	Sanción y recompensa (P); competencia comercial (E); no en favor de la rendición de cuentas de las escuelas (S); no hay una prueba nacional (N)	Nivel de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 4A o inferior; CINE 5A; CINE 5B; superior al CINE 5A	Nivel de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 4A o inferior; CINE 5B; CINE 5A; superior a CINE 5A
Fuente(s) de datos	Proyecto sobre el Derecho a la Educación	Análisis del equipo del Informe GEM sobre los informes nacionales de seguimiento de la educación	International Budget Partnership	Evaluación de las políticas e instituciones nacionales del Banco Mundial (CPIA)	Barómetro Global de la Corrupción de Transparencia Internacional	Free and Fair Elections Database	Free and Fair Elections Database	Smith (2017) y análisis del equipo del Informe GEM	Análisis de las encuestas SABER del Banco Mundial y del Grupo Internacional de Trabajo sobre Docentes para la Educación 2030 por el equipo del Informe GEM	Análisis de las encuestas SABER del Banco Mundial y del Grupo Internacional de Trabajo sobre Docentes para la Educación 2030 por el equipo del Informe GEM
Año de los datos	2017	2010–2016[15]	2015	2013–2015^	2013	1975–2011[13]	1975–2011[13]	2017	2010–2016^	2010–2016^
PAÍS O TERRITORIO Varios nombres se modificaron conforme a la lista de nombres abreviados para los cuadros de los anexos										
Asia Central y el Cáucaso										
Armenia	Justiciable	No	...	3,7	58%	50% (4)	0% (4)	...	...	...
Azerbaiyán	Justiciable	Sí	51	...	37%	25% (4)	0% (4)	E	...	...
Georgia	Justiciable	No	66	4	22%	0% (4)	0% (4)	S	CINE 5B	CINE 5B
Kazajstán	Justiciable	No	51	...	55%	0% (3)	0% (3)	S	CINE 5B	CINE 5A
Kirguistán	Justiciable	No	54	3,2	82%	0% (4)	0% (4)	S	...	...
Tayikistán	Justiciable	No	25	2,9	...	0% (2)	0% (2)	...	...	...
Turkmenistán	Justiciable	No	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	Justiciable	Sí	...	3,2	...	0% (1)	0% (1)	...	...	...
Asia Meridional y Sudoriental										
Brunei Darussalam	No incluido	No	...	...	...	...	...	...	...	...
Camboya	Justiciable	Sí	8	2,7	26%	0% (4)	75% (4)	S	CINE 4A o inferior	CINE 5B
China	No justiciable	Sí	14	...	...	...	...	P	...	...
Filipinas	No justiciable	No	64	...	32%	33,3% (3)	0% (3)	...	...	...
Hong Kong, China	...	No	...	...	...	...	...	P	...	...
Indonesia	Justiciable	No	59	...	49%	0% (1)	0% (1)	S	...	...
Japón	Justiciable	Sí	...	...	55%	100% (11)	100% (11)	S	CINE 5A	CINE 5A
Macao, China	...	Sí	...	...	...	...	...	S	CINE 4A o inferior	CINE 5B
Malasia	No incluido	Sí	46	...	13%	0% (7)	71,4% (7)	P	...	...
Mongolia	Justiciable	No	51	3,4	63%	100% (4)	100% (4)	...	...	...
Myanmar	Justiciable	No	2	...	...	0% (2)	50% (2)	P	...	...
RPD de Corea	No justiciable	No	...	...	...	...	...	E	...	...
RDP Lao	No justiciable	Sí	...	3,1	...	...	...	E	CINE 5A	CINE 5A
República de Corea	No justiciable	Sí	65	...	30%	100% (1)	100% (1)	P	CINE 5A	CINE 5A
Singapur	No incluido	No	...	...	...	14,3% (7)	100% (7)	E	...	Superior a CINE 5A
Tailandia	Justiciable	No	42	...	32%	0% (3)	33,3% (3)	S	CINE 5A	CINE 5A
Timor-Leste	Justiciable	No	41	2,5	...	100% (2)	100% (2)	...	...	...
Viet Nam	No justiciable	No	18	3,2	49%	...	...	S	...	...
América del Norte y Europa										
Albania	Justiciable	Sí	38	...	70%	42,9% (7)	28,6% (7)	S	...	...
Alemania	No incluido	Sí	71	...	19%	100% (7)	100% (7)	P	Superior a CINE 5A	Superior a CINE 5A
Andorra	Justiciable	No	...	...	...	100% (5)	100% (5)	...	...	...
Austria	Justiciable	Sí	...	...	...	100% (11)	100% (11)	S	...	...
Belarús	Justiciable	No	...	...	...	0% (3)	0% (3)	...	...	...
Bélgica	Justiciable	Sí	...	...	17%	100% (11)	90,9% (11)	S[2]	CINE 5A[6]	Superior a CINE 5A
Bosnia y Herzegovina	No justiciable	Sí	43	3,3	64%	25% (4)	25% (4)	...	...	...
Bulgaria	No justiciable	Sí	65	...	47%	83,3% (6)	66,7% (6)	S	CINE 5A	CINE 5A
Canadá	Justiciable	No[1]	...	...	20%	100% (11)	100% (11)	S[3]	...	...
Chipre	Justiciable	Sí	...	...	27%	100% (6)	100% (6)	...	...	...
Croacia	Justiciable	Sí	53	...	50%	100% (3)	66,7% (3)	S	CINE 5A[11]	Superior a CINE 5A
Dinamarca	No justiciable	Sí	...	...	6%	100% (14)	100% (14)	E	...	...
Eslovaquia	No justiciable	Sí	57	...	39%	100% (5)	100% (5)	S	...	...
Eslovenia	Justiciable	Sí	68	...	26%	100% (6)	100% (6)	E	...	...
España	Justiciable	Sí	58	...	11%	100% (10)	80% (10)	S	CINE 5A	Superior a CINE 5A
Estados Unidos	No incluido	No	81	...	34%	100% (9)	88,9% (9)	P	...	...
Estonia	Justiciable	Sí	...	...	13%	100% (5)	100% (5)	E	...	...
Federación de Rusia	Justiciable	Sí	74	...	72%	40% (4)	20% (5)	S	...	...
Finlandia	Justiciable	Sí	...	...	7%	100% (10)	100% (10)	S	CINE 5A6	CINE 5A6
Francia	No incluido	Sí	76	...	16%	100% (5)	100% (5)	S	Superior a CINE 5A	Superior a CINE 5A
Grecia	Justiciable	Sí	...	...	45%	100% (12)	100% (12)	N	...	...
Hungría	Justiciable	Sí	49	...	19%	100% (6)	100% (6)	P	CINE 5A	CINE 5A[9]
Irlanda	Justiciable	Sí	...	...	...	100% (9)	100% (9)	S	CINE 5B	CINE 5A
Islandia	No justiciable	No	...	...	...	100% (10)	100% (10)	E	...	...
Italia	Justiciable	Sí	73	...	29%	100% (9)	100% (9)	S	Superior a CINE 5A	Superior a CINE 5A
La ex República Yugoslava de Macedonia	Justiciable	No	35	...	46%	42,9% (7)	42,9% (7)	S	Superior a CINE 5A	Superior a CINE 5A
Letonia	Justiciable	Sí	...	...	19%	100% (6)	66,7% (6)	P	...	...
Liechtenstein	No incluido	No	...	...	...	...	...	N	...	...
Lituania	Justiciable	Sí	...	...	40%	100% (2)	100% (2)	E	...	...
Luxemburgo	No justiciable	Sí	...	...	21%	100% (7)	100% (7)	S	...	...
Malta	No justiciable	Sí	...	...	...	100% (6)	100% (6)	...	...	...
Mónaco	Justiciable	No	...	...	...	...	...	...	...	...

	GOBIERNO							ESCUELAS	DOCENTES	
	DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN NACIONAL	**INFORMES NACIONALES DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN**	**ÍNDICE DE TRANSPARENCIA PRESUPUESTARIA**	**CAPACIDAD DEL SECTOR PÚBLICO**	**PERCEPCIÓN DE LA CORRUPCIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO**	**ELECCIONES LIBRES**	**ELECCIONES JUSTAS**	**POLÍTICAS NACIONALES DE EVALUACIÓN**	**NIVEL MÍNIMO DE EDUCACIÓN PARA DOCENTES TITULADOS (PRIMARIA)**	**NIVEL MÍNIMO DE EDUCACIÓN PARA DOCENTES TITULADOS (SECUNDARIA)**
Opciones de clasificación	Justiciable; no justiciable; no incluido	Sí: al menos un informe en el periodo; No: ningún informe en el periodo	0 (=falta de transparencia) - 100 (=total transparencia)	0 (=escasa capacidad) a 6 (=gran capacidad)	Porcentaje de personas que piensan que el sistema de educación es corrupto o extremadamente corrupto	% libres (número de elecciones)	% justas (número de elecciones)	Sanción y recompensa (P); competencia comercial (E); no en favor de la rendición de cuentas de las escuelas (S); no hay una prueba nacional (N)	Nivel de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 4A o inferior; CINE 5A; CINE 5B; superior al CINE 5A	Nivel de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 4A o inferior; CINE 5B; CINE 5A; superior a CINE 5A
Fuente(s) de datos	Proyecto sobre el Derecho a la Educación	Análisis del equipo del Informe GEM sobre los informes nacionales de seguimiento de la educación	International Budget Partnership	Evaluación de las políticas e instituciones nacionales del Banco Mundial (CPIA)	Barómetro Global de la Corrupción de Transparencia Internacional	Free and Fair Elections Database	Free and Fair Elections Database	Smith (2017) y análisis del equipo del Informe GEM	Análisis de las encuestas SABER del Banco Mundial y del Grupo Internacional de Trabajo sobre Docentes para la Educación 2030 por el equipo del Informe GEM	Análisis de las encuestas SABER del Banco Mundial y del Grupo Internacional de Trabajo sobre Docentes para la Educación 2030 por el equipo del Informe GEM
Año de los datos	2017	2010–2016[15]	2015	2013–2015^	2013	1975–2011[13]	1975–2011[13]	2017	2010–2016^	2010–2016^
Montenegro	Justiciable	Sí	...	...	...	100% (1)14	100% (1)14	S	...	...
Noruega	No justiciable	Sí	84	...	13%	100% (9)	100% (9)	E	CINE 5A	CINE 5A
Países Bajos	No justiciable	Sí	...	...	...	100% (11)	100% (11)	E	...	...
Polonia	Justiciable	Sí	64	...	...	100% (2)	100% (2)	E	...	...
Portugal	Justiciable	Sí	64	...	35%	100% (7)	100% (7)	P	...	...
Reino Unido	No justiciable	Sí	75	...	18%	100% (8)	100% (8)	E	...	...
República Checa	No justiciable	Sí	69	...	30%	100% (6)	100% (6)	N	...	...
República de Moldova	Justiciable	Sí	...	3,4	58%	...	...	...	CINE 5B	CINE 5B
Rumania	Justiciable	Sí	75	...	33%	100% (4)	50% (4)	E	...	...
San Marino	Justiciable	No	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia	Justiciable	No	47	...	70%	14	14	S	Superior a CINE 5A	CINE 5A
Suecia	Justiciable	Sí	87	...	...	100% (11)	100% (11)	E	Superior a CINE 5A	Superior a CINE 5A
Suiza	Justiciable	Sí	...	...	11%	100% (9)	100% (9)	N	...	...
Ucrania	Justiciable	No	46	...	69%	0% (3)	33,3% (3)	...	...	...
América Latina y el Caribe										
Anguila	...	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	No incluido	No	...	...	...	66,7% (3)	100% (3)	...	...	...
Argentina	Justiciable	No	59	...	23%	100% (3)	100% (3)	S	...	...
Aruba	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	No incluido	No	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	No incluido	No	...	...	...	100% (7)	100% (7)	...	...	...
Belice	No justiciable	No	...	...	...	100% (3)	100% (3)	...	CINE 5B[6]	CINE 5A[6]
Bermudas	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia, E. P.	Justiciable	No	17	3,1	36%	33,3% (6)	83,3% (6)	...	...	...
Brasil	Justiciable	Sí	77	...	33%	100% (4)	100% (4)	P[4]	CINE 5A	CINE 5A
Chile	No justiciable	Sí	58	...	60%	100% (3)	100% (3)	P	...	...
Colombia	Justiciable	Sí	57	...	37%	66,7% (3)	66,7% (3)	E	CINE 5A[7]	CINE 5A[7]
Costa Rica	Justiciable	Sí	54	...	...	100% (9)	100% (9)	S	...	...
Cuba	No justiciable	No	...	...	...	...	...	S	...	...
Curazao	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	No incluido	No	...	3,8	...	100% (4)	100% (4)	...	...	...
Ecuador	Justiciable	Sí	50	...	...	80% (5)	40% (5)	...	...	...
El Salvador	Justiciable	Sí	53	...	40%	33,3% (6)	66,7% (6)	...	...	...
Granada	No incluido	No	...	3,5	...	66,7% (3)	100% (3)	...	...	...
Guatemala	Justiciable	No	46	...	...	25% (8)	87,5% (8)	...	...	...
Guyana	No justiciable	No	...	3,1	...	71,4% (7)	71,4% (7)	...	CINE 4A o inferior	CINE 4A o inferior
Haití	Justiciable	No	...	2,4	...	40% (5)	20% (5)	...	CINE 5A	CINE 5B
Honduras	Justiciable	No	43	3,1	...	0% (5)	100% (5)	...	...	...
Islas Caimán	...	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	Justiciable	No	...	...	19%	75% (4)	50% (4)	...	CINE 5A	CINE 5A
México	Justiciable	Sí	66	...	43%	100% (2)	100% (2)	P	CINE 5A	CINE 5A
Montserrat	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	Justiciable	No	46	3,3	...	40% (5)	80% (5)	E	...	...
Panamá	Justiciable	Sí	...	...	...	60% (5)	60% (5)	S	...	...
Paraguay	Justiciable	Sí	...	...	32%	100% (1)	100% (1)	...	CINE 5B	CINE 5B
Perú	Justiciable	Sí	75	...	48%	66,7% (6)	83,3% (6)	S	...	...
República Dominicana	Justiciable	Sí	51	...	...	60% (5)	100% (5)	E	...	...
Saint Kitts y Nevis	No incluido	No	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Martin	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	No incluido	No	...	3,7	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	No incluido	No	...	3,7	...	85,7% (7)	100% (7)	...	...	...
Sint Maarten	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	No justiciable	No	...	...	...	0% (1)	100% (1)	...	...	...
Trinidad y Tobago	No incluido	No	34	...	...	100% (7)	100% (7)	E	...	...
Uruguay	Justiciable	Sí	...	...	24%	100% (5)	100% (5)	S	...	...
Venezuela, R. B.	Justiciable	Sí	8	...	49%	20% (5)	100% (5)	...	CINE 5A	CINE 5A
África del Norte y Asia Occidental										
Argelia	No justiciable	No	19	...	62%	0% (1)	100% (1)	...	CINE 5A	CINE 5A
Arabia Saudita	No justiciable	No	0	...	...	...	...	...	8	8
Bahrein	No justiciable	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...
Egipto	Justiciable	No	16	...	67%	0% (1)	0% (1)	...	CINE 5A	CINE 5A
Emiratos Árabes Unidos	No justiciable	Sí	...	...	...	...	...	S	...	...

	GOBIERNO							ESCUELAS	DOCENTES	
	DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN NACIONAL	**INFORMES NACIONALES DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN**	**ÍNDICE DE TRANSPARENCIA PRESUPUESTARIA**	**CAPACIDAD DEL SECTOR PÚBLICO**	**PERCEPCIÓN DE LA CORRUPCIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO**	**ELECCIONES LIBRES**	**ELECCIONES JUSTAS**	**POLÍTICAS NACIONALES DE EVALUACIÓN**	**NIVEL MÍNIMO DE EDUCACIÓN PARA DOCENTES TITULADOS (PRIMARIA)**	**NIVEL MÍNIMO DE EDUCACIÓN PARA DOCENTES TITULADOS (SECUNDARIA)**
Opciones de clasificación	Justiciable; no justiciable; no incluido	Sí: al menos un informe en el periodo; No: ningún informe en el periodo	0 (=falta de transparencia) - 100 (=total transparencia)	0 (=escasa capacidad) a 6 (=gran capacidad)	Porcentaje de personas que piensan que el sistema de educación es corrupto o extremadamente corrupto	% libres (número de elecciones)	% justas (número de elecciones)	Sanción y recompensa (P); competencia comercial (E); no en favor de la rendición de cuentas de las escuelas (S); no hay una prueba nacional (N)	Nivel de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 4A o inferior; CINE 5A; CINE 5B; superior al CINE 5A	Nivel de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 4A o inferior; CINE 5B; CINE 5A; superior a CINE 5A
Fuente(s) de datos	Proyecto sobre el Derecho a la Educación	Análisis del equipo del Informe GEM sobre los informes nacionales de seguimiento de la educación	International Budget Partnership	Evaluación de las políticas e instituciones nacionales del Banco Mundial (CPIA)	Barómetro Global de la Corrupción de Transparencia Internacional	Free and Fair Elections Database	Free and Fair Elections Database	Smith (2017) y análisis del equipo del Informe GEM	Análisis de las encuestas SABER del Banco Mundial y del Grupo Internacional de Trabajo sobre Docentes para la Educación 2030 por el equipo del Informe GEM	Análisis de las encuestas SABER del Banco Mundial y del Grupo Internacional de Trabajo sobre Docentes para la Educación 2030 por el equipo del Informe GEM
Año de los datos	2017	2010–2016[15]	2015	2013–2015^	2013	1975–2011[13]	1975–2011[13]	2017	2010–2016^	2010–2016^
Iraq	No justiciable	No	3	...	22%	0% (1)	0% (1)	...	...	...
Israel	No incluido	Sí	...	...	23%	100% (8)	100% (8)	E	...	...
Jordania	Justiciable	Sí	55	...	...	...	...	S	CINE 5A	Superior a CINE 5A
Kuwait	No justiciable	No	...	...	...	...	...	...	...	...
Líbano	No incluido	No	2	...	67%	0% (4)	50% (4)	...	CINE 4A o inferior	CINE 5A
Libia	Justiciable	No	...	...	47%	...	...	...	...	...
Marruecos	No justiciable	Sí	38	...	60%	0% (1)	100% (1)	...	...	...
Omán	No justiciable	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...
Palestina	Justiciable	Sí	...	...	19%	...	...	...	...	...
Qatar	No justiciable	No	0	...	...	...	...	E	CINE 5A	CINE 5A
República Árabe Siria	Justiciable	No	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	Justiciable	No	10	2,2	61%	0% (2)	0% (2)	...	...	...
Túnez	No incluido	Sí	42	...	39%	...	...	S	CINE 5A	CINE 5A
Turquía	Justiciable	Sí	44	...	42%	83,3% (6)	100% (6)	E	...	...
Yemen	Justiciable	No	34	2,4	62%	0% (1)	0% (1)	...	CINE 4A o inferior	CINE 5B
Pacífico										
Australia	No incluido	Sí	...	...	19%	100% (14)	100% (14)	P	...	...
Fiji	Justiciable	Sí	15	...	24%	75% (4)	100% (4)	S	...	...
Islas Cook	No incluido	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	Justiciable	Sí	...	2,8	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	No incluido	Sí	...	2,7	29%	40% (5)	80% (5)	E	CINE 5B	...
Kiribati	No incluido	Sí	...	3,2	...	...	...	...	...	...
Micronesia, F. S.	No justiciable	Sí	...	2,9	...	...	...	...	...	...
Nauru	No incluido	No	...	...	...	0% (1)	100% (1)	...	...	...
Niue	No incluido	No	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	No incluido	Sí	88	...	16%	100% (12)	100% (12)	S	...	...
Palau	No justiciable	No	...	...	...	...	...	...	...	CINE 5B
Papua Nueva Guinea	No incluido	No	55	2,9	47%	33,3% (3)	0% (3)	...	CINE 5B	CINE 5B
Samoa	No incluido	No	...	4,1	...	0% (1)	100% (1)	E	CINE 5B	CINE 5B
Tokelau	...	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	No incluido	No	...	3,7	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	No incluido	No	...	3,2	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	No incluido	Sí	...	3,3	41%	80% (5)	100% (5)	S	CINE 4A[5]	CINE 4A[5]
Asia Meridional										
Afganistán	No justiciable	Sí	42	2,5	33%	50% (2)	0% (2)	S	...	...
Bangladesh	No justiciable	Sí	56	2,9	12%	66,7% (3)	100% (3)	P	...	...
Bhután	No justiciable	Sí	...	3,8	...	0% (1)	100% (1)	S	...	...
India	Justiciable	Sí	46	3,6	61%	0% (1)	0% (1)	S	CINE 5B[12]	CINE 5A[12]
Irán (República Islámica del)	Justiciable	No	...	...	...	0% (2)	50% (2)	...	...	...
Maldivas	Justiciable	No	...	3,1	26%	0% (1)	100% (1)	...	...	...
Nepal	Justiciable	Sí	24	3,1	45%	33,3% (3)	100% (3)	P	...	...
Pakistán	Justiciable	Sí	43	3,1	43%	20% (5)	40% (5)	E	...	...
Sri Lanka	No justiciable	Sí	39	3,4	33%	0% (4)	25% (4)	E	...	...
África Subsahariana										
Angola	No justiciable	No	26	2,3	...	...	...	...	...	...
Benin	Justiciable	Sí	45	3,3	...	50% (2)	50% (2)	...	CINE 4A	CINE 5B[10]
Botswana	No incluido	Sí	47	...	...	100% (7)	100% (7)	S	...	...
Burkina Faso	No justiciable	No	43	3,5	...	0% (1)	100% (1)	...	...	...
Burundi	Justiciable	No	...	2,5	46%	0% (1)	100% (1)	...	...	...
Cabo Verde	Justiciable	No	...	4	...	100% (4)	100% (4)	...	...	...
Camerún	No justiciable	No	44	2,9	72%	0% (4)	25% (4)	...	...	...
Chad	Justiciable	No	4	2,7	...	...	...	...	...	...
Comoras	Justiciable	No	...	2,6	...	100% (1)	0% (1)	...	...	...
Congo	Justiciable	No	...	2,5	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	No incluido	No	...	...	...	0% (2)	0% (2)	...	CINE 5B	CINE 5A
Djibouti	No incluido	No	...	2,7	...	0% (3)	33,3% (3)	...	CINE 4A o inferior	CINE 4A o inferior
Eritrea	Justiciable	No	...	...	...	...	...	...	...	...
Etiopía	No justiciable	No	...	3,5	36%	0% (3)	0% (3)	S	...	...
Gabón	Justiciable	No	...	...	...	0% (1)	0% (1)	...	...	...
Gambia	Justiciable	Sí	...	2,9	...	0% (3)	0% (3)	E	...	...
Ghana	Justiciable	No	51	3,7	66%	75% (4)	100% (4)	E	CINE 5B	CINE 5B
Guinea	Justiciable	No	...	2,8	...	0% (2)	50% (2)	...	...	...
Guinea Ecuatorial	Justiciable	Sí	4	...	...	0% (2)	0% (2)	...	...	...
Guinea-Bissau	Justiciable	Sí	...	2,2	...	100% (2)	100% (2)	...	CINE 4A o inferior	CINE 5B

	GOBIERNO							ESCUELAS	DOCENTES	
	DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN NACIONAL	**INFORMES NACIONALES DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN**	**ÍNDICE DE TRANSPARENCIA PRESUPUESTARIA**	**CAPACIDAD DEL SECTOR PÚBLICO**	**PERCEPCIÓN DE LA CORRUPCIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO**	**ELECCIONES LIBRES**	**ELECCIONES JUSTAS**	**POLÍTICAS NACIONALES DE EVALUACIÓN**	**NIVEL MÍNIMO DE EDUCACIÓN PARA DOCENTES TITULADOS (PRIMARIA)**	**NIVEL MÍNIMO DE EDUCACIÓN PARA DOCENTES TITULADOS (SECUNDARIA)**
Opciones de clasificación	Justiciable; no justiciable; no incluido	Sí: al menos un informe en el periodo; No: ningún informe en el periodo	0 (=falta de transparencia) - 100 (=total transparencia)	0 (=escasa capacidad) a 6 (=gran capacidad)	Porcentaje de personas que piensan que el sistema de educación es corrupto o extremadamente corrupto	% libres (número de elecciones)	% justas (número de elecciones)	Sanción y recompensa (P); competencia comercial (E); no en favor de la rendición de cuentas de las escuelas (S); no hay una prueba nacional (N)	Nivel de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 4A o inferior; CINE 5A; CINE 5B; superior al CINE 5A	Nivel de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 4A o inferior; CINE 5B; CINE 5A; superior a CINE 5A
Fuente(s) de datos	Proyecto sobre el Derecho a la Educación	Análisis del equipo del Informe GEM sobre los informes nacionales de seguimiento de la educación	International Budget Partnership	Evaluación de las políticas e instituciones nacionales del Banco Mundial (CPIA)	Barómetro Global de la Corrupción de Transparencia Internacional	Free and Fair Elections Database	Free and Fair Elections Database	Smith (2017) y análisis del equipo del Informe GEM	Análisis de las encuestas SABER del Banco Mundial y del Grupo Internacional de Trabajo sobre Docentes para la Educación 2030 por el equipo del Informe GEM	Análisis de las encuestas SABER del Banco Mundial y del Grupo Internacional de Trabajo sobre Docentes para la Educación 2030 por el equipo del Informe GEM
Año de los datos	2017	2010–2016[15]	2015	2013–2015^	2013	1975–2011[13]	1975–2011[13]	2017	2010–2016^	2010–2016^
Kenya	Justiciable	Sí	48	3,4	37%	25% (4)	50% (4)	S	CINE 4A o inferior	CINE 5B
Lesotho	No justiciable	No	...	3,3	...	60% (5)	100% (5)	...	...	...
Liberia	No justiciable	No	38	2,9	87%	66,7% (3)	66,7% (3)	...	...	...
Madagascar	Justiciable	No	...	2,7	56%	75% (4)	100% (4)	...	...	...
Malawi	Justiciable	No	65	3,1	71%	50% (4)	75% (4)	E	...	...
Malí	No justiciable	Sí	46	3	...	33,3% (3)	100% (3)	...	CINE 4A o inferior	CINE 4A o inferior
Mauricio	No incluido	Sí	...	...	...	100% (7)	100% (7)	E	...	...
Mauritania	No incluido	Sí	...	3,2	...	0% (1)	100% (1)	...	CINE 4A o inferior	CINE 5B
Mozambique	Justiciable	Sí	38	3,2	79%	66,7% (3)	100% (3)	...	...	...
Namibia	Justiciable	No	46	...	...	33,3% (3)	100% (3)	...	CINE 5B	CINE 5A
Niger	Justiciable	Sí	17	3,2	...	50% (4)	75% (4)	...	...	...
Nigeria	No justiciable	No	24	2,8	54%	0% (6)	16,7% (6)	...	...	...
R. D. Congo	Justiciable	Sí	39	2,5	75%	0% (2)	50% (2)	...	CINE 4A o inferior	CINE 5B
República Centroafricana	Justiciable	No	...	2,2	...	0% (3)	33,3% (3)	...	...	...
República Unida de Tanzania	No justiciable	Sí	46	3,3	74%	50% (4)	25% (4)	P	...	...
Rwanda	Justiciable	Sí	36	3,7	4%	0% (2)	0% (2)	...	...	...
Santo Tome y Príncipe	Justiciable	Sí	29	3,1	...	...	...	...	...	...
Senegal	No justiciable	Sí	43	3,6	54%	20% (5)	40% (5)	...	CINE 4A o inferior	CINE 5B
Seychelles	Justiciable	No	...	...	...	66,7% (3)	100% (3)	...	...	...
Sierra Leona	No justiciable	Sí	52	3,1	64%	50% (2)	0% (2)	...	...	...
Somalia	No justiciable	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	Justiciable	Sí	86	...	32%	33,3% (6)	83,3% (6)	S	...	...
Sudán del Sur	Justiciable	No	...	1,7	48%	...	...	...	...	...
Swazilandia	No justiciable	No	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	No justiciable	Sí	...	2,6	...	0% (4)	0% (4)	...	...	...
Uganda	Justiciable	Sí	62	3,1	46%	0% (4)	50% (4)	E	CINE 4A o inferior	CINE 5B
Zambia	No justiciable	No	39	3,2	77%	20% (5)	80% (5)	E	...	...
Zimbabwe	No justiciable	No	35	2,8	67%	0% (2)	0% (2)	...	...	...

^ Los datos se refieren al año más reciente disponible en el período especificado. Para más detalles, véanse las fuentes correspondientes.

1. Las provincias de Saskatchewan y Quebec tienen informes de seguimiento de la educación.

2. *S* representa a las comunidades valona y alemana, en las cuales la rendición de cuentas de las escuelas no se basa en la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas. La comunidad flamenca utiliza la puntuación en las pruebas para la competencia en el mercado (*E*).

3. La provincia de Ontario utiliza la puntuación obtenida en las pruebas para la competencia en el mercado (*E*).

4. *P* representa San Pablo, Pernambuco y Ceará, que aplican sanciones y otorgan recompensas a las escuelas o los educadores de acuerdo a la puntuación obtenida en las pruebas.

5. Nueva información suministrada por un oficial en el terreno encargado de educación de la UNESCO como "diploma para la enseñanza", actualizado a CINE 4A según el gráfico 19 de Keevy y Jansen (2010).

6. Nueva información suministrada por el Ministerio de Educación.

7. Nueva información suministrada por el Ministerio de Educación, solo para referencia, ya que el ministerio está elaborando el marco nacional de cualificaciones y el Sistema Nacional de Educación Terciaria.

8. Nueva información suministrada por el Ministerio de Educación. No se señaló el nivel CINE. El ministerio indica que para ambos niveles los docentes necesitan su diploma de educación, diploma de educación especial, diploma de tutoría y orientación, diploma de planificación educativa y diploma de recursos de aprendizaje.

9. Información actualizada de la delegación permanente ante la UNESCO.

10. Información actualizada de un oficial en el terreno encargado de educación de la UNESCO.

11. Información actualizada del Ministerio de Educación.

12. La información representa al estado de Karnataka.

13. Se han incluido todas las elecciones de dirigentes sobre las que se dispone de datos suficientes en el período especificado.

14. No se incluyeron las elecciones de dirigentes de la Unión Estatal de Serbia y Montenegro entre 1997 y 2012.

15. Se considera que hay informe nacional de seguimiento si se publicó al menos uno en el período especificado.

(...) No se dispone de datos.

Glosario

Adolescentes y jóvenes no escolarizados. Aquellos con edad escolar del primer o segundo ciclo de secundaria que no están matriculados ni en enseñanza primaria, secundaria, postsecundaria no superior ni superior.

Alfabetización. De acuerdo con la definición de la UNESCO de 1958, el término se refiere a la capacidad de un individuo de leer, escribir y comprender una frase sencilla breve en relación con su vida cotidiana. El concepto de alfabetización ha evolucionado desde entonces y actualmente abarca varios ámbitos de competencias, cada uno concebido sobre una escala de diferentes niveles de dominio y con fines diferentes.

Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Servicios y programas que apoyan la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños – incluidos la salud, la nutrición y la higiene, así como el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico – desde el nacimiento hasta la entrada en la escuela primaria.

Competencias. Capacidades no innatas que se pueden aprender y transmitir y que tienen prestaciones económicas o sociales, tanto para las personas como para sus sociedades.

Competencias en tecnología de la información y comunicación (TIC). Las personas poseen estas habilidades si han emprendido algunas actividades relacionadas con la informática en los últimos tres meses: copiar o mover un archivo o carpeta; utilizar herramientas de copiar y pegar para duplicar o trasladar información dentro de un documento; enviar correos electrónicos con archivos adjuntos (p. ej., documentos, imágenes, vídeo); utilizar fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo; conectar e instalar nuevos dispositivos (p. ej., un módem, cámara, impresora); encontrar, descargar, instalar y configurar software; crear presentaciones electrónicas con software de presentación (incluidos texto, imágenes, sonido, vídeo o gráficos); transferir archivos entre una computadora y otros dispositivos; y escribir un programa informático que emplea un lenguaje de programación especializado.

Docente cualificado. Docente que dispone de la cualificación académica mínima requerida para impartir enseñanza en un determinado nivel del sistema educativo de un país.

Docente capacitado. Docente que ha cumplido al menos los requisitos mínimos establecidos de formación (previa o en el empleo) para impartir enseñanza en un determinado nivel del sistema educativo, de conformidad con la política o la legislación nacional pertinente.

Educación en Ciudadanía Mundial (ECM). Un tipo de educación que tiene por objeto empoderar a los estudiantes para que asuman un papel activo con el fin de abordar y resolver desafíos mundiales y convertirse en contribuyentes proactivos de un mundo más pacífico, tolerante, inclusivo y seguro.

Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Un tipo de educación que tiene como objetivo permitir a los estudiantes abordar de manera constructiva y creativa desafíos presentes y futuros mundiales y crear sociedades más sostenibles y resilientes.

Enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP). Programas diseñados principalmente con el fin de preparar a los estudiantes para la entrada directa en una ocupación u oficio particular (o clase de ocupaciones u oficios).

Gasto público en educación. Total de gastos corrientes y de capital en educación incurridos por parte de los gobiernos locales, regionales y nacionales, incluidos los municipios. Se excluyen las contribuciones de los hogares. El término incluye el gasto público de las instituciones públicas y privadas.

Índice de Desarrollo de la Primera Infancia (ECDI). Índice de realización del potencial de desarrollo que evalúa a los niños de 36-59 meses de edad en cuatro ámbitos: alfabetización/aritmética elemental, desarrollo físico, socioemocional y cognitivo. La información se recopila a través de las Encuestas Agrupadas de Indicadores Múltiples de UNICEF. Un niño «progresa adecuadamente» en general si «progresa adecuadamente» en al menos tres de estos cuatro ámbitos.

Índice de paridad. Es una medida de desigualdad que se define como la relación de los valores de un indicador de enseñanza de dos grupos de la población. Habitualmente, el numerador es el valor del grupo

desfavorecido y el denominador es el valor del grupo favorecido). Un valor del índice entre 0,97 y 1,03 indica paridad. Un valor inferior a 0,97 indica una disparidad en favor del grupo favorecido. Un IPG por encima de 1,03 indica una disparidad en favor del grupo desfavorecido. Los grupos pueden definirse por:

- Género. Relación de valores femeninos a masculinos de un indicador dado.
- Ubicación. Relación de valores rurales a urbanos de un indicador dado.
- Riqueza/ingresos. Relación entre el 20 % más pobre y el 20 % más rico de un indicador dado.

Ingreso nacional bruto (INB). El valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país en un año (producto interior bruto) más los ingresos que los residentes han recibido desde el extranjero, menos los ingresos reclamados por los no residentes.

Instituciones privadas. Instituciones que no son operadas por las autoridades públicas, sino que son controladas y gestionadas, ya sea con fines de lucro o no, por organismos privados tales como organizaciones no gubernamentales, entidades religiosas, grupos de intereses especiales, fundaciones o empresas comerciales.

Niños no escolarizados. Niños en el rango de edad oficial de escuela primaria que no están matriculados ni en escuelas primarias ni secundarias.

Niveles de educación de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), que es el sistema de clasificación diseñado a fin de servir como instrumento para reunir, compilar y presentar indicadores y estadísticas de educación comparables tanto dentro de cada país como a escala internacional. El sistema, introducido en 1976, fue revisado en 1997 y 2011.

Enseñanza preescolar (nivel 0 de la CINE). Programas en la etapa inicial de la enseñanza organizada, diseñados principalmente para introducir a los niños muy pequeños, de al menos 3 años de edad, en un entorno de tipo escolar y proporcionar un puente entre el hogar y la escuela. Haciendo referencia indistintamente a la educación infantil, la educación de guardería, la educación preescolar, el centro de guardería o la educación de la primera infancia, estos programas son el componente más formal de la AEPI. Al término de estos programas, los niños continúan su educación en la CINE 1 (enseñanza primaria).

Enseñanza primaria (nivel 1 de la CINE). Programas generalmente diseñados para proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y matemáticas, así como una comprensión elemental de materias tales como historia, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales, arte y música.

Enseñanza secundaria (niveles 2 y 3 de la CINE). Los programas constan de dos etapas: primer y segundo ciclo de secundaria. El primer ciclo de secundaria (CINE 2) está generalmente diseñado para continuar con los programas básicos de nivel primario pero la enseñanza está más centrada habitualmente en las asignaturas, lo que requiere profesores más especializados en cada materia. El final de este nivel suele coincidir con el final de la enseñanza obligatoria. En el segundo ciclo de secundaria (CINE 3), la última etapa de la educación secundaria en la mayoría de los países, la enseñanza se organiza a menudo aún más con programas más específicos de las asignaturas y los profesores suelen necesitar una cualificación más elevada o especializada para impartir estas asignaturas que en el nivel 2 de la CINE.

Enseñanza postsecundaria no superior (nivel 4 de la CINE). Se proporcionan experiencias de aprendizaje que se basan en la enseñanza secundaria, que preparan a la entrada en el mercado laboral, así como la enseñanza superior.

Educación superior (niveles 5-8 de la CINE). Se basa en la enseñanza secundaria, proporcionando actividades de aprendizaje en campos especializados de la educación. Su objetivo es enseñar a un alto nivel de complejidad y especialización. Comprende:

- Nivel 5: Enseñanza superior de ciclo corto, a menudo diseñada para proporcionar a los participantes conocimientos, destrezas y competencias. Se basa en la práctica, concierne específicamente a las profesiones y prepara a los estudiantes para que entren en el mercado laboral.
- Nivel 6: Licenciatura, a menudo diseñada para proporcionar a los participantes conocimientos, competencias y destrezas académicos o

profesionales a nivel intermedio que conducen a un primer grado o cualificación equivalente.

- Nivel 7: Máster o nivel equivalente, a menudo diseñado para proporcionar a los participantes conocimientos, competencias y destrezas académicos o profesionales a nivel avanzado que conducen a un segundo grado o cualificación equivalente.

- Nivel 8: Doctorado o nivel equivalente, diseñado principalmente para conducir a una cualificación de investigación avanzada.

Nuevos participantes. Alumnos que acceden a un determinado nivel de enseñanza por primera vez; la diferencia entre la matriculación y los repetidores en el primer curso del nivel.

País afectado por conflictos. Para un año dado, cualquier país con 1000 o más muertes relacionadas con combates (incluidas víctimas entre la población civil y actores militares) durante el periodo anterior de 10 años y/o con más de 200 muertes relacionadas con combates en un año más durante el periodo anterior de 3 años, de acuerdo con el conjunto de datos de muertes relacionadas con combates del Programa de Datos sobre Conflictos de Uppsala.

Paridad de poder adquisitivo (PPA). Un ajuste del tipo de cambio que da cuenta de las diferencias de precios entre países, lo que permite la comparación internacional de la producción e ingresos reales.

Población en edad escolar. Población del grupo de edad que corresponde oficialmente a un determinado nivel de enseñanza, ya esté escolarizada o no.

Precios constantes. Los precios de un determinado artículo, ajustados para suprimir el efecto de la evolución general de los precios (inflación) a partir de un año de referencia determinado.

Producto interno bruto (PIB). El valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país durante un año (véase también el Producto nacional bruto).

Relación alumnos/docente (RAD). Promedio de alumnos por docente en un nivel específico de enseñanza.

Relación alumnos/docente cualificado. Promedio de alumnos por profesor cualificado en un nivel específico de enseñanza.

Relación alumnos/docente capacitado (RADC). Promedio de alumnos por docente capacitado en un nivel específico de enseñanza.

Tasa bruta de admisión (TBA). Número total de nuevos participantes en un determinado curso de enseñanza primaria, independientemente de su edad, expresado como porcentaje de la población de la edad oficial de ingreso en la escuela en el curso correspondiente.

Tasa bruta de matriculación (TBM). Matriculación total en un nivel específico de enseñanza, independientemente de su edad, expresado como porcentaje de la población dentro del grupo de edad oficial correspondiente a este nivel de educación. La TBM puede superar el 100 % debido a la entrada temprana o tardía y/o la repetición de curso.

Tasa de abandono de docentes. Número de docentes en un determinado nivel del sistema educativo que abandona la profesión en un año lectivo determinado, como porcentaje del número total de docentes en ese nivel y en el año lectivo en cuestión.

Tasa de alfabetización de adultos. Número de personas alfabetizadas de 15 o más años de edad, expresado como porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

Tasa de alfabetización juvenil. Número de personas alfabetizadas de 15 a 24 años de edad, expresado como porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

Tasa de edad excesiva para el grado. El porcentaje de alumnos en cada nivel de enseñanza (primaria, primer ciclo de secundaria y segundo ciclo de secundaria) que tengan 2 años o más por encima de la edad prevista para su grado.

Tasa de los que nunca han ido a la escuela. Porcentaje de niños mayores de tres a cinco años con respecto a la edad de ingreso oficial en la educación primaria, que nunca han ido a la escuela. Por ejemplo, en un país donde la edad oficial de ingreso es de 6 años, el indicador se calcula con arreglo al grupo de edad de 9 a 11 años.

Tasa de nivel educativo de los adultos. Número de personas de 25 años de edad o más con el máximo nivel educativo, como porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

Tasa de mortalidad de los menores de 5 años de edad. Probabilidad que tiene un niño de morir entre su nacimiento y los cinco años de edad, expresada en número de muertes por cada 1.000 niños nacidos vivos.

Tasa de retraso del crecimiento. Proporción de niños de un determinado grupo de edad cuya estatura para su edad se sitúa entre dos y tres desviaciones estándar por debajo de la media de referencia establecida por el Centro Nacional de Estadísticas de la Salud y la Organización Mundial de la Salud.

Tasa de finalización por nivel. Porcentaje de niños mayores de tres a cinco años con respecto a la edad oficial de entrada en el último grado de un nivel de enseñanza que han llegado al último grado de ese nivel. Por ejemplo, en un país con un ciclo de 6 años, donde la edad oficial de ingreso en el último grado es de 11 años, la tasa de escolarización primaria es el porcentaje de alumnos de 14–16 años de edad que han alcanzado el sexto grado.

Tasa de transición a la enseñanza secundaria. Nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza secundaria en un año determinado, expresados como porcentaje del número de alumnos matriculados en el último grado de primaria en el año anterior y quienes no repiten esa calificación el año siguiente. El indicador mide únicamente la transición a la enseñanza secundaria general.

Tasa específica de matrícula por edad (ASER). Escolarización de una determinada edad o grupo de edad, independientemente del nivel de educación en el que estén inscritos los alumnos o estudiantes, expresado como porcentaje de la población de la misma edad o grupo de edad.

Tasa neta ajustada de matriculación (TNAM). Número de alumnos escolarizados del grupo en edad oficial de cursar un determinado nivel de enseñanza, sea en ese nivel o en los niveles superiores, expresado en porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa neta de asistencia (TNA). Número de alumnos en el grupo de edad oficial para un nivel dado de enseñanza que asistieron a la escuela en ese nivel, expresado como porcentaje de la población en ese grupo de edad.

Tasa neta de matriculación (TNM). Matriculación del grupo de edad oficial en un nivel dado de enseñanza, expresada como porcentaje de la población en ese grupo de edad.

Siglas

ACIJ	Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (Argentina)
ACNUDH	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
AEPI	Atención y Educación de la Primera Infancia
AIF	Asociación Internacional de Fomento (Banco Mundial)
ALLS	Encuesta sobre la alfabetización de los adultos y sus competencias para la vida (OCDE)
AOD	Asistencia Oficial para el Desarrollo
ASER	Informe Anual sobre la Situación de la Educación (India, Pakistán)
CAD	Comité de Asistencia para el Desarrollo (OCDE)
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CMDS	Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible
CNE	Cuentas Nacionales de la Educación
CRS	Sistema de Notificación de los Países Acreedores (OCDE)
DFID	Departamento de Desarrollo Internacional (Reino Unido)
ECDI	Índice de Desarrollo de la Primera Infancia (UNICEF)
ECERS	Escala de Calificación del Ambiente de la Primera Infancia
ECM	Educación en ciudadanía mundial
EDS	Encuesta de Demografía y Salud
EDS	Educación para el desarrollo sostenible
EE. UU.	Estados Unidos
EFTP	Enseñanza y formación técnica y profesional
EPA	Encuesta de la Población Activa (Unión Europea)
EPT	Educación para Todos
Eurostat	Oficina Estadística de las Comunidades Europeas
M/H	Mujeres/Hombres
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura
FME	Foro Mundial sobre la Educación
FMI	Fondo Monetario Internacional
GPE	Alianza Mundial para la Educación
I + D	Investigación y Desarrollo
IALS	Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos

ICCS	Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana
IEA	Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar
IEU	Instituto de Estadística de la UNESCO
IIPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UNESCO)
INB	Ingreso Nacional Bruto
Informe GEM	Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo
IPG	Índice de paridad de género
ISSA	International Step By Step Association
IUAL	Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de toda la Vida
LCD	Link Community Development
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MICS	Encuesta de Indicadores Múltiples por Grupos
ODS	Objetivo de Desarrollo Sostenible
OIE	Oficina Internacional de Educación (UNESCO)
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos
ODM	Objetivo de Desarrollo del Milenio
OIT	Organización/Oficina Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la Salud (Naciones Unidas)
ONG	Organización no gubernamental
ONUSIDA	Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA
OSC	Organización de la sociedad civil
PASEC	Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de la CONFEMEN (Conferencia de Ministros de Educación de los Países de Habla Francesa)
PforR	Programa por resultados
PIAAC	Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos (OCDE)
PIB	Producto interno bruto
PIRLS	Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (OCDE)
PMA	Programa Mundial de Alimentos (Naciones Unidas)
PNB	Producto nacional bruto
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PPA	Paridad de poder adquisitivo
SABER	Enfoque de Sistema para Mejores Resultados Educativos (Banco Mundial)
SACMEQ	Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación
SCN	Sistema de Cuentas Nacionales (Naciones Unidas)

SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SIDA	Síndrome de inmunodeficiencia adquirida
STEM	Ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas
STEP	Skills Toward Employment and Productivity (Banco Mundial)
TALIS	Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (OCDE)
TBM	Tasa bruta de matriculación
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
TIMSS	Estudio Internacional de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias
TNM	Tasa neta de matriculación
UE	Unión Europea
UIT	Unión Internacional de Telecomunicaciones
UOE	IEU/OCDE/Eurostat
UN	Naciones Unidas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNGEI	Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNPD	División de Población de las Naciones Unidas
UNU-IAS	Instituto de Estudios Avanzados sobre Desarrollo sostenible de la Universidad de las Naciones Unidas
USAID	Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
VIH	Virus de la inmunodeficiencia humana
WEF	Foro Mundial sobre la Educación
WEI	Programa Mundial relativo a los Indicadores de la Educación (UNESCO)
WIDE	Base de Datos de Desigualdad Mundial en Educación
WVS	Encuesta Mundial de Valores

Bibliografía

CAPÍTULOS 1 A 8

Abadzi, H. 2017. *Accountability and its Educational Implications: Culture, Linguistic and Psychological Research*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

ABC Color. 2017. *Alertan a estudiantes para no caer en universidades "garaje"* [Students are warned not to fall for "garage" universities]. Asunción, ABC Color. www.abc.com.py/edicion-impresa/locales/alertan-a-estudiantes-para-no-caer-en-universidades-garaje-1569930.html. (In Spanish.) (Accessed 30 August 2017.)

Abdirahman, H., Fleming, L. C. and Jacobsen, K. H. 2013. Parental involvement and bullying among middle-school students in North Africa. *Eastern Mediterranean Health Journal,* Vol. 19, No. 3, pp. 227–33.

ACDP. 2014. *Study on Teacher Absenteeism in Indonesia 2014*. Jakarta, Indonesia Ministry of Education, Education Sector Analytical and Capacity Development Partnership.

Adamson, F., Cook-Harvey, C. and Darling-Hammond, L. 2015. *Whose Choice? Student Experiences and Outcomes in the New Orleans School Marketplace*. Stanford, Calif., Stanford Center for Opportunity Policy in Education. (SCOPE Research Brief, September 2015.)

Addy, H. and Banahene, A. 2015. Sustainability Challenges Faced by the Ghana School Feeding Programme (GSFP), *Modern Ghana*. www.modernghana.com/news/656146/sustainability-challenges-faced-by-the-ghana-school-feeding.html (Accessed 9 February 2017.)

Adelman, C. 2008. *Learning Accountability from Bologna: A Higher Education Policy Primer*. Washington, DC, Institute for Higher Education Policy.

Afrane, O. O. 2015. A Political Economy Analysis of Ghana's School Feeding Programme. Master's thesis, University of Ghana.

Africa Progress Panel. 2012. *A Twin Education Crisis is Holding Back Africa*. Geneva, Switzerland, Africa Progress Panel. (Policy Paper.)

African Union. 2014. *AU Outlook on Education Report*. Tunis, African Union/Association for the Development of Education in Africa.

Ahmad, F. Z. and Miller, T. 2015. *The High Costs of Truancy*. Washington, DC, Center for American Progress.

Ahmed, M. and Nath, S. 2005. *Education Watch Report 2003/4: Quality with Equity – The Primary Education Agenda*. Dhaka, Campaign for Popular Education.

Akyeampong, K. 2017. *Accountability in the Education Sector: The Case of Ghana*. (Background report for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Alami, A. 2016. Why do information technology projects fail? *Procedia Computer Science,* Vol. 100, pp. 62–71.

Alhamdan, B., Al-Saadi, K., Baroutsis, A., Du Plessis, A., Hamid, O. M. and Honan, E. 2014. Media representation of teachers across five countries. *Comparative Education,* Vol. 50, No. 4, pp. 490–505.

Al-Issa, A. and Sulieman, H. 2007. Student evaluations of teaching: perceptions and biasing factors. *Quality Assurance in Education,* Vol. 15, No. 3, pp. 302–17.

Allen, R. and Burgess, S. 2012. *How Should We Treat Under-Performing Schools?: A Regression Discontinuity Analysis of School Inspections in England*. Bristol, UK, Centre for Market and Public Organisation. (Working Paper 12/287.)

Allensworth, E., Ponisciak, S. and Mazzeo, C. 2009. *The Schools Teachers Leave: Teacher Mobility in Chicago Public Schools*. Chicago, Ill., Consortium on Chicago School Research.

Altrichter, H. and Kemethofer, D. 2015. Does accountability pressure through school inspections promote school improvement? *School Effectiveness and School Improvement,* Vol. 26, No. 1, pp. 32–56.

Andor, G. and Toth, Z. E. 2016. Peer review of teaching in higher education: a case study of a Hungarian university. Pixel International Conferences (ed.), *Conference Proceedings: The Future of Education 6th Conference Edition.* Padua, Italy, Libreria Universitaria, pp. 421–6.

Andrabi, T., Das, J. and Khwaja, A. I. 2014. Report Cards: The Impact of Providing School and Child Test Scores on Educational Markets. Cambridge, Mass., John F. Kennedy School of Government, Harvard University. (HKS Faculty Research Working Paper RWP14-052.)

Andrews, M. 2010. *How Far Have Public Financial Management Reforms Come in Africa?* Cambridge, Mass., John F. Kennedy School of Government, Harvard University. (HKS Faculty Research Working Paper RWP10-018.)

Angola Inspection Department. 2009a. *Relatório do Grupo de Trabalho de alto nível sobre as Políticas de Inspecção da educação e Supervisão Pedagógica em Angola relativo ao Plano de Trabalho para 2009, versão preliminar de uso interno do GT, December 2009* [Report of the High Level Working Group on the Policies of Education Monitoring and Pedagogical Supervision in Angola Relative to the Work Plan of 2009, Preliminary Version for Working Group Internal Use, December 2009]. Buenos Aires, Angola Inspection Department. (In Portuguese)

___. 2009b. *Relatório do Primeiro Encontro do Grupo de Trabalho sobre as Políticas de Supervisao e Inspeçao em Angola* [Report on the First Meeting of the Working Group on the Supervision and Monitoring Policies in Angola]. Buenos Aires, Angola Inspection Department. (In Portuguese)

___. 2009c. *Relatório do Segundo Encontro do Grupo de Trabalho sobre as Políticas de Supervisao e Inspeçao em Angola* [Report on the Second Meeting of the Working Group on the Supervision and Monitoring Policies in Angola]. Buenos Aires, Angola Inspection Department. (In Portuguese)

___. 2015. *Avaliação do Programa de Revitalização da Inspeção Educativa* [Evaluation of the Education Monitoring Revitalization Programme]. Buenos Aires, Angola Inspection Department. (In Portuguese)

Angrist, J., Bettinger, E., Bloom, E., King, E. and Kremer, M. 2002. Vouchers for private schooling in Colombia: evidence from a randomized natural experiment. *The American Economic Review,* Vol. 92, No. 5, pp. 1535–58.

Angrist, J., Bettinger, E. and Kremer, M. 2006. Long-term educational consequences of secondary school vouchers: evidence from administrative records in Colombia. *The American Economic Review,* Vol. 96, No. 3, pp. 847–62.

Araujo, S. 2001. Los universitarios en la lupa: evaluación de la calidad, rendición de cuentas e incentivos a la actividad investigadora y sus efectos en la profesión docente [Faculty on the spot: quality assessment, accountability and incentives to research, and effects on the teaching profession]. *Pensamiento Universitario,* Vol. 9, No. 9, pp. 23–37. (In Spanish.)

___. 2003. *Universidad, Investigación e Incentivos: La Cara Oscura* [University, Research and Incentives: The Dark Side]. La Plata, Argentina, Al Margen. (In Spanish.)

Aronson, B., Murphy, K. M. and Saultz, A. 2016. Under pressure in Atlanta: school accountability and special education practices during the cheating scandal. *Teachers College Record,* Vol. 118, No. 14, pp. 1–26.

Arugay, A. 2012. *Tracking Textbooks for Transparency: Improving Accountability in Education in the Philippines*. Stockholm, International Institute for Democracy and Electoral Assistance.

ASCL. 2017. *Consequences of Term-time Absences*. Leicester, UK, Association of School and College Leaders.

ASEAN. 2013. *ASEAN State of Education Report 2013*. Jakarta, Association of Southeast Asian Nations.

ASER. 2017. *ASER in Parliament: 2006 to 2017*. New Delhi, Annual Status of Education Report.

ASG. 2016. *Mobilising Citizens for Transparency and Accountability in Education through Textbook Count*. Manila, Ateneo School of Government.

Ashworth, S. 2012. Electoral accountability: recent theoretical and empirical work. *Annual Review of Political Science,* Vol. 2012, No. 15, pp. 183–201.

Atalay, F. 2014. Eğitimde büyük eşitsizlik [Major education inequality]. *Cumhuriyet,* 22 May. (In Turkish.)

Atkinson, T. 2016. A fine scheme: how municipal fines become crushing debt in the shadow of the new debtors' prisons. *Harvard Civil Rights-Civil Liberties Law Review,* Vol. 51, No. 1, pp. 189–238.

Aurén, H. 2017. *Finland Country Case Study*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Aurén, H. and Joshi, D. 2016. Teaching the world that less is more: global education testing and the Finnish national brand. Smith, W. C. (ed.), *The Global Testing Culture: Shaping Education Policy, Perceptions, and Practice*. Oxford, UK, Symposium Books, pp. 63–83.

Australia DOET. 2006. *Australia Teachers' Code of Professional Conduct*. Canberra, Department of Education and Training.

Avant, D. D., Finnemore, M. and Sell, S. K. 2010. *Who Governs the Globe?* Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Avvisati, F., Gurgand, M., Guyon, N. and Maurin, E. 2014. Getting parents involved: a field experiment in deprived schools. *Review of Economic Studies,* Vol. 81, No. 1, pp. 57–83.

Azam, M. 2016. Private tutoring: evidence from India. *Review of Development Economics,* Vol. 20, No. 4, pp. 739–61.

Azevedo, V. and Robles, M. 2013. Multidimensional targeting: identifying beneficiaries of conditional cash transfer programs. *Social Indicators Research,* Vol. 112, No. 2, pp. 447–75.

Badenhorst, J. W. and Koalepe, L. J. 2014. How do we manage? Determinants of effective leadership in high-poverty schools. *Journal of Social Sciences,* Vol. 39, No. 3, pp. 243–56.

Baird, S., McIntosh, C. and Ozler, B. 2016. *When the Money Runs Out: Do Cash Transfers Have Sustained Effects on Human Capital Accumulation?* Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper WPS7901.)

Baker, E. L., Barton, P. E., Darling-Hammond, L., Haertel, E., Ladd, H. F., Linn, R. L., Ravitch, D., Rothstein, R., Shavelson, R. J. and Shepard, L. A. 2010. *Problems with the Use of Student Test Scores to Evaluate Teachers*. Washington, DC, Economic Policy Institute. (EPI Briefing Paper 278.)

Ball, S. J. 2003. *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*. London, Routledge.

Baltaci, M. and Yilmaz, S. 2007. Internal control and audit at local levels. Shah, A. (ed.), *Local Public Financial Management*. Washington, DC, World Bank, pp. 193–226.

Bandiera, O., Fischer, G., Prat, A. and Ytsma, E. 2017. *Do Women Respond Less to Performance Pay? Building Evidence from Multiple Experiments*. London, Centre for Economic Policy Research. (CEPR Discussion Paper DP11724.)

Bando, R. 2010. The Effect of School Based Management on Parent Behavior and the Quality of Education in Mexico. Ph.D. dissertation, University of California, Berkeley.

Banks, S. 2003. From oaths to rulebooks: a critical examination of codes of ethics for the social professions. *European Journal of Social Work,* Vol. 6, No. 2, pp. 133–44.

Bannai, A., Ukawa, S. and Tamakoshi, A. 2015. Long working hours and psychological distress among school teachers in Japan. *Journal of Occupational Health,* Vol. 57, No. 1, pp. 20–27.

Barnes, S.-A., Lyonette, C., Atfield, G. and Owen, D. 2016. *Teachers' Pay and Equality: A Literature Review – Longitudinal Research into the Impact of Changes to Teachers' Pay on Equality in Schools in England*. Warwickshire, UK, Warwick Institute for Employment Research.

Barr, A., Mugisha, F., Serneels, P. and Zeitlin, A. 2012. *Information and Collective Action in Community-based Monitoring of Schools: Field and Lab Experimental Evidence from Uganda*. Unpublished paper, Georgetown University.

Barrera-Osorio, F., Blakeslee, D. S., Hoover, M., Linden, L., Raju, D. and Ryan, S. 2013. *Leveraging the Private Sector to Improve Primary School Enrolment: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Pakistan*. Unpublished paper, Harvard Graduate School of Education.

Barrera-Osorio, F., de Galbert, P., Habyarimana, J. and Sabarwal, S. 2016. *The Impact of Public-Private Partnerships on Private School Performance: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Uganda*. Washington, DC, World Bank. (Background paper for *World Development Report 2018*; Policy Research Working Paper 7905.)

Barrera-Osorio, F., Fasih, T., Patrinos, H. A. and Santibáñez, L. 2009. *Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-Based Management*. Washington, DC, World Bank.

Barrientos, A., Nino-Zarazua, M. and Maitrot, M. 2010. *School Assistance in Developing Countries: Database Version 5.0*. Manchester, UK, University of Manchester. (Brooks World Poverty Institute Working Paper.)

Basch, F. 2011. *Children's Right to Early Education in the City of Buenos Aires: A Case Study on ACIJ's Class Action*. Washington, DC, International Budget Partnership.

Baum, D. 2017. *Private School Vouchers in Developing Countries: A Survey of the Evidence.* Paper for Comparative and International Education Society Conference, Atlanta, Ga., 5–9 May.

Baum, D., Cooper, R. and Lusk-Stover, O. 2016. *Regulating Market Entry of Low-cost Private Schools in sub-Saharan Africa: Towards a Theory of Private Education Regulation*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper.)

Beasley, E. and Huillery, E. 2016. Willing but unable? Short-term experimental evidence on parent empowerment and school quality. *World Bank Economic Review,* Vol. 30, No. 2, pp. 1–29.

Begum, L., Islam, A. and Smyth, R. 2017. Girl power: stipend programs and the education of younger siblings. *The Journal of Development Studies*, http://dx.doi.org/10.1080/00220388.2016.1277020.

Behar, A. 2017. *The False Narrative of Teacher Absenteeism*. Calcutta, India, Livemint. www.livemint.com/Opinion/gf6BADNyaDO0gPulIRfH1M/The-false-narrative-of-teacher-absenteeism.html (Accessed 5 May 2017.)

Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G. and Levine, S. C. 2010. Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America,* Vol. 107, No. 5, pp. 1860–63.

Belize MOE. 2012. *Education Sector Strategy 2011-2016*. Belmopan, Ministry of Education.

Bellei, C. and Cabalin, C. 2013. Chilean student movements: sustained struggle to transform a market-oriented educational system. *Current Issues in Comparative Education,* Vol. 15, No. 2, pp. 108–23.

Benavot, A. 2004. *A Global Study of Intended Instructional Time and Official School Curricula, 1980-2000*. (Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2005.*)

___. 2008. The organization of school knowledge: official curricula in global perspective. Resnik, J. (ed.), *The Production of Educational Knowledge in the Global Era*. Rotterdam, the Netherlands, Sense Publishers, pp. 55–92.

Berger, J. 1967. *A Fortunate Man: The Story of a Country Doctor*. New York, Knopf Doubleday Publishing Group.

Béteille, T., Kalogrides, D. and Loeb, S. 2012. Stepping stones: principal career paths and school outcomes. *Social Science Research,* Vol. 41, No. 4, pp. 904–19.

Bhutan RAA. 2017. *Performance Audit Report on School Feeding Programme*. Thimphu, Royal Audit Authority.

Bishop, S. and Hoeffler, A. 2016. Free and fair elections: a new database. *Journal of Peace Research,* Vol. 53, No. 4, pp. 608–16.

Bissio, R. 2015. *The "A" Word: Monitoring the SDGs*. New York, Ralph Bunche Institute for International Studies, CUNY Graduate Center. (Future United Nations Development System Briefing 26.)

Bjørnskov, C. 2006. Determinants of generalized trust: a cross-country comparison. *Public Choice,* Vol. 130, No. 1–2, pp. 1–21.

Blimpo, M. P., Evans, D. K. and Lahire, N. 2015. *Parental Human Capital and Effective School Management: Evidence from The Gambia*. Washington, DC, World Bank (Policy Research Working Paper 7238.)

Bodião, I. D. S. 2016. Reflections on the actions of civil society in building the PNE 2014/2024. *Educação & Realidade,* Vol. 41, No. 2, pp. 335–57.

Böhlmark, A., Holmlund, H. and Lindahl, M. 2015. *School Choice and Segregation: Evidence from Sweden*. Uppsala, Sweden, The Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy. (Working Paper 2015:8.)

Bold, T., Filmer, D., Martin, G., Molina, E., Rockmore, C., Stacy, B., Svensson, J. and Wane, W. 2017. *What Do Teachers Know and Do? Does it Matter? Evidence from Primary Schools in Africa*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 7956.)

Bonamino, A. and Sousa, S. Z. 2012. Three generations of assessments of basic education in Brazil: interfaces with the curriculum in/of the school. *Educação e Pesquisa,* Vol. 38, No. 2, pp. 373–88.

Booher-Jennings, J. 2005. Below the bubble: "educational triage" and the Texas accountability system. *American Education Research Journal,* Vol. 42, No. 2, pp. 231–68.

Borgonovi, F. and Burns, T. 2015. *The Educational Roots of Trust*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Education Working Papers 119.)

Boring, A. 2017. Gender biases in student evaluations of teachers. *Journal of Public Economics,* Vol. 145, pp. 27-41.

Boring, A., Ottoboni, K. and Stark, P. B. 2016. Student evaluations of teaching (mostly) do not measure teaching effectiveness. *ScienceOpen Research*, http://dx.doi.org/10.14293/S2199-1006.1.SOR-EDU.AETBZC.v1.

Bosch, T. 2016. Twitter and Participatory Citizenship: #FeesMustFall in South Africa. Mutsvairo, B. (ed.), *Digital Activism in the Social Media Era: Critical Reflections on Emerging Trends in Sub-Saharan Africa*. Cham, Switzerland, Palgrave Macmillan, pp. 159–74.

Bovens, M. 2006. *Analysing and Assessing Public Accountability: A Conceptual Framework*. Florence, Italy, New Modes of Governance Project. (European Governance Paper C-06-01.)

Bovens, M., Schillemans, T. and Goodin, R. E. 2014. Public accountability. Bovens, M., Goodin, R. E. and Schillemans, T. (eds), *The Oxford Handbook of Public Accountability*. Oxford, UK, Oxford University Press, pp. 1–20.

Braga, M., Paccagnella, M. and Pellizzari, M. 2014. Evaluating students' evaluations of professors. *Economics of Education Review,* Vol. 14, No. 1, pp. 71–88.

Braun, H. and Kanjee, A. 2006. Using assessment to improve education in developing nations. Cohen, J. E., Bloom, D. E. and Malin, M. (eds), *Improving Education through Assessment, Innovation, and Evaluation*. Cambridge, Mass., American Academy of Arts and Sciences, pp. 1–46.

Bray, M. 1999. Control of education: issues and tensions in centralization and decentralization. *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, Lanham, Md., Rowman & Littlefield, pp. 207–32.

___. 2013. Benefits and tensions of shadow education: comparative perspectives on the roles and impact of private supplementary tutoring in the lives of Hong Kong students. *Journal of International and Comparative Education,* Vol. 2, No. 1, pp. 18–30.

___. 2015. *Exacerbating or Reducing Disparities? The Global Expansion of Shadow Education and Implications for the Teaching Profession.* Paper for ICET World Assembly 2015: Challenging Disparities in Education, Tokushima, Japan, 19–22 June.

___. 2017. Schooling and its supplements: changing global patterns and implications for comparative education. *Comparative Education Review,* Vol. 61, No. 3, pp. 469–91.

Bray, M., Kobakhidze, M. N., Liu, J. and Zhang, W. 2016. The internal dynamics of privatised public education: fee-charging supplementary tutoring provided by teachers in Cambodia. *International Journal of Educational Development,* Vol. 49, pp. 291–99.

Bray, M. and Kwo, O. 2014. *Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia*. Hong Kong, China, UNESCO/Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong. (CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development 10.)

Brétéché, B. and Swarbrick, A. 2017. *Developing Effective Working Relationships Between Supreme Audit Institutions and Parliaments*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (SIGMA Paper 54.)

Bretton Woods Project. 2016. *IMF & World Bank Decision-making and Governance*. London, Bretton Woods Project. www.brettonwoodsproject.org/2016/03/imf-world-bank-decision-making-and-governance-existing-structures-and-reform-processes. (Accessed 1 March 2017.)

Brixi, H., Lust, E. and Woolcock, M. 2015. *Trust, Voice, and Incentives: Learning from Local Success Stories in Service Delivery in the Middle East and North Africa*. Washington, DC, World Bank.

Brock, A. 2009. Moving mountains stone by stone: reforming rural education in China. *International Journal of Educational Development*, Vol. 29, No. 5, pp. 454–62.

Brock, C. and Schwartzman, S. (eds). 2004. *The Challenges of Education in Brazil*. Oxford, UK, Symposium Books.

Brooke, N. 2016. High-stakes accountability using teacher salary incentives in Brazil: an update. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 20, No. 3, pp. 207–50.

Brown-Martin, G. 2016. *Education in Africa: The Uberification of Education by Bridge International Academies*, Learning {Re}imagined. https://medium.com/learning-re-imagined/education-in-africa-1f495dc6d0af. (Accessed 4 April 2017.)

Bruns, B., Filmer, D. and Patrinos, H. A. 2011. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington, DC, World Bank.

Bruns, B., Gregorio, S. D. and Taut, S. 2016. *Measures of Effective Teaching in Developing Countries*. Oxford, UK, Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 16/009.)

Bruns, B. and Laque, J. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, World Bank.

Buchmann, G. and Neri, M. C. 2008. *The Brazilian Education Quality Index (Ideb): Measurement and Incentives Upgrades*. Rio de Janeiro, Brazil, Fundação Getúlio Vargas. (0104-8910.)

Bulgaria Grand National Assembly. 1996. National Education Act: Amended SG No. 90/1996. Sofia, Grand National Assembly.

Caerus Capital. 2017. *The Business of Education in Africa*. Washington, DC, Caerus Capital.

Cajkler, W., Wood, P., Nortong, J., Peeder, D. and Xu, H. 2015. Teacher perspectives about lesson study in secondary school departments: a collaborative vehicle for professional learning and practice development. *Research Papers in Education*, Vol. 30, No. 2, pp. 192–213.

Cambodia MoEYS. 2016. *The Education, Youth and Sport Performance in the Academic Year 2014-2015 and Goals for the Academic Year 2015-2016*. Phnom Penh, Ministry of Education, Youth and Sport.

CAMPE. 2017. *Education Watch Reports*. Dhaka, Campaign for Popular Education. www.campebd.org/page/Generic/0/6/19. (Accessed August 31 2017.)

Carballo, N. M. 2014. SEP e INEGI detectan a 39 mil supuestos 'maestros' [SEP and INEGI detect 39,000 alleged 'teachers']. *El Universal*, 31 March. (In Spanish.)

Cárdenas, S. 2017. *The State of Accountability in the Education Sector in Mexico*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Carlitz, R. and McGee, R. 2013. *Raising The Stakes: The Impact of HakiElimu's Advocacy Work on Education Policy and Budget in Tanzania*. Nairobi, International Budget Partnership. (Partnership Initiative Case Study 12.)

Carr-Hill, R. 2017. *Exploring the Composition of School Councils and its Relationship to Council Effectiveness as an Accountability Tool*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Carr-Hill, R., Rolleston, C., Pherali, T., Schendel, R., Peart, E. and Jones, E. 2015. *The Effects of School-Based Decision Making on Educational Outcomes in Low and Middle Income Contexts: A Systematic Review – 3ie Grantee Final Review*. London, International Initiative for Impact Evaluation.

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. and Gaviria, J. L. 2015. Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis. *Educational Research Review*, Vol. 14, pp. 33-46.

Centrum Edukacji Obywatelskiej. 2008. *Kodeks Etyczny Nauczyciela* [Teacher Code of Ethics]. Warsaw, Centrum Edukacji Obywatelskiej. (In Polish.)

Cerdan-Infantes, P. and Filmer, D. 2015. *Information, Knowledge and Behavior: Evaluating Alternative Methods of Delivering School Information to Parents*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 7233.)

Cerna, L. 2014. *Trust: What is it and Why it Matters for Governance and Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Education Working Paper 108.)

CESCR. 1999. *General Comment No. 13: The Right to Education (Paragraph 44) in Document E/C.12/1999/1*. Geneva, Switzerland, Committee on Economic, Social and Cultural Rights.

___. 2016a. *Concluding Observations on the Fourth Periodic Report of the Dominican Republic*. Geneva, Switzerland, Committee on Economic, Social and Cultural Rights. (E/C.12/DM/CO/4.)

___. 2016b. *Concluding Observations on the Fifth and Sixth Periodic Reports of the Philippines*. Geneva, Switzerland, Committee on Economic, Social and Cultural Rights. (E/C.12/PHL/CO/5-6.)

Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. and Rogers, F. H. 2006. Missing in action: teacher and health worker absence in developing countries. *Journal of Economic Perspectives,* Vol. 20, No. 1, pp. 91–116.

Chen, S. Y. and Lu, L. 2009. After-school time use in Taiwan: effects on educational achievement and well-being. *Adolescence,* Vol. 44, No. 176, pp. 891–909.

Cheng, K.-m. 2017. *Advancing 21st Century Competencies in East Asian Education Systems*. Hong Kong, China, Asia Society.

Cheng, X. J. and Moses, K. 2016. *Promoting Transparency through Information: A Global Review of School Report Cards*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Ethics and Corruption in Education Series.)

Cheshmedzhieva, M. 2015. Children's rights ombudsman, efficient defense mechanism. *Journal of Politics and Law,* Vol. 8, No. 2, pp. 137–41.

Cheung, W. M. and Wong, W. Y. 2014. Does lesson study work? A systematic review on the effects of lesson study and learning study on teachers and students. *International Journal for Lesson and Learning Studies,* Vol. 3, No. 2, pp. 137–49.

Chiangrai Times. 2014. *Chinese Tablet Supplier for the 'One Tablet per Child' Program Goes Bankrupt*. www.chiangraitimes.com/chinese-tablet-supplier-for-the-one-tablet-per-child-program-goes-bankrupt.html (Accessed 8 February 2017.)

___. 2015. *Junta's Basic Education Commission Wants One Million Tablets Returned from Children*. www.chiangraitimes.com/juntas-basic-education-commission-wants-one-million-tablets-returned-from-children.html (Accessed 8 February 2017.)

Chingos, M. M. and Peterson, P. E. 2015. Experimentally estimated impacts of school vouchers on college enrollment and degree attainment. *Journal of Public Economics,* Vol. 122, pp. 1–12.

Christie, P. 2010. Landscape of leadership in South African schools: mapping the changes. *Educational Management Administration & Leadership,* Vol. 38, No. 6, pp. 694–711.

Chubb, J. and Moe, T. 1990. *Politics, Markets, and America's Schools*. Washington, DC, Brookings Institution Press.

Chudgar, A., Chandra, M. and Razzaque, A. 2014. Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: a review of literature. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 37, pp. 150–61.

Chung, P. J. 2017. *The State of Accountability in the Education Sector of Republic of Korea*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Claasen, M. 2013. *Making the Budget Work for Education: Experiences, Achievements and Lessons from Civil Society Budget Work*. London, Commonwealth Education Fund.

CLADEM/Colectiva Mujer y Salud. 2016. *Alternative Report to the Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR): On the occasion of the Dominican Republic presenting its Periodic Report No. 4 to the Committee*. Geneva, Switzerland, Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de las Mujeres/Colectiva Mujer y Salud. (Periodic Report 4.)

Clarke, P. 2017. *Making Use of Assessments for Creating Stronger Education Systems and Improving Teaching and Learning*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Clotfelter, C., Ladd, H. F., Vigdor, J. and Wheeler, J. 2006. High-poverty schools and the distribution of teachers and principals. Paper prepared for University of North Carolina Conference on High Poverty Schooling in America, Chapel Hill, NC, 13 October.

Comptroller and Auditor General of India. 2013. *Report of the Comptroller and Auditor General of India for the Year Ended March 2012*. New Delhi, Comptroller and Auditor General. (Union Government [Civil] Compliance Audit Observation 23 of 2013.)

Confessore, N. 2014. How School Lunch Became the Latest Political Battleground. *New York Times Magazine,* 12 October.

Coughlan, S. 2017. Teachers face another year of 1% pay cap. *BBC News,* 11 July.

Cowburn, A. 2017. Teachers' pay rise to stay capped at 1%, government announces. *Independent,* 10 July.

CRC. 2016. *Concluding Observations on the Combined Third to Fifth Periodic Reports of Slovakia*. Geneva, Switzerland, Committee on the Rights of the Child. (CRC/C/SVK/CO/3-5.)

Cristia, J., Ibarrarán, P., Cueto, S., Santiago, A. and Severín, E. 2012. *Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper 6401.)

Cueto, S., Dammert, M. and Miranda, A. 2017. *Accountability in Education in Peru*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Daga, R. 2016. *ESSPIN Composite Survey 3: Gender and Inclusion Report*. Oxford, UK, Oxford Policy Management.

Dahlum, S. and Knutsen, C. H. 2017. Do Democracies Provide Better Education? Revisiting the Democracy–Human Capital Link. *World Development,* Vol. 94, pp. 186–99.

Dang, H. A. 2013. *Private Tutoring in Vietnam*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 6618.)

Dang, H. A. and Rogers, F. H. 2008. The growing phenomenon of private tutoring: does it deepen human capital, widen inequalities, or waste resources? *The World Bank Research Observer,* Vol. 23, No. 2, pp. 161–200.

Darling-Hammond, L. 2015. Can value added add value to teacher evaluation? *Educational Researcher,* Vol. 44, No. 2, pp. 132–7.

Davies, R. 2016. South African Textbook asks pupils how victim's behaviour led to rape. *The Guardian,* 8 September.

Dawn. 2011. *Education Crisis in Pakistan*. Karachi, Pakistan, Dawn Media Group. www.dawn.com/news/623253. (Accessed 30 August 2017.)
de Andrade Tosta, A. L. and Coutinho, E. F. (eds). 2016. *Brazil*. Santa Barbara, Calif., ABC-CLIO. (Latin American Focus.)
de Castro, B. V. and de Guzman, A. B. 2013. Proliferation of shadow education institutions (SEI's) in the Philippines: a time series analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher,* Vol. 22, No. 3, pp. 341–5.
de Gayardon, A. and Bernasconi, A. 2016. Chilean universities: not so tuition-free after all. *International Higher Education*, No. 86, pp. 23–5.
De Grauwe, A. 2001. *School Supervision in Four African Countries, Volume II: National Diagnoses – Botswana, Namibia, Tanzania, Zimbabwe.* Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Trends in School Supervision Series.)
___. 2007. Transforming school supervision into a tool for quality improvement. *International Review of Education,* Vol. 53, No. 5, pp. 709–14.
___. 2008. *School Monitoring Systems and their Impact on Disparities*. (Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.)
de Janvry, A., Finan, F. and Sadoulet, E. 2010. *Local Electoral Incentives and Decentralized Program Performance*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper 16635.)
de Melo, G., Machado, A. and Miranda, A. 2014. *The Impact of a One Laptop per Child Program on Learning: Evidence from Uruguay*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper 8489.)
de Renzio, P. 2016a. *Creating Incentives for Budget Accountability and Good Financial Governance Through an Ecosystem Approach: What Can External Actors Do?* London, International Budget Partnership.
___. 2016b. *Accountability dilemmas in foreign aid*. London, Overseas Development Institute. (Working Paper.)
Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G. and Van Petegem, P. 2013. How many teacher evaluations have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 36, pp. 1–11.
Demas, A. and Arcia, G. 2015. *What Matters Most for School Autonomy and Accountability: A Framework Paper*. Washington, DC, World Bank. (SABER Working Paper 96450.)
Dempsey, R. A. and Meier, B. M. 2017. Framing the position of social media in the local institutionalisation of international human rights norms. Bonacker, T., von Heusinger, J. and Zimmer, K. (eds), *Localization in Development Aid: How Global Institutions Enter Local Lifeworlds*. London, Routledge, pp. 40–58.
DFID. 2011. *Learning and Teaching Materials: Policy and Practice for Provision*. London, UK Department for International Development. (Guidance Note: A DFID Practice Paper.)
Diamond, J. 2013. Internal control and internal audit. Allen, R., Hemming, R. and Potter, B. H. (eds), *The International Handbook of Public Financial Management*. London, Palgrave Macmillan UK, pp. 374–95.
Diedrich, M. 2012. *False Choices: The Economic Argument against Market-driven Education Reform*. Saint Paul, Minn., Minnesota 2020.
Dimitropoulos, A. and Kindi, V. 2017. *Accountability in Greek Education*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
Dixon, R., Arndt, C., Mullers, M., Vakkuri, J., Engblom-Pelkkala, K. and Hood, C. 2013. A lever for improvement or a magnet for blame? Press and political responses to international educational rankings in four EU countries. *Public Administration,* Vol. 91, No. 2, pp. 1–22.
Dogan, S., Pringle, R. and Mesa, J. 2015. The impacts of professional learning communities on science teachers' knowledge, practice and student learning: a review. *Professional Development in Education,* Vol. 42, No. 4, pp. 569–88.
Done, E. J. and Murphy, M. 2016. The responsibilisation of teachers: a neoliberal solution to the problem of inclusion. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2016.1243517.
Donoghue, J. 2011. Truancy and the prosecution of parents: an unfair burden on mothers? *The Modern Law Review,* Vol. 74, No. 2, pp. 216–44.
Dotson, M. D. 2016. Socioeconomic Status and Whole Student Positive Academic, Social, and Emotional Outcomes. Ph.D. dissertation, Walden University.
Dougherty, K. J. and Reddy, V. 2011. *The Impact of State Performance Funding Systems on Higher Education Institutions: Research Literature Review and Policy Recommendations*. New York, Teachers College, Columbia University. (CCRC Working Paper 37.)
Draibe, S. M. 2014. National school feeding programme, Cajuru, Brazil. Poisson, M. (ed.), *Achieving Transparency in Pro-poor Education Incentives*. Paris, UNESCO, pp. 231–62.
Drake, L., Woolnough, A., Burbano, C. and Bundy, D. 2016. *Global School Feeding Sourcebook: Lessons from 14 Countries*. Singapore, World Scientific Publishing.
Droese, S. 2010. Lesson Study in the US: Is it a Mechanism for Individual and Organizational Change? A Case Study of Three Schools. Ph.D. dissertation, University of Wisconsin.
Dubnick, M. J. 2012. *Accountability as cultural keyword.* Paper for research colloquium on good governance, Vrije Universiteit Amsterdam, 9 May.

___. 2014. Accountability as a cultural keyword. Bovens, M., Goodin, R. E. and Schillemans, T. (eds), *Oxford Handbook of Public Accountability*. Oxford, UK, Oxford University Press, pp. 23–38.
Dudley, P. 2014. *Lesson Study: A Handbook*. London, Lesson Study UK.
Duflo, E., Dupas, P. and Kremer, M. 2008. Peer effects, pupil-teacher ratios, and teacher incentives: evidence from a randomized evaluation in Kenya. *American Economic Review,* Vol. 101, No. 5, pp. 1739–74.
Duflo, E., Dupas, P. and Kremer, M. 2015. School governance, teacher incentives, and pupil–teacher ratios: experimental evidence from Kenyan primary schools. *Journal of Public Economics,* Vol. 123, pp. 92–110.
Duflo, E., Hanna, R. and Ryan, S. P. 2012 Incentives work: getting teachers to come to school. *American Economic Review,* Vol. 102, No. 4, pp. 1241–78.
Dufur, M. J., Parcel, T. L. and Troutman, K. P. 2013. Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement. *Research in Social Stratification and Mobility,* Vol. 31, pp. 1–21.
Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. and Schellinger, K. B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development,* Vol. 82, No. 1, pp. 405–32.
Dutz, M., Kuznetsov, Y., Lasagabaster, E. and Pilat, D. 2014. *Making Innovation Policy Work: Learning from Experimentation*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Dynarski, M. 2016. *On Negative Effects of Vouchers*. Washington, DC, Brookings Institution. (Evidence Speaks Report 18.)
Easley II, J. and Tullowitzki, P. 2016. *Educational Accountability. International Perspectives and Challenges and Possibilities for School Leadership*. New York, Routledge.
Eberts, R. W. 2007. Teachers unions and student performance: help or hindrance? *The Future of Children*, Vol. 17, No. 1, pp. 175–200.
Ebrahim, A. and Herz, S. 2007. *Accountability in Complex Organizations: World Bank Responses to Civil Society*. Cambridge, Mass., John F. Kennedy School of Government, Harvard University. (KSG Faculty Research Working Paper 07-060.)
EC. 2015. *2015 Joint Report of the Council and the Commission on the Implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET2020): New Priorities for European Cooperation in Education and Training*. Brussels, European Commission.
___. 2016. *Education and Training Monitor 2016*. Brussels, European Commission.
___. 2017. *Democratic Deficit*. Brussels, European Commission. http://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/democratic_deficit.html. (Accessed 1 March 2017.)
ECA. 2014. *Gaps, Overlaps and Challenges: A Landscape Review of EU Accountability and Public Audit Arrangements*. Luxembourg, European Court of Auditors.
Ecorys. 2014. *Interim Evaluation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020): Final Report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission*. Birmingham, UK, Ecorys.
ECS. 2017. *Does your state have a voucher program?* Denver, Colo., Education Commission of the States. http://ecs.force.com/mbdata/MBquestRT?Rep=V01. (Accessed 30 August 2017.)
Eddy-Spicer, D., Ehren, M., Khatwa, M. and Bangpan, M. 2016. *Under What Conditions Do Inspection, Monitoring and Assessment Improve System Efficiency, Service Delivery and Learning Outcomes for the Poorest and Most Marginalised? A Realist Synthesis of School Accountability in Low-and Middle-Income Countries*. London, Evidence for Policy and Practice Information Centre, UCL Institute of Education. (Technical report.)
EdTechXGlobal/IBIS Capital. 2016. *2016 Global EdTech Industry Report: A Map for the Future of Education*. London, EdTechXGlobal/IBIS Capital. (Global Research Report.)
Education Coalition of Zimbabwe. 2017. *The State of Accountability in the Education Sector of Zimbabwe*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
Education for Change. 2014. *External Evaluation of the Education for All Global Monitoring Report: Final Report*. London, Education for Change.
Education Scotland. 2011. *Learning Rounds Overview Report 2008-2011*. Edinburgh, Scotland (United Kingdom), Education Scotland.
Edwards Jr., D. B., Okitsu, T., da Costa, R. and Kitamura, Y. 2015. *UNESCO in the 2000s: EFA Coordination, GMR Production, and Organizational Legitimacy in the Global Education Policy Field.* Paper for UK Forum for International Education and Training, Oxford, 15-17 September.
Ehren, M. C. 2016. *Methods and Modalities of Effective School Inspections*. Cham, Switzerland, Springer International Publishing.
EI. 2004. *EI Declaration on Professional Ethics*. Brussels, Education International.
___. 2009. *Education International Report to the Expert Committee on the Application of the 1966 ILO/UNESCO Recommendation on the Status of Teachers and 1997 UNESCO Recommendation on the Status of Higher Education Teaching Personnel*. Brussels, Education International.
___. 2017. *Survey on the Implementation of Professional Standards for the Teaching Profession*. Brussels, Education International.

EI/KNUT. 2016. *Bridge vs. Reality: A Study of Bridge International Academies' For-profit Schooling in Kenya*. Brussels/Nairobi Education International/Kenya National Union of Teachers.

El Salvador MOE. 2016. *Informe Rendición de Cuentas* [Accountability Report]. San Salvador, Ministry of Education. (In Spanish.)

Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H. and Urbina, D. 2016. Short-run effects of accountability pressures on teacher policies and practices in the voucher system in Santiago, Chile. *School Effectiveness and School Improvement,* Vol. 27, No. 3, pp. 385–405.

E-Net Philippines/ASPAE/GI-ESCR. 2016. *Privatization, Commercialization and Low Government Financing in Education: Infringing on the Right to Education of Filipinos*. Quezon City, Philippines/Geneva, Switzerland/Nairobi, Civil Society Network for Education Reforms/Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education/Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights.

Engel, A. and Barnett, W. S. 2015. *Early Childhood Education and Care Policy Review: Norway*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Epple, D., Romano, R. E. and Urquiola, M. 2015. *School Vouchers: A Survey of the Economics Literature*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper 21523.)

Essuman, A. and Akyeampong, K. 2011. Decentralisation policy and practice in Ghana: the promise and reality of community participation in education in rural communities. *Journal of Educational Policy,* Vol. 26, No. 4, pp. 513–27.

Estonia MOER. 2016. *Haridus- ja Teadusministeeriumi Aasta-analüüs 2016 Kokkuvõte* [Ministry of Education and Research Annual Analysis 2016: Summary]. Tallinn, Ministry of Education and Research. (In Estonian.)

EUCIS-LLL. 2014. *Position Paper: Education and Training 2020 Halfway – Taking up the Challenge of Social Inclusion and Participation*. Brussels, European Civil Society Platform on Lifelong Learning.

Eurydice. 2008. *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Brussels, Eurydice European Unit.

Faingold, I. 2017. *How Legal Guardians Are Held Accountable: An Exploration of Truancy Laws and Legal Guardian Contracts*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Fairfield, T. and Garay, C. 2017. Redistribution under the right in Latin America: electoral competition and organized actors in policymaking. *Comparative Political Studies*, https://doi.org/10.1177/0010414017695331.

Falch, T. and Naper, L. R. 2013. Educational evaluation schemes and gender gaps in student achievement. *Economics of Education Review,* Vol. 36, pp. 12–25.

Fancy, H. and Razzaq, J. 2017. *Accountability in Education in Pakistan*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Faradova, G. 2017. *Student Accountability: Tajikistan Case Study*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*

Faul, M. V. and Packer, S. 2015. *The Role of Global EFA Architectures*. (Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.)

Federal Republic of Brazil. 2014. *Education for All in Brazil: 2000-2015*. Brasília, Ministry of Education. (Education for All 2015 National Review.)

Feigenberg, B., Rivkin, S. and Yan, R. 2017. *Illusory Gains from Chile's Targeted School Voucher Experiment*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper 23178.)

Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. and Verloove-Vanhorick, S. P. 2005. Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research: Theory and Practice,* Vol. 20, No. 1, pp. 81–91.

Felicia, N. and Ramli, D. P. S. 2017. *Accountability in Education Sector in Indonesia*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Ferguson, R. F. 2012. Can student surveys measure teaching quality? *Phi Delta Kappan,* Vol. 94, No. 3, pp. 24–8.

Ferraz, C. and Finan, F. 2011. Electoral accountability and corruption: evidence from the audits of local governments. *American Economic Review,* Vol. 101, No. 4, pp. 1274–311.

Ferrer, G. and Fiszbein, A. 2015. *What Has Happened with Learning Assessment Systems in Latin America? Lessons from the Last Decade of Experience*. Washington, DC, World Bank. (Background paper for Commission for Quality Education for All.)

Figlio, D. N. 2006. Testing, crime and punishment. *Journal of Public Economics,* Vol. 90, No. 4–5, pp. 837–51.

Figlio, D. N. and Loeb, S. 2011. School accountability. Hanushek, E., Machin, S. and Woessmann, L. (eds), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 3. Amsterdam, Elsevier North Holland, pp. 383–421.

Figueiredo, M. and Gerber, K. 2014. *Right to Education in Brazil*, IACL-AIDC Constitution. https://iacl-aidc-blog.org/2015/01/06/19. (Accessed 15 August 2017.)

Finkel, E. 2012. The authoritarian advantage of horizontal accountability: ombudsmen in Poland and Russia. *Comparative Politics,* Vol. 44, No. 3, pp. 291–310.

Finnemore, M. 2014. Dynamics of global governance: building on what we know. *International Studies Quarterly,* Vol. 58, No. 1, pp. 221–4.

Fiszbein, A. and Schady, N. 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington, DC, World Bank.

Follesdal, A. and Hix, S. 2006. Why there is a democratic deficit in the EU: a response to Majone and Moravcsik. *Journal of Common Market Studies,* Vol. 44, No. 3, pp. 533–62.
Fölscher, A. 2007. Budget methods and practices. Shah, A. (ed.), *Budgeting and Budgetary Institutions*. Washington, DC, World Bank, pp. 109–36.
Fontdevila, C. and Verger, A. 2015. *The World Bank's Doublespeak on Teachers: An Analysis of Ten Years of Lending and Advice*. Brussels, Education International.
Fox, J. and Aceron, J. 2016. *Doing Accountability Differently: A Proposal for the Vertical Integration of Civil Society Monitoring and Advocacy*. Bergen, Norway, U4 Anti-Corruption Resource Centre, Chr. Michelsen Institute.
Fox, J. A. 2015. Social accountability: what does the evidence really say? *World Development,* Vol. 72, pp. 346–61.
Francis, A. 2014. Why India's landmark education law is shutting down schools. *BBC News India*, 6 March.
Francken, N., Minten, B. and Swinnen, J. F. M. 2009. Media, monitoring, and capture of public funds: evidence from Madagascar. *World Development,* Vol. 37, No. 1, pp. 242–55.
Frankenberg, E., Sigel-Hawley, G. and Wang, J. 2010. *Choice without Equity: Charter School Segregation and the Need for Civil Rights Standards*. Los Angeles, Calif., The Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles, UCLA.
Fredriksen, B. 2016. *Weak Institutional Capacity: A Growing Barrier to Reaching the Education Sustainable Development Goal in Sub-Saharan Africa*, NORRAG NEWSBite. https://norrag.wordpress.com/2016/05/09/weak-institutional-capacity-a-growing-barrier-to-reaching-the-education-sustainable-development-goal-in-sub-saharan-africa. (Accessed 10 March 2017.)
Fredriksen, B. and Brar, S. 2015. *Getting Textbooks to Every Child in Sub-Saharan Africa: Strategies for Addressing the High Cost and Low Availability Problem*. Washington, DC, World Bank.
Free and Fair Elections Database. n.d. *Free and Fair Elections Database*. Oxford, UK, Centre for the Study of African Economies, Oxford University. www.csae.ox.ac.uk/datasets/free-fair-elections. (Accessed 20 November 2016.)
Friedman, M. 1962. *Capitalism and Freedom*. Chicago, Ill., University of Chicago Press.
Fullan, M. 2000. The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan,* Vol. 81, No. 8, pp. 581–4.
___. 2011. *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*. Melbourne, Australia, Centre for Strategic Education. (Seminar Series, 204.)
Fullan, M., Rincón-Gallardo, S. and Hargreaves, A. 2015. Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives,* Vol. 23, No. 15.
Galiani, S., Gertler, P. and Schargrodsky, E. 2008. School decentralization: helping the good get better, but leaving the poor behind. *Journal of Public Economics,* Vol. 92, No. 10–11, pp. 2106–20.
Gandara, F. and Randall, J. 2015. Investigating the relationship between school-level accountability practices and science achievement. *Education Policy Analysis Archives,* Vol. 23, No. 112.
Garcia, M. and Moore, C. 2012. *The Cash Dividend: The Rise of Cash Transfer Programs in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank.
Garrett, R. and Steinberg, M. P. 2015. Examining teacher effectiveness using classroom observation scores: evidence from the randomization of teachers to students. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* Vol. 37, No. 2, pp. 224–42.
Gauri, V. and Vawda, A. 2003. *Vouchers for Basic Education in Developing Countries*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 3005.)
Gauthier, B. 2013. Making leakages visible: public expenditure tracking in education. Transparency International (ed.), *Global Corruption Report: Education*. New York, Routledge, pp. 246–52.
Gavin, M. 2017. *Accountability: Education in Honduras*. (Background report for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
Gélineau, F. 2013. Electoral accountability in the developing world. *Electoral Studies,* Vol. 32, No. 3, pp. 418–24.
Germany FMOER. 2016. *Bildung in Deutschland 2016: Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration* [Education in Germany 2016: An Indicator-based Report with an Analysis on Education and Migration]. Bielefeld, Germany, Federal Ministry of Education and Research/Standing Conference of Ministers of Education/Bertelsmann. (In German.)
Geyer, R. 2012. Can complexity move UK policy beyond 'evidence-based policy making' and the 'audit culture'? Applying a 'complexity cascade' to education and health policy. *Political Studies,* Vol. 60, No. 1, pp. 20–43.
GfK Verein. 2016. *Trust in Professions 2016: A GfK Verein Study*. Nuremberg, Germany, GfK Verein.
Gindin, J. and Finger, L. 2013. *Promoting Education Quality: The Role of Teachers' Unions in Latin America*. (Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.)
Glaeser, E. 2010. The uncertain impact of merit pay for teachers. *The New York Times.* https://economix.blogs.nytimes.com/2010/06/08/the-uncertain-impact-of-merit-pay-for-teachers. (Accessed 1 May 2017.)
Glewwe, P., Ilias, N. and Kremer, M. 2010. Teacher incentives. *American Economic Journal: Applied Economics,* Vol. 2, No. 3, pp. 205–27.

Global Industry Analytics. 2016. *Global Private Tutoring Market 2016-2020: Rise in Focus on K-12 Segment – Research and Markets*, BusinessWire. www.businesswire.com/news/home/20160804006037/en/Global-Private-Tutoring-Market-2016-2020--Rise. (Accessed 1 July 2017.)

Goe, L., Bell, C. and Little, O. 2008. *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*. Washington, DC, National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Golparian, S., Chan, J. and Cassidy, A. 2015. Peer review of teaching: sharing best practices. *Collected Essays on Learning and Teaching,* Vol. VIII. Hamilton, Ont., Society for Teaching and Learning in Higher Education, pp. 211–8.

Gorur, R. 2017. *Towards Sustainable, Collective and Participatory Accountability in Education 2030*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Göttelmann, G. 2017. Training and Support for Enhanced Teacher Participation in Social Dialogue and Education Policy Processes. Paris, UNESCO. (Unpublished.)

Government of Chile. 2015. *Reforma Educacional: Conoce el Decálogo de la Ley de Inclusión* [Education Reform: Know the Decalogue of the Law of Inclusion]. Santiago, Government of Chile. www.gob.cl/2015/01/27/decalogo-de-la-ley-de-inclusion. (Accessed 31 August 2017.) (In Spanish.)

Government of India. 2013. The National Food Security Act, 2013. *The Gazette of India,* Vol. DL-(N)04/0007/2003-13. New Delhi, Ministry of Law and Justice.

GPE. 2015. *2014 Civil Society Review*. Washington, DC, Global Partnership for Education.

___. 2016a. *GPE's Engagement on Domestic Financing for Education*. Washington, DC, Global Partnership for Education. (Policy Brief.)

___. 2016b. *GPE 2020: Improving Learning and Equity through Stronger Education Systems – Strategic Plan 2016-2020*. Washington, DC, Global Partnership for Education.

Grandvoinnet, H., Aslam, G. and Raha, S. 2015. *Opening the Black Box: The Contextual Drivers of Social Accountability*. Washington, DC, World Bank.

Grant, R. W. and Keohane, R. O. 2005. Accountability and abuses of power in world politics. *American Political Science Review,* Vol. 99, No. 1, pp. 29–43.

Gregory, A. and Ripski, M. B. 2008. Adolescent trust in teachers: implications for behavior in the high school classroom. *School Psychology Review,* Vol. 37, No. 3, pp. 337–53.

Gregory, S. 2017. Making Tanzanian children learn. *The Citizen,* 26 April.

Gren-Landell, M., Allvin, C. E., Bradley, M., Andersson, M. and Andersson, G. 2015. Teachers' views of risk factors for problematic school absenteeism in Swedish primary school students. *Educational Psychology in Practice,* Vol. 31, No. 4, pp. 412–23.

Grindle, M. 2004. *Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform*. Princeton, NJ, Princeton University Press.

Guedira, F. 2017. *The State of Accountability in the Education Sector of Morocoo*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M. and Cueto, S. 2013. Getting teachers back to the classroom: a systematic review on what works to improve teacher attendance in developing countries. *Journal of Development Effectiveness,* Vol. 5, No. 4, pp. 466–88.

Gür, B. S., Çelik, Z. and Özoğlu, M. 2012. Policy options for Turkey: a critique of the interpretation and utilization of PISA results in Turkey. *Journal of Education Policy,* Vol. 27, No. 1, pp. 1–21.

Hadley, S. and Welham, B. 2016. *The Ministry of Finance 'Challenge Function': A Public Financial Management Introductory Guide*. London, Overseas Development Institute.

Hairon, S. and Tan, C. 2017. Professional learning communities in Singapore and Shanghai: implications for teacher collaboration. *Compare,* Vol. 47, No. 1, pp. 91–104.

Hamilton, L. and Hannaway, J. 2008. *Performance-based Accountability Policies: Implications for School and Classroom Practices*. Santa Monica, Calif., RAND Corporation.

Hanushek, E., Link, S. and Woessmann, L. 2013. Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics,* Vol. 104, pp. 212–32.

Hanushek, E. and Raymond, M. 2005. Does school accountability lead to improved student performance? *Journal of Policy Analysis and Management,* Vol. 24, No. 2, pp. 297–327.

Harding, R. and Stasavage, D. 2014. What democracy does (and doesn't do) for basic services: school fees, school inputs, and African elections. *The Journal of Politics,* Vol. 76, No. 1, pp. 229–45.

Hardy, I. 2015. A logic of enumeration: the nature and effects of national literacy and numeracy testing in Australia. *Journal of Education Policy,* Vol. 30, No. 3, pp. 335–62.

Härmä, J. 2011. *Lagos Private School Census 2010–2011 Report*. Abuja, Education Sector Support Programme in Nigeria, UK Department for International Development. (LG501.)

Harper, C., Wood, L. and Mitchell, C. 2008. *The Provision of School Food in 18 Countries*. London, School Food Trust.

Harris, A., Jones, M., Soon, K., Cheah, L., Devadason, E. and Adams, D. 2017. Exploring principals' instructional leadership practices in Malaysia: insights and implications. *Journal of Educational Administration,* Vol. 55, No. 2, pp. 207–21.

Harris, D. N. and Herrington, C. D. 2006. Accountability, standards, and the growing achievement gap: lessons from the past half-century. *American Journal of Education,* Vol. 112, No. 2, pp. 209–38.

Harrup, A. 2014. Some Mexican Teachers Pick Up Pay, but Don't Teach. *The Wall Street Journal,* 1 April.

Hastings, J. S. and Weinstein, J. M. 2008. Information, school choice, and academic achievement: evidence from two experiments. *The Quarterly Journal of Economics,* Vol. 123, No. 4, pp. 1373–414.

Hazelkorn, E. 2015. *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence*. London, Palgrave Macmillan UK.

Hazell, W. 2017. Teachers to receive overall 1 per cent pay rise. *TES,* 10 July.

Hecock, R. D. 2014. Democratization, education reform, and the Mexican teachers' union. *Latin American Research Review,* Vol. 49, No. 1, pp. 62–82.

Heinze, T. and Knill, C. 2008. Analysing the differential impact of the Bologna Process: theoretical considerations on national conditions for international policy convergence. *Higher Education,* Vol. 56, No. 4, pp. 493–510.

Helboe Pedersen, H., Halpin, D. and Rasmussen, A. 2015. Who gives evidence to parliamentary committees? A comparative investigation of parliamentary committees and their constituencies. *The Journal of Legislative Studies,* Vol. 21, No. 3, pp. 408–27.

Hemmerechts, K., Agirdag, O. and Kavadias, D. 2017. The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review,* Vol. 69, No. 1, pp. 85–101.

Henricson, C. and Bahhaim, A. 2005. *The Child and Policy Family Divide: Tensions, Convergence and Rights*. York, UK, Joseph Rowntree Foundation.

Hernandez, J. C. 2017. In China, daydreaming students are caught on camera. *The New York Times,* 25 April.

Heyneman, S. P. 2003. The history and problems in the making of education policy at the World Bank: 1960–2000. *International Journal of Educational Development,* Vol. 23, No. 3, pp. 315–37.

High Court of Kenya at Busia. 2017. *Judicial Review No. 3 of 2016*. Busia, Kenya, High Court of Kenya at Busia.

High Court of Uganda at Kampala. 2016. *Misc. Cause No. 160 of 2016*. Kampala, High Court of Uganda at Kampala.

Hill, H. C. and Grossman, P. 2013. Learning from teacher observations: challenges and opportunities posed by new teacher evaluation systems. *Harvard Educational Review,* Vol. 83, No. 2, pp. 371–84.

Hillman, N. 2016. *Why Performance-Based College Funding Doesn't Work*. New York, The Century Foundation (Higher Education Report College Completion Series, Part Four.)

Hillman, N. W., Tandberg, D. A. and Fryar, A. H. 2015. Evaluating the impacts of "new" performance funding in higher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* Vol. 37, No. 4, pp. 501–19.

Hindmoor, A., Larkin, P. and Kennon, A. 2009. Assessing the influence of select committees in the UK: the Education and Skills Committee, 1997–2005. *The Journal of Legislative Studies,* Vol. 15, No. 1, pp. 71–89.

Hinostroza, J. E., Jara, I. and Brun, M. 2011. Case study: Uruguay. UNESCO (ed.), *Transforming Education: The Power of ICT Policies*. Paris, UNESCO, pp. 125–65.

Hird, M., Larson, R., Okubo, Y. and Uchino, K. 2014. Lesson study and lesson sharing: an appealing marriage. *Creative Education,* Vol. 5, pp. 769–79.

Hirschman, A. O. 1970. *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Vol. 25. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Hoang, L. 2017. *Accountability in Vietnam's Education: Toward Effective Mechanism in the Decentralization context*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Hodgetts, K. 2010. Boys' underachievement and the management of teacher accountability. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education,* Vol. 31, No. 1, pp. 29–43.

Hogan, A. 2016. *'Always (L)earning': Concerns and Contradictions in Pearson's Global Business Strategy.* Paper for Protecting and Promoting Education as a Public Good: Conference of EI Affiliates in the OECD Member Countries, Rome, 4-5 April.

Hogan, A., Sellar, S. and Lingard, B. 2016. Corporate social responsibility and neo-social accountability in education: the case of Pearson PLC. Verger, A., Lubienski, C. and Steiner-Khamsi, G. (eds), *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. Abingdon, UK, Routledge, pp. 107–24.

Holt, M. K., Kantor, G. K. and Finkelhor, D. 2009. Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence,* Vol. 8, No. 1, pp. 42–63.

Holvoet, N. and Inberg, L. 2009. Joint sector reviews: M&E experiments in an era of changing aid modalities – experiences from JSRs in the education sectors of Burkina Faso, Mali and Niger. *Public Administration and Development,* Vol. 29, No. 3, pp. 204–17.

Honeyman, C. A. 2017. *Accountability Practices and Policies in Rwanda's Education System*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Horn, D. 2012. *Catching Cheaters in Hungary: Estimating the Ratio of Suspicious Classes on the National Assessment of Basic Competencies Tests*. Budapest, Centre for Economic and Regional Studies of the Hungarian Academy of Sciences/ Eötvös Lóránd University.

Horner, R. H., Sugai, G. and Anderson, C. M. 2010. Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children,* Vol. 42, No. 8, pp. 1–14.

Hossain, M. 2017. *The State of Accountability in the Education Sector of Bangladesh: A Critical Overview*. (Background report for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Hsieh, C.-T. and Urquiola, M. 2006. The effects of generalized school choice on achievement and stratification: evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics,* Vol. 90, No. 8, pp. 1477–503.

Hult, A. and Edström, C. 2016. Teacher ambivalence towards school evaluation: promoting and ruining teacher professionalism. *Education Inquiry,* Vol. 7, No. 3, pp. 305–25.

Hummelbrunner, R. and Jones, H. 2013. *A Guide for Planning and Strategy Development in the Face of Complexity*. London, Overseas Development Institute. (Background Note, March.)

Humphreys, S. and Crawfurd, L. 2014. *Review of the Literature on Basic Education in Nigeria: Issues of Access, Quality, Equity and Impact*. Abuja, Education Data, Research and Evaluation in Nigeria.

Hunt, F. 2014. *Review of National Policies on Learning and Teaching*. (Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.)

Hussain, I. 2012. *Subjective Performance in the Public Sector: Evidence from School Inspections*. London, Centre for the Economics of Education, London School of Economics. (CEE Discussion Paper 135.)

Hutchinson, T., Dickson, E. and Chappel, D. 2011. Juvenile justice and truancy legislation: the move towards parental responsibilisation in Queensland. *Alternative Law Journal,* Vol. 36, No. 2, pp. 104–09.

Hystra. 2014. *The Broadband Effect: Enhancing Market-based Solutions for the Base of the Pyramid*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.

IDados. 2017. *Brazil Country Case Study*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

IDB. 2016. *Development Effectiveness Overview 2015: What Worked (and Didn't) – Lessons on Development 2012-2015*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.

IFC. 2016. *IFC is the Largest Multilateral Investor in Private Education in Emerging Markets*. Washington, DC, International Finance Corporation. www.ifc.org/wps/wcm/connect/Industry_EXT_Content/IFC_External_Corporate_Site/Industries/Health+and+Education/EducationSector/EducationClientProfile. (Accessed 25 November 2016.)

Ignácio, C. M. V. 2014. O programa ler e escrever e o ensino de matemática nos anos iniciais da rede pública de São Paulo [The reading and writing program and mathematics teaching in the early years of the São Paulo public system]. Masters thesis, Universidade Estadual de Campinas, Spain. (In Portuguese.)

IIEP. 2009. *Toolkit on Teacher Codes of Conduct*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. http://teachercodes.iiep.unesco.org/world/index.php?lang=EN (Accessed 21 November 2016.)

___. 2010a. *Strategic Planning: Concept and rationale*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.

___. 2010b. *Strategic Planning: Organizational arrangements*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.

IIEP and GPE. 2015. *Guidelines for Education Sector Plan Preparation*. Paris /Washington, DC, UNESCO International Institute for Educational Planning/Global Partnership for Education.

ILO. 2012. *Final Report: Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations Concerning Teaching Personnel*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.

ILO/UNESCO. 2015. *Final Report: Twelfth Session: Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations Concerning Teaching Personnel*. Geneva, Switzerland/Paris, International Labour Organization/UNESCO.

India MHRD. 2017a. *Contract Agreement for Review/Appraisal of Sarva Shiksha Abhiyan*. New Delhi, Department of School Education and Literacy, Ministry of Human Resource Development.

___. 2017b. *Expression of Interest (EOI) for Services of a Consultancy Organization to Review/Appraisal of Sarva Shiksha Abhiyan (SSA)*. New Delhi, Department of School Education and Literacy, Ministry of Human Resource Development.

Institut Alternativa. 2016. *Audit Finding: Evidence and Indication – Cooperation between the SAI and Prosecutor's Office in Montenegro*. Podgorica, Institut Alterniva.

International Budget Partnership. 2015. *Open Budget Survey 2015: Open Budgets, Transform Lives*. Washington, DC, International Budget Partnership.

Iritani, B. J., Cho, H., Rusakaniko, S., Mapfumo, J., Hartman, S. and Hallfors, D. D. 2016. Educational outcomes for orphan girls in rural Zimbabwe: effects of a school support intervention. *Health Care Women International,* Vol. 37, No. 3, pp. 301–22.

Irs, R. and Türk, K. 2012. Implementation of the performance related pay in the general educational schools in Estonia. *Employee Relations,* Vol. 34, No. 4, pp. 360–93.

Isore, M. 2009. *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Education Working Paper 23.)

Jacob, B. A. 2005. Accountability, incentives and behavior: the impact of high-stakes testing in the Chicago Public Schools. *Journal of Public Economics,* Vol. 89, No. 5–6, pp. 761–96.

Jacob, B. A. and Lefgren, L. 2005. *Principals as Agents: Subjective Performance Measurement in Education*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper 11463.)

___. 2008. Can principals identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education. *Journal of Labor Economics,* Vol. 26, No. 1, pp. 101–36.

Jakubowksi, M. 2017. *Accountability in the Polish Education System*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Jayachandran, S. 2014. Incentives to teach badly: after-school tutoring in developing countries. *Journal of Development Economics,* Vol. 108, pp. 190–205.

Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K. and Hunter, A. 2016. *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. Washington, DC, National Center on Education and the Economy.

Jeong, D. W., Lee, H. J. and Cho, S. K. 2017. Education decentralization, school resources, and student outcomes in Korea. *International Journal of Educational Development,* Vol. 53, pp. 12–27.

Jerrim, J. 2013. People having a pop at PISA should give it a break…. *IOE London Blog*. London, Institute of Education. https://ioelondonblog.wordpress.com/2013/07/30/people-having-a-pop-at-pisa-should-give-it-a-break. (Accessed 1 March 2017.)

Johnson, E. M. 2008. Out of Control? Patterns of Teacher Corruption in Kyrgyzstan and their Implications for the Study of Street-level Corruption Control in Weak States. Ph.D. dissertation, Columbia University, New York.

Jones, M. D. 2013. Teacher behavior under performance pay incentives. *Economics of Education Review,* Vol. 37, pp. 148–64.

Jones, T. M. 2017. *Accountability for Development Cooperation under the 2030 Agenda*. Bonn, Germany, Deutsches Institut für Entwicklungspolitik/German Development Institute. (Discussion Paper 10/2017.)

Jongbloed, B., Kaiser, F. and Vught, F. 2013. *U-Map and U-Multirank: Profiling and Ranking Tools for Higher Education Institutions.* Paper for European Association for International Research 35th Annual Forum, Rotterdam, the Netherlands, 28–31 August.

Joo, H.-J., Lee, S.-C. and Jung, S.-S. 2012. Performance-based reward for teachers: teachers' perceptions of their motivation. *Research in Higher Education Journal,* Vol. 15.

Joshi, D. and Smith, W. 2012. Education and inequality: implications of the World Bank's Education Strategy 2020. Wiseman, A. and Collins, C. (eds), *Education Strategy in the Developing World: Revising the World Bank's Education Policy*. Bingley, UK, Emerald Publishing, pp. 173–202.

Joshi, P. 2014a. Continuing to exercise choice after selecting a school: insights into parent-decision making in local education markets in Nepal. *International Journal of Educational Development,* Vol. 37, pp. 57–67.

___. 2014b. Parent decision-making when selecting schools: the case of Nepal. *Prospects,* Vol. 44, No. 3, pp. 411–28.

___. 2016. Experiencing and responding to private competition: the importance of subjectivity and intermediate outcomes. *Comparative Education Review,* Vol. 60, No. 3, pp. 571–600.

___. 2017. *The political, economic and societal challenges encountered by public school systems in developing countries.* Paper for Comparative International Education Society Conference, Atlanta, Ga., 5–9 March.

Julka, A., Bansal, I. K., Sharma, M., Salim, D., Singh, A., Kumar, V. and Ranjan, A. 2013. *Evaluation of the Implementation of the Scheme IEDSS in India*. New Delhi, Department of Education of Groups with Special Needs, National Council of Educational Research and Training.

Kain, J., Uauy, R. and Taibo, M. 2002. Chile's school feeding programme: targeting experience. *Nutrition Research,* Vol. 22, No. 5, pp. 599–608.

Kandel, P. and Lazear, E. 1992. Peer pressure and partnership. *Journal of Political Economy,* Vol. 100, No. 4, pp. 801–17.

Kane, T. J., McCaffrey, D. F., Miller, T. and Staiger, D. O. 2013. *Have We Identified Effective Teachers? Validating Measures of Effective Teaching Using Random Assignment*. Seattle, Wash., Bill & Melinda Gates Foundation.

Kane, T. J. and Staiger, D. O. 2012. *Gathering Feedback for Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains*. Seattle, Wash., Bill & Melinda Gates Foundation. (Measures of Effective Teaching Project Research Paper.)

Karlström, K. 2015. *Decentralization, Corruption, and the Role of Democracy*. Gothenburg, Sweden, The Quality of Government Institute, University of Gothenburg. (Working Paper Series 2015:14.)

Katsuno, M. 2012. Teachers' professional identities in an era of testing accountability in Japan: the case of teachers in low-performing schools. *Education Research International,* Vol. 2012.
___. 2016. *Teacher Evaluation Policies and Practices in Japan: How Performativity Works in Schools*. New York, Routledge.
Kelly, J. P. 2011. Building the global welfare state: the United Nations as community organizer. *Engage,* Vol. 12, No. 1, pp. 62–7.
Kenya MOEST. 2015. *Registration Guidelines for Alternative Provision of Basic Education and Training (APBET)*. Nairobi, Ministry of Education, Science, and Technology.
Keohane, R. O. 2003. Global governance and democratic accountability. Held, D. and Koenig-Archibugi, M. (eds), *Taming Globalization: Frontiers of Governance*. Cambridge, UK, Polity Press, pp. 130–59.
Kerchner, C. T. and Koppich, J. 2004. Organizing around quality: the struggle to organize mind workers. Henderson, R. D., Urban, W. and Wolman, P. (eds), *Teacher Unions and Education Policy: Retrenchment of Reform?* Bingley, UK, Emerald Publishing, pp. 187–221.
Kılıçkaya, F. 2016. Washback effects of a high-stakes exam on lower secondary school English teachers' practices in the classroom. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature,* Vol. 40, No. 1, pp. 116–34.
Kirby, P. 2016. *Shadow Schooling: Private Tuition and Social Mobility in the UK*. London, The Sutton Trust.
Kleiner, M. M. and Petree, D. L. 1988. Unionism and licensing of public school teachers: impact on wages and educational output. Freeman, R. B. and Ichniowski, C. (eds), *When Public Sector Workers Unionize*. Chicago, Ill., University of Chicago Press, pp. 305–22.
Klemenčič, M. 2012. The changing conceptions of student participation in HE governance in the EHEA. Curaj, A., Scott, P., Vlasceanu, L. and Wilson, L. (eds), *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bolgona Process and National Reforms, Part 2*. New York, Springer, pp. 631–53.
Kobakhidze, M. N. 2014. Corruption risks of private tutoring: case of Georgia. *Asia Pacific Journal of Education,* Vol. 34, No. 4, pp. 455–75.
Koppell, J. G. 2008. Global governance organizations: legitimacy and authority in conflict. *Journal of Public Administration Research and Theory,* Vol. 18, No. 2, pp. 177–203.
KPMG South Africa. 2016. *The Economics of #FeesMustFall: Economic Challenges to Accessing Tertiary Education and Providing Tuition-free Universities in South Africa*. Johannesburg, South Africa, KPMG.
Kramarz, T. and Park, S. 2016. Accountability in global environmental governance: a meaningful tool for action? *Global Environmental Politics,* Vol. 16, No. 2, pp. 1–21.
Kuecken, M. and Valfort, M.-A. 2015. *Fighting corruption does improve schooling: a replication study of a newspaper campaign in Uganda*. Washington, DC, International Initiative for Impact Evaluation. (3ie Replication Paper 10.)
Ladd, H. F. 2012. *School Accountability: To What Ends and With What Effects?* Paper for Improving Education Through Accountability and Evaluation: Lessons from Around the World, Rome, 3–5 October.
Ladd, H. F. and Fiske, E. B. 2003. Does competition improve teaching and learning? Evidence from New Zealand. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* Vol. 25, No. 1, pp. 97–112.
Lahr, H., Pheatt, L., Dougherty, K. J., Jones, S., Natow, R. and Reddy, V. 2014. *Unintended Impacts of Performance Funding on Community Colleges and Universities in Three States*. New York, Teachers College, Columbia University. (CCRC Working Paper 78.)
Lapham, K. 2017. *Integrity and Accountability in Education in Tajikistan*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
Larsen, M. A. 2005. A critical analysis of teacher evaluation policy trends. *Australian Journal of Education,* Vol. 49, No. 3, pp. 292–305.
Lassibille, G., Tan, J.-P., Jesse, C. and Nguyen, T. V. 2010. Managing for results in primary education in Madagascar: evaluating the impact of selected workflow intervention. *World Bank Economic Review,* Vol. 24, No. 2, pp. 1–27.
Lassnigg, L. 2016. Complexity in a bureaucratic-federalist education system. Burns, T. and Köster, F. (eds), *Governing Education in a Complex World*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, pp. 115–37.
Lassonde, C. A. and Israel, S. E. 2010. *Teacher Collaboration for Professional Learning: Facilitating Study, Research, and Inquiry Communities*. San Francisco, Calif., Jossey-Bass.
Lavy, V. 2012. Gender differences in market competitiveness in a real workplace: evidence from performance-based pay tournaments among teachers. *The Economic Journal,* Vol. 123, No. 569, pp. 540–73.
Layton, L. 2013. Pearson pays $7.7 million in common core settlement. *The Washington Post,* 13 December.
LCD. 2017. *Mid-term Evaluation: Inspire Project, Malawi*. Edinburgh, UK, Link Community Development. (Report on the Scottish government-funded Integrated School Performance Improvement, Review and Engagement [INSPIRE] project.)
Legal and Human Rights Centre. 2013. *English Translation of the Draft Constitution*. Dar es Salaam, Legal and Human Rights Centre.

Lemmer, E. M. 2007. Parent involvement in teacher education in South Africa. *International Journal about Parents in Education*, Vol. 1, pp. 218–29.

Lereya, S., Samara, M. and Wolke, D. 2013. Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: a meta-analysis study. *Child Abuse and Neglect,* Vol. 37, No. 12, pp. 1091–108.

Levin, H. M. 1998. Educational vouchers: effectiveness, choice, and costs. *Journal of Policy Analysis and Management,* Vol. 17, No. 3, pp. 373–92.

___. 2017. Worldwide, school choice hasn't improved performance: the experience of other countries suggests Betsy DeVos' voucher vision falls flat. *U.S. News & World Report,* 4 April.

Lewis, C. 2013. *How Do Japanese Teachers Improve their Instruction? Synergies of Lesson Study at the School, District and National Levels*. Washington, DC, Board of Science Education, National Academy of Sciences.

Li, D. 2012. *School Accountability and Principal Mobility: How No Child Left Behind Affects the Allocation of School Leaders*. (Unpublished.)

Li, F., Song, Y., Yi, H., Wei, J., Zhang, L., Shi, Y., Chu, J., Johnson, N., Loyalka, P. and Rozelle, S. 2017. The impact of conditional cash transfers on the matriculation of junior high students into rural China's high schools. *Journal of Development Effectiveness,* Vol. 9, No. 1, pp. 41–60.

Lieberman, E. S., Posner, D. N. and Tsai, L. L. 2014. Does information lead to more active citizenship? Evidence from an education intervention in rural Kenya. *World Development,* Vol. 60, pp. 69–83.

Long, C. and Welham, B. 2016. *Organising a Strategic Phase in the Budget Process: A Public Financial Management Introductory Guide*. London, Overseas Development Institute.

Looney, J. 2011. Developing high-quality teachers: teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education,* Vol. 46, No. 4, pp. 440–55.

Loyalka, P., Sylvia, S., Liu, C., Chu, J. and Shi, Y. 2016. *Pay by Design: Teacher Performance Pay Design and the Distribution of Student Achievement*. Stanford, Calif., Stanford Center for International Development. (Working Paper 533.)

Luescher-Mamashela, T. M. and Mugume, T. 2014. Student representation and multiparty politics in African higher education. *Studies in Higher Education,* Vol. 39, No. 3, pp. 500–15.

MacNell, L., Driscoll, A. and Hunt, A. N. 2015. What's in a name: exposing gender bias in student ratings of teaching. *Innovative Higher Education,* Vol. 40, No. 4, pp. 291–303.

Macpherson, R. 2011. Educational administration in Timor Leste: language policy and capacity building challenges in a post-conflict context. *International Journal of Educational Management,* Vol. 25, No. 2, pp. 186–203.

Maisel, P. 2006. Expanding and sustaining clinical legal education in developing countries: what can we learn from South Africa. *Fordham International Law Journal,* Vol. 30, pp. 374–420.

Making Democracy Work. 2016. *State of Public (School) Education in Delhi*. New Delhi, Praja Foundation. (White Paper.)

Malunda, P., Onen, D., Musaazi, J. C. S. and Oonyu, J. 2016. Instructional supervision and the pedagogical practices of secondary school teachers in Uganda. *Journal of Education and Practice,* Vol. 7, No. 30, pp. 177–87.

Mander, H. 2015. *State Food Provision as Social Protection: Debating India's National Food Security Law*. Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations. (Right to Food Study.)

Marks, R. 2014. Educational triage and ability-grouping in primary mathematics: a case-study of the impacts on low-attaining pupils. *Research in Mathematics Education,* Vol. 16, No. 1, pp. 38–53.

Marope, P. T. M., Wells, P. J. and Hazelkorn, E. (eds). 2013. *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*. Paris, UNESCO.

Maroy, C. and Voisin, A. 2017. *Think Piece on Accountability*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Marshall, K. 2009. *Rethinking Teacher Supervision and Evaluation: How to Work Smart, Build Collaboration, and Close the Achievement Gap*. San Francisco, Calif., Jossey-Bass.

Martinez, F., Taut, S. and Schaaf, K. 2016. Classroom observations for evaluating and improving teaching: an international perspective. *Studies in Educational Evaluation,* Vol. 49, pp. 15–29.

Martinez, R., Irving, M. and Salgado, V. 2017. *Effective Joint Sector Reviews as (Mutual) Accountability Platforms*. Washington, DC, Global Partnership for Education. (Working Paper 1.)

Masue, O. S. 2014. Empowerment of school committees and parents in Tanzania: delineating existence of opportunity, its use and impact on school decisions. Ph.D. dissertation, University of Bergen, Norway.

Mauritius NAO. 2015. *Performance Audit Report: Maintenance of Government Primary and Secondary School Buildings*. Port Louis, Mauritius National Audit Office, Ministry of Education and Human Resources, Tertiary Education and Scientific Research.

Maurizio, R. 2016. *Conditional Cash Transfers and Poverty Eradication in Latin America.* Paper for Inter-Agency Expert Group Meeting on Employment and Decent Work for Poverty Eradication: In Support of the Second UN Decade for the Eradication of Poverty (2008-2017), Bangkok, 4-6 May.

Mazibuko, S. P. 2007. The Managerial Role of the Principal in Whole-school Evaluation in the Context of Disadvantaged Schools in Kwazulu-Natal. Ph.D. dissertation, University of South Africa, Pretoria.

Mbiti, I. M. 2016. The need for accountability in education in developing countries. *Journal of Economic Perspectives,* Vol. 30, No. 3, pp. 109–32.

McEwan, P. J. 2013. The impact of Chile's school feeding program on education outcomes. *Economics of Education Review,* Vol. 32, pp. 122–39.

McGuire, J. W. 2013. *Conditional Cash Transfer in Bolivia: Origins, Impact, and Universality.* Paper for 2013 Annual Meeting of the International Studies Association, San Francisco, Calif., 3-6 April.

McKelvie-Sebileau, P. 2011. *Patterns of Development and Use of Codes of Conduct for Teachers in 24 Countries*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.

McLendon, M. K. and Hearn, J. C. 2013. The resurgent interest in performance-based funding for higher education. *Academe*, November-December.

McMeekin, A. 2013. Increasing transparency through education management information systems. Transparency International (ed.), *Global Corruption Report: Education*. New York, Routledge, pp. 262–66.

McMurren, J., Verhulst, S., Young, A. and Sangokoya, D. 2016. *Open Data's Impact: Open Education Information in Tanzania – A Tale of Two Dashboards*. New York/London, GOVLAB/Omidyar Network.

McMurrer, J. 2007. *Choices, Changes, and Challenges: Curriculum and Instruction in the NCLB Era – A report in the series From the Capital to the Classroom: Year 5 of the No Child Left Behind Act.* Washington, DC, Center on Education Policy, George Washington University.

MDAC/FORUM. 2016. *NGO Information to the United Nations Committee on the Rights of the Child: For Consideration when Compiling the Concluding Observations on the Third Periodic Report of Slovakia Under the Convention on the Rights of the Child*. Budapest/Prague, Mental Disability Advocacy Centre/Forum for Human Rights.

Medgyesi, M. 2016. *Conditional Cash Transfers in High-income Countries and Their Impact on Human Capital Accumulation.* Paper for Expert Group Meeting on Strategies for Eradicating Poverty to Achieve Sustainable Development for All, New York, United Nations, 1–3 June.

Medgyesi, M. and Temesváry, Z. 2013. *Conditional Cash Transfers in High-income OECD Countries and Their Effects on Human Capital Accumulation*. Amsterdam, Amsterdam Institute for Advanced Labour Studies. (GINI Discussion Paper 84.)

Meyer, H.-D. 2017. The limits of measurement: misplaced precision, phronesis, and other Aristotelian cautions for the makers of PISA, APPR, etc. *Comparative Education*, Vol. 53, No. 1, pp. 17–34.

Meyer, H.-D. and Benavot, A. 2013. *PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance*. Oxford, UK, Symposium Books.

Meyer, R. H. 1997. Value-added indicators of school performance: a primer. *Economics of Education Review,* Vol. 16, No. 3, pp. 283–301.

Miao, K. 2012. *Performance-Based Funding of Higher Education: A Detailed Look at Best Practices in 6 States*. Washington, DC, Center for American Progress.

Migiro, K. 2016. Kenya teachers seek to follow Uganda and ban UK-backed private schools, *Reuters*, 9 November.

Mills, J. N. and Wolf, P. J. 2016. *The Effects of the Louisiana Scholarship Program on Student Achievements after Two Years*. New Orleans, La., Education Research Alliance. (Louisiana Scholarship Program Evaluation Report 1.)

Miranda, F. 2014. Estan 'perdidos' 39 mil 222 maestros: SEP-Inegi [Secretariat of Public Education and National Statistical & Geographical Institute say 39,222 teachers are lost]. *Milenio,* 1 April. (In Spanish.)

Miranda, L. 2013. Impact of the RTE Shutdown of Schools. *Forbes India,* 7 November.

Mizala, A., Romaguera, P. and Urquiola, M. 2007. Socioeconomic status or noise? Tradeoffs in the generation of school quality information. *Journal of Development Economics,* Vol. 84, No. 1, pp. 61–75.

Mizala, A. and Urquiola, M. 2007. *Parental Choice and School Markets: The Impact of Information Approximating School Effectiveness*. Santiago, Applied Economics Centre, University of Chile. (Working Papers.)

Molina, E., Carella, L., Pacheco, A., Cruces, G. and Gasparini, L. 2016. *Community Monitoring Interventions to Curb Corruption and Increase Access and Quality of Service Delivery in Low- and Middle-Income Countries*. London, International Initiative for Impact Evaluation. (3ie Systematic Review 32.)

Montenegro SAI. 2013. *Excerpt from Audit Report on 2012 Annual Financial Statements of PI Institute for Textbooks and Teaching Aids of Montenegro*. Podgorica, Montenegro State Audit Institution.

Moore Johnson, S., Kardow, S. M., Kauffman, D., Liu, E. and Donaldson, M. L. 2004. The support gap: new teacher's early experiences in high-income and low-income schools. *Education Policy Analysis Archives,* Vol. 12, No. 61.

Moreno, E. 2016. The contributions of the ombudsman to human rights in Latin America, 1982–2011. *Latin American Politics and Society,* Vol. 58, No. 1, pp. 98–120.
Mourshed, M., Chijioke, C. and Barber, M. 2010. *How the World's Best Performing School Systems Keep Getting Better*. London, McKinsey & Co.
Moynihan, D. and Beazley, I. 2016. *Toward Next-Generation Performance Budgeting: Lessons from the Experiences of Seven. Reforming Countries*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development: Public Sector Governance.)
Mukunth, V. 2015. Instead of Reaching the Sky, Aakash Ends up Six Feet Below. *The Wire,* 15 July.
Mulgan, R. 2003. *Holding Power to Account: Accountability in Modern Democracies*. London, Palgrave Macmillan UK.
Mulkeen, A., Chapman, D. W., DeJaeghere, J. G. and Leu, E. 2007. *Recruiting, Retaining, and Retraining Secondary School Teachers and Principals in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (African Human Development Series, World Bank Working Paper 99.)
Müller, J. and Hernández, F. 2010. On the geography of accountability: comparative analysis of teachers' experiences across seven European countries. *Journal of Educational Change,* Vol. 11, No. 4, pp. 307-22.
Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S. and Cotter, K. (eds). 2016. *TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. Amsterdam/Boston, Mass., International Association for the Evaluation of Educational Achievement/Boston College.
Muncaster, P. 2013. Thai kids find free tablets hard to swallow as govt scheme hits trouble. *The Register,* 9 October.
Mundy, K. 2007. Global governance, educational change. *Comparative Education,* Vol. 43, No. 3, pp. 339–57.
Mundy, K. and Verger, A. 2015. The World Bank and the global governance of education in a changing world order. *International Journal of Educational Development,* Vol. 40, pp. 9–18.
Muralidharan, K., Das, J., Holla, A. and Mohpal, A. 2016. *The Fiscal Cost of Weak Governance: Evidence from Teacher Absence in India*. Washington, DC, World Bank.
Murray, H. G. 1997. Does evaluation of teaching lead to improvement of teaching? *International Journal for Academic Development,* Vol. 2, No. 1, pp. 8–23.
Musset, P. 2012. *School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review*. Paris, France, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Education Working Paper 66.)
Mwanza, J. and Ghambi, N. 2011. *The Community Scorecard Process: Methodology, Use, Successes, Challenges and Opportunities*. London, International Institute for Environment and Development.
National Assembly of Zambia. n.d. *Education, Science, and Technology*. www.parliament.gov.zm/node/200 (Accessed 15 March 2017.)
NCAHE. 2005. *Accountability for Better Results: A National Imperative for Higher Education*. Washington, DC, National Commission on Accountability in Higher Education.
NCERT. 2014. *ICT@Schools Scheme Implementation in the States: An Evaluation*. New Delhi, Central Institute of Educational Technology, National Council of Educational Research and Training.
NCES. 2006. *Teaching Science in Five Countries: Results from the TIMSS 1999 Video Study*. Washington, DC, National Center for Educational Statistics, Department of Education. https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2006011. (Accessed 1 March 2017.)
NCSE. 2014. *Analysis of Climate Change in Proposed Social Studies Textbooks for Texas Public Schools*. Oakland, Calif., National Center for Science Education.
Nepal MOE. 2016. *School Sector Development Plan, Nepal, 2016/17 - 2022/23*. Kathmandu, Ministry of Education.
New Zealand Parliament. n.d. *Education and Science*. www.parliament.nz/en/pb/sc/scl/education-and-science/tab/mp. (Accessed 15 March 2017.)
Newman, N., Fletcher, R., Kalogeropoulos, A., Levy, D. A. L. and Nielsen, R. K. 2017. *Reuters Institute Digital News Report 2017*. Oxford, UK, Reuters Institute for the Study of Journalism.
Newmann, F. M. and Associates. 1996. *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*. San Francisco, Calif., Jossey-Bass.
News 18. 2013. Datawind expects to complete Aakash tablet supply by month-end, *News 18*, 8 April.
Newton, P., Tunison, S. and Viczko, M. 2010. The school principal's role in large-scale assessment. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, No. 105.
Ni, Y. 2009. The impact of charter schools on the efficiency of traditional public schools: evidence from Michigan. *Economics of Education Review,* Vol. 28, No. 5, pp. 571–84.
Niang, F. 2017. *Accountability, Instructional Time Loss and the Impact on Quality Education: a Senegalese Primary Education Case Study*. (Background report for the *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
Nnadozie, R. C. 2017. *Accountability in the Education Sector of South Africa*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Nolan, J. F. and Hoover, L. A. 2011. *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice*. Hoboken, NJ, John Wiley & Sons Ltd.
Norway Parliament. n.d. *Standing Committees: Ministry of Education*. www.stortinget.no/no/Representanter-og-komiteer/Komiteene/Kirke-utdannings--og-forskningskomiteen. (Accessed 15 March 2017.)
Norway MOER. 2015. *OECD: Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy in Norway*. Oslo, Ministry of Education and Research. (Background report.)
Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. and Shewbridge, C. 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Obrero, C. B. and Lombardi, M. 2016. Teacher performance pay and student learning: evidence from a nationwide program in Peru. (Unpublished.)
Ocampo, J. A. 2015. *A Post-2015 Monitoring and Accountability Framework*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs. (CDP Background Paper 27.)
OECD. 2008. *The Paris Declaration on Aid Effectiveness and the Accra Agenda for Action*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2009. *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2011. *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2012a. *OECD Indicators of Education Systems*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2012b. *The Busan Partnership for Effective Development Co-operation*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2013a. *Education Policy Outlook: Mexico*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2013b. *TALIS 2013 Database*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.
___. 2013c. *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2013d. *Synergies for Better Learning. An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2014a. *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development
___. 2014b. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2015a. *Education Policy Outlook: Poland*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2015b. *Education Policy Outlook: Brazil*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2015c. *Education at a Glance 2015*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2015d. *OECD Development Co-operation Peer Reviews: Germany 2015*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2016a. *Making the Most of Public Investment in Colombia: Working Effectively across Levels of Government*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2016b. *Education in China: A Snapshot*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2016c. *Education at a Glance 2016*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2016d. *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2016e. *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2016f. *Development aid rises again in 2015, spending on refugees doubles*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/dac/development-aid-rises-again-in-2015-spending-on-refugees-doubles.htm. (Accessed 1 March 2017.)
___. 2017a. *School Choice and School Vouchers: An OECD Perspective*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2017b. *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2017c. *The 0.7% ODA/GNI target: a history*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/dac/stats/the07odagnitarget-ahistory.htm. (Accessed 1 March 2017.)
___. 2017d. *A New DAC in a Changing World: Setting a Path for the Future – Report of the High Level Panel*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. n.d. *PISA Database*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/pisa/data.
OECD and UNDP. 2016. *Making Development Co-operation More Effective: 2016 Progress Report*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations Development Programme.
OECD and World Bank. 2012. *Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Colombia*. Paris/Washington, DC, Organisation for Economic Co-operation and Development/World Bank.
OEI. 2016. *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2016: Avances en las Metas Educativas 2021* [Perspectives on Education in Ibero-America 2016: Progress on Education Goals 2021]. Madrid, Organization of Ibero-American States. (In Spanish.)
OHCHR. 2006. *The Core International Human Rights Treaties*. New York and Geneva, Switzerland, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
OHCHR/CESR. 2013. *Who will be Accountable? Human Rights and the Post-2015 Development Agenda*. Geneva, Switzerland/New York, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights/Center for Economic and Social Rights.
OLACEFS. 2016. *OLACEFS contribution for Theme I: Sustainable Development Goals (SDGs).* Organization of Latin American Caribbean Supreme Audit Institutions. www.olacefs.com/wp-content/uploads/2016/09/03-Ponencia-base-TT1_english.pdf. (Accessed 5 September 2017.)
Olsen, J. P. 2014. Accountability and ambiguity. Bovens, M., Goodin, R. E. and Schillemans, T. (eds), *The Oxford Handbook of Public Accountability*. Oxford, UK, Oxford University Press, pp. 106–26.
Oral, I. and Mcgivney, E. J. 2014. *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı: Araştırma Raporu ve Analiz* [Equality and Academic Achievement in Turkish Education System: Research Report and Analysis]. Istanbul, Turkey, Education Reform Initiative. (In Turkish.)
Ortiz, I., Burke, S., Berrada, M. and Cortés, H. 2013. *World Protests: 2006-2013*. New York, Initiative for Policy Dialogue/Friedrich Ebert Stiftung. (Working paper.)
Osipian, A. L. 2008. Corruption in higher education: does it differ across the nations and why? *Research in Comparative and International Education*, Vol. 3, No. 4, pp. 345–65.
Osses, A. 2014. Measuring School Performance in High-Stakes Accountability Systems: Evidence from and Proposals for the Chilean Accountability Policy. PhD dissertation, University of Melbourne, Australia.
Oulai, D., Lugaz, C., Minas, A. and Teklehaimanot, H. 2011. *Analysis of Capacity Development in Educational Planning and Management in Ethiopia*. Paris, UNESCO International Institute of Educational Planning.
Özkan, G. 2014. Eğitim Reformu Girişimi: 10 öğrenciden 3'ü ortaöğretime geçemiyor [Education Reform Initiative: three out of ten students cannot transition to secondary education]. *Hürriyet*, 22 May. (In Turkish.)
Panama Ombudsman. 2002. *Ley No.6 de 22 de enero de 2002 "que dicta normas para la transparencia en la gestión pública, establece la acción de Habeas Data y otras disposiciones"* [Law No. 6 of 22January 2002 "that sets out rules for transparency in public management, establishes the action of habeas data and other provisions"]. Panama City, Panama Ombudsman. (In Spanish.)
Park, S. 2015. Assessing accountability in practice: the Asian Development Bank's accountability mechanism. *Global Policy*, Vol. 6, No. 4, pp. 455–65.
Patrinos, H. A., Barrera-Osorio, F. and Guáqueta, J. 2009. *The Role and Impact of Public-private Partnerships in Education*. Washington, DC, World Bank.
Pelizzo, R. and Stapenhurst, F. 2013. *Government Accountability and Legislative Oversight*, Vol. 58. London, Routledge.
Peralta, J. S. 2017. Latin America university rankings 2017: an unwelcomed advance in Chile. *Times Higher Education*, 20 July.
Perie, M., Park, K. and Klau, K. 2007. *Key Elements of Educational Accountability Models*. Washington, DC, Council of Chief State School Officers.
Perry, R. and Lewis, C. 2013. *Improving the Mathematical Content Base of Lesson Study: Summary of Results*. Washington, DC, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
Peru Congreso de la República. n.d. *Comisión de Educación*. www.congreso.gob.pe/comisiones2016/Educacion. (Accessed 15 March 2017.)
Pherali, T. 2017. *Educational Accountability in Post-conflict Settings: A Case Study of Nepal*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
Philippines DBM. 2012. *DBM Transparency Seal Compliance to Good Governance Condition*. Manila, Department of Budget and Management. www.dbm.gov.ph/?page_id=4273. (Accessed 15 May 2017.)
Philippines DOE. 2017. *Transparency*. Manila, Department of Education. www.deped.gov.ph/transparency. (Accessed 15 May 2017.)
Philippines DOH. 2016. *Annual Report 2015*. Manila, Department of Health.
Philpott, C. and Oates, C. 2016. Teacher agency and professional learning communities: what can learning rounds in Scotland teach us? *Professional Development in Education*, Vol. 43, No. 3, pp. 318–33.

Piper, B. and Korda, M. 2010. *Early Grade Reading Assessment (EGRA) Plus: Liberia – Program Evaluation Report*. Research Triangle Park, NC, RTI International.
Plank, D. N. and Sykes, G. (eds). 2003. *Choosing Choice: School Choice in International Perspective*. New York, Teachers College Press.
Pearson PLC. 2016. *Focused on Delivery: Pearson Annual Report and Accounts*. London, Pearson PLC.
Poisson, M. 2009. *Guidelines for the Design and Effective Use of Teacher Codes of Conduct*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
Polesel, J., Rice, S. and Dufler, N. 2014. The impact of high-stakes testing on curriculum and pedagogy: a teacher perspective from Australia. *Journal of Education Policy,* Vol. 29, No. 5, pp. 640–57.
Pont, B., Nusche, D. and Moorman, H. 2008. *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Power, M. 1997. *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford, UK, Oxford University Press.
Poyck, M. C., Koirala, B. N., Aryal, P. N. and Sharma, N. K. 2016. *Joint Evaluation of Nepal's School Sector Reform Plan Programme 2009-2016*. Hamburg, Germany, GFA Consulting Group.
Pradhan, M., Suryadarma, D., Beatty, A., Wong, M., Gaduh, A., Alisjahbana, A. and Artha, R. P. 2014. Improving educational quality through enhancing community participation: results from a randomized field experiment in Indonesia. *American Economic Journal: Applied Economics* Vol. 6, No. 2, pp. 105–26.
Publish What You Fund. 2016. *Aid Transparency Index: 2016 Index*. London, Publish What You Fund.
PwC. 2015. *Make it Your Business: Engaging with the Sustainable Development Goals*. London, PricewaterhouseCoopers.
Quinn, D. 2014. *Publishers Make Some Revisions to Texas Textbooks, but Big Problems Remain*. Austin, Tex., Texas Freedom Network. http://tfn.org/publishers-make-some-corrections-but-problems-remain-in-texas-textbook-adoption. (Accessed 15 February 2017.)
R4D and Universalia. 2015. *Independent Interim Evaluation of the Global Partnership for Education*. Washington, DC/Montreal, Qué., Results for Development/Universalia.
Rabiou, R., Boube, M. and Laouali Malam, M. 2010. Contractualisation et qualité de l'enseignement de base au Niger [Contractualisation and quality of basic education in Niger]. *African Education Development Issues,* Vol. 1, pp. 69-84. (In French.)
Radio Poland. 2015. Migrant kids lack access to Polish schools. *Radio Poland*, 2 December.
Rado, P. 2010. *Governing Decentralized Education Systems: Systems Change in South Eastern Europe*. Budapest, Open Society Foundations.
Rahman, T. 2007. *Parliamentary Control and Government Accountability in South Asia: A Comparative Analysis of Bangladesh, India and Sri Lanka*. London, Routledge.
Ratts, R. F., Pate, J. L., Archibald, J. G., Andrews, S. P., Ballard, C. C. and Lowney, K. S. 2015. The influence of professional learning communities on student achievement in elementary schools. *Journal of Education & Social Policy,* Vol. 2, No. 4, pp. 51–61.
Ravitch, D. 2013. *Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. New York, Vintage.
Read, L. and Atinc, T. M. 2017. *Information for Accountability: Transparency and Citizen Engagement*. Washington, DC, Brookings Institution. (Global Economy and Development Working Paper 99.)
Read, T. 2015. *Where Have All the Textbooks Gone?* Washington, DC, World Bank.
Reingold, J. 2015. Everybody hates Pearson. *Fortune,* 21 January.
Reinikka, R. and Svensson, J. 2011. The power of information in public services: evidence from education in Uganda. *Journal of Public Economics,* Vol. 95, pp. 956–66.
Reliefweb. 2016. *Missing Out: Refugee Education in Crisis*. New York, Reliefweb. https://reliefweb.int/report/world/missing-out-refugee-education-crisis. (Accessed 30 August 2017.)
Riep, C. and Machacek, M. 2016. *Schooling the Poor Profitably: The Innovations and Deprivations of Bridge International Academies in Uganda*. Brussels, Education International.
Right to Education Project. 2017. *The Incorporation and Enforcement of the Right to Education in Domestic Legal Order*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
Rizvi, F. 2016. *Privatization in Education: Trends and Consequences*. Paris, UNESCO. (Education Research and Foresight Working Paper 18.)
Robinson, M. 2015. *The One about Schools, Pearson and Monopolies…* www.mitchellrobinson.net/2015/02/12/the-one-about-schools-pearson-and-monopolies. (Accessed 15 February 2017.)
Rocque, M., Jennings, W. G., Piquero, A. R., Ozkan, T. and Farrington, D. P. 2016. The importance of school attendance: findings from the Cambridge study in delinquent development on the life-course effects of truancy. *Crime & Delinquency,* Vol. 63, No. 5, pp. 592–612.
Roggero, M. 2017. Radiografía de los institutos de evaluación de América Latina. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México* [X-ray of Latin American evaluation institutes], Vol. 8, July–October, pp. 64–70. (In Spanish.)

Rojo, M. P. and Bonilla, V. 2017. *Tools for Public Policies: Lessons from the Mexican School Census and other Sources*. Mexico City, Centro de Estudios Espinosa Yglesias. (Working paper.)
Rossiter, B. 2017. *Accountability: How Some Schools are Gaming the System*. London, SecED. www.sec-ed.co.uk/blog/accountability-how-some-schools-are-gaming-the-system. (Accessed 5 August 2017.)
Rothstein, R., Jacobsen, R. and Wilder, T. 2008. *Grading Education: Getting Accountability Right*. New York, Teachers College Press.
Rowe, E. 2017. *Australia Country Case Study*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
Rutherford, A. and Rabovsky, T. 2014. Evaluating impacts of performance funding policies on student outcomes in higher education. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science,* Vol. 655, No. 1, pp. 185–208.
Sahlberg, P. 2009. Learning first: school accountability for a sustainable society. Gariepy, K. D., Spencer, B. L. and Couture, J. C. (eds), *Educational Accountability: Professional Voices from the Field*. Rotterdam, the netherlands, Sense Publishers, pp. 1–22.
___. 2015a. *Finish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York, Teachers College Press.
___. 2015b. Developing effective teachers and school leaders: the case of Finland. Darling-Hammond, L. and Rothman, R. (eds), *Teaching in the Flat World: Learning from High-Performing Systems*. New York, Teachers College Press, pp. 30–44.
Sakawee, S. 2014. Thailand's one tablet per child faces another dead end as a Chinese manufacturer cancels the deal. *TechinAsia*, 2 February.
Salman, U. A. 2014. Eğitimde eşitlik yok [No equality in education]. *AlJazeera Turk,* 22 May. (In Turkish.)
Salto, D. 2017. *The State of Accountability in the Education Sector of Argentina*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. and Arnal, E. 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 - Special Features: Governance, Funding, Quality*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Santibanez, L., Abreu-Lastra, R. and O'Donoghue, J. L. 2014. School based management effects: resources or governance change? Evidence from Mexico. *Economics of Education Review,* Vol. 39, pp. 97–109.
Saskatchewan MOE. 2016. *Annual Report for 2015-16*. Regina, Sask., Ministry of Education.
Save the Children. 2013. *The Right to Learn: Community Participation in Improving Learning*. London, Save the Children.
Scheerens, J. 2017. *Country Case Study: The Netherlands*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
Schneider, M., Elacqua, G. and Buckley, J. 2006. School choice in Chile: is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and Management,* Vol. 25, No. 3, pp. 577–601.
Schneider, M., Teske, P. and Marschall, M. 2000. *Choosing Schools: Consumer Choice and the Quality of American Schools*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
School Teachers' Review Body. 2017. *School Teachers' Review Body: Twenty-Seventh Report – 2017*. London, Office of Manpower Economics.
Section 27 and Right to Education Project. 2014. *The Limpopo Textbook Crisis in South Africa: How Section 27 Used Rights-Based Strategies to Hold the Government Accountable*. Johannesburg, South Africa/London, Section 27/Right to Education Project.
Semyonov, D. and Platonova, D. 2017. *Accountability of Higher Education Institutions*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
Shafir, E. and Mullainathan, S. 2013. *Scarcity: Why Having Too Little Means So Much*. New York, Times Books.
Shah, A. and Shen, C. 2007. A primer on performance budgeting. Shah, A. (ed.), *Budgeting And Budgetary Institutions*. Washington, DC, World Bank, pp. 137–78.
SHARE. 2016. *Towards Greater Harmonisation of Higher Education in ASEAN: Policy Recommendations from the First and Second SHARE Policy Dialogues*. Jakarta, European Union Support to Higher Education in the ASEAN Region. (SHARE Policy Brief 1.)
Silova, I. and Bray, M. 2006. *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring*. New York, Open Society Institute.
Silvennoinen, H., Kalalahti, M. and Varjo, J. 2015. Why fix something that is not broken? The implementation of school choice policy and parental attitudes towards equality and uniformity of comprehensive school system in Finland. *Athens Journal of Education,* Vol. 2, No. 1, pp. 37–51.
Singapore MOE. 2016. *Social and Emotional Learning*. Singapore, Ministry of Education. www.moe.gov.sg/education/programmes/social-and-emotional-learning. (Accessed 30 January 2017.)
Singh Kainth, G. 2014. *Adoption of RTE in Private Schools of Rural Punjab: Status, Constraints and Policy Implications*. Amritsar, India, Guru Arjan Deve Institute of Development Studies.
Siziya, S., Muula, A. S. and Rudatsikira, E. 2007. Prevalence and correlates of truancy among adolescents in Swaziland: findings from the Global School-Based Health Survey. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health,* Vol. 1, No. 15, http://dx.doi.org/10.1186/1753-2000-1-15.
SKBF/CSRE. 2014. *Swiss Education Report 2014*. Aarau, Switzerland, Swiss Coordination Centre for Research in Education.
Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J. and Gravesteijn, C. 2012. Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior and adjustment? *Psychology in the Schools,* Vol. 49, No. 9, pp. 892–909.

Smith, W. C. 2014. The global transformation toward testing for accountability. *Education Policy Analysis Archives,* Vol. 22, No. 116.
___. 2016. Exploring accountability: national testing policies and student achievement. Burns, T. and Köster, F. (eds), *Governing Education in a Complex World*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, pp. 73–91.
___. 2017. National testing policies and educator based testing for accountability: the role of selection in student achievement. *OECD Journal: Economic Studies,* Vol. 2016, No. 1, pp. 131–50.
Smith, W. C. and Baker, T. 2017. *From Free to Fee: Are For-profit, Fee-charging Private Schools the Solution for the World's Poor?* Washington, DC, RESULTS Educational Fund.
Smith, W. C. and Kubacka, K. 2017. The emphasis of student test scores in teacher appraisal systems. *Education Policy Analysis Archives,* Vol. 25, No. 86.
Smith, W. C. and Persson, A. M. 2016. Teacher satisfaction in high poverty schools: searching for policy relevant interventions in Estonia, Georgia, and Latvia. *Educational Studies Moscow,* Vol. 2, pp. 146–82.
Snilsveit, B., Stevenson, J., Menon, R., Phillips, D., Gallagher, E., Geleen, M., Jobse, H., Schmidt, T. and Jimenez, E. 2016. *The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review Summary Report*. London, International Initiative for Impact Evaluation. (3ie Systematic Review Summary 7.)
Snyder Jr, J. M. and Strömberg, D. 2010. Press coverage and political accountability. *Journal of Political Economy,* Vol. 118, No. 2, pp. 355–408.
Sørensen, T. B. 2016. *Value-added Measurement or Modelling (VAM)*. Brussels, Education International. (Discussion paper.)
Sosič, M. 2013. *Press Release: Do MPs read reports of the State Audit Institution?* Podgorica, Institut Alternativa. http://institut-alternativa.org/saopstenje-da-li-poslanici-citaju-izvjestaje-dri/?lang=en.
South Africa DOBE. 2011. *Curriculum and Assessment Policy Statement Grades 10-12 Life Orientation*. Cape Town, South Africa, Department of Basic Education.
___. 2015. *NEIMS Standard Report as at May 2015*. Pretoria, South Africa, Department of Basic Education.
South Africa DOE. 2002a. The national policy on whole-school evaluation. *Government Gazette,* Vol. 433, No. 22512.
. 2002b. *Policy: Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools)*. Pretoria, South Africa, Department of Education.
South African Council of Educators. n.d. *Code of Professional Ethics*. Centurion, South Africa, South African Council of Educators.
Spooren, P., Brockx, B. and Mortelmans, D. 2013. On the validity of student evaluation of teaching: the state of the art. *Review of Educational Research,* Vol. 83, No. 4, pp. 598–642.
SRF. 2016. *Die Interessenbindungen der Schweizer Universitäten* [The interests of Swiss universities]. Bern, Swiss Radio and Television. www.srf.ch/news/schweiz/uni-transparenz. (Accessed 30 August 2017.) (In German.)
Stapenhurst, R. and Pelizzo, R. 2012. Improving democracy and accountability in Ghana: the importance of parliamentary oversight tools. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions,* Vol. 25, No. 2, pp. 335–46.
Stasavage, D. 2005. The role of democracy in Uganda's move to universal primary education. *Journal of Modern African Studies,* Vol. 43, No. 1, pp. 53–73.
Steiner-Khamsi, G. 2012. For all by all? The World Bank's global framework for education. Klees, S. J., Samoff, J. and Stromquist, N. (eds), *The World Bank and Education: Critiques and Alternatives*. Rotterdam, the Netherlands, Sense Publishers, pp. 3–20.
Steiner-Khamsi, G. and Batjargal, B. 2017. *Mongolia Case Study on Accountability in Education*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
Stensaker, B. and Harvey, L. 2011. Accountability: understandings and challenges. Stensaker, B. and Harvey, L. (eds), *Accountability in Higher Education: Global Perspectives on Trust and Power*. New York, Routledge, pp. 7–22.
Stern, J. M. B. and Heyneman, S. P. 2013. Low-fee private schooling: the case of Kenya. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 105–28.
Stone, D. 2013. *Knowledge Actors and Transnational Governance: The Private-Public Policy Nexus in the Global Agora*. London, Palgrave Macmillan.
Stronge, J. H. 2006. *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice*. Thousand Oaks, Calif., Corwin Press.
Sweden NAO. 2016. *Lifelong Learning in Higher Education*. Stockholm, Swedish National Audit Office.
SWR. 2017. *Ohne Leitidee - Die Krise der Bildung* [Without a leading idea: the crisis of education]. Stuttgart, Germany, SWR2, Südwestrundfunk. www.swr.de/swr2/programm/sendungen/wissen/bildung-krise/-/id=660374/did=18787676/nid=660374/flcfhz/index.html. (Accessed 30 August 2017.) (In German.)
Symeonidis, V. 2015. *The Status of Teacher and the Teaching Profession*. Brussels, Education International.
Tandberg, D. A. and Hillman, N. W. 2014. State higher education performance funding: data, outcomes, and policy implications. *Journal of Education Finance,* Vol. 39, No. 3, pp. 222–43.
Tarrow, S. G. 2011. *Power in Movement: Social Movements and Contentious Politics*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
Taut, S., Cortes, F., Sebastian, C. and Preiss, D. 2009. Evaluating school and parent reports of the national student achievement testing system (SIMCE) in Chile: access, comprehension, and use. *Evaluation and Program Planning,* Vol. 32, No. 2, pp. 129–37.

Taylor, L. 2017. Rich countries criticized for using aid money to host refugees instead of tackling poverty. London, Thomson Reuters Foundation. www.reuters.com/article/us-global-aid-spending-idUSKBN17D1JA. (Accessed 11 April 2017.)
Taylor, M. 2017. *Accountability in the Context of Bahamian Education*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
Teachers Registration Council of Nigeria. 2010. *Professional Standards for Nigerian Teachers*. Abuja, Federal Ministry of Education.
The Conversation. 2017. Gifted children make good TV – but don't forget their psychological needs. *The Conversation*, 29 August.
The Pakistan Education Task Force. 2011. *Education Emergency Pakistan*. Islamabad, Ministry of Education.
The State Council. 2017. *China to Evaluate Education Responsibilities of Provincial Governments*. Beijing, The State Council. http://english.gov.cn/policies/latest_releases/2017/06/08/content_281475680361114.htm. (Accessed 25 August 2017.)
The Telegraph India. 2017. Biometric teacher attendance. *The Telegraph*, 31 January.
The Times of India. 2016. Even after a year of HC directive, teachers' biometric attendance in govt schools yet to be introduced. *The Times of India*, 20 October.
The Tutors' Association. 2016. *Codes*. London, The Tutors' Association. http://thetutorsassociation.org.uk/codes. (Accessed 5 March 2017.)
Thomas, S., Chie, Q. T., Abraham, M., Jalarajan Raj, S. and Beh, L.-S. 2014. A qualitative review of literature on peer review of teaching in higher education. *Review of Educational Research*, Vol. 84, No. 1, pp. 112–59.
Thompson, G. 2013. NAPLAN, MySchool and accountability: teacher perceptions of the effects of testing. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, Vol. 12, No. 2, pp. 62–84.
Thornton, M., Darmody, M. and McCoy, S. 2013. Persistent absenteeism among Irish primary school pupils. *Educational Review*, Vol. 65, No. 4, pp. 488–501.
Tomaševski, K. 2001a. *Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable, and Adaptable*. Lund, Sweden/Stockholm, Raoul Wallenberg Institute/Swedish International Development Cooperation Agency. (Right to Education Primer 3.)
___. 2001b. *Annual Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Katarina Tomaševski: Submitted in Accordance with Commission on Human Rights Resolution 2000/9*. New York, United Nations Economic and Social Council. (E/CN.2/2001/52.)
Tommasi, D. 2007. *Budget Execution*. Washington, DC, World Bank.
Toyama, K. 2011. *There Are No Technology Shortcuts to Good Education*. Education Technology Debate. http://edutechdebate.org/ict-in-schools/there-are-no-technology-shortcuts-to-good-education. (Accessed 15 February 2017.)
Transparency International. 2013. *Global Corruption Barometer 2013*. Berlin, Transparency International.
Trucano, M. 2014. *Two New Rigorous Evaluations of Technology Use in Education*, EduTech: A World Bank Blog on ICT use in Education. http://blogs.worldbank.org/edutech/IDB-research. (Accessed 15 February 2017.)
Tshangana, A. H. 2013. *The Impact of Litigation by the Legal Resources Centre for Adequate Classroom Infrastructure in South Africa*. Buenos Aires, International Budget Partnership.
Ttofi, M. M. and Farrington, D. P. 2011. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, Vol. 7, No. 1, pp. 27–56.
Tucker, M. S. and Codding, J. B. (eds). 2003. *The Principal Challenge: Leading and Managing Schools in an Era of Accountability*. New York, John Wiley & Sons.
Twaweza East Africa. 2017. *Twaweza in the News 2016*. Nairobi, Twaweza. (Twaweza Monitoring Brief 17.)
US House of Representatives. n.d. *Education and Workforce Committee*. https://edworkforce.house.gov/committee/subcommitteesjurisdictions.htm. (Accessed 15 March 2017.)
Uganda MOES. 2016. *The Education and Sports Sector Annual Performance Report: Financial Year 2015/2016*. Kampala, Ministry of Education and Sports.
Uganda MOESTS. 2015. *Education Statistical Abstract 2015*. Kampala, Ministry of Education, Science, Technology and Sports.
Uggla, F. 2004. The ombudsman in Latin America. *Journal of Latin American Studies*, Vol. 36, No. 3, pp. 423–50.
UIS. 2016. *The World Needs Almost 69 Million New Teachers to Reach the 2030 Education Goals*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics. (UIS Fact Sheet 39.)
UK DOE. 2014. *Cyberbullying: Advice for Teachers and School Staff*. London, Department for Education.
___. 2017. *Pupil Absence in Schools in England: 2015 to 2016*. London, Department for Education. (Statistical First Report 14/2017.)
UK National Union of Teachers. 2014. *NUT Code of Professional Ethics*. London, National Union of Teachers.
Umbricht, M. R., Fernandez, F. and Ortagus, J. C. 2015. An examination of the (un)intended consequences of performance funding in higher education. *Educational Policy*, Vol. 31, No. 5, pp. 643–73.
U-Multirank. 2017. U-Multirank homepage, www.umultirank.org. (Accessed July 20 2017.)
UN Global Compact. 2017. *UN Global Compact 2017 Toolbox*. New York, United Nations.

UN Human Rights Council. 2015. *The Right to Education*. New York, United Nations. (Human Rights Council Resolution A/HRC/29/L.14/Rev.1.)
UNCDF. 2011. *Performance-based Grants Systems: Concept and International Experience*. New York, United Nations Capital Development Fund.
UNESCO. 1968. *First Periodic Reports of Member States and Additional Information Received from Certain Member States Concerning their Reports of the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education*. Paris, UNESCO. (UNESCO General Conference, 15C/10.)
___. 1972. *Reports of Member States on the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education: Second Report of the Committee on Conventions and Recommendations in Education*. Paris, UNESCO. (UNESCO General Conference, 17C/15.)
___. 1978. *Reports of Member States on the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education: Third Report of the Committee on Conventions and Recommendations in Education*. Paris, UNESCO. (UNESCO General Conference, 20C/40.)
___. 1985. *Fourth Consultation of Member States on the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education: Report of the Committee on Conventions and Recommendations*. Paris, UNESCO. (UNESCO General Conference, 23C/72.)
___. 1991. *Fifth Consultation of Member States on the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education*. Paris, UNESCO. (UNESCO General Conference, 26C/31.)
___. 1999. *Sixth Consultation of Member States on the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education*. Paris, UNESCO. (UNESCO General Conference, 30C/29.)
___. 2003. *Convention against Discrimination in Education (1960)*. Paris, UNESCO. (ED-2003/WS/62.)
___. 2007. *Results of the Seventh Consultation of Member States on the Implementation of the Convention and Recommendations against Discrimination in Education*. Paris, UNESCO. (UNESCO General Conference, 34C/56.)
___. 2013. *Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education: Results of the Eighth Consultation of Member States*. Paris, UNESCO.
___. 2014a. *Girls' and Women's Right to Education: Overview of the Measures Supporting the Right to Education for Girls and Women – Reported by Member States*. Paris, UNESCO.
___. 2014b. *EFA Global Monitoring Report 2013/4: Teaching and Learning – Achieving Quality for All*. Paris, UNESCO.
___. 2015a. *EFA Global Monitoring Report 2015: Education for All 2000-2015 – Achievements and Challenges*. Paris, UNESCO.
___. 2015b. *The Right to Education for Persons with Disabilities: Overview of the Measures Supporting the Right to Education for Persons with Disabilities – Reported on by Member States*. Paris, UNESCO.
___. 2015c. *India: Sarva Shiksha Abhiyan*. Bangkok, UNESCO. (Country Case Studies on Promising EFA Practices in Asia-Pacific.)
___. 2015d. *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. Paris, UNESCO.
___. 2016a. *Designing Effective Monitoring and Evaluation of Education Systems for 2030: A Global Synthesis of Policies and Practices*. Paris, UNESCO.
___. 2016b. *Every Child Should Have a Textbook*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report: Policy Paper 23.)
___. 2016c. *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet – Creating Sustainable Futures for All*. Paris, UNESCO.
___. 2016d. *Happy Schools! A Framework for Learner Well-being in the Asia Pacific*. Paris, UNESCO.
___. 2016e. *Evaluation of the Education for All (EFA) Global and Regional Coordination Mechanisms*. Paris, UNESCO Internal Oversight Service.
___. n.d. *States Parties for the Convention against Discrimination in Education. Paris, 14 December 1960*. Paris, UNESCO. www.unesco.org/eri/la/convention.asp?KO=12949&language=E. (Accessed 5 March 2017.)
UNICEF. 2015. *2014 Annual Results Report: Education*. New York, UNICEF.
UNICEF and UNESCO. 2007. *A Human Rights-Based Approach to Education for All: A Framework for the Realization of Children's Right to Education and Rights within Education*. New York/Paris, UNICEF/UNESCO.
United Nations. 2015a. *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, United Nations.
___. 2015b. *Report of the Inter-Agency and Expert Group on Sustainable Development Goal Indicators*. New York, United Nations.
___. 2015c. *Report of the Third International Conference on Financing for Development*. New York, United Nations.
___. 2016a. *United Nations General Assembly, Seventieth Session: Critical Milestones Towards Coherent, Efficient and Inclusive Follow-Up and Review at the Global Level*. New York, United Nations.
___. 2016b. *Synthesis of Voluntary National Reviews 2016*. New York, Division for Sustainable Development, Department of Economic and Social Affairs, United Nations.

___. 2017a. *Follow-up and Review of the 2030 Agenda and Sustainable Development Goals*. New York, United Nations. https://sustainabledevelopment.un.org/hlpf#followup. (Accessed 4 September 2017.)
___. 2017b. *High-level Political Forum on Sustainable Development*. New York, United Nations. https://sustainabledevelopment.un.org/hlpf. (Accessed 15 March 2017.)
___. 2017c. *Inputs to the High-Level Political Forum on Sustainable Development*. New York, United Nations. https://sustainabledevelopment.un.org/inputs. (Accessed 4 September 2017.)
___. n.d. *Growth in United Nations Membership, 1945-Present*. New York, United Nations. www.un.org/en/sections/member-states/growth-united-nations-membership-1945-present/index.html. (Accessed 15 March 2017.)
UNSG. 2015. *Secretary-General's remarks to press conference on the outcome document of the Post-2015 Development Agenda*. New York, United Nations Secretary General. www.un.org/sg/en/content/sg/statement/2015-08-03/secretary-generals-remarks-press-conference-outcome-document-post. (Accessed 1 March 2017.)
US DOJ. 2008. *U.S. v. Pearson PLC, et al.* Washington, DC, Department of Justice. www.justice.gov/atr/case/us-v-pearson-plc-et-al-reed-elsevierharcourt. (Accessed 15 February 2017.)
___. 2013. *U.S. v. Apple, Inc., et al.* Washington, DC, Department of Justice. www.justice.gov/atr/case/us-v-apple-inc-et-al. (Accessed 15 February 2017.)
Usher, A. and Kober, N. 2011. *Keeping Informed about School Vouchers: A Review of Major Developments and Research*. Washington, DC, Center on Education Policy.
UWEZO. 2017. *Are Our Children Learning? Uwezo Tanzania Sixth Learning Assessment Report.* Dar es Salaam, Twaweza East Africa.
Vaillant, D. 2015. *School Leadership, Trends in Policies and Practices, and Improvement in the Quality of Education*. (Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.)
Vaillant, D. and Gonzalez-Vaillant, G. 2017. Within the teacher evaluation policies black box: two case studies. *Teacher Development,* Vol. 23, No. 3, pp. 404–21.
Valenzuela, J. P., Bellei, C. and Ríos, D. d. l. 2014. Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system: the case of Chile. *Journal of Education Policy,* Vol. 29, No. 2, pp. 217–41.
Välimaa, J. 2004. Nationalisation, localisation and globalisation in Finnish higher education. *Higher Education,* Vol. 48, No. 1, pp. 27–54.
Van Belle, D. A., Rioux, J.-S. and Potter, D. M. 2004. *Media, Bureaucracies, and Foreign Aid: A Comparative Analysis of the United States, the United Kingdom, Canada, France and Japan*. New York, Palgrave Macmillan.
van Nuland, S. 2009. *Teacher Codes: Learning from Experience.* Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Ethics and Corruption in Education.)
Vanuatu MOE. 2013. *Ministry of Education Annual Report*. Port Vila, Ministry of Education.
Varkey GEMS Foundation. 2013. *Global Teacher Status Index 2013*. London, Varkey GEMS Foundation.
Venart, L. C. and Reuter, K. E. 2014. Education in Madagascar: a guide on the state of the education system, needed reforms and strategies for improvement. *University of Mauritius Research Journal,* Vol. 20, pp. 208–47.
Verger, A., Altinyelken, H. and de Koning, M. (eds). 2013. *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*. Brussels, Education International.
Verger, A., Edwards Jr, D. B. and Altinyelken, H. K. 2014. Learning from all? The World Bank, aid agencies and the construction of hegemony in education for development. *Comparative Education,* Vol. 50, No. 4, pp. 381–99.
Verger, A., Fontdevila, C. and Zancajo, A. 2016a. *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. New York, Teachers College Press.
Verger, A., Lubienski, C. and Steiner-Khamsi, G. 2016b. The emergence and structuring of the global education industry: towards an analytical framework. Verger, A., Lubienski, C. and Steiner-Khamsi, G. (eds), *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. Abingdon, UK, Routledge.
Verger, A. and Parcerisa, L. 2017a. *Accountability Policies in Education: Opportunities, Risks and Innovations in the Post-2015 Period*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
___. 2017b. A difficult relationship: accountability policies and teachers – international evidence and key premises for future research. Akiba, M. and LeTendre, G. (eds), *International Handbook of Teacher Quality and Policy*. New York, Routledge, pp. 241–54.
Vescio, V., Ross, D. and Adams, A. 2008. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 24, pp. 80–91.
Vidar, M., Kim, Y. J. and Cruz, L. 2014. *Legal Developments in the Progressive Realization of the Right to Adequate Food*. Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations. (Thematic Study 3.)

Vieira, O. V. 2014. *Judicial Experimentation and Public Policy: A New Approach to the Right to Education in Brazil*, London, Right to Education Project. www.right-to-education.org/blog/judicial-experimentation-and-public-policy-new-approach-right-education-brazil. (Accessed 15 August 2017.)
Visser, M., Haupt, W. and van Rensburg, M. J. 2017. *Improved Girls Learning in Rural Wolaita: Endline Report for the DFID-funded Girls' Education Challenge Project*. Hawassa, Ethiopia, Link Community Development Ethiopia.
VOA News. 2015. Tanzania delays referendum. *Voice of America News*, 2 April.
Volante, L. 2015. The impact of PISA on education governance: some insights from highly reactive policy contexts. *International Studies in Educational Administration*, Vol. 43, No. 2, pp. 103–17.
Wagner, N., Rieger, M. and Voorvelt, K. 2016. Gender, ethnicity and teaching evaluations: evidence from mixed teaching teams. *Economics of Education Review*, Vol. 54, pp. 79–94.
Wagner, W., Göllner, R., Helmke, A., Trautwein, U. and Lüdtke, O. 2013. Construct validity of student perceptions of instructional quality is high, but not perfect: dimensionality and generalizability of domain-independent assessments. *Learning and Instruction*, Vol. 28, pp. 1–11.
Wallet, P. 2014. *Information and Communication Technology (ICT) in Education in Asia: A Comparative Analysis of ICT Integration and E-readiness in Schools across Asia*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics. (Information Paper 22.)
Wane, W. and Martin, G. 2016. *Education Service Delivery in Tanzania*. Washington, DC, World Bank.
Watkins, D. 1994. Student evaluations of university teaching: a cross-cultural perspective. *Research in Higher Education*, Vol. 35, No. 2, pp. 251–65.
Wehner, J. 2003. *Effective Financial Scrutiny: The Role of Parliament in Public Finance* Washington, DC, World Bank.
Wetterberg, A., Brinkerhoff, D. and Hertz, J. (eds). 2016. *Governance and Service Delivery: Practical Applications of Social Accountability across Sectors*. Research Triangle Park, NC, RTI Press.
White, T. 2014. *Adding Eyes: The Rise, Rewards, and Risks of Multi-Rater Teacher Observation Systems*. Stanford, Calif., Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (Issue Brief, December.)
Wilder, S. 2014. Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, Vol. 66, No. 3, pp. 377–97.
Wilhelm, V. A. and Krause, P. 2008. *Minding the Gaps: Integrating Poverty Reduction Strategies and Budgets for Domestic Accountability*. Washington, DC, World Bank.
Williams, J. H. and Engel, L. C. 2013. How do other countries evaluate teachers? *Kappan*, Vol. 94, No. 4, pp. 53–57.
Williams, L. C. 2015. Big Settlement for Los Angeles School District Over iPad Controversy. *ThinkProgress*, 30 September.
Wills, G. 2015. *A Profile of the Labour Market for School Principals in South Africa: Evidence to Inform Policy*. Stellenbosch, South Africa, Department of Economics, Stellenbosch University. (Working Paper 12/2015.)
Wilsdon, J. 2015. The Metric Tide: An Agenda for Responsible Indicators in Research. The Guardian, 9 July.
Wodon, Q. 2012. *Improving the Targeting of Social Programs in Ghana*. Washington, DC, World Bank.
Woessmann, L. 2016. The importance of school systems: evidence from international differences in student achievement. *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 30, No. 3, pp. 3–32.
Wood, L. 2016. Global Private Tutoring Market 2016-2020: Rise in Focus on K-12 Segment – Research and Markets. *Business Wire*, 4 August.
Woods, N. 2001. Making the IMF and the World Bank more accountable. *International Affairs*, Vol. 77, No. 1, pp. 83–100.
World Bank. 2004. *World Development Report: Making Services Work for Poor People*. Washington, DC, World Bank.
___. 2006. *Global Monitoring Report 2006: Millennium Development Goals – Strengthening Mutual Accountability, Aid, Trade, and Governance*. Washington, DC, World Bank.
___. 2008. *Governance, Management, and Accountability in Secondary Education in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Series, World Bank Working Paper 127.)
___. 2009. *Scaling-up Social Accountability in World Bank Operations*. Washington, DC, World Bank.
___. 2012. *What Matters Most in Teacher Policies? A Framework for Building a More Effective Teaching Profession*. Washington, DC, World Bank. (SABER Report.)
___. 2014. *What Matters Most for Education Management Information Systems: A Framework Paper*. Washington, DC, World Bank. (SABER Working Paper 7.)
___. 2015. *Education Service Delivery in Tanzania: Tanzania 2014 Service Delivery Indicators.* Washington, DC, World Bank. (Education Technical Report 106090.)
___. 2016a. *Education Management Information Systems*. Washington, DC, World Bank. (Policy Brief.)
___. 2016b. *Mexico: Third Upper Secondary Education Development Policy Loan Project.* Washington, DC, World Bank.
___. 2017a. *SABER: Teachers Ratings & Data*. Washington, DC, World Bank. http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8&pd=1&sub=1. (Accessed 15 March 2017.)

___. 2017b. *Smart Solutions to Improve Pakistan's Education*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/news/feature/2017/02/13/smart-solutions-to-improve-pakistans-education. (Accessed 18 April 2017.)

___. 2017c. *Country Policy and Institutional Assessment Data*. Washington, DC, World Bank. https://data.worldbank.org/data-catalog/CPIA. (Accessed 20 November 2017.)

Yamamoto, H. 2007. *Tools for Parliamentary Oversight: A Comparative Study of 88 National Parliaments*. Geneva, Switzerland, Inter-Parliamentary Union. (9291423505.)

Yamauchi, F. 2014. *An Alternative Estimate of School-based Management Impacts on Students' Achievements: Evidence from the Philippines.* Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 6747.)

Yan, S. 2012. Teachers' role in autonomous learning. *Journal of Sociological Research,* Vol. 3, No. 2, pp. 557–62.

Yang, Q. and Tang, W. 2010. Exploring the sources of institutional trust in China: culture, mobilization, or performance? *Asian Politics and Policy,* Vol. 2, No. 3, pp. 415–36.

Yangcheng Evening News. 2016. 家有男孩 宜适度放养 [Bring up a boy with a suitable attitude]. http://ep.ycwb.com/epaper/ycwb/html/2016-12/16/content_207390.htm. (Accessed 30 August 2017.) (In Mandarin.)

Yasukawa, K., Hamilton, M. and Evans, J. 2017. A comparative analysis of national media responses to the OECD Survey of Adult Skills: policy making from the global to the local? *Compare: A Journal of Comparative and International Education,* Vol. 47, No. 2, pp. 271–85.

Yi, P. 2015. Do school accountability and autonomy affect PISA achievement? Evidence from South Korea. *KEDI Journal of Educational Policy,* Vol. 12, No. 2, pp. 197–223.

Young, S., Rush, L. and Shaw, D. 2009. Evaluating gender bias in ratings of university instructors' teaching effectiveness. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning,* Vol. 3, No. 2. https://doi.org/10.20429/ijsotl.2009.030219

Zabaleta, F. 2007. The use and misuse of student evaluations of teaching. *Teaching in Higher Education,* Vol. 12, No. 1, pp. 55–76.

Zeitlin, A., Bategeka, L., Guloba, M., Kasirye, I. and Mugisha, F. 2011. *Management and Motivation in Ugandan Primary Schools: Impact Evaluation Final Report*. London, Department for International Development.

Ziperstein, R. 2012. *School Food, Inc.: The Contracting of America's National School Lunch Program and its Nutritional Consequences*. Ithaca, NY, Cornell University.

CAPÍTULOS 9 A 21

AASHE. 2017. *STARS Participants & Reports*. Philadelphia, Pa., Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education. https://stars.aashe.org/institutions/participants-and-reports. (Accessed 17 May 2017.)

Ababneh, I., Abu Lebdih, K. and Tweissi, A. 2014. *Mapping of Student Assessments in Jordan: Monitoring and Evaluation Partnership (MEP) Project*. Amman, Education Reform for Knowledge Economy II.

Abdikeeva, A. 2014. *Measure, Plan, Act: How data collection can support racial equality*. Brussels, European Network Against Racism (ENAR).

Abel-Smith, B. 1967. *An International Study of Health Expenditure and its Relevance for Health Planning*. Geneva, Switzerland, World Health Organisation.

Abid, M., Scheffran, J., Schneider, U. and Ashfaq, M. 2015. Farmers' perceptions of and adaptation strategies to climate change and their determinants: the case of Punjab province, Pakistan. *Earth System Dynamics,* Vol. 6, No. 1, pp. 225–43.

Abimbola, S., Amazan, R., Vizintin, P., Howie, L., Cumming, R. and Negin, J. 2016. Australian higher education scholarships as tools for international development and diplomacy in Africa. *Australian Journal of International Affairs,* Vol. 70, No. 2, pp. 105–20.

ACER. 2014. *National assessment in India*. New Delhi, Australian Council for Educational Research. https://rd.acer.org/article/national-assessment-in-india. (Accessed May 2017.)

___. 2016. *2015 Learning Assessment of Secondary Institutions*. Dhaka, Australian Council for Educational Research/Monitoring and Evaluation Wing, Directorate of Secondary and Higher Education, Bangladesh.

Acerenza, S. and Gandelman, N. 2017. *Household Education Spending in Latin America and the Caribbean: Evidence from Income and Expenditure Surveys*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Working Paper 773.)

Achyut, P., Bhatla, N., Verma, H., Uttamacharya, S. G., Bhattacharya, S. and Verma, R. 2016. *Towards Gender Equality: The GEMS Journey Thus Far*. New Delhi, International Center for Research on Women.

Adam, C. S. and Gunning, J. W. 2002. Redesigning the aid contract: donors' use of performance indicators in Uganda. *World Development,* Vol. 30, No. 12, pp. 2045–56.

ADB. 2012. *Private Higher Education Across Asia: Expanding Access, Searching for Quality*. Manila, Asian Development Bank.

___. 2013. *Sri Lanka: Education Sector Development Program (2013-2017): Disbursement Linked Results and Indicators*. Manila, Asian Development Bank.

___. 2016. *Midterm Review of Results-Based Lending for Programs*. Manila, Asian Development Bank.

Adeniyi, O. 2016. When the ghosts go marching on. *This Day*, 4 August.

Afghanistan Education Joint Sector Review. 2012. *Primary and Secondary Schooling Sub-Sector Report*. Kabul, Afghanistan Education Joint Sector Review.

Afghanistan MEC. 2015. *Vulnerability to Corruption Assessment of Teacher Recruitment in the Ministry of Education*. Kabul, Independent Joint Anti-Corruption Monitoring and Evaluation Committee.

Afzal, M. 2015. *Education and Attitudes in Pakistan: Understanding Perceptions of Terrorism*. Washington, DC, United States Institute of Peace.

Albaugh, E. A. 2015. *State-Building and Multilingual Education in Africa*. New York, Cambridge University Press.

Ali, A. and Behera, B. 2016. Factors influencing farmers' adoption of energy-based water pumps and impacts on crop productivity and household income in Pakistan. *Renewable and Sustainable Energy Reviews,* Vol. 54, pp. 48–57.

Alinane Consulting. 2010. *A Report on End of Term Project Evaluation of Plan Malawi: Learn Without Fear Project.* Blantyre, Alinane Consulting.

Allen, L., Williams, J., Townsend, N., Mikkelsen, B., Roberts, N., Foster, C. and Wickramasinghe, K. 2017. Socioeconomic status and non-communicable disease behavioural risk factors in low-income and lower-middle-income countries: a systematic review. *The Lancet Global Health,* Vol. 5, No. 3, pp. 277–89.

American Institutes for Research and UNICEF. 2016. *Evaluation of the Transformative Potential of Positive Gender Socialization in Education for Peacebuilding*. Washington, DC, American Institutes for Research.

Anderson, K. and Raikes, A. 2017. *Key Questions on the Domains of Measurement for SDG 4.2.1: Recommendations from GAML Task Force 4.2*. Montreal, Qué., Global Alliance to Monitor Learning.

Anderson, P. and Morgan, G. 2008. *Developing tests and questionnaires for a national assessment of educational achievement*. Washington, DC, World Bank. (National Assessments of Educational Achievement, Volume 2.)

Arora, G. L., Koehler, W. and Reich, B. 1994. International education – past and present. Reich, B. and Pivovarov, V. (eds), *International Practical Guide on the Implementation of the Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. Paris, UNESCO, pp. 11–17.

Asad, M. 2016. Audit unearths fake teachers, ghost schools in basic education project. *Dawn*, 22 September.
ASER. 2013. *Comparison of ASER and NCERT's National Achievement Survey (NAS) – Class V*. New Delhi, ASER [Annual Status of Education Report] Centre.
Aurén, H. 2017. *Country Case Study: Finland*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
Auriol, E., Straub, S. and Flochel, T. 2016. Public procurement and rent-seeking: the case of Paraguay. *World Development*, Vol. 77, pp. 395–407.
Australia Department of Immigration and Border Protection. 2014. *The People of Australia: Statistics from the 2011 Census*. Barton, Australia Department of Immigration and Border Protection.
Australia DET. 2017. *myskills Course Search*. Canberra, Department of Education and Training. www.myskills.gov.au/courses/search. (Accessed 15 May 2017.)
Australia NCVER. 2017. *About the National Student Outcomes Survey*. Canberra, National Centre for Vocational Education Research. www.ncver.edu.au/data/collection/student-outcomes. (Accessed 15 May 2017.)
Australia Senate. 2015. *Education and Employment References Committee: Getting our Money's Worth – The Operation, Regulation and Funding of Private Vocational Education and Training (VET) Providers in Australia*. Canberra, Senate Printing Unit, Parliament House.
Australian Bureau of Statistics. 2012. *Census of Population and Housing: Characteristics of Aboriginal and Torres Strait Islander Australians, 2011*. Canberra, Australian Bureau of Statistics.
Awusabo-Asare, K., Stillman, M., Keogh, S., Doku, D. T., Kumi-Kyereme, A., Esia-Donkoh, K., Leong, E., Amo-Adjei, J. and Bankole, A. 2017. *From Paper to Practice: Sexuality Education Policies and Their Implementation in Ghana*. New York, Guttmacher Institute.
Baams, L., Dubas, J. S. and van Aken, M. A. G. 2017. Comprehensive Sexuality Education as a Longitudinal Predictor of LGBTQ Name-Calling and Perceived Willingness to Intervene in School. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 46, No. 5, pp. 931–42.
Balfour, S. 2017. *Accountability Mechanisms in Scholarship Awards*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
Bangladesh DPE. 2016a. *Bangladesh Primary Education Annual Sector Performance Report: 2016*. Dhaka, Directorate of Primary Education.
___. 2016b. *The National Student Assessment 2015: Grades 3 and 5*. Dhaka, Directorate of Primary Education.
Bangladesh DSHE. 2016. *2015 Learning Assessment of Secondary Institutions*. Dhaka, Directorate of Secondary and Higher Education.
Basheka, B. C. 2015. *The State of Higher Education and Training in 2013/14*. Kampala, Uganda National Council for Higher Education.
Bateman, A. and Coles, M. 2013. *Qualifications frameworks and quality assurance of education and training*. Washington, DC, World Bank.
Baum, S. and Schwartz, S. 2005. *How Much Debt is Too Much? Defining Benchmarks for Manageable Student Debt*. Commissioned by the Project on Student Debt and the College Board.
Bazan, C., Levano, L. and Noz, M. 2015. *Violence Against Children: Amplifying the Collective Voice of Children and Young People for Global Change – Child Helpline Data 2014*. Amsterdam, Child Helpline International.
Bhandari, R. and Yaya, A. 2017. *Achieving Target 4.B of the Sustainable Development Goals: a Study of Best Practices for Monitoring Data on Scholarship Recipients from Developing Countries*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
Bhola, H. S. 2006. *Approaches to Monitoring and Evaluation in Literacy Programmes*. (Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.)
Bill and Melinda Gates Foundation. 2015. *Teachers Know Best: Making Data Work for Teachers and Students*. Seattle, Wash., Bill and Melinda Gates Foundation.
Birchler, K. and Michaelowa, K. 2016. Making aid work for education in developing countries: an analysis of aid effectiveness for primary education coverage and quality. *International Journal of Educational Development*, Vol. 48, pp. 37–52.
Birdsall, N. and Savedoff, W. D. 2010. *Cash on Delivery: A New Approach to Foreign Aid*. Washington, DC, Center for Global Development.
Bliacheriene, A. C., Lucena, E. V., de Azevedo Braga, M. V. and Júnior, T. M. O. 2017. Descentralização do Fundeb e federalismo da política educacional: uma análise à luz do conceito de accountability [Fundeb decentralization and educational policy federalism: an analysis in light of the accountability concept]. *Jornal de Políticas Educacionais*, Vol. 10, No. 20, pp. 33–48. (In Portuguese.)
Bloomberg Philanthropies. 2011. *Accelerating the Worldwide Movement to Reduce Tobacco Use*. New York, Bloomberg Philanthropies.
Bond. 2014. *Payment by Results: What it Means for UK NGOs*. London, Bond.
Borcan, O., Lindahl, M. and Mitrut, A. 2014. The impact of an unexpected wage cut on corruption: evidence from a "Xeroxed" exam. *Journal of Public Economics*, Vol. 120, pp. 32–47.

___. 2017. Fighting corruption in education: what works and who benefits? *American Economic Journal: Economic Policy*, Vol. 9, No. 1, pp. 180–209.

Borgonovi, F., Pokropek, A., Keslair, F., Gauly, B. and Paccagnella, M. 2017. *Youth in Transition: How Do Some of the Cohorts Participating in PISA Fare in PIAAC?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Education Working Paper 155.)

Bourn, D., Hunt, F. and Bamber, P. 2017. *A Review of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education in Teacher Education*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.).

Bozkurt, U. and Yakinthou, C. 2012. *Legacies of Violence and Overcoming Conflict in Cyprus: The Transitional Justice Landscape*. Oslo, Peace Research Institute Oslo.

Braun, H., Chudowsky, N. and Koenig, J. (eds). 2010. *Getting Value Out of Value-Added: Report of a Workshop – Committee on Value-Added Methodology for Instructional Improvement, Program Evaluation, and Accountability*. Washington, DC, The National Academies Press. (Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education.)

Brazil CGU. 2013. *Relatorio de Avaliação da Execução de Programas de Governo Nº 22: Complementação da Uniao ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização doe Profissionais da Educação – FUNDEB* [Evaluation Report on the Execution of Government Programs No. 22: Complementation of the Union to the Fund for Maintenance and Development of Basic Education and Valorization of Education Professionals – FUNDEB]. Brasília, Comptroller General of the Union, Federal Secretariat of Internal Control. (In Portuguese.)

Brazil FNDE. 2017. *Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB* [Social Monitoring and Control Council of FUNDEB]. Brasília, National Education Development Fund. www.fnde.gov.br/cacs/index.php/lista_conselheiros. (Accessed 15 May 2017.) (In Portuguese.)

Brazil INEP. 2015. *O Censo da Educação Básica: Orientações para os CACS-FUNDEB* [Census of Basic Education: Guielines for CACS-FUNDEB]. Brasília, National Educational Studies Institute and Research Anísio Teixeira. (In Portuguese.)

Brazil Ministry of Education. 2013. *Fórum de Avaliação do Financiamento da Educação Básica Nacional* [Forum on the Evaluation of National Basic Education Financing]. Brasília, Ministry of Education. (In Portuguese.)

___. 2016. *Brasil Alfabetizado será ampliado em 2017 e atenderá 250 mil jovens e adultos* [Literate Brazil will be expanded in 2017 and will serve 250,000 youth and adults]. Brasília, Ministry of Education. http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/39281-brasil-alfabetizado-sera-ampliado-em-2017-e-atendera-250-mil-jovens-e-adultos. (Accessed 15 May 2017.) (In Portuguese.)

Brejc, M., Sardoc, M. and Zupanc, D. 2011. *Country Background Report: Slovenia*. Ljubljana, National School for Leadership in Education, in cooperation with National Examinations Centre. (OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes.)

Brinbaum, Y., Moguérou, L. and Primon, J.-L. 2010. Educational trajectories and experiences of young descendants of immigrants in France. Beauchemin, C., Hamelle, C. and Simon, P. (eds), *Trajectories and Origins: Survey on Population Diversity in France*. Paris, Institut national d'études démographiques, pp. 37–44.

Bromley, P., Lerch, J. and Jimenez, J. D. 2016. *Education for Global Citizenship and Sustainable Development: Content in Social Science Textbooks*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Buckner, E. and Russell, S. G. 2013. Portraying the Global: Cross-national Trends in Textbooks' Portrayal of Globalization and Global Citizenship. *International Studies Quarterly*, Vol. 57, No. 4, pp. 738-50.

Burde, D. 2015. *Schools for Conflict or for Peace in Afghanistan*. New York, Columbia University Press.

C-BERT. 2017. C-BERT Branch Campus Listing. Data originally collected by K. Kinser and J. E. Lane. Albany, NY, Cross-Border Education Research Team. Available at http://cbert.org/branchcampuses.php.

C-Change. 2013. *C-Change Final Report*. Washington, DC, FHI 360.

Caldwell, B. J., Calnin, G. T. and Cahill, W. P. 2002. Mission possible? An international analysis of training for principals. Tucker, M. S. and Codding, J. B. (eds), *The Principal Challenge: Leading and Managing Schools in an Era of Accountability*. San Francisco, Calif., John Wiley & Sons.

Cambridge Education. 2015. *Evaluation of the Pilot Project of Results-Based Aid in the Education Sector in Ethiopia: Final Report*. Cambridge, UK, Cambridge Education.

Campaign for Popular Education. 2015. *Whither Grade V Examination? An Assessment of Primary Education Completion Examination in Bangladesh*. Dhaka, Campaign for Popular Education.

Cardoso, S., Rosa, M. J. and Stensaker, B. 2016. Why is quality in higher education not achieved? The view of academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 41, No. 6, pp. 950–65.

Cardozo, M. T. A. L. 2008. Sri Lanka: in peace or in pieces? a critical approach to peace education in Sri Lanka. *Research in Comparative and International Education*, Vol. 3, No. 1, pp. 19–35.

Carnoy, M., Froumin, I., Loyalka, P. K. and Tilak, J. B. G. 2014. The concept of public goods, the state, and higher education finance: a view from the BRICs. *Higher Education,* Vol. 68, No. 3, pp. 359–78.

Carr-Hill, R. 2013. Missing millions and measuring development progress. *World Development,* Vol. 46, pp. 30–44.

Carteron, J.-C., Decamps, A., Stoll, A., Daumas, Y., Tord, A., Rosebrook-Collignon, J., Ballester, N., Rowe, D., Mueller, E., Granier, C., Penney, A. and Ng, K. 2017. *Mapping Awareness of the Global Goals: Report from the Sulitest, Tangible implementation of the HESI & contributor to the review of the 2030 Agenda*. Marseille, France, Sulitest.

Castro, M. H. 2015. Higher education policies in Brazil: a case of failure in market regulation. Schwartzman, S., Pinheiro, R. and Pillay, P. (eds), *Higher Education in the BRICS Countries: Investigating the Pact between Higher Education and Society*. Dordrecht, the Netherlands, Springer, pp. 271-90.

CEDEFOP. 2009a. *Accreditation and quality assurance in vocational education and training*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.

___. 2009b. *The Dynamics of Qualifications: Defining and Renewing Occupational and Educational Standards*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.

___. 2011. *Glossary: Quality in Education and Training*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.

___. 2015. *Handbook for VET Providers: Supporting Internal Quality Management and Quality Culture*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.

Chan, M., Kazatchkine, M., Lob-Levyt, J., Obaid, T., Schweizer, J., Sidibe, M., Veneman, A. and Yamada, T. 2010. Meeting the demand for results and accountability: a call for action on health data from eight global health agencies. *PLoS Medicine,* Vol. 7, No. 1, https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000223.

Chapman, B., Lounkaew, K., Polsiri, P., Sarachitti, R. and Sitthipongpanich, T. 2010. Thailand's student loans fund: Interest rate subsidies and repayment burdens. *Economics of Education Review,* Vol. 29, No. 5, pp. 685–94.

CHED. 2017. *Higher Education Indicators*. Quezon City, the Philippines Commission on Higher Education. www.ched.gov.ph/central/page/higher-education-indicators. (Accessed 7 March 2017.)

Chile Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo. 2016. *Sistema Educacional Chileno ¿Qué Políticas para los Directivos?* [Chilean Educational System: What Policies for School Leaders?]. Santiago, Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo. (In Spanish.)

Chopin, I., Farkas, L. and Germaine, C. 2014. *Ethnic Origin and Disability Data Collection in Europe: Measuring Inequality – Combating Discrimination*. Brussels, Open Society European Policy Institute. (Equality Data Initiative Policy Report.)

Chopra, R. 2017. PISA tests: India to take part in global teen learning test in 2021. *The Indian Express,* 22 February.

City of Seinäjoki. 2015. *Overcoming Obesity Programme 2013–2020*. Seinäjoki, Finland.

Clark, J. 2015. Indian medical education system is broken, Reuters investigation finds. *British Medical Journal,* Vol. 350, p. h3324.

Clist, P. 2016. Payment by results in development aid: all that glitters is not gold. *The World Bank Research Observer,* Vol. 31, No. 2, pp. 290–319.

Clist, P. and Dercon, S. 2014. *12 Principles for Payment by Results (PbR) in International Development*. London, Department for International Development.

CMEC. 2013. *Pan-Canadian Assessment Program (PCAP) Mathematics Assessment Framework*. Toronto, Ont., Council of Ministers of Education, Canada.

CMI. 2006. *Corruption in the Education Sector*. Bergen, Norway, U4 Anti-Corruption Resource Centre, Chr. Michelsen Institute. (U4 Issue 4.)

___. 2008. *Following the Money: do Public Expenditure Tracking Surveys Matter?* Bergen, Norway, U4 Anti-Corruption Resource Centre, Chr. Michelsen Institute. (U4 Issue 8.)

___. 2014. *New Ways to Measure Institutionalised Grand Corruption in Public Procurement*. Bergen, Norway, U4 Anti-Corruption Resource Centre, Chr. Michelsen Institute. (U4 Brief 9.)

CNAF. 2015. *Baromètre d'accueil du jeune enfant 2015* [2015 Childcare Barometer]. Paris, Caisse nationale des allocations familiales. (L'e-ssentiel 160.) (In French.)

Coffey. 2016. *GEC Process Review Report: Evaluation Manager Girls' Education Challenge Fund*. Reading, UK, Coffey International Development.

Cohen, A. K., Rai, M., Rehkopf, D. H. and Abrams, B. 2013. Educational attainment and obesity: a systematic review. *Obesity Reviews,* Vol. 14, No. 12, pp. 989–1005.

Cole, E. A. 2007. Transitional Justice and the Reform of History Education. *The International Journal of Transitional Justice,* Vol. 1, pp. 115–37.

Commonwealth Secretariat and UNESCO. 2010. *Women and the Teaching Profession: Exploring the Feminisation Debate*. London/Paris, Commonwealth Secretariat/UNESCO.

Council of Europe. 2017. *Learning to Live Together: Council of Europe Report on the State of Citizenship and Human Rights Education in Europe – In Accordance with the Objectives and Principles of the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights*. Strasbourg, France, Council of Europe.

CSC. 2015. *56th Annual Report to the Secretary of State for International Development*. London, Commonwealth Scholarship Commission.

Cueto, S., Dammert, M. and Miranda, A. 2017. *Accountability in Education in Peru*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Cunningham, P. and Raymont, P. 2008. *Quality Assurance in English Primary Education*. Cambridge, UK, University of Cambridge Faculty of Education. (Primary Review Research Survey 4/3.)

Darling-Hammond, L. 2000. Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives,* Vol. 8, No. 1.

Das, M., Ghosh, S., Miller, E., O'Connor, B. and Verma, R. 2012. *Engaging Coaches and Athletes in Fostering Gender Equity: Findings from the Parivartan Program in Mumbai, India*. New Delhi, International Center for Research on Women/Futures Without Violence.

Das, M., Verma, R., Ghosh, S., Ciaravino, S., Jones, K., O'Connor, B. and Miller, E. 2015. Community mentors as coaches: transforming gender norms through cricket among adolescent males in urban India. *Gender and Development,* Vol. 23, No. 1, pp. 61–75.

Dassin, J. and Navarette, D. forthcoming. International scholarships and social change: elements for a new approach. Dassin, J., Marsh, R. and Mawer, M. (eds), *International Scholarships in Higher Education: Pathways for Social Change*. New York, Palgrave Macmillan.

Data Quality Campaign. 2014. *Teacher Data Literacy: It's About Time*. Washington, DC, Data Quality Campaign.

Datnow, A. and Hubbard, L. 2016. Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: a literature review of international research. *Journal of Educational Change,* Vol. 17, No. 1, pp. 7-28.

Davies, L. 2006. Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, Vol. 58, No. 1, pp. 5-25.

de Paor, C. 2016. The contribution of professional accreditation to quality assurance in higher education. *Quality in Higher Education,* Vol. 22, No. 3, pp. 228–41.

Deaton, A. 2013. *The great escape: health, wealth, and the origins of inequality*. Princeton, NJ, Princeton University Press.

DeLuca, C. and Johnson, S. 2016. Developing assessment capable teachers in this age of accountability. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice,* Vol. 24, No. 2, pp. 121–6.

Denboba, A., Hasan, A. and Wodon, Q. 2015. *Early Childhood Education and Development in Indonesia: An Assessment of Policies Using SABER*. Washington, DC, World Bank.

Desjardins, R. 2016. *Are adult literacy levels on the decline?* Brussels, European Commission. https://ec.europa.eu/epale/en/blog/epale-longreads-are-adult-literacy-levels-decline.

Desjardins, R. and Warnke, A. 2012. *Ageing and Skills: A Review and Analysis of Skill Gain and Skill Loss Over the Lifespan and Over Time*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education Working Paper 72.)

Devries, K. M., Knight, L., Allen, E., Parkes, J., Kyegombe, N. and Naker, D. 2017. Does the Good Schools Toolkit reduce physical, sexual and emotional violence, and injuries, in girls and boys equally? A cluster-randomised controlled trial. *Prevention Science*, Vol. 18, No. 7, pp. 839–53.

Devries, K. M., Knight, L., Child, J. C., Mirembe, A., Nakuti, J., Jones, R., Sturgess, J., Allen, E., Kyegombe, N., Parkes, J., Walakira, E., Elbourne, D., Watts, C. and Naker, D. 2015. The Good School Toolkit for reducing physical violence from school staff to primary school students: a cluster-randomised controlled trial in Uganda. *Lancet Global Health,* Vol. 3, No. 7, pp. 378–86.

DevTech Systems. 2008. *Safe Schools Program Final Report*. Arlington, Va., DevTech Systems.

Docentemás. 2017. *The Chilean Teacher Evaluation System*. Santiago, Ministry of Education. .www.docentemas.cl/dm_sistema_eng.php. (Accessed 15 May 2017.)

Duarte, J., Jaureguiberry, F. and Racimo, M. 2017. *Sufficiency, Equity and Effectiveness of School Infrastructure in Latin America According to TERCE*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.

Dunn, K. E., Airola, D. T., Lo, W. J. and Garrison, M. 2013. What teachers think about what they can do with data: development and validation of the data driven decision-making efficacy and anxiety inventory. *Contemporary Education Psychology,* Vol. 38, No. 1, pp. 87–98.

Eaton, J. and Uvalic-Trumbic, S. 2008. Degree mills: the impact on students and society. *International Higher Education,* No. 53, pp. 3-5.

Economic Commission for Europe. 2013. *International, Internal Migration and Ethno-cultural Characteristics: First Proposals on Text for CES Recommendations for 2020 Census Round – Note by the UNECE Task Force on Migration and Ethno-cultural Characteristics*. Geneva, Switzerland, United Nations Economic and Social Council. (Conference of European Statisticians: Group of Experts on Population and Housing Censuses – 15th Meeting.)

ECW. 2017. *Roadmap for 2017-2018*. New York, Education Cannot Wait.

Education Commission. 2016. *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World*. New York, The International Commission on Financing Global Education Opportunity.
___. 2017. *A Proposal to Create the International Finance Facility for Education*. New York, The International Commission on Financing Global Education Opportunity.
Education for All. 2017. Petition for inclusive education handed over. *Scoop*, 6 April. (Press release.) www.scoop.co.nz/stories/ED1704/S00017/education-for-all-petition-handed-over.htm. (Accessed 15 May 2017.)
EEF. 2017. *Education Endowment Foundation*. London, Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/about. (Accessed 1 March 2017.)
El-Bushra, J. and Smith, E. R. 2016. *The Transformative Potential of Positive Gender Socialization in Education for Peacebuilding: Pilot Programme and Impact Evaluation in Karamoja, Uganda*. Washington, DC, American Institutes for Research/UNICEF.
Elder, S. 2009. *ILO School-to-Work Transition Survey: A Methodological Guide – Module 2, SWTS Questionnaires*. Geneva, Switzerland, Youth Employment Programme, International Labour Office.
Elks, P. 2016. *The Impact of Assessment Results on Education Policy and Practice in East Africa*. Oxford, UK., Health and Education Advice and Resource Team. (DFID Discussion Paper.)
Ellsberg, M., Arango, D. J., Morton, M., Gennari, F., Kiplesund, S., Contreras, M. and Watts, C. 2015. Prevention of violence against women and girls: what does the evidence say? *The Lancet,* Vol. 385, No. 9977, pp. 1555–66.
EQAR. 2017. *Quality Assurance Agencies Registered on EQAR*. Brussels, European Quality Assurance Register for Higher Education. https://eqar.eu/register/search.html. (Accessed 1 July 2017.)
Eriksson, K. 2014. Does the language of instruction in primary school affect later labour market outcomes? Evidence from South Africa. *Economic History of Developing Regions* Vol. 29, No. 2, pp. 311–35.
ESG. 2015. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels,.
ETF. 2008. *Quality and Quality Assurance in Technical and Vocational Education and Training*. Torino, Italy, European Training Foundation.
European Commission. 2005. *EC Budget Support: An Innovative Approach to Conditionality*. Brussels, European Commission, Directorate-General for Development Cooperation.
___. 2009. *International Perspectives on Positive Action Measures: A Comparative Analysis in the European Union, Canada, the United States and South Africa*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
___. 2012. *Budget Support Guidelines: Programming, Design and Management – A Modern Approach to Budget Support*. Brussels, European Commission, Directorate-General for Development Cooperation. (Tools and Methods Series.)
___. 2015. *Implementing Regulation (EC) No 1338/2008 of the European Parliament and of the Council as Regards Statistics on Healthcare Expenditure and Financing*. Brussels, European Commission. (Official Journal of the European Union, L62, 6–15.)
European Commission/EACEA/Eurydice. 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
___. 2015. *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
___. 2016. *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2016/17*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
___. 2017. *United Kingdom (England)*. Brussels, European Commission/Education, Audiovisual and Culture Executive Agency/Eurydice. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Redirect. (Accessed 1 March 2017.)
European Court of Auditors. 2010. *The Commission's Management of General Budget Support in ACP, Latin American and Asian Countries*. Luxembourg, European Court of Auditors. (Special Report 11/2010.)
European Union Agency for Fundamental Rights. 2014. *Education: The Situation of Roma in 11 EU Member States – Roma Survey, Data in focus*. Luxembourg, European Union Agency for Fundamental Rights.
Eurostat. 2014. *Disability Statistics*, Eurostat. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability_statistics. (Accessed 2 June 2017.)
___. 2017a. *Education and Training Database*. Luxembourg, Eurostat. http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database. (Accessed 15 May 2017.)
___. 2017b. *Participation in Education and Training (based on EU-LFS) (trng_lfs_4w0): Reference Metadata in Euro SDMX Metadata Structure (ESMS)*. Luxembourg, Eurostat. http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_lfs_4w0_esms.htm (Accessed 15 May 2017.)
Fazekas, M. and Kocsis, G. 2017. Uncovering High-Level Corruption: Cross-National Objective Corruption Risk Indicators Using Public Procurement Data. *British Journal of Political Science*, https://doi.org/10.1017/S0007123417000.
FCO. 2016. *Foreign and Commonwealth Office Annual Report and Accounts 2015 to 2016*. London, Foreign & Commonwealth Office.

Felicia, N. and Ramli, D. P. S. 2017. *Accountability in Education Sector in Indonesia*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
Ferraz, C., Finan, F. and Moreira, D. B. 2012. Corrupting learning: Evidence from missing federal education funds in Brazil. *Journal of Public Economics,* Vol. 96, No. 9, pp. 712–26.
Ferreira, J.-A., Ryan, L. and Davis, J. 2015. Developing Knowledge and Leadership in Pre-Service Teacher Education Systems. *Australian Journal of Environmental Education,* Vol. 31, No. 2, pp. 194–207.
Ferrer, G. and Fiszbein, A. 2015. *What Has Happened with Learning Assessment Systems in Latin America? Lessons from the Last Decade of Experience*. Washington, DC, World Bank. (Background paper for Commission for Quality Education for All).
FFT. 2017. *The FFT story*. Cowbridge, UK, Fischer Family Trust. https://fft.org.uk/the-fft-story.
Finnish National Board of Education. 2010. *Vocational Education and Training in Finland*. Helsinki, Ministry of Education and Culture.
Fisher, J., Holmes, K. and Chakroun, B. 2017. *Transforming the Health Workforce: Unleashing the Potential of Technical and Vocational Education and Training.* Paper for UKFIET, The Education and Development Forum, Oxford, UK, 5–7 September.
FMRP. 2006. *Social Sector Performance Surveys: Primary Education – Final Report*. Oxford, UK, Oxford Policy Management, Bangladesh Financial Management Reform Programme.
Foley, B. and Goldstein, H. 2012. *Measuring Success: League Tables in the Public Sector*. London, British Academy.
Fonner, V. A., Armstrong, K. S., Kennedy, C. E., O'Reilly, K. R. and Sweat, M. D. 2014. School Based Sex Education and HIV Prevention in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review and Meta-Analysis. *PLoS ONE,* Vol. 9, No. 3.
Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., Fineberg, H., Garcia, P., Ke, Y. and Kelley, P. 2010. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *The Lancet,* Vol. 376, No. 9756, pp. 1923–58.
Fryer Jr, R. G. 2017. *Management and Student Achievement: Evidence from a Randomized Field Experiment*. (NBER Working Paper 23437.)
Fuchs, E. 2010. Introduction: contextualizing school textbook revision. *Journal of Educational Media, Memory, and Society,* Vol. 2, No. 2, pp. 1–12.
Gaudelli, W. 2016. *Global Citizenship Education: Everyday Transcendence*. New York/Oxford, UK, Routledge.
Gaul, A. 2014. Where are the minorities? The elusiveness of multiculturalism and positive recognition in Sri Lankan history textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society,* Vol. 6, No. 2, pp. 87–105.
Global Fund. 2016. *35th Board Meeting: The Global Fund Sustainability, Transition and Co-financing Policy*. Abidjan, Côte d'Ivoire, The Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria.
___. 2017. *Guidance Note: Sustainability, Transition and Co-financing of Programs Supported by the Global Fund*. Geneva, Switzerland, The Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria.
Globo. 2017. MPF denuncia deputados da Bahia e ex-prefeito por desvio de verbas do Fundeb com prejuízos de R$43 milhões [MPF denounces Bahia deputies and former mayor for misappropriation of funds from Fundeb with losses of R$43 million]. *Globo*, 6 June. (In Portuguese.)
Gneezy, U., Meier, S. and Rey-Biel, P. 2011. When and why incentives (don't) work to modify behavior. *The Journal of Economic Perspectives,* Vol. 25, No. 4, pp. 191–209.
Government of Andhra Pradesh. 2016. *Report of the Comptroller and Auditor General of India on General & Social Sector for the Year Ended March 2015*. Hyderabad, Comptroller and Auditor General of India.
GPE. 2015. *Factsheet: The GPE Funding Model – A Results-Based Approach for the Education Sector*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
___. 2017. *Case for Investment: Replenishment 2020*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
GPOBA. 2016. *Upper Secondary Education Enhancement Project*. Washington, DC, Global Partnership on Output-Based Aid. (Note 11.)
Graeub, B. E., Chappell, M. J., Wittman, H., Ledermann, S., Kerr, R. B. and Gemmill-Herren, B. 2016. The state of family farms in the world. *World Development,* Vol. 87, pp. 1–15.
Graham, M. and Deij, A. 2015. NQFs and reforming qualifications. UIL, ETF and CEDEFOP (eds), *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks: Volume I – Thematic Chapters*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning/European Training Foundation/European Centre for the Development of Vocational Training.
Gray, Z. 2009. The importance of ethnic data for promoting the right to education. Taneja, P. (ed.), *State of the World's Minorities and Indigenous Peoples 2009*. London, Minority Rights Group International.
Greene, M. E., Robles, O. J., Stout, K. and Suvilaakso, T. 2013. *A Girl's Right to Learn without Fear: Working to End Gender-Based Violence at School*. Woking, UK, Plan International.
Guyana Chronicle. 2017. 'Ghost teachers' found in school system. *Guyana Chronicle*, 28 April.

Haberland, N. A. 2015. The case for addressing gender and power in sexuality and HIV education: a comprehensive review of evaluation studies. *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health,* Vol. 41, No. 1, pp. 311–51.

Hagedorn, L. S. and Zhang, L. Y. 2011. The use of agents in recruiting Chinese undergraduates. *Journal of Studies in International Education,* Vol. 15, No. 2, pp. 186–202.

Hallak, J. and Poisson, M. 2007. *Corrupt Schools, Corrupt Universities: What Can be Done?* Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.

Hanemann, U. 2017. *Accountability Mechanisms in Adult Literacy*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Harlen, W. 2007. *Assessment of Learning.* London, Sage.

Harms, T., Clifford, R. M. and Cryer, D. 2015. *Early Childhood Environment Rating Scale® Third Edition (ECERS-3)*. New York, Teachers College, Columbia University.

Hashimi, M. N., Munir, S., Perdes, M. S. and Salehi, A. S. 2014. *SHA-Based Health Accounts in the Asia/Pacific Region: Afghanistan 2011-2012*. Seoul, OECD Korea Policy Centre, Health and Social Policy Programme. (SHA Technical Paper [2014]1.)

Hauschildt, K., Gwosć, C., Netz, N. and Mishra, S. 2015. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Synopsis of Indicators – Eurostudent V 2012-2015*. Bielefeld, Germany, Bertelsmann.

HEDD. 2017. *Higher Education Degree Data Check: About Us*. Manchester, UK, Higher Education Degree Data Check. https://hedd.ac.uk/aboutHedd.htm (Accessed 15 March 2017.)

Henriques, R., Paes de Barros, R. and Azevedo, J. P. 2006. *Brasil Alfabetizado: Caminhos da Avaliação/Organização* [Literate Brazil Alfabetizado: Evaluation/Organization Pathways]. Brasília, Secretariat of Continuing Education, Literacy and Diversity. (In Portuguese.)

Herat, J., Hospital, X., Kalha, U., Alama, A. and Nicollin, L. 2014. *Missing the Target: Using Standardised Assessment Tools to Identify Gaps and Strengths in Sexuality Education Programmes in West and Central Africa.* Paper for 20th International AIDS Conference, Melbourne, Australia, 20–25 July.

Herber, S. P. and Kalinowski, M. 2016. *Non-take-up of Student Financial Aid: A Microsimulation for Germany*. Berlin, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. (SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research 844.)

Heugh, K., Benson, C., Bogale, B. and Yohannes, M. A. G. 2007. *Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia: Final Report.* Addis Ababa, Ministry of Education.

Heuser, B. L., Drake, T. A. and Owens, T. L. 2012. Evaluating cross-national metrics of tertiary graduation rates for OECD countries: a case for increasing methodological congruence and data comparability. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice,* Vol. 14, No. 1, pp. 9–35.

Hiebert, M. 2013. *Education for Sustainable Development in Small Island Developing States*. London, Commonwealth Secretariat.

Ho, A. 2017. *Advancing Educational Research and Student Privacy in the "Big Data" Era*. Washington, DC, National Academy of Education.

Hoelscher, D. M., Springer, A. E., Ranjit, N., Perry, C. L., Evans, A. E., Stigler, M. and Kelder, S. H. 2010. Reductions in child obesity among disadvantaged school children with community involvement: the Travis County CATCH Trial. *Obesity,* Vol. 18, No. S1, pp S36–44.

Holden, J. and Patch, J. 2017. *Does Skin in the Game Improve the Level of Play? The Experience of Payment by Results (PbR) on the Girls' Education Challenge (GEC) Programme*, London, Foresight Development Associates/PricewaterhouseCoopers.

Holzapfel, S. and Janus, H. 2015. *Improving Education Outcomes by Linking Payments to Results: An Assessment of Disbursement-Linked Indicators in Five Results-Based Approaches*. Bonn, Germany, German Development Institute. (Discussion Paper 2/2015.)

Horner, L., Kadiwal, L., Sayed, Y., Barrett, A., Durrani, N. and Novelli, M. 2015. *Literature Review: The Role of Teachers in Peacebuilding*. Amsterdam, The Research Consortium on Education and Peacebuilding.

Hou, A. Y.-C., Ince, M., Tsai, S. and Chiang, C. L. 2015. Quality assurance of quality assurance agencies from an Asian perspective: regulation, autonomy and accountability. *Asia Pacific Education Review,* Vol. 16, No. 1, pp. 95–106.

HRW. 2016. *"They Set the Classrooms on Fire" : Attacks on Education in Northeast Nigeria*, New York, Human Rights Watch.

Huang, I. Y., Raimo, V. and Humfrey, C. 2016. Power and control: managing agents for international student recruitment in higher education. *Studies in Higher Education,* Vol. 41, No. 8, pp. 1333–54.

Hübner, M. 2012. Do tuition fees affect enrollment behavior? Evidence from a 'natural experiment' in Germany. *Economics of Education Review,* Vol. 31, No. 6, pp. 949–60.

Hunt, F. and Cara, O. 2017. *Global learning in England: Baseline evidence from the Global Learning Programme 2013-2016*. London, UCL Institute of Education.

Hussain, Y., Atkin, K. and Ahmad, W. I. U. 2002. *South Asian disabled young people and their families*. Bristol, The Policy Press and the Joseph Rowntree Foundation.

IAEG-SDGs. 2017. *Tier Classification for Global SDG Indicators*. New York, Inter-agency and Expert Group on SDG Indicators, United Nations Statistical Commission.

IBE. 2016. *Global Monitoring of Global Citizenship Education and Education for Sustainable Development: Themes in School Curricula*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education.

ICAI. 2016. *Accessing, Staying and Succeeding in Basic Education: UK Aid's Support to Marginalised Girls – A Performance Review*. London, Independent Commission for Aid Impact.

ICETEX. 2017a. *Ser pilo paga* [Hard work pays off]. Bogota, Colombian Institute for Educational Credit and Technical Studies Abroad. www.icetex.gov.co/dnnpro5/es-co/cr%C3%A9ditoeducativo/pregrado/serpilopaga2.aspx. (Accessed May 15 2017.) (In Spanish.)

___. 2017b. *Tú eliges cómo hacer realidad tus sueños* [You choose how to make your dreams a reality]. Bogota, Colombian Institute for Educational Credit and Technical Studies Abroad. www.icetex.gov.co/dnnpro5/es-co/cr%C3%A9ditoeducativo/pregrado.aspx. (Accessed May 15 2017.) (In Spanish.)

ICHEFP. 2003. *Higher Education Finance and Accessibility: Tuition Fees and Student Loans in Sub-Saharan Africa*. Buffalo, NY, International Comparative Higher Education and Finance Project.

___. 2017. *Higher Education Finance and Cost Sharing Profiles by Country: China*. Buffalo, NY, International Comparative Higher Education and Finance Project.

IEG. 2016. *Program for Results: An Early Stage Assessment of the Process and Effects of a New Lending Instrument*. Washington, DC, Independent Evaluation Group, World Bank.

IIE. 2016. *Scholarships for Students from Developing Countries: Establishing a Global Baseline.* Institute of International Education, Center for Academic Mobility Research and Impact. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2016*.)

IIEP and CHEA. 2016. *Advisory Statement for Effective International Practice: Combatting Corruption and Enhancing Integrity – A Contemporary Challenge for the Quality and Credibility of Higher Education*. Paris/Washington, DC, UNESCO International Institute for Educational Planning/Council for Higher Education Accreditation.

Ijaz, K., Kasowski, E., Arthur, R. R., Angulo, F. J. and Dowell, S. F. 2012. International health regulations: what gets measured gets done. *Emerging Infectious Diseases,* Vol. 18, No. 7, p. 1054.

ILO. 2017. *Labour Force Surveys*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization. www.ilo.org/dyn/lfsurvey/lfsurvey.list?p_lang=en. (Accessed 15 May 2017.)

India MSDE. 2015. *National Policy for Skill Development and Entrepreneurship*. New Delhi, Ministry of Skill Development and Entrepreneurship.

India NCERT. 2016. *What Students Know and Can Do: A Summary of National Achievement Survey Class X 2015*. New Delhi, National Council of Educational Research and Training.

India NSDC. 2013. *Process Manual: National Skill Certification and Monetary Reward Scheme*. New Delhi, National Skill Development Corporation.

___. 2016. *Pradhan Mantri Kaushal Vikas Yojana Guidelines (2016-2020)*. New Delhi, National Skill Development Corporation.

INQAAHE. 2017. *Full Members*. Barcelona, Spain, International Network For Quality Assurance Agencies in Higher Education. www.inqaahe.org/full-members-list.

International ICT Literacy Panel. 2002. *Digital Transformation: A Framework for ICT Literacy*. Princeton, NJ, Educational Testing Service.

ISSA. 2010. *Competent Educators of the 21st Century: Principles of Quality Pedagogy*. Leiden, the Netherlands, International Step by Step Association.

IWPR. 2012. *Afghanistan: The Ghost Teachers of Ghor.* London, Institute for War and Peace Reporting. https://iwpr.net/global-voices/afghanistan-ghost-teachers-ghor. (Accessed 15 May 2017.)

Jacobs, D., Swyngedouw, M., Hanquinet, L., Vandezande, V., Andersson, R., Horta, A. P. B., Berger, M., Diani, M., Ferrer, A. G., Giugni, M., Morariu, M., Pilati, K. and Statham, P. 2009. The challenge of measuring immigrant origin and immigration-related ethnicity in Europe. *International Migration and Integration*, Vol. 10, No. 1, pp. 67–88.

Jakubowksi, M. 2017. *Accountability in the Polish Education System*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Jamal, A., Homa, D. M., O'Connor, E., Babb, S. D., Caraballo, R. S., Singh, T., Hu, S. S. and King, B. A. 2015. Current cigarette smoking among adults: United States, 2005–2014. *Morbidity and Mortality Weekly Report,* Vol. 64, No. 44, pp. 1233–40.

Johnstone, D. B. and Marcucci, P. N. 2010. *Financing Higher Education Worldwide: Who Pays? Who Should Pay?* Baltimore, Md., Johns Hopkins University Press.

Joshi, S. 2010. Contesting histories and nationalist geographies: a comparison of school textbooks in India and Pakistan. *South Asian History and Culture,* Vol. 1, No. 3, pp. 357–77.

Joshi, S., Kochhar, N. and Rao, V. 2017. *Are Caste Categories Misleading? The Relationship Between Gender and Jati in Three Indian States.* Helsinki, United Nations University World Institute for Development Economics Research. (WIDER Working Paper 2017/132.)

Kandemiiri, J. and Mhlanga, S. 2011. Zimbabwe moves to close hundreds of unlicensed nursery schools. *Voice of America Zimbabwe*, 16 November.

Kenya Teachers Service Commission. 2013. *Code of Regulations for Teachers*. Nairobi, Kenya Teachers Service Commission.

Ketting, E. and Winkelmann, C. 2013. New approaches to sexuality education and underlying paradigms. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz,* Vol. 56, No. 2, pp. 250–55.

Kingdon, G. G., Little, A., Aslam, M., Rawal, S., Moe, T., Patrinos, H., Beteille, T., Banerji, R., Parton, B. and Sharma, S. K. 2014. *A Rigorous Review of the Political Economy of Education Systems in Developing Countries*. London, Department for International Development. (Education Rigorous Literature Review 2203.)

Kinser, K. and Lane, J. 2017. *An Overview of Authorization and Qualtity Assurance of Higher Education Institutions*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8)*.

Kirsch, I. 2001. *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*. Princeton, NJ, Educational Testing Service. (RR-01-25.)

Kis, V. and Park, E. 2012. *A Skills beyond School Review of Korea*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of Vocational Education and Training.)

Koeberle, S., Beyoda, H., Silarszky, P. and Verheyen, G. (eds). 2005. *Conditionality Revisited: Concepts, Experiences and Lessons.* Washington, DC, World Bank.

Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C. and Danischewski, D. J. 2016. *The 2015 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. New York, GLSEN.

Kosonen, K. 2017. *Language of instruction in Southeast Asia.* (Background paper prepared for *Global Education Monitoring Report 2017/8.)*.

Koziol, M. and Tolmie, C. 2010. *Using Public Expenditure Tracking Surveys to Monitor Projects and Small-Scale Programs: A Guidebook*. Washington, DC, World Bank.

Kuramoto, N. and Koizumi, R. 2016. Current issues in large-scale educational assessment in Japan: focus on national assessment of academic ability and university entrance examinations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2016.1225667.

Laitin, D. D., Ramachandran, R. and Waler, S. L. 2017. The legacy of colonial language policies and its impact on student learning: evidence from an experimental program in Cameroon. *Economic Development and Cultural Change*.

Lange, L. and Singh, M. 2010. Equity issues in quality assurance in South African higher education. Martin, M. (ed.), *Equity and Quality Assurance: A Marriage of Two Minds*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.

Lässig, S. and Pohl, K. H. 2009. History textbooks and historical scholarship in Germany. *History Workshop Journal,* Vol. 67, No. 1, pp. 125–39.

Lavinson, R. 2017. *Access and affordability in higher education.* (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8.*).

Lee, Y.-M. and Cho, S.-E. 2017. Job outcomes among Korean graduates with vocational qualifications. *Education + Training,* Vol. 59, No. 6, pp. 619–34.

Leo, U. 2015. Professional norms guiding school principals' pedagogical leadership. *Journal of Educational Management,* Vol. 29, No. 4, pp. 461–76.

Leonard Cheshire Disability. 2017. *Inclusive Education and Accountability Mechanisms*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8.*)

Lewin, K. 1999. *Counting the Cost of Teacher Education: Cost and Quality Issues*. Brighton, UK, Centre for International Education, University of Sussex. (MUSTER Discussion Paper 1.)

Li, J. and Powdthavee, N. 2015. Does more education lead to better health habits? Evidence from the school reforms in Australia. *Social Science & Medicine,* Vol. 127, pp. 83–91.

Lind, P. and Mellander, E. 2016. *Relations between Immigration and Adult Skills: Findings based on PIAAC*. Uppsala, Sweden, Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy. (Working Paper 2016: 21.)

Liu, S. 2011. Accountability in China: primitive attempts. Stensaker, B. and Harvey, L. (eds), *Accountability in Higher Education: Global Perspectives on Trust and Power*. New York, NY, Routledge, pp. 73–92.

___. 2015. Higher education quality assessment in China: an impact study. *Higher Education Policy,* Vol. 28, No. 2, pp. 175–95.

Lobosco, K. 2015. Corinithian College on the hook for $53 million in student loans. *CNN Money*, 28 October. http://money.cnn.com/2015/10/28/pf/college/corinthian-student-loans/index.html?iid=EL. (Accessed 13 October 2016.)

Lorenc, T., Petticrew, M., Welch, V. and Tugwell, P. 2013. What types of interventions generate inequalities? Evidence from systematic reviews. *Journal of Epidemiology and Community Health,* Vol. 67, No. 2, pp. 190–93.

Loveman, M., Muniz, J. O. and Bailey, S. R. 2012. Brazil in black and white? Race categories, the census, and the study of inequality. *Ethnic and Racial Studies,* Vol. 35, No. 8, pp. 1466–83.

Lymperopoulou, K. and Parameshwaran, M. 2014. *How Are Ethnic Inequalities in Education Changing?* Manchester/York, University of Manchester/Joseph Rowntree Foundation. (Centre on Dynamics of Ethnicity Briefing.)
MacBeath, J. 2012. *The Future of the Teaching Profession*. Brussels, Education International.
Maeda, A., Norris Harrit, M., Mabuchi, S., Siadat, B. and Nagpal, S. 2012. *Creating Evidence for Better Health Financing Decisions: A Strategic Guide for the Institutionalization of National Health Accounts*. Washington, DC, World Bank.
Magnusson, M. B., Sjöberg, A., Kjellgren, K. I. and Lissner, L. 2011. Childhood obesity and prevention in different socio-economic contexts. *Preventive Medicine,* Vol. 53, No. 6, pp. 402–07.
Makkar, S. 2017. Govt to monitor learning outcomes of 3 million students. *Business Standard,* 23 June.
Malaysia Ministry of Education. 2010. *Standard Kuality Pendidikan Malaysia 2010* [Malaysia Education Quality Standard 2010]. Putrajaya, Ministry of Education.
___. 2013. *Malaysia Education Bluperint 2013-2025*. Putrajaya, Education Performance and Delivery Unit, Ministry of Education.
___. 2016. *Malaysia Education Blueprint 2013-2025: Annual Report 2015*. Putrajaya, Ministry of Education.
Mandinach, E. B. and Gummer, E. S. 2013. A systemic view of implementing data literacy in educator preparation. *Educational Researcher,* Vol. 42, No. 1, pp. 30–37.
Marcucci, P. 2013. The politics of student funding policies from a comparative perspective. Heller, D. and Callender, C. (eds), *Student Financing of Higher Education: A Comparative Perspective*. Milton Park, UK, Routledge, pp. 9–31.
Marope, P. T. M., Chakroun, B. and Holmes, K. P. 2015. *Unleashing the Potential: Transforming Technical and Vocational Education and Training*. Paris, UNESCO.
Marsh, J. A., Pane, J. F. and Hamilton, L. S. 2006. *Making Sense of Data-Driven Decision Making in Education*. Santa Monica, Calif., RAND Corporation.
Martin, M. and Stella, A. 2007. *External Quality Assurance in Higher Education: Making Choices*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
Martin, M., Titley, A. and Sleeman, S. 2016a. The DICE Project in Ireland: Development Education and Intercultural Education. Hartmeyer, H. and Wegimont, L. (eds), *Global Education in Europe Revisited: Strategies and Structures Policy, Practice and Challenges*. Münster, Germany, Waxmann.
Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P. and Stanco, G. M. 2016b. *TIMSS 2015 International Results in Science*. Chestnut Hill, Pa./ Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
Martinez, R. 2016. *Discussing the Variable Part: Lessons Learned from Country Applications*. Siem Reap, Cambodia, Presentation at the Meeting of the Board of Directors, Global Partnership for Education.
Masson, J.-R., Baati, M. and Seyfried, E. 2010. Quality and quality assurance in vocational education and training in the Mediterranean countries: lessons from the European approach. *European Journal of Education,* Vol. 45, No. 3, pp. 514–26.
Materu, P. 2007. *Higher Education Quality Assurance in Sub-Saharan Africa: Status, Challenges, Opportunities, and Promising Practices.* Washington, DC, World Bank. (World Bank Working Paper.)
Mawer, M. 2014. *A Study of Research Methodology Used in Evaluations of International Scholarship Schemes for Higher Education*. London, Commonwealth Scholarship Commission.
___. 2017. Approaches to analyzing the outcomes of international scholarship programs for higher education. *Journal of Studies in International Education,* Vol. 1, No. 1, pp. 1–16.
McEvoy, C. 2017. *Historical Efforts to Implement the UNESCO 1974 Recommendation on Education in Light of 3 SDGs Targets: UNESCO Recommendation concerning Education for International Understanding, Co- operation and Peace, and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (1974).* Paris, UNESCO.
Miller, E. 2014. *Terrorist Attacks on Educational Institutions*. College Park, Md., National Consortium for the Study of Terrorism and Responses to Terrorism.
Møller, J. 2009. School leadership in an age of accountability: tensions between managerial and professional accountability. *Journal of Educational Change,* Vol. 10, pp. 37–46.
Mont, D. 2007. *Measuring Disability Prevalence*. Washington, DC, World Bank. (Social Protection Discussion Paper 706.)
Morgan, D. and Murakami, Y. 2014. *Strengthening Resource Tracking and Monitoring Health Expenditure*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Morley, B., Niven, P., Dixon, H., Swanson, M., Szybiak, M., Shilton, T., Pratt, I., Slevin, T., Hill, D. and Wakefield, M. 2016. Population-based evaluation of the 'LiveLighter' healthy weight and lifestyle mass media campaign. *Health Education Research*, Vol. 31, No. 2, pp. 121–35.
Morley, L. 2014. Lost leaders: women in the global academy. *Higher Education Research and Development,* Vol. 33, No. 1, pp. 114–28.
Morning, A. 2015. Ethnic classification in global perspective: a cross-national survey of the 2000 census round. Simon, P., Piché, V. and Gagnon, A. A. (eds), *Social Statistics and Ethnic Diversity: Cross-National Perspectives in Classifications and Identity Politics*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 17–39.

Müller, J. and Hernández, F. 2010. On the geography of accountability: comparative analysis of teachers' experiences across seven European countries. *Journal of Educational Change,* Vol. 11, No. 4, pp. 307–22.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S. and Cotter, K. (eds). 2016. *TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. Amsterdam/Boston, Mass., International Association for the Evaluation of Educational Achievement/Boston College.

Musatti, T. and Picchio, M. 2010. Early education in Italy: research and practice. *International Journal of Early Childhood,* Vol. 42, No. 2, pp. 141–53.

Muthuri, S. K., Onywera, V. O., Tremblay, M. S., Broyles, S. T., Chaput, J.-P., Fogelholm, M., Hu, G., Kuriyan, R., Kurpad, A. and Lambert, E. V. 2016. Relationships between parental education and overweight with childhood overweight and physical activity in 9–11 year old children: results from a 12-country study. *PLoS One,* Vol. 11, No. 8, https://doi.org/10.1371/journal.pone.0120054.

Nagashima, Y., Rahman, M., Rashed, S., Josh, A.-Z., Dhar, S., Nomura, S., Rahman, M. A. and Mukherjee, H. 2014. *A Study on National University and Affiliated Colleges in Bangladesh*. Washington, DC, World Bank. (South Asia Human Development Sector Working Paper 84428.)

Naseem, M. A. 2014. Deconstructing militarism in Pakistani textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society,* Vol. 6, No. 2, pp. 10–24.

National Academy of Education. 2017. *Big Data in Education: Balancing the Benefits of Educational Research and Student Privacy – A Workshop Summary*. Washington, DC, National Academy of Education.

Nayyar, A. H. 2013. *A Missed Opportunity: Continuing Flaws in the New Curriculum and Textbooks After Reform*. (A study conducted for the Jinnah Institute Islamabad.)

NCES. 2016a. *Characteristics of School Principals*. Washington, DC, National Center for Education Statistics, Department of Education.

NCES. 2016b. *Average undergraduate tuition and fees and room and board rates charged for full-time students in degree-granting postsecondary institutions, by level and control of institution: 1963-64 through 2015-16*. Washington, DC, National Center for Education Statistics, US Department of Education. (Digest of Education Statistics.) (Table 330.10.)

NCTQ. 2012. *What Teacher Preparation Programs Teach About K-12 Assessment: A Review*. Washington, DC, National Council on Teacher Quality.

___. 2013. *A Review of the Nation's Teacher Preparation Programs*. Washington, DC, National Council on Teacher Quality.

___. 2016. *NCTQ Teacher Prep Review Standards and Indicators: Traditional Teacher Preparation Program Standards*. Washington, DC, National Council on Teacher Quality.

Nepal Ministry of Education, UNICEF and UNESCO. 2016. *Global Initiative on Out of School Children – Nepal Country Study*. Kathmandu, UNICEF.

New York City Department of Education. 2016. *Pre-K for All Program Assessments: ECERS-R Frequently Asked Questions*. New York, Division of Early Childhood Education.

Nguyen, H. C., Ta, T. T. H. and Nguyen, T. T. H. 2017. Achievements and lessons learned from Vietnam's higher education quality assurance system after a decade of establishment. *International Journal of Higher Education,* Vol. 6, No. 2, pp. 153–61.

Nicaise, I., Esping-Andersen, G., Pont, B. and Tunstall, P. 2005. *Equity in Education Thematic Review: Sweden – Country Note*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Nicolaysen, A. M. 2012. Empowering small farmers in India through organic agriculture and biodiversity conservation. Ph.D. dissertation, University of Connecticut.

Niederdeppe, J., Kuang, X., Crock, B. and Skelton, A. 2008. Media campaigns to promote smoking cessation among socioeconomically disadvantaged populations: what do we know, what do we need to learn, and what should we do now? *Social Science & Medicine,* Vol. 67, No. 9, pp. 1343–55.

Norway Directorate for Education and Training. 2016. *The Education Mirror: Facts and Analyses of Kindergartens, Primary and Secondary Education in Norway*. Oslo, Directorate for Education and Training.

Norway Ministry of Education. 2016. *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen* [Time for play and learning: better content in kindergartens]. Oslo, Ministry of Education. (White Paper 19.) (In Norwegian.)

Nurgozhayev, A. 2016. *National Education Accounts of the Republic of Kazakhstan for 2015: Final Report*. Almaty, Soros Foundation–Kazakhstan.

Nusche, D., Braun, H., Halász, G. and Santiago, P. 2013. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Nusche, D., Radinger, T., Falch, T. and Shaw, B. 2016. *OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Nyarigoti, N. M. and Ambiyo, S. 2014. Mother tongue in instruction: the role of attitude in the implementation. *International Journal of Research in Social Sciences,* Vol. 4, No. 1, pp. 77–87.

Obeidat, O. and Dawani, Z. 2014. *Disseminating and Using Student Assessment Information in Jordan*. Washington, DC, World Bank. http://siteresources.worldbank.org/INTREAD/Resources/WP_12_READ_web.pdf.

OBHE. 2014. *The Agent Question: Data from Students, Universities and Agents*. Redhill, UK, Observatory on Borderless Higher Education.

OECD. 2000. *A System of Health Accounts*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2008a. *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2008b. *The Paris Declaration on Aid Effectiveness and the Accra Agenda for Action*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2011. *A System of Health Accounts*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2013a. *Education at a Glance*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2013b. *What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices: Volume IV*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2014. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2015a. *Education Policy Outlook: Poland*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2015b. *Schools for Skills – A New Learning Agenda for Egypt*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2015c. *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2015d. *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2016a. *Education at a Glance 2016*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2016b. *Education in Colombia*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Reviews of National Policies for Education.)

___. 2016c. *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2016d. *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris, Organisation for Economic Co-Operation and Development.

___. 2016e. *Strengthening Anti-corruption and Integrity for Productivity, Inclusiveness and Development*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2016f. *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2017a. *Innovative Teacher for Effective Learning (ITEL): Preliminary findings of the ITEL Teacher Knowledge Survey*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2017b. *Obesity Update 2017*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2017c. *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2017d. Development aid rises again in 2016. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-data/ODA-2016-detailed-summary.pdf. (Accessed 15 May 2017.)

OECD and ADB. 2015. *Education in Indonesia: Rising to the Challenge*. Paris, OECD Publishing.

OECD and UNESCO. 2016. *Education in Thailand: An OECD-UNESCO Perspective*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Reviews of National Policies for Education.)

Ogundari, K. 2014. The paradigm of agricultural efficiency and its implication on food security in Africa: what does meta-analysis reveal? *World Development*, Vol. 64, pp. 690–702.

OHCHR. 2011. *Implementation of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Initial reports submitted by States parties under article 35 of the Convention – Austria* Geneva, Switzerland, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.

___. 2012. *Consideration of reports submitted by States parties under article 35 of the Convention: Initial reports of States parties due in 2010 – Jordan*. Geneva, Switzerland, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.

___. 2013a. *Consideration of reports submitted by States parties under article 35 of the Convention: Initial reports of States parties due in 2011 – Mongolia* Geneva, Switzerland, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.

___. 2013b. *Consideration of reports submitted by States parties under article 35 of the Convention: Initial reports of States parties: – Croatia*. Geneva, Switzerland, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.

___. 2013c. *Implementation of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Initial reports submitted by States parties under article 35 of the Convention – Azerbaijan* Geneva, Switzerland, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.

___. 2015a. *Consideration of reports submitted by States parties under article 35 of the Convention: Initial report of State party due in 2012 – Armenia*. Geneva, Switzerland, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.

___. 2015b. *Consideration of reports submitted by States parties under article 35 of the Convention: Initial reports of State parties due in 2011 – Rwanda*. Geneva, Switzerland, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.

___. 2017. *Status of Ratification Interactive Dashboard*. Geneva, Switzerland, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. http://indicators.ohchr.org. (Accessed 15 May 2017.)

Olken, B. A., Onishi, J. and Wong, S. 2014. Should aid reward performance? Evidence from a field experiment on health and education in Indonesia. *American Economic Journal: Applied Economics,* Vol. 6, No. 4, pp. 1–34.

Ontario College of Teachers. 2016. *Transition to Teaching 2016*. Toronto, Ont., Ontario College of Teachers.

Orbeta, A. C. and Paqueo, V. B. 2017. *Who Benefits and Loses from an Untargeted Tuition Subsidy for Students in SUCs?* Quezon City, Philippines, Philippine Institute for Development Studies. (PIDS Policy Notes.)

Orr, D. 2016. *Monitoring Cross-Country Performance in Equality of Access and Affordability of Tertiary Education: A Review of Options*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2016*.)

Owens, T. L. and Lane, J. E. 2014. Cross-border higher education: global and local tensions within competition and economic development. *New Directions for Higher Education,* Vol. 2014, No. 168, pp. 69–82.

Ozga, J. 2009. Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy,* Vol. 24, No. 2, pp. 149–62.

Paccagnella, M. 2016. *Age, Ageing and Skills: Results from the Survey of Adult Skills*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education Working Paper 132.)

Paget, C. L., Malmberg, L.-E. and Martelli, D. R. 2016. Brazilian national assessment data and educational policy: an empirical illustration. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* Vol. 23, No. 1, pp. 98–125.

Palestine Ministry of Women's Affairs. 2011. *National Strategy to Combat Violence Against Women 2011-2019*, Ministry of Women's Affairs, National Committee to Combat Violence against Women.

Pampel, F., Legleye, S., Goffette, C., Piontek, D., Kraus, L. and Khlat, M. 2015. Cohort changes in educational disparities in smoking: France, Germany and the United States. *Social Science & Medicine,* Vol. 127, pp. 41–50.

Pampel, F. C., Krueger, P. M. and Denney, J. T. 2010. Socioeconomic disparities in health behaviors. *Annual Review of Sociology,* Vol. 36, pp. 349–70.

Papadakis, Y. 2008. *History Education in Divided Cyprus: A Comparison of Greek Cypriot and Turkish Cypriot Schoolbooks on the "History of Cyprus"*. Oslo, International Peace Research Institute.

Parkes, J. and Heslop, J. 2013. *Stop Violence Against Girls in School: A Cross-country Analysis of Change in Ghana, Kenya and Mozambique*. Johannesburg, South Africa, ActionAid International.

Parliament Watch. 2017. *Student loan scheme in UGX 5 billion deficit*. Kampala, Parliament Watch Uganda. http://parliamentwatch.ug/student-loan-scheme-in-ugx-5bn-defict. (Accessed May 15 2017.)

Pastore, F. 2017. *Analysis of Education and Training Using the ILO School-to-Work Transition Survey*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Paul, E. 2015. Performance-Based Aid: Why It Will Probably Not Meet Its Promises. *Development Policy Review,* Vol. 33, No. 3, pp. 313–23.

Paulson, J. 2017. From truth to textbook: the Peruvian Truth and Reconciliation Commission, educational resources and the challenges of teaching about recent conflict. Bellino, M. J. and Williams, J. H. (eds), *(Re)constructing Memory: Education, Identity, and Conflict*. Rotterdam, the Netherlands, Sense Publishers., pp. 291–311.

Peace and Education Foundation. 2016. *Teaching Intolerance In Pakistan: Religious Bias in Public School Textbooks*. Islamabad, Peace and Education Foundation.

Pearson, M., Colombo, F., Murakami, Y. and James, C. 2016. *Universal Health Coverage and Health Outcomes: Final Report*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Pearson, M., Johnson, M. and Ellison, R. 2010. *Review of Major Results Based Aid (RBA) and Results Based Financing (RBF) Schemes*. London, Human Development Resource Centre, Department for International Development.

Perna, L. and Orosz, K. 2016. Comparative and international research on higher education: emerging evidence on international scholarship programs. Wiseman, A. W. (ed.), *Annual Review of Comparative and International Education 2016*, Vol. 30, Emerald Group Publishing, pp. 61–69.

Perna, L. W., Orosz, K., Gopaul, B., Jumakulov, Z., Ashirbekov, A. and Kishkentayeva, M. 2014. Promoting human capital development: a typology of international scholarship programs in higher education. *Educational Researcher,* Vol. 43, No. 2, pp. 63–73.

Perrin, B. 2013. *Evaluation of Payment by Results (PBR): Current Approaches, Future Needs*. London, Department for International Development. (Working Paper 39.)

Perry, T. 2016. English value-added measures: examining the limitations of school performance measurement. *British Educational Research Journal,* Vol. 42, No. 6, pp. 1056–80.

Peru CNE. 2015. *Proyecto Educativo Nacional. Balance y Recomendaciones 2014* [National Education Project: Stocktaking and Recommendations 2014]. Lima, Consejo Nacional de Educación. (In Spanish.)

Peru Ministry of Education. 2017. *Semaforo Escuela* [School Traffic Light]. Lima, Ministry of Education. www.minedu.gob.pe/semaforo-escuela. (Accessed 15 May 2017.)

Peru Ministry of Education, Peru Ministry of Labour and Employment Promotion and Peruvian Institute of Business Administration. 2017. *Ponte en carrera* [Career bridge]. Lima, Ministry of Education/Ministry of Labour and Employment Promotion/Peruvian Institute of Business Administration. www.ponteencarrera.pe/inicio. (Accessed 15 May 2017.)

Phindane, P. 2015. Learning in mother tongue: language preferences in South Africa. *International Journal of Educational Sciences,* Vol. 11, No. 1, pp. 106–11.

Pick, S., Givaudan, M., Sirkin, J. and Ortega, I. 2007. Communication as a protective factor: evaluation of a life skills HIV/AIDS prevention program for Mexican elementary-school students. *AIDS Education and Prevention,* Vol. 19, No. 5, pp. 408–21.

Pillay, P. 2013. Student financing in the developing world: sub-Saharan Africa. Heller, D. and Callender, C. (eds), *Student Financing of Higher Education: A Comparative Perspective*. Milton Park, UK, Routledge, pp. 157–73.

Pingel, F. 2008. Can truth be negotiated? History textbook revision as a means to reconciliation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 617, pp. 181–98.

___. 2010. *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision: 2nd revised and updated edition*. Paris/Braunschweig, UNESCO and Georg Eckert Institute for International Textbook Research.

Piper, B., Zuilkowski, S. S. and Ong'ele, S. 2016. Implementing mother tongue instruction in the real world: results from a medium-scale randomized controlled trial in Kenya. *Comparative Education Review,* Vol. 60, No. 4, pp. 776–807.

Pôle de Dakar. 2013. *Sierra Leone Education Country Status Report: An Analysis for Further Improving the Quality, Equity and Efficiency of the Education System in Sierra Leone*. Dakar, Pôle de Dakar with UNESCO Dakar, World Bank, UNESCO Institute for Statistics and UNICEF.

Pompa, C. 2013. *Understanding Challenge Funds*. London, Overseas Development Institute.

Pugh, K. and Foster, G. 2014. Australia's national school data and the 'big data' revolution in education economics. *Australian Economic Review,* Vol. 47, No. 2, pp. 258–68.

Queen, E. F., Gonzalez, L. and Meehan, S. 2015. Doorways: Preventing and responding to school-related, gender-based violence in West Africa. Stacki, S. L. and Baily, S. (eds), *Educating Adolescent Girls Around the Globe: Challenges and Opportunities*. New York, Routledge, pp. 96–117.

Quong, T. 2013. *School Instructional Leadership and Evidence Based Practice: A Hong Kong Case Study*. Shanghai, China, Asia Leadership Roundtable.

R4D. 2015. *Paying for Performance: An Analysis of Output-Based Aid in Education*. Washington, DC, Results for Development Institute.

Ramachandran, R. 2017a. Language use in education and human capital formation: evidence from the Ethiopian educational reform. *World Development*, Vol. 98, pp. 195–213.

___. 2017b. *Medium of Instruction Policies and Efficacy of Educational Systems in Sub-Saharan Africa*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Ramírez-Barat, C. and Duthie, R. 2015. *Education and Transitional Justice: Opportunities and Challenges for Peacebuilding*. New York, International Center for Transitional Justice.

Ramlugun, J. 2013. Mauritius. Russo, C. J. (ed.), *Handbook of Comparative Higher Education Law*. Lanham, Md., R&L Education.

Ramsay, K. 2006. *Disaggregated Data Collection: A Precondition for Effective Protection of Minority Rights in South East Europe*. London, Minority Rights Group International.

Ratemo, J. 2011. Treasury audit reveals Sh5.8bn fraud. *Daily Nation,* 13 June.

Read, L. and Atinc, T. M. 2017. *Investigations into Using Data to Improve Learning: Philippines Case Study*. Washington, DC, Brookings Institution.

Reeves, T. D. 2017. Pre-service teachers' data use opportunities during student teaching. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 63, pp. 263–73.

Reinikka, R. and Svensson, J. 2006. Using micro-surveys to measure and explain corruption. *World Development,* Vol. 34, No. 2, pp. 359–70.

Right to Education Initiative. 2015. *The Right to Education for Children with Disabilities in South Africa: SECTION27's action from national research and litigation strategies to international advocacy*. London, Right to Education Initiative. www.right-to-education.org/blog/right-education-children-disabilities-south-africa-section27-s-action-national-research-and.

Rijsdijk, L. E., Bos, A. E., Ruiter, R. A., Leerlooijer, J. N., Haas, B. d. and Schaalma, H. P. 2011. The world starts with me: a multilevel evaluation of a comprehensive sex education programme targeting adolescents in Uganda. *BMC Public Health,* Vol. 11, No. 334, pp. 1–12.

Ringelheim, J. 2006. *Processing Data on Racial or Ethnic Origin for Antidiscrimination Policies: How to Reconcile the Promotion of Equality with the Right to Privacy?* New York, Center for Human Rights and Global Justice, NYU School of Law. (Working Paper 6.)

Rizk, R. and Abou-Ali, H. 2016. *Out of Pocket Education Expenditure and Household Budget: Evidence from Arab Countries*. Cairo, Economic Research Forum. (Working Paper 996.)

Rosenkvist, M. A. 2010. *Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education Working Paper 54.)

Rubenstein, B. L. and Stark, L. 2016. A forgotten population: estimating the number of children outside of households in Cambodia. *Global Social Welfare,* Vol. 3, No. 2, pp. 119–24.

Said, H. B. 2010. *Developing ICT in Education Policies and Master Plans: Malaysia Ministry of Education Open Source Learning Management System in Schools*. Kuala Lumpur, Educational Technology Division, Ministry of Education.

Sakaki, A. 2012. Japanese-South Korean textbook talks: the necessity of political leadership. *Pacific Affairs,* Vol. 85, No. 2, pp. 263–85.

Salto, D. 2017. *The State of Accountability in the Education Sector of Argentina*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Santelices, M. V., Catalán, X., Kruger, D. and Horn, C. 2016. Determinants of persistence and the role of financial aid: lessons from Chile. *Higher Education,* Vol. 71, No. 3, pp. 323–42.

Santiago, P., Ávalos, B., Burns, T., Morduchowicz, A. and Radinger, T. 2016. *OECD Reviews of School Resources: Uruguay 2016*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Santos, L. M. P., Oliveira, A., Trindade, J. S., Barreto, I. C., Palmeira, P. A., Comes, Y., Santos, F. O., Santos, W., Oliveira, J. P. A. and Pessoa, V. M. 2017. Implementation research: towards universal health coverage with more doctors in Brazil. *Bulletin of the World Health Organization,* Vol. 95, No. 2, pp. 103–12.

Sanyal, B. C. and Martin, M. 2007. Quality assurance and the role of accreditation: an overview. Roca, A. G., Tres, J., Sanyal, B. C. and López-Segrera, F. (eds), *Accreditation for Quality Assurance: What's at Stake?* New York, Palgrave Macmillan, pp. 3–17.

Savedoff, W. D. 2016. *A Global Offer for Learning (GOL): Based on Experiences with Paying for Results*. Washington, DC, Center for Global Development. (Policy Paper 95.)

Savolainen, K. 2010. *Education as a Means to World Peace: The Case of the 1974 UNESCO Recommendation*. Jyväskylä, Finland, University of Jyväskylä.

Schifter, C. C., Natarjan, U., Ketelhut, D. J. and Kirschgessner, A. 2014. Data-driven decision making: facilitating teacher use of student data to inform classroom instruction. *Issues in Technology and Teacher Education,* Vol. 14, No. 4, pp. 419–32.

Schildkamp, K., Karbautzki, L. and Vanhoof, J. 2014. Exploring data use practices around Europe: identifying enablers and barriers. *Studies in Educational Evaluation,* Vol. 42, pp. 15–24.

Schildkamp, K. and Kuiper, W. 2010. Data-informed curriculum reform: which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 26, pp. 482–96.

Selwyn, N. 2016. Data entry: towards the critical study of digital data and education. *Learning, Media and Technology,* Vol. 40, No. 1, pp. 64–82.

Semyonov, D. and Platonova, D. 2017. *Accountability of higher education institutions.* (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8.)*

Shah, P. J. 2015. *Regulatory Structure of Higher Education in India*. New Delhi, Centre for Civil Society, International Growth Centre.

Sidze, E. M., Stillman, M., Keogh, S., Mulupi, S., Egesa, C. P., Leong, E., Mutua, M., Muga, W., Bankole, A. and Izugbara, C. O. 2017. *From Paper to Practice: Sexuality Education Policies and their Implementation in Kenya*. New York, Guttmacher Institute.

Simon, P. 2008. The choice of ignorance: the debate on ethnic and racial statistics in France. *French Politics, Culture and Society,* Vol. 26, No. 1, pp. 7–31.

Simon, P. and Piché, V. 2012. Accounting for ethnic and racial diversity: the challenge of enumeration. *Ethnic and Racial Studies,* Vol. 35, No. 8, pp. 1357–65.

Singal, N., Bhatti, F. and Malik, R. 2011. Counting the invisible: understanding the lives of young people with disabilities in Pakistan. *Disability and Rehabilitation,* Vol. 33, No. 11, pp. 908–21.

Singh, A., Arora, M., English, D. R. and Mathur, M. R. 2015. Socioeconomic gradients in different types of tobacco use in India: evidence from Global Adult Tobacco Survey 2009-10. *BioMed Research International,* Vol. 2015, http://dx.doi.org/10.1155/2015/837804.

Singh, J. K. S. 2008. *Whispers of Change: Female Staff Numbers in Commonwealth Universities*. London, Association of Commonwealth Universities.

SIREP. 2013. *Quality Assurance in Early Childhood Care and Development (ECCD) in Southeast Asia*. Quezon City, Philippines, Southeast Asian Ministers of Education Organization Regional Centre for Educational Innovation and Technology.

Slovenia National Examination Centre. 2016. *Nacionalno preverjanje znanja: Letno porocilo o izvedbi v šolskem letu 2015/2016* [National Assessment of Knowledge: Annual Implementation Report of the Academic Year 2015/2016]. Ljubljana, National Examination Centre. (In Slovenian.)

Smith, L. C. and Haddad, L. 2015. Reducing child undernutrition: past drivers and priorities for the post-MDG era. *World Development,* Vol. 68, pp. 180–204.

Snapp, S. D., McGuire, J. K., Sinclair, K. O., Gabrion, K. and Russell, S. T. 2015. LGBTQ-inclusive curricula: why supportive curricula matter. *Sex Education,* Vol. 15, No. 6, pp. 580–96.

South Africa Department of Basic Education. 2014. *Report on the Annual National Assessments of 2014: Grades 1-6 and 9*. Pretoria, South Africa, Department of Basic Education.

___. 2016. *Annual Report 2015/16*. Pretoria, South Africa, Department of Basic Education.

South Africa Department of Education. 2001. *Education White Paper 6: Special Needs Education – Building an Inclusive Education and Training System*. Pretoria, South Africa, Department of Education.

South Africa DHET. 2016. *Annual Report Vote 15 2015/16 Financial Year*. Pretoria, South Africa, Department of Higher Education and Training.

South Africa NRF. 2016. *Annual Report 2015/16*. Pretoria, South Africa, National Research Foundation, Department of Science and Technology.

Soysal, Y. N., Bertilotti, T. and Mannitz, S. 2005. Projections of identity in French and German history and civics textbooks. Schissler, H. and Soysal, Y. N. (eds), *The Nation, Europe, and the World: Textbooks and Curricula in Transition*. New York, Berghahn Books, pp. 13–34.

Spaull, N. 2013. *South Africa's Education Crisis: The Quality of Education in South Africa 1994-2011*. Johannesburg, South Africa, Centre for Development and Enterprise.

Spink, J. 2005. Education and politics in Afghanistan: the importance of an education system in peacebuilding and reconstruction. *Journal of Peace Education* Vol. 2, No. 2, pp. 195–207.

St. Clair, R. and Belzer, A. 2010. Adult basic education. Kasworm, C. E., Rose, A. D. and Ross-Gordon, J. M. (eds), *Handbook of Adult and Continuing Education*. Thousand Oaks, Calif., Sage, pp. 189–98.

Steiner, V. and Wrohlich, K. 2012. Financial student aid and enrollment in higher education: new evidence from Germany. *The Scandinavian Journal of Economics,* Vol. 114, No. 1, pp. 124–47.

Stensaker, B. 2013. Ensuring quality in quality assurance. Sweeny, G., Despota, K. and Linder, S. (eds), *Global Corruption Report: Education*. New York, Routledge, pp. 124–32.

Stensaker, B., Langfeldt, L., Harvey, L., Huisman, J. and Westerheijden, D. 2011. An in-depth study on the impact of external quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* Vol. 36, No. 4, pp. 465–78.

Stevens, G., Ishizawa, H. and Grbic, D. 2015. Measuring race and ethnicity in the censuses of Australia, Canada, and the United States: parallels and paradoxes. *Canadian Studies in Population,* Vol. 42, No. 1–2, pp. 13–34.

Stöber, G. 2013. From textbook comparison to common textbooks? Changing patterns in international textbook revision. Korostelina, K. V. and Lässig, S. (eds), *History Education and Post-Conflict Reconciliation: Reconsidering Joint Textbook Projects*. London and New York, Routledge, pp. 26–52.

Strange, A. M., Dreher, A., Fuchs, A., Parks, B. and Tierney, M. J. 2017. Tracking underreported financial flows: China's development finance and the aid–conflict nexus revisited. *Journal of Conflict Resolution,* Vol. 61, No. 5, pp. 935–63.

Stuart, E., Samman, E., Avis, W. and Berliner, T. 2015. *The Data Revolution: Finding the Missing Millions*. London, Overseas Development Institute.

Swedish International Centre of Education for Sustainable Development. 2017. *Visby Recommendations for Enhancing ESD in Teacher Education: Agenda 2030 – SDG 4.7 UNESCO GAP on ESD Action Area 3*. Visby, Sweden, Swedish International Centre of Education for Sustainable Development.

Taguma, M., Litjens, I. and Makowiecki, K. 2012. *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: New Zealand 2012*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Tan, J.-P., Lee, K. H., Flynn, R., Roseth, V. V. and Nam, Y.-J. J. 2016. *Workforce Development in Emerging Economies: Comparative Perspectives on Institutions, Praxis, and Policies*. Washington, DC, World Bank.

The Global Coalition to Protect Education from Attack. 2015. *Lessons in War 2015: Military Use of Schools and Universities during Armed Conflict*. New York, The Global Coalition to Protect Education from Attack.

TheNET. 2017. *Planting the Seeds for Health Equity around the World*. Training for Health Equity Network https://thenetcommunity.org. (Accessed 15 May 2017.)

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. and Leyendecker, B. 2012. *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit: Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick* [National Survey on Education and Care in Early Childhood: Questions and Results at a Glance]. Berlin, PädQUIS, Cooperation Institute of the Free University of Berlin. (In German.)

Tilak, J. B. G. 2015. How inclusive is higher education in India? *Social Change*, Vol. 45, No. 2, pp. 185–223.

Transformemos Honduras. 2010. *Investigación Documental sobre las Normas para Otorgar Plazas Docentes en el Sistema Público de Honduras* [Documentary Research on the Norms for Granting Teaching Posts in the Public System of Honduras]. Tegucigalpa, Transformemos Honduras. (In Spanish.)

Transparency International. 2013. *Global Corruption Report: Education*. Abingdon, UK, Routledge.

___. 2017a. *Anti-corruption glossary*. Berlin, Transparency International. www.transparency.org/glossary. (Accessed 15 May 2017.)

___. 2017b. *Who is to Blame?* Berlin, Transparency International. www.transparency.org/news/story/who_is_to_blame. (Accessed 15 May 2017.)

Trudell, B. 2016. *The Impact of Language Policy and Practice on Children's Learning: Evidence from Eastern and Southern Africa*, New York, UNICEF.

Trudell, B. and Piper, B. 2014. Whatever the law says: Language policy implementation and early-grade literacy achievement in Kenya. *Current Issues in Language Planning*, Vol. 15, No. 1, pp. 4–21.

Tsevi, L. 2015. *Quality Assurance in Private Higher Education: The Case of Ghana*. Albany, NY, State University of New York at Albany. (PROPHE Working Paper Series.)

Tshuma, A. 2017. No ECD, no grade 1... Government announces new rules for school entry. *The Chronicle*, 20 July.

Tufani, C. 2016. *O Programa Brasil Alfabetizado: uma pequena introdução e possíveis áreas de pesquisa* [The Literate Brazil Programme: A Short Introduction and Possible Research Areas]. Brasília, International Policy Centre for Inclusive Growth. (Research Brief 59.)

US Department of Education. 2011. *Teachers' Ability to Use Data to Inform Instruction: Challenges and Supports*. Washington, DC, Department of Education.

UBEC. 2013. *2011 National Assessment of Learning Achievements in Basic Education (NALABE): Final Report*. Abuja, Universal Basic Education Commission.

UIL, ETF and CEDEFOP. 2015. *Global Inventory of Regional and National Qualification Frameworks. Volume II: National and Regional Cases*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning/European Training Foundation/European Centre for the Development of Vocational Training.

UIS. 2010. *A Proposal for a Taxonomy for Teacher Training Programmes*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics.

___. 2014. *ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013)*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics.

___. 2016. *National Education Accounts: Getting the Full Picture on Education Finance*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics. http://uis.unesco.org/en/news/national-education-accounts. (Accessed 15 May 2017.)

___. 2017a. *Availability and Reliability of Education Finance Data in Household Surveys*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics. (Fact Sheet 43.)

___. 2017b. *Education and Disability*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics. (Fact Sheet 40.)

___. 2017c. *Improving the Global Measurement of Teacher Training*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

___. 2017d. *More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics. (Fact Sheet 46.)

UK Department for Education. 2015. *The National Pupil Database: User Guide*. London, Department for Education. www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/472700/NPD_user_guide.pdf. (Accessed 1 March 2017.)

UK Department for Education. 2016a. *Eliminating Unnecessary Workload Associated with Data Management*. London, Department for Education.

___. 2016b. *School performance tables: how we report the data*. London, Department for Education. www.gov.uk/government/publications/school-performance-tables-how-we-report-the-data/school-performance-tables-how-we-report-the-data. (Accessed 1 March 2017.)

___. 2017. *Teacher Workload Survey 2016*, London, Department for Education.

UK House of Commons Education Committee. 2013. *The Role of School Governing Bodies*. London, House of Commons. www.publications.parliament.uk/pa/cm201314/cmselect/cmeduc/365/36506.htm. (Accessed 15 May 2013.)

___. 2017. *Primary Assessment Inquiry*. London, House of Commons. www.parliament.uk/business/committees/committees-a-z/commons-select/education-committee/inquiries/parliament-2015/primary-assessment-16-17. (Accessed 5 May 2017.)
Ulvik, M. 2014. Student-teachers doing action research in their practicum: why and how? *Educational Action Research*, Vol. 22, No. 4, pp. 518–33.
UNCDF. 2010. *Performance-Based Grant Systems: Concept and International Experience*. New York, United Nations Capital Development Fund.
UNDP. 2010. *Marginalised Minorities in Development Programming: A UNDP Resource Guide and Toolkit*. New York, United Nations Development Programme.
UNESCO. 2005. *Textbook Quality Improvement Programme: Support to Basic Education in Iraq – Final Report*. Paris, UNESCO.
___. 2008. *The Right to Education: Monitoring Standard-setting Instruments of UNESCO*. Paris, UNESCO.
___. 2009a. *International Technical Guidance on Sexuality Education: An Evidence-informed Approach for Schools, Teachers and Health Educators – Volume II, Topics and Learning Objectives*. Paris, UNESCO.
___. 2009b. *Towards Inclusive Education for Children with Disabilities: A Guideline*. Bangkok, UNESCO.
___. 2013a. *Consolidated Report on the Implementation of the 1974 Recommendation Concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. Paris, UNESCO. (General Conference, 37th Session.)
___. 2013b. *Education Transforms Lives*. Paris, UNESCO.
___. 2013c. *Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education: Results of the Eighth Consultation of Member States (2011-2013)*. Paris, UNESCO.
___. 2014. *Textbooks and Learning Resources: A Framework for Policy Development*. Paris, UNESCO.
___. 2015a. *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. Paris, UNESCO.
___. 2015b. *EFA Global Monitoring Report: Education for All 2000-2015 – Achievements and Challenges*. Paris, UNESCO.
___. 2015c. *Emerging Evidence, Lessons and Practice in Comprehensive Sexuality Education: A Global Review*. Paris, UNESCO.
___. 2015d. *From Insult to Inclusion: Asia-Pacific Report on School Bullying, Violence and Discrimination on the Basis of Sexual Orientation and Gender Identity*. Paris/Bangkok, UNESCO.
___. 2016a. *Evaluation of UNESCO's Regional Conventions on the Recognition of Qualifications in Higher Education*. Paris, UNESCO.
___. 2016b. *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet – Creating Sustainable Futures for All*. Paris, UNESCO.
___. 2016c. *Implementation of Standard-Setting Instruments: Part I – General Monitoring*. Paris, UNESCO.
___. 2016d. *Out in the Open: Education Sector Responses to Violence based on Sexual Orientation and Gender Identity/Expression*. Paris, UNESCO.
___. 2017a. *National Achievement Testing & Participation of Pakistan in TIMSS*. Bangkok, UNESCO. www.unescobkk.org/education/quality-of-education/neqmap/activities-and-events/news/neas-pakistan-timss. (Accessed May 2017.)
___. 2017b. *School Violence and Bullying: Global Status Report*. Paris, UNESCO.
UNESCO and OECD. 2005. *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*. Paris, France, UNESCO/Organisation for Economic Co-operation and Development.
UNESCO and SADC. 2013. *Status of TVET in the SADC Region*. Paris/Gaborone, UNESCO/Southern African Development Community.
UNESCO and UN Women. 2016. *Global Guidance on Addressing School-Related Gender-Based Violence*. Paris/New York, UNESCO/UN Women.
UNESCO and UNFPA. 2012. *Sexuality Education: A Ten-Country Review of School Curricula in East and Southern Africa*. Paris/New York, UNESCO/United Nations Population Fund.
UNICEF. 2011. *Evaluation of UNICEF's Early Childhood Development Programme with Focus on the Government of Netherlands Funding (2008-2010): Nepal Country Case Study Report*. New York, UNICEF.
___. 2016. *No Place for Children: The Impact of Five Years of War on Syria's Children and Their Childhoods*. Amman, Jordan, UNICEF Regional Office for the Middle East and North Africa.
___. 2017a. *Measuring Early Childhood Development in the SDGs: UNICEF's Planned Activities on Indicator 4.2.1*. New York, UNICEF.
___. 2017b. *Support for learning database*. New York, UNICEF.
United Nations. 2001. *Consolidated Guidelines for State Reports under the International Covenant on Civil and Political Rights* New York, United Nations. (CCPR/C/66/GUI/Rev.2.)
___. 2007. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. New York, United Nations.
___. 2016a. *Committee on Economic, Social and Cultural Rights: Report on the Fifty-Fourth, Fifty-Fifth and Fifty-Sixth sessions*. New York and Geneva, Switzerland, United Nations.

___. 2016b. *Leaving No One Behind: The Imperative of Inclusive Development – Report on the World Social Situation 2016*. New York, United Nations.

Universiteit Utrecht. 2016. *Drie jaar data-analyse in de regio Utrecht afgerond* [Three years of data analyses in Utrecht region completed]. Utrecht, Netherlands, Universiteit Utrecht. www.uu.nl/nieuws/drie-jaar-data-analyse-in-de-regio-utrecht-afgerond. (Accessed 27 April 2017.) (In Dutch.)

Upper Quartile. 2015. *Evaluation of Results-Based Aid in Rwandan Education: Final Evaluation Report*. Edinburgh/Kigali, Upper Quartile/Institute of Policy Analysis and Research – Rwanda.

Uruguay ANEP. 2016. *Evaluaciones alineadas a perfiles (Primaria 3° y 6°)* [Evaluations aligned with profiles (primary 3rd and 6th)]. Montevideo, National Public Education Administration. www.anep.edu.uy/anep/index.php/evaluaciones-alineadas-a-perfiles-primaria-3-y-6. (Accessed 1 March 2017.) (In Spanish.)

USAID. 2014. *Gender Analysis for USAID/Rwanda: Learning Enhanced Across Rwanda Now!*, Washington, DC, USAID.

van der Berg, S. 2015. What the Annual National Assessments can tell us about learning deficits over the education system and the school career. *South African Journal of Childhood Education,* Vol. 5, No. 2, pp. 28–43.

Van Der Gaag, J. and Abetti, P. 2011. *Using National Education Accounts to Help Address the Global Learning Crisis*. Washington, DC, Brookings Institution.

van der Scheer, E. A. and Visscher, A. J. 2016. Effects of an intensive data-based decision making intervention on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 60, pp. 34–43.

Van Minh, H., Giang, K. B., Ngoc, N. B., Hai, P. T., Huyen, D. T. T., Khue, L. N., Lam, N. T., Nga, P. T. Q. and Xuyen, N. T. 2017. Prevalence of tobacco smoking in Vietnam: findings from the Global Adult Tobacco Survey 2015. *International Journal of Public Health,* Vol. 62, No. 1, pp. 121–9.

Vanhoof, J., Verhaeghe, G., van Petegem, P. and Valcke, M. 2012. Improving data literacy in schools: lessons from the School Feedback Project. Schildkamp, K., Lai, M. K. and Earl, L. (eds), *Data-based Decision Making in Education*. Amsterdam, Springer Netherlands, pp. 113–34.

Vanner, C., Akseer, S. and Kovinthan, T. 2016. Learning peace (and conflict): The role of primary learning materials in peacebuilding in post-war Afghanistan, South Sudan and Sri Lanka. *Journal of Peace Education*, Vol. 14, No. 1, pp. 32–53.

Verger, A. 2010. *WTO/GATS and the Global Politics of Higher Education*. New York, Routledge.

Vincent-Lancrin, S., Fisher, D. and Pfotenhauer, S. 2015. *Ensuring Quality in Cross-Border Higher Education*. Paris, OECD Publishing.

Vlahov, D., Agarwal, S. R., Buckley, R. M., Caiaffa, W. T., Corvalan, C. F., Ezeh, A. C., Finkelstein, R., Friel, S., Harpham, T., Hossain, M., de Faria Leao, B., Mboup, G., Montgomery, M. R., Netherland, J. C., Ompad, D. C., Prasad, A., Quinn, A. T., Rothman, A., Satterthwaite, D. E., Stansfield, S. and Watson, V. J. 2011. Roundtable on Urban Living Environment Research (RULER). *Journal of Urban Health,* Vol. 88, No. 5, pp. 793–857.

Wächter, B., Kelo, M., Lam, Q. K. H., Effertz, P., Jost, C. and Kottowski, S. 2015. *University Quality Indicators: A Critical Assessment*. Brussels, European Parliament.

Wangenge-Ouma, G. and Langa, P. V. 2011. Accountability in Africa: a disciplinary power in African higher education. Stensaker, B. and Harvey, L. (eds), *Accountability in Higher Education: Global Perspectives on Trust and Power*. New York, Routledge, pp. 49–72.

Webbink, D., Martin, N. G. and Visscher, P. M. 2010. Does education reduce the probability of being overweight? *Journal of Health Economics,* Vol. 29, No. 1, pp. 29–38.

Wells, P. J. 2014. *The DNA of a Converging Diversity: Regional Approaches to Quality Assurance in Higher Education*. Washington, DC, Council for Higher Education Accreditation.

WHO. 2009. *Changing Cultural and Social Norms that Support Violence*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.

___. 2012. *Global Adult Tobacco Survey: Indonesia Report 2011*. Jakarta, World Health Organization.

___. 2013. *Global Action Plan for the Prevention and Control of Noncommunicable Diseases 2013-2020*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.

___. 2014. *Global Status Report on Noncommunicable Diseases*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.

___. 2015. *WHO Report on the Global Tobacco Epidemic, 2015: Raising Taxes on Tobacco*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.

___. 2016. *Health Workforce Requirements for Universal Health Coverage and the Sustainable Development Goals*, Geneva, Switzerland, World Health Organization. (Human Resources for Health Observer Series 17.)

___. 2017a. *70 Countries with SHA 2011 Data*. Geneva, Switzerland, World Health Organisation. http://apps.who.int/nha/database/DocumentationCentre/GetFile/54784841/en.

___. 2017b. *Congo (DRC) 2013 Health Accounts Data* Geneva, Switzerland, World Health Organisation.

___. 2017c. *Health Accounts Production Tool*. Geneva, Switzerland, World Health Organisation. www.who.int/health-accounts/tools/HAPT/en. (Accessed 15 May 2017.)

WHO and UN Water. 2014. *UN-Water Global Analysis and Assessment of Sanitation and Drinking Water (GLAAS) 2014: Investing in Water and Sanitation – Increasing Access, Reducing Inequalities*. Geneva, Switzerland, World Health Organization/UN Water Global Analysis and Assessment of Sanitation and Drinking Water.

___. 2017. Financing Universal Water, Sanitation and Hygiene under the Sustainable Development Goals: UN-Water Global Analysis and Assessment of Sanitation and Drinking-Water (GLAAS) 2017 Report. Geneva, Switzerland, World Health Organization. (Unpublished.)

WHO Regional Office for Europe and BZgA. 2010. *Standards for Sexuality Education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Copenhagen/Cologne, Germany, WHO Regional Office for Europe/ Federal Centre for Health Education.

Williamson, B. 2016a. Digital education governance: data visualization, predictive analytics, and 'real-time'policy instruments. *Journal of Education Policy*, Vol. 31, No. 2, pp. 123–41.

___. 2016b. Digital methodologies of education governance: Pearson plc and the remediation of methods. *European Educational Research Journal,* Vol. 15, No. 1, pp. 34–53.

Wills, G. 2015. *A Profile of the Labour Market for School Principals in South Africa: Evidence to Inform Policy*. Stellenbosch, South Africa, University of Stellenbosch. (Economics Working Paper Series 12/15.)

Woo, Y. Y. J. and Simmons, J. A. 2008. Paved with good intentions: Images of textbook development in Afghanistan. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 28, No. 3, pp. 291–304.

Wood, C. 2013. *How Inspectors Use Data Before and During School Inspections in England*. Manchester, UK, Ofsted.

World Bank. 2008. *Nigeria: A Review of the Costs and Financing of Public Education – Volume II: Main Report*. Washington, DC, World Bank.

___. 2010. *Promoting the Institutionalization of National Health Accounts: A Global Strategic Action Plan*. Washington, DC, World Bank.

___. 2012. *Turkey Workforce Development*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)

___. 2013. *What Matters for Workforce Development: A Framework and Tool for Analysis*. Washington, DC, World Bank. (SABER Working Paper 6.)

___. 2014a. *SABER Early Childhood Development Country Report: Belize 2013*. Washington, DC, World Bank.

___. 2014b. *SABER Early Childhood Development Country Report: Gambia 2013.* Washington, DC, World Bank.

___. 2014c. *SABER Early Childhood Development Country Report: Nepal 2013.* Washington, DC, World Bank.

___. 2014d. *United Republic of Tanzania: Big Results Now in Education Program – Program Appraisal Document*. Washington, DC, World Bank.

___. 2015. *Enhancing Teacher Effectiveness in Bihar Operation: Program Appraisal Document*. Washington, DC, World Bank.

___. 2016a. *Bangladesh: Primary Education Development Program II –: Implementation Status and Results Report*. Washington, DC, World Bank.

___. 2016b. *Enhancing Teacher Education Program for Results: The Vietnam Example*. Hanoi, World Bank.

___. 2016c. *Results in Education for All Children (REACH): Annual Report 2015*. Washington, DC, World Bank.

___. 2016d. *Support to Reaching All Children with Education (RACE 2) Program-for-Results: Program Appraisal Document*. Washington, DC, World Bank.

___. 2016e. *Tunisie Developpement de la Petite Enfance Rapport Pays SABER 2015* [SABER Early Childhood Development: Tunisia Country Report 2015]. Washington, DC, World Bank. (In French.)

___. 2016f. *World Development Report 2016: Digital Dividends.* Washington, DC, World Bank.

___. 2017a. *Results-Based Financing in Education: Financing Results to Strengthen Systems*. Washington, DC, World Bank.

___. 2017b. *SABER: Workforce Development Ratings and Data*. Washington, DC, World Bank. http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8&pd=7&sub=1. (Accessed 15 May 2017.)

___. 2017c. *SABER Early Childhood Development Ratings and Data*. Washington, DC, World Bank. http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=4&pd=6&sub=0. (Accessed 15 May 2017.)

___. 2017d. *SABER Early Childhood Development Country Report: Swaziland 2013*. Washington, DC, World Bank.

World Health Organization. 2016. *Growing up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young People's Health and Well-Being Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study – International Report from the 2013/2014 Survey*. Copenhagen, World Health Organization Regional Office for Europe.

Worrell, F., Brabeck, M., Dwyer, C., Geisinger, K., Marx, R., Noell, G. and Pianta, R. 2014. *Assessing and Evaluating Teacher Preparation Program*. Washington, DC, American Psychological Association.

Wu, Y. 2017. Introduction of National Basic Education Quality Assessment in China. Oslo, Centre for Educational Measurement, University of Oslo.

WWAP. 2016. *The United Nations World Water Development Report 2016: Water and Jobs*. Paris, UNESCO.

Xin, T. 2017. Setting standards toward the quality of Chinese compulsory education. Los Angeles, Calif., National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.

Xu, Y. and Brown, G. 2016. Teacher assessment literacy in practice: a reconceptualization. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 58, pp. 149–62.

Yang, L. and McCall, B. 2014. World education finance policies and higher education access: a statistical analysis of World Development Indicators for 86 countries. *International Journal of Educational Development,* Vol. 35, pp. 25–36.

Yang, P. and Cheng, B. 2013. Student financing in Chinese higher education. Heller, D. and Callender, C. (eds), *Student Financing of Higher Education: A Comparative Perspective*. Milton Park, UK, Routledge, pp. 200–24.

Yarime, M. and Tanaka, Y. 2012. The issues and methodologies in sustainability assessment tools for higher education institutions : a review of recent trends and future challenges. *Journal of Education for Sustainable Development,* Vol. 6, No. 63, pp. 63–77.

Yazbeck, A. S. 2016. The newest three-letter fad in health: can HTA escape the fate of NHA, CEA, GBD? *Health Systems and Reform,* Vol. 2, No. 2, pp. 102–05.

Ylimaki, R. and Jacobson, S. 2013. School leadership practice and preparation: comparative perspectives on organizational learning (OL), instructional leadership (IL) and culturally responsive practices (CRP). *Journal of Educational Administration,* Vol. 5, No. 1, pp. 6–23.

Rendir cuentas en el ámbito de la educación:

CUMPLIR NUESTROS COMPROMISOS

El segundo *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (el Informe GEM) presenta las pruebas más recientes de los progresos alcanzados en el mundo en cuanto a la consecución de las metas relativas a la educación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.

Puesto que hay centenares de millones de personas que todavía no están escolarizadas y muchas que no adquieren unas competencias mínimas en la escuela, es evidente que los sistemas educativos no llevan camino de alcanzar los objetivos mundiales. Las personas marginadas son quienes sufren actualmente la mayoría de las consecuencias, pero también son las que más se beneficiarán si los encargados de formular políticas prestan suficiente atención a sus necesidades. Ante estos retos, junto con presupuestos muy ajustados y una mayor importancia concedida a obtener rendimiento del dinero en forma de resultados, los países están buscando soluciones, entre las cuales a menudo la rendición de cuentas ocupa el primer lugar.

El Informe GEM 2017/18 muestra todos los diversos enfoques de la rendición de cuentas en el ámbito de la educación. Abarca desde los países que no están acostumbrados al concepto, en los que no se cuestionan las violaciones del derecho a la educación, hasta aquellos en los que la rendición de cuentas se ha convertido en un fin en sí misma, en lugar de un medio para alcanzar una educación y un aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos que sean inclusivos, equitativos y de gran calidad.

En el informe se recalca que la educación es una responsabilidad compartida. Aunque son los gobiernos los principales responsables de ella, a todos los actores – las escuelas, los docentes, los padres, los estudiantes, las organizaciones internacionales, los prestatarios del sector privado, la sociedad civil y los medios de comunicación – les corresponde desempeñar un papel en la mejora de los sistemas educativos. El informe recalca la importancia de la transparencia y la disponibilidad de la información, pero exhorta a manejar con prudencia los datos. Explica por qué debemos evitar unos sistemas de rendición de cuentas que den una importancia desproporcionada a unos resultados definidos de manera demasiado restringida y a sanciones punitivas. En una época en la que existen y se emplean múltiples instrumentos para rendir cuentas, el informe demuestra palmariamente con pruebas empíricas cuáles funcionan y cuáles no dan buenos resultados.

Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo

UNESCO
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Objetivos de Desarrollo Sostenible

4 EDUCACIÓN DE CALIDAD

Objetivos de Desarrollo Sostenible

9 789233 000827

www.unesco.org/publishing • www.unesco.org/gemreport