



CONSTRUYENDO EL FUTURO

INFORME DE PROGRESO EDUCATIVO

EL SALVADOR
2006



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



CONTENIDO



GRÁFICOS

RECUADROS

Misión.....□	4
Agradecimientos□	5
Resumen ejecutivo: Informe del progreso educativo en El Salvador 2006.....	6
I. Las pruebas nacionales muestran avances modestos en los logros de aprendizaje.....	8
II. Hay avances en cobertura, pero existen obstáculos para mejorar la eficiencia.....	12
III. Persisten serios problemas en la equidad de la educación.....	19
IV. Se han hecho esfuerzos por mejorar el desarrollo profesional docente.....	23
V. Hemos comenzado a aplicar estándares educativos, pero aún no están siste□	29
VI. La creación del Sistema Nacional de Evaluación ha permitido avances significativos para mejorar la educación.....	32
VII. Existe mayor gestión educativa al nivel local, pero con límites para la rendición de cuentas y un mayor protagonismo escolar.....	32
VIII. La inversión en educación todavía es insuficiente.....	33
IX. Construyendo el futuro.....	37
Anexo.....□	39
Notas.....□	56
Bibliografía.....□	57
1. Puntaje obtenido en Lenguaje y Matemática por estudiantes de educación básica en el nivel intermedio, según grado y año, 2001-2003.....	8
2. Notas globales en pruebas de logros, 2005.....	9
3. Porcentaje de estudiantes de 3º, 6º, y 9º por niveles de logros en Matemática, 2005.....	9
4. Porcentaje de estudiantes de 3º, 6º, y 9º por niveles de logros en Lenguaje, 2005.....	9
5. Puntajes globales por asignatura PAES, 2002-2004.....	10
6. Notas por asignatura PAES, 2004 y 2005.....	11
7. Tasa neta de matrícula de educación básica por departamento, 2004.....	12
8. Tasa netas de matrícula en educación pre-escolar, 1998-2004.....	12
9. Tasas de egreso de la primaria, 1996 y 2003.....	14
10. Tasas de supervivencia, 1994/1995 y 2001/2002.....	15
11. Porcentaje de matrícula inicial de educación básica en condición de extraedad según departamento, 2000-2003.....	16
12. Promoción, repitencia y deserción en la educación básica, 2004.....	17
13. Repitencia y deserción en la educación básica según nivel educativo y área geográfica□	17
14. Desigualdad en los años de estudio de la población de 25 años según ingreso, 2002.....	19
15. Tasas netas de matrícula en educación básica y media, según quintil de ingreso, 2002.....	20
16. Tasa de analfabetismo adulto, 2005.....	21
17. Notas por asignatura y sector PAES, 2005.....	22
18. Monto asignado en dólares del bono de desarrollo profesional docente a centros escolar□	23
19. Resultados de la prueba ECAP, 2005.....	27
20. Evolución del presupuesto de educación, 1995-2005.....	34
21. Gasto en educación como porcentaje del PIB, 2000 y 2004.....	34
22.□	35
23. Distribución del presupuesto público entre niveles educativos, 2004.....	36
1. Programas del MINED para mejorar la educación en áreas rurales.....	13
2. Once grados de escolaridad para toda la población salvadoreña.....	15
3. Esfuerzos para ampliar la escolaridad de la población.....	16
4. ¿A qué se debe el abandono escolar prematuro?.....	18
5. Fortaleciendo la calidad de la educación.....	19
6. Algunas acciones para mejorar el profesional docente.....	24
7. Áreas de acción y medidas normativas de la formación inicial de docentes.....	26
8. Limitaciones de la ECAP.....	27
9. Proceso de desarrollo de estándares educativos.....	30
10. Algunos programas del MINED en las zonas rurales.....	36
11. M□	38

En abril de 1998, la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) publicó su primer Informe titulado *El futuro está en juego*. Dos años más tarde, la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa, también del PREAL, publicó su informe *Mañana es muy tarde*, inspirado en el informe regional que tomó como base la situación particular de los países centroamericanos. Después de revelar las grandes deficiencias de la educación en América Latina y el Caribe, los dos informes presentaron cuatro recomendaciones para mejorar la educación en la región:

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

Con el fin de dar seguimiento a estas recomendaciones y apoyar los esfuerzos de reforma en los sistemas educativos, PREAL ha elaborado un programa de informes de progreso educativo en varios niveles: regional, centroamericano, nacional y departamental (los informes publicados están disponibles en el portal electrónico del PREAL –www.preal.org).

Inspirados en las calificaciones de las “libretas escolares”, estos informes han sido utilizados como herramientas importantes de rendición de cuentas. Con ellos se monitorean los cambios en el rendimiento estudiantil (generalmente a partir de los resultados de pruebas estandarizadas), junto con cambios en los insumos

aportados al sistema (finanzas, formación de docentes, asistencia, entre otros), con la finalidad de entender cómo los cambios en el sistema ayudan o impiden la obtención de mejores resultados en la educación. Los informes muestran, de manera general, cómo una escuela, distrito, estado/provincia, o una nación, se comportan con respecto a entidades similares, y con respecto a su propio desempeño histórico. Al asignar un concepto o al ordenar el desempeño según un sistema de calificaciones similar al que se usa en las escuelas, los padres de familia y otros interesados pueden, rápida y fácilmente, reconocer el buen funcionamiento y las áreas donde se necesita mejorar. Con esta información se puede hacer las gestiones necesarias para promover los cambios apropiados.

Los informes ofrecen la mejor información disponible sobre aspectos de la educación –acceso, calidad y equidad– que son esenciales para incrementar el aprendizaje. Ellos promueven la rendición de cuentas al documentar las condiciones prevalecientes y evalúan el progreso de las reformas en marcha. Están basados en la convicción de que la transparencia es vital para una buena educación y que sus usuarios –padres, alumnos y la sociedad en general– tienen el derecho de saber cómo se organizan las escuelas, cuánto cuestan y cuáles son sus resultados. Los informes nacionales están diseñados para alimentar los informes regionales, y al mismo tiempo dar cuenta del contexto nacional de cada país.

El presente trabajo representa el segundo Informe Nacional de Progreso Educativo de El Salvador, que es el resultado de una asociación entre Centro Alfa y PREAL. Provee —desde una perspectiva independiente— información confiable y actual sobre el progreso educativo en el país para una audiencia no especializada. Se espera que contribuya al debate nacional para el necesario mejoramiento de la educación salvadoreña.

AGRADECIMIENTOS

El *Informe de Progreso Educativo, El Salvador 2006*, es el resultado de un amplio estudio de la realidad educativa nacional. Fue posible gracias al apoyo técnico y financiero del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, D.C. y de la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile.

PREAL fue creado en 1995 con el propósito de promover debates sobre temas de política educacional y reforma educativa, así como buscar bases de acuerdo, intelectual y técnico, para solucionar problemas endémicos de la educación. Para estos efectos el PREAL cuenta con los auspicios de la *United States Agency for International Development* (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la *Tinker Foundation*, la *GE Foundation*, la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) y el Banco Mundial, entre otros.

El informe se fundamenta en la revisión de diversos estudios recientes, datos estadísticos del país, análisis propios de las bases de datos de diversas instituciones nacionales y extranjeras, entrevistas con funcionarios del Ministerio de

Educación, docentes y directores del sector público y privado, así como en consultas con especialistas en el tema.

Para el impulso de este estudio se estableció una alianza entre el Centro Alfa y PREAL. La investigación fue coordinada por Centro Alfa y elaborada con la consultoría de Héctor Samour y la asistencia de Ana Mercedes Ruiz de Castro. El Centro Alfa contactó con universidades, instituciones y personas de reconocido prestigio nacional e internacional, a quienes se les solicitó comentar los varios borradores y contribuir a determinar las notas dadas a cada dimensión analizada en el Informe. Todas ellas reciben un agradecimiento por su participación. Una especial gratitud a Juan Valiente, Joaquín Samayoa, Pilar Baptista, Herbert Blandón, Rafael Ibarra y Jorge Castrillo por sus comentarios atinados y por sus acertadas y agudas observaciones. No obstante su valioso apoyo, PREAL y Centro Alfa se hacen responsables por el contenido final del documento.

Se destaca, asimismo, el invaluable apoyo de Tamara Ortega Goodspeed, coordinadora por parte del PREAL de la preparación de los informes nacionales y regionales de progreso educativo, el cual ha sido crucial para la culminación de este segundo informe en El Salvador.

RESUMEN EJECUTIVO

Informe de Progreso Educativo en El Salvador 2006

Desde que presentamos el primer informe de progreso educativo en septiembre de 2002, hasta finales del 2005, El Salvador ha tenido importantes avances en el ámbito educativo. Los resultados en las pruebas de logros de aprendizaje de educación básica y media han tenido un modesto incremento, aunque la mayoría de estudiantes todavía se ubica en el nivel intermedio. La matriculación en primaria (primero y segundo ciclo de educación básica) es alta, inclusive en las zonas rurales, y es equitativa en términos de género. Las tasas de repitencia y deserción han disminuido.

El gobierno está invirtiendo más en la educación y tomando acciones concretas y positivas por mejorar el sistema. Además de medidas destinadas a ampliar la cobertura educativa en las zonas rurales y aumentar la participación de las comunidades en las escuelas, por primera vez se ha gestionado que el país participe en pruebas internacionales (el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias, TIMSS) y la segunda prueba para América Latina de UNESCO (SERCE). Esto proporcionará importante información sobre cómo nuestros alumnos se comparan con alumnos en otros países vecinos y competidores. También desde 2002, estamos implementando estándares para matemática, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales y fortaleciendo la formación profesional de los docentes.

No obstante estos avances, persisten deficiencias fundamentales en la calidad, cobertura y equidad del sistema que debemos enfrentar. Muchos alumnos siguen mostrando bajo dominio en las competencias básicas de lenguaje y matemática. En 2005, todavía 55 de cada 100 niños no asistía a la pre-primaria y un tercio de la población entre 15 y 24 años contaba con 6 años de estudio o menos. Si bien las tasas de permanencia escolar han aumentado, tan sólo 40 de cada 100 estudiantes permanecen desde el primer grado hasta el último año de bachillerato. Las disparidades educativas en función

del ingreso y de la zona geográfica todavía son considerables, con la población pobre y rural recibiendo menos educación que el resto de la población.

Los estándares no están alineados con el Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (SINEA) ni con la formación y la práctica de los docentes en el aula para asegurar su adecuada aplicación. No se han definido estándares de oportunidad de aprendizaje, que especifican los recursos necesarios para alcanzar determinados logros. Todavía persisten problemas que afectan y/o limitan el logro de una mayor autonomía escolar. Por ejemplo, la participación de la comunidad en la elaboración del presupuesto escolar es mínima—con los montos y criterios de asignación determinados desde el nivel central—y los desembolsos de fondos a los centros escolares se entregan, por lo general, tardíamente. No existe una política integral de rendición de cuentas y transparencia en el nivel local, departamental y nacional. La formación profesional de los docentes del sector público sigue siendo deficiente, a pesar de la creación de un nuevo modelo de formación inicial. Un poco menos de la mitad de los postulantes para la docencia reprobó la prueba de ECAP (Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas) en 2005. En Centroamérica, El Salvador es uno de los países que menos invierte en educación, después de Guatemala y Nicaragua.

El cuadro siguiente sintetiza los progresos educativos que se han producido en El Salvador en el período 2002-2005. En dicho cuadro se presenta una instantánea del estado de la educación en el país, utilizando una escala que va desde E (excelente) a M (malo). Las flechas indican los casos en los que se está progresando, aquellos en los cuales la situación está empeorando, en los que no ha habido variaciones sustantivas o no hay una tendencia clara. Las calificaciones tienen necesariamente un elemento de apreciación subjetiva, pero están basadas en la mejor información disponible.

Informe de Progreso Educativo, El Salvador 2006

Área	Nota	Tendencia	Comentarios
Prueba de Logros	R	↑	Ha habido modestos avances en los logros de aprendizaje de niños y jóvenes, pero los resultados de las pruebas siguen por debajo de lo deseado. Todavía hay importantes deficiencias en matemática. El Salvador ha hecho gestiones para participar en pruebas internacionales.
Matrícula	R	↑	Se registran altas tasas de cobertura en primaria, pero siguen siendo bajas en preescolar y en secundaria. Muchos jóvenes todavía permanecen fuera de la escuela.
Permanencia en la Escuela	D	↑	Aunque han disminuido en los últimos años, la deserción y la repetición siguen siendo altas, especialmente en el primer ciclo de educación básica. La deserción en el área rural es casi el doble de la tasa de deserción en el ámbito nacional. Solo el 40% de estudiantes permanecen desde el primer grado hasta el último año de educación media.
Equidad	D	↑	Aunque hay cobertura alta en educación primaria, la población pobre, en especial de las zonas rurales, sigue con niveles de educación inferior al resto de la población, a pesar de los esfuerzos gubernamentales de los últimos años por ampliar el acceso y la cobertura.
Profesión Docente	D	↑	Los esfuerzos realizados hasta ahora para incrementar la calidad del desempeño docente no se han traducido en cambios significativos de las prácticas educativas en el aula. Tampoco ha habido una mejoría significativa en la calidad de los que egresan de los profesorados.
Sistema de estándares	R	↑	Ha habido avances en la definición y aplicación de estándares educativos, sin embargo, no se ha institucionalizado un sistema de estándares nacionales, ampliamente consensuado, vinculado a las pruebas de logros, al diseño curricular y a la formación inicial de los docentes. Tampoco se han definido estándares sobre los recursos necesarios para asegurar una educación de calidad.
Sistema de Evaluación	B	↑	Los avances en el procesamiento y difusión de los resultados de las pruebas nacionales son notorios, sin embargo aún no se produce el alineamiento entre estándares, currículo y evaluación.
Responsabilidad y Rendición de Cuentas en el Ámbito Escolar	B	↑	Se han dado pasos consistentes y sostenidos para fortalecer la gestión educativa desde el nivel local, pero todavía persisten problemas que afectan y/o limitan el logro de un mayor protagonismo escolar.
Inversión en educación básica y media	D	↑	Aumentó la inversión en la educación, pero el gasto por alumno sigue siendo insuficiente para brindar una educación de calidad a todos los estudiantes.

Escala de Notas	E	Excelente	 Hay Mejoras  Sin tendencia definida  Retroceso
	B	Bueno	
	R	Regular	
	D	Deficiente	
	M	Malo	

I. LAS PRUEBAS NACIONALES MUESTRAN AVANCES MODESTOS EN LOS LOGROS DE APRENDIZAJE: (R↑)

A partir de 2001, el Ministerio de Educación inició un nuevo sistema de evaluaciones para la educación básica y media (SINEA), que establece tres niveles de logro basados en criterios de aprendizaje: básico, intermedio y superior (**Cuadro A.4 del Anexo**).

Subieron levemente los puntajes de los estudiantes de educación básica, pero siguen siendo deficitarios

Los resultados de las pruebas de logros de aprendizajes aplicadas a estudiantes de 3º, 6º, y 9º en los años 2001 y 2003 muestran que todos los grados obtuvieron en promedio puntajes que los ubicó en el límite inferior del nivel de logro intermedio (**Gráfico 1**).

Esto significa que los estudiantes demuestran una comprensión de conceptos matemáticos básicos, aplican algoritmos, resuelven problemas sencillos y conocen textos literarios, pero aún tienen dificultades para localizar, analizar y sintetizar información relacionada con lo que se lee, demostrar conocimiento de las normas del lenguaje, comprender las relaciones existentes entre las operaciones de adición y multiplicación, y resolver problemas complejos que requieren el establecimiento de rela-

ciones entre diversos datos y el uso de una o más operaciones.

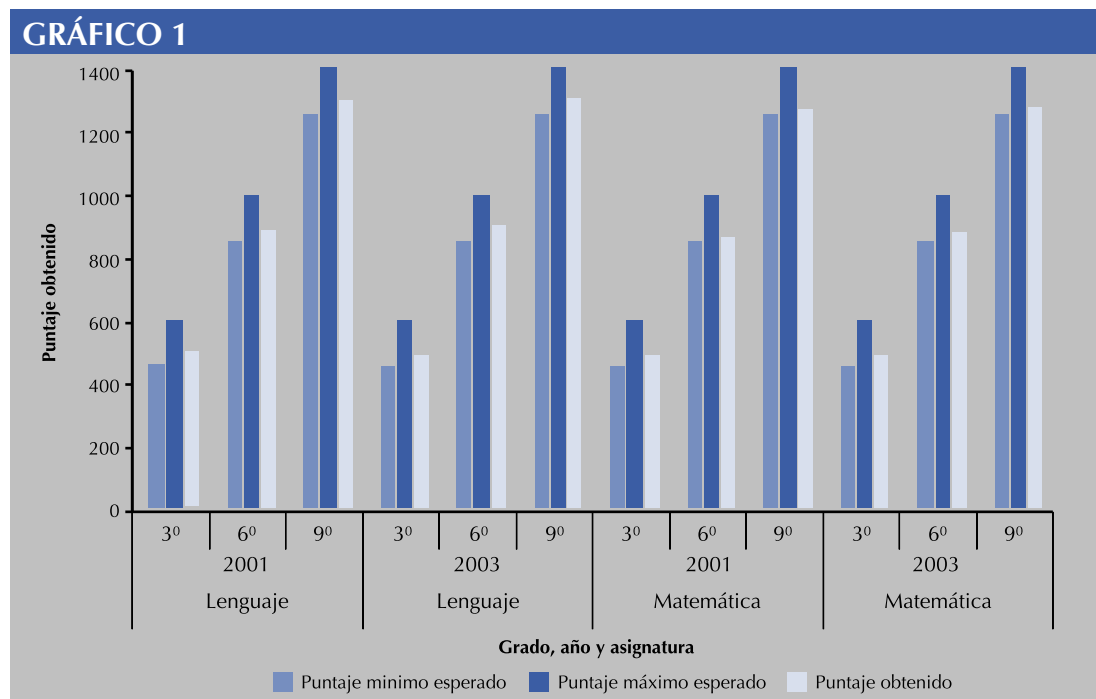
En 2005, las evaluaciones fueron censales y se concentraron en las competencias de matemática y lenguaje. Las calificaciones utilizaron una escala de 0 a 10, con los siguientes niveles de logro:

- Nivel básico: 0.00 a 3.75
- Nivel intermedio: 3.76 a 7.50
- Nivel superior: 7.51 a 10.00

Los resultados en lenguaje y matemática siguen ubicando al alumnado de educación básica en el nivel intermedio (**Gráfico 2**). Los mejores resultados se observan en el tercer grado, aunque las diferencias son mínimas. También puede observarse que las notas más bajas en cada uno de los grados evaluados se presentan en matemática.

Además, el porcentaje de niños clasificados en el nivel intermedio y superior en matemática va decreciendo en la medida que se avanza hacia grados superiores (**Gráfico 3**). En contraste, en lenguaje las proporciones clasificadas en estos niveles siguen más o menos constantes en los distintos grados (**Gráfico 4**).

Puntaje obtenido en Lenguaje y Matemática por estudiantes de educación básica en el nivel intermedio, según grado y año, 2001 y 2003



Fuente: Elaboración propia con información obtenida en la Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación.

Notas globales en pruebas de logros 2005

Fuente: elaborado con base a información de la Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación del MINED. Nota: La escala va de 0 a 10. Los puntajes de 3.75 a 7.50 corresponden al nivel intermedio.

Porcentaje de estudiantes de 3º, 6º y 9º grados por niveles de logros en Matemática 2005

Fuente: elaborado con base a información de la Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación del MINED.

Porcentaje de estudiantes de 3º, 6º y 9º grados por niveles de logros en Lenguaje 2005

Fuente: elaborado con base a información de la Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación del MINED.

GRÁFICO 2

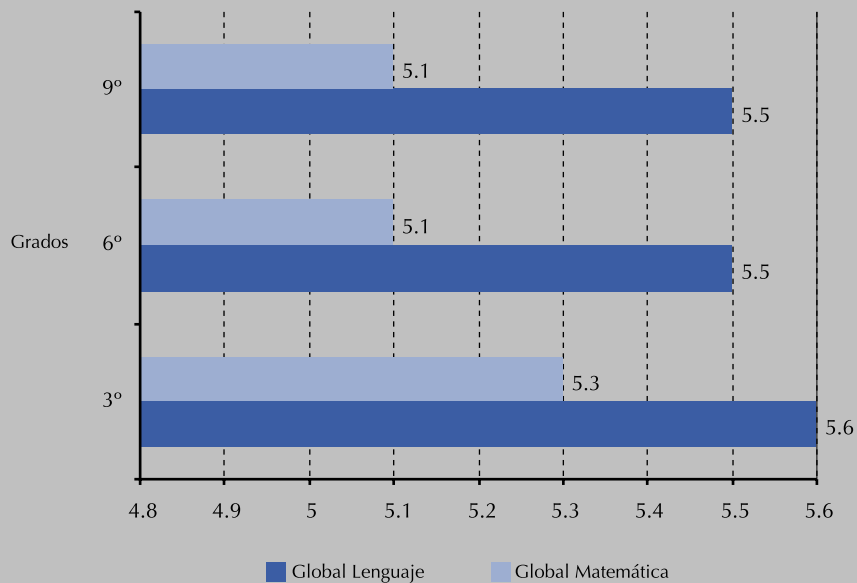


GRÁFICO 3

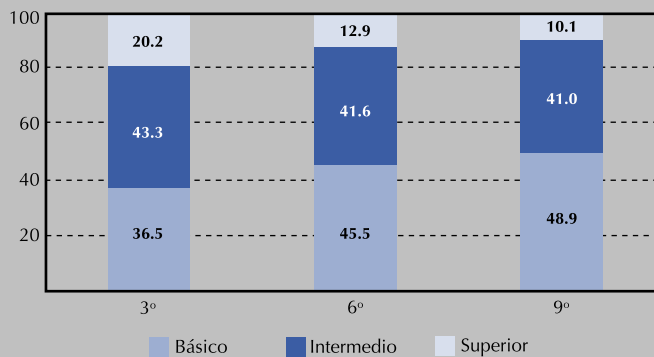
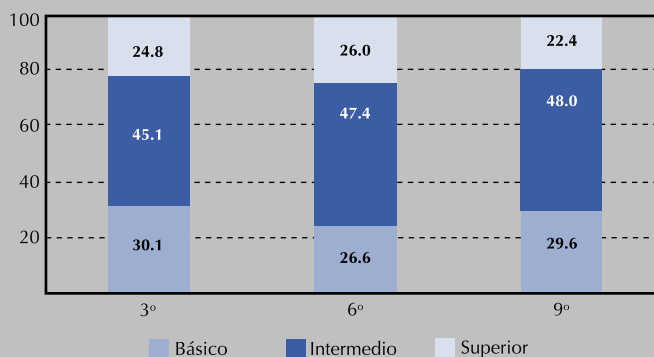


GRÁFICO 4



Los resultados de las pruebas son todavía deficitarios y representan un desafío, en particular si se tiene en cuenta que entre un cuarto hasta cerca de la mitad de nuestros estudiantes se quedan con un nivel de logro básico en lenguaje y matemática (**Gráficos A.2 y A.3 del Anexo**). Es decir, no pueden relacionar y localizar información en textos cortos (hasta cuatro párrafos), comparar datos ni resolver problemas de adición y sustracción con números hasta de cuatro cifras.

De cara a estos resultados, una de las metas que ha propuesto el gobierno para el año 2021 es lograr entre un 80% y un 90% de porcentaje de estudiantes con nivel intermedio o superior en logro de conocimientos en matemática y lenguaje. Ahora tan solo el 28% alcanza este nivel en matemática y 36% en lenguaje.

Los egresados de educación media han mejorado en algunas materias, pero en promedio su rendimiento sigue siendo intermedio

Al nivel de media, los resultados de la Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media (PAES) muestran resultados

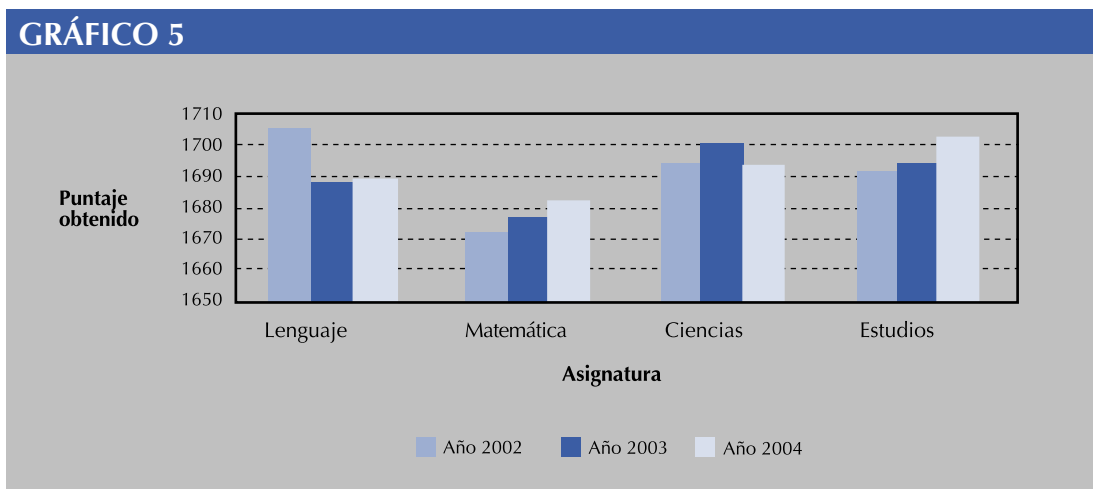
parecidos. Para los años 2002-2004, la mayoría de estudiantes se ubicaron en el nivel intermedio (1651-1800 puntos) en todas las asignaturas. Los puntajes fueron más bajos en matemática en los tres años, pero al mismo tiempo, experimentaron un incremento gradual. También preocupa el descenso bastante marcado en lenguaje y literatura (**Gráfico 5**).

Si bien tener un dominio intermedio significa que los alumnos pueden comprender textos literarios y no literarios, reconocer la estructura de oraciones simples, comprender el significado del lenguaje simbólico y de los procesos lógicos implicados en los procedimientos matemáticos, todavía tienen problemas en aplicar en la vida cotidiana, en la ciencia y en la técnica los conceptos matemáticos, integrar estrategias diversas en la resolución de problemas complejos, analizar textos y movimientos literarios y no literarios, y aplicar adecuadamente las reglas de la gramática, el léxico y la ortografía⁽¹⁾.

El análisis de las dificultades mostradas por los estudiantes revela que es necesario dotarles de un marco conceptual claro y sólido en todos los aspectos considerados en el proceso de en-

Puntajes globales por asignatura, PAES 2002-2004

Fuente: *Elaboración propia con información obtenida en la Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación del MINED.*



señanza de las cuatro asignaturas. Una constante de dicho análisis fue la “falta de claridad en los conceptos”, lo que los lleva a confundir y hacer una aplicación errónea de los mismos, a desarrollar análisis superficiales y pobres de la información planteada en la prueba, a omitir información clave del problema y perder la visión integral de las situaciones⁽²⁾.

La buena noticia es que al comparar los resultados de la PAES aplicada en el año 2004 y en el 2005 se observa una mejoría en cuanto a los promedios globales, siendo más notoria en ciencias naturales y muy similar en estudios sociales (**Gráfico 6**).

No obstante, se mantiene el resultado más bajo en matemática y la mayoría de estudiantes se encuentran en los niveles básico e intermedio de logro de aprendizaje. Todavía tenemos muy pocos alumnos que se ubican en el nivel superior (tan solo 12 de cada 100 en 2005), lo cual nos pone en desventaja en formar a seres humanos preparados para las necesidades del mun-

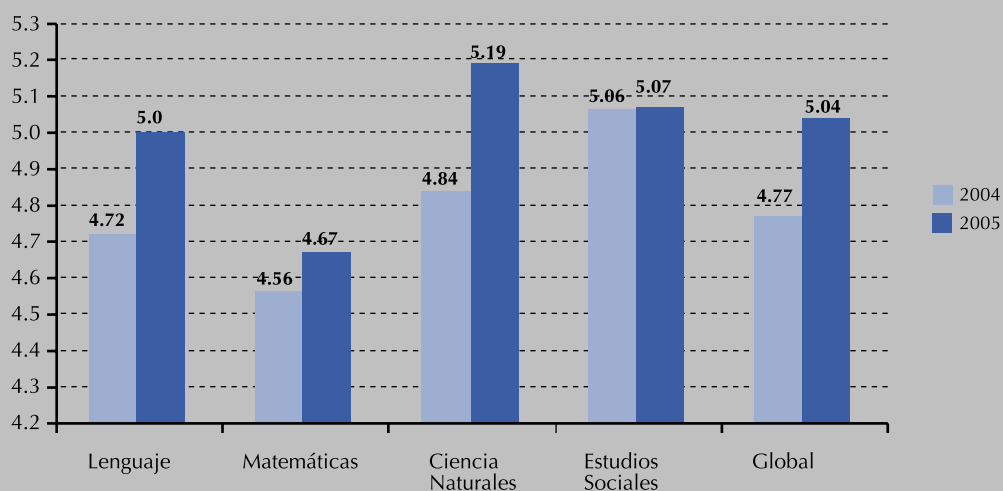
do moderno. También 33 de cada 100 siguen clasificando en el nivel más básico (Gráfico A.6 del Anexo). Esto presenta un desafío grande si se considera que el Ministerio de Educación ha puesto la meta de que tan solo 10 % de los alumnos se ubiquen en este nivel en lenguaje y un 20% en matemática para el año 2021⁽³⁾.

Hay que destacar que el MINED ha gestionado la participación del país en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés) en 2007, para medir las destrezas de nuestros alumnos de media en estas materias. También se ha comprometido la participación de El Salvador en el Segundo Estudio Internacional Comparativo, SERCE, coordinado por la UNESCO. Este estudio medirá los desempeños del alumnado en las áreas de matemática y lenguaje para 3° y 6° grados, y para el área de ciencias naturales en 6° grado. Ambos nos ofrecerían datos importantes sobre la calidad del aprendizaje en nuestro país comparado con otros países vecinos y competidores.

Notas por asignaturas, PAES 2004-2005

Fuente: Elaborado con base a información de la Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación del MINED. Las calificaciones utilizaron una escala de 0 a 10, con los siguientes niveles de logro: nivel básico: 0.00 a 3.75; nivel intermedio: 3.76 a 7.50; nivel superior: 7.51 a 10.00.

GRÁFICO 6



II. HAY AVANCES EN COBERTURA, PERO PERSISTEN SERIOS PROBLEMAS PARA MEJORAR LA EFICIENCIA

La gran mayoría de niños y niñas salvadoreños accede a estudios primarios: (R↑)

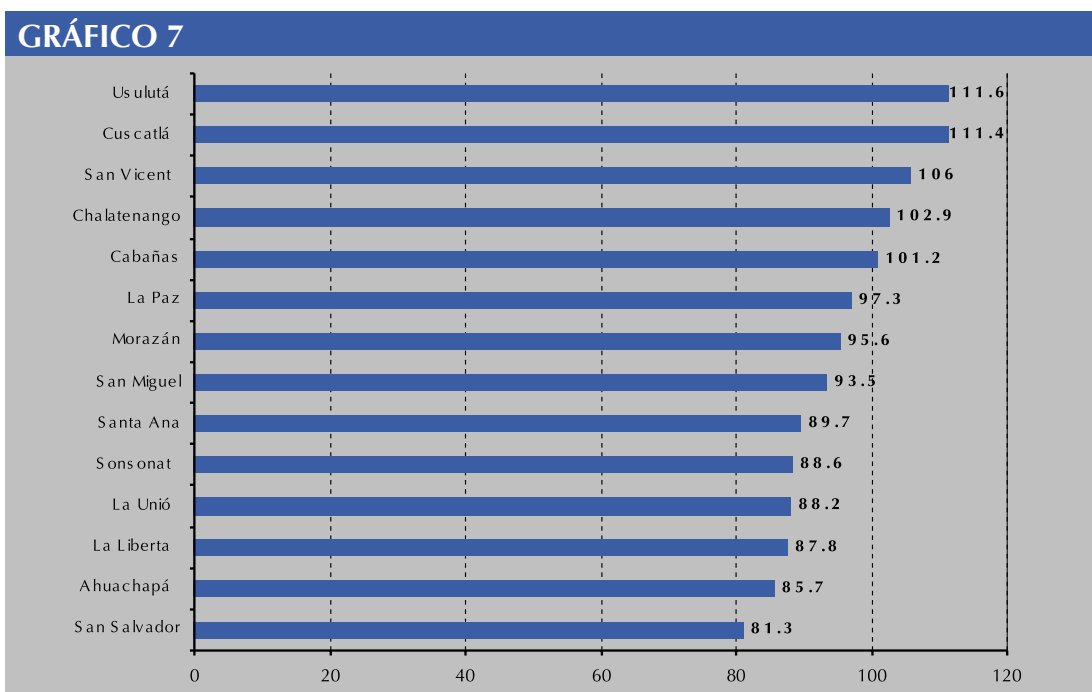
La matriculación en educación primaria (primero y segundo ciclo de educación básica) ha crecido en los últimos años (**Cuadro A.1 del Anexo**), y llega a más de 9 de cada 10 niños de edad correspondiente en ocho de los catorce departamentos del país (**Gráfico 7**). En general, el acceso a la educación en todos los niveles es equitativo en términos de género (**Gráfico A.1 del Anexo**).

En parte estos éxitos al nivel primaria se deben a un esfuerzo nacional concentrado en llegar

a las poblaciones rurales, tales como el desarrollo del programa EDUCO, compromisos internacionales del país orientados a reducir las brechas en los sectores rurales para la reducción de brechas, el esfuerzo comunicacional desde mediados de los noventa en el que se destacaba la importancia de la educación para el desarrollo personal y nacional, y el impulso en las zonas rurales de programas y acciones compensatorios para estimular a la población (programas nutricionales, de salud, entrega de útiles escolares, etc.) (**Recuadro 1**).

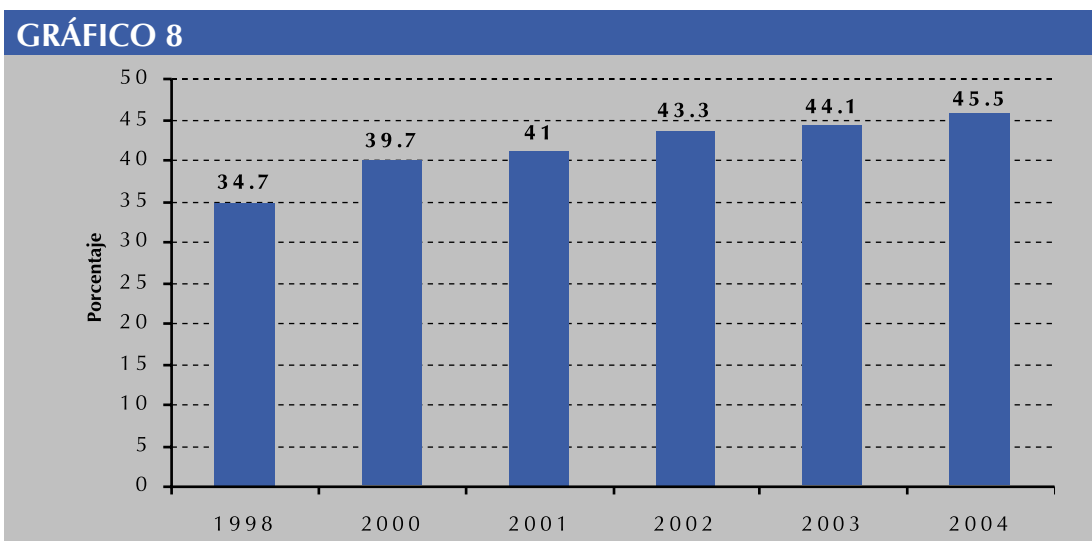
Tasa neta de matrícula de Educación Básica por departamento, 2004

Fuente: elaborado con base al Censo Anual de Matrícula 2004 del MINED. DIGESTYC, Proyecciones de población. Nota: Las tasas netas en algunos departamentos sobrepasan el 100%, lo cual puede deberse a errores en los datos de la fuente.



Tasas netas de matrícula en Educación Preescolar 1998-2004

Fuente: Elaborado con base en censos anuales de matrícula del MINED.



Recuadro 1: Programas del MINED para mejorar la educación en áreas rurales

EDUCO

El programa EDUCO ha sido la estrategia principal del gobierno para expandir el acceso en las zonas rurales: en 1995 el programa tenía 3,554 secciones y en 2002 había 11,222. En 2003 eran unos 300 mil alumnos y alumnas los que participaban de EDUCO, casi la mitad de la matrícula reportada para las zonas rurales del país. La expansión del acceso en zonas rurales se logró por el aumento en el número de secciones y maestros. En el período 2004-2005 se crearon 43 nuevas secciones de educación parvularia y 447 de educación básica, y se contrataron 298 docentes. Actualmente EDUCO cuenta con 2,133 centros educativos administrados por ACE, los cuales atendieron en 2005 una matrícula de 389,554 estudiantes y contrataron 7,660 docentes para cubrir igual número de secciones.

ESCUELA SALUDABLE

Implementado por el MINED en el período 2004-2005, este programa benefició a más de 800 mil niños y niñas de educación parvularia y de primero y segundo ciclo de educación básica de áreas rurales y algunas urbano-marginales. Estos niños recibieron una ración diaria de alimentos y desarrollaron un componente educativo que contribuyó a mejorar las condiciones de educación, alimentación, salud, hábitos higiénicos, personales y ambientales. El gobierno invirtió 10 millones de dólares en el área de alimentación escolar en el período señalado.

PAEBA

El Programa de Educación Básica de Adultos (PAEBA) facilita la alfabetización y educación básica acelerada de jóvenes y adultos por medio de la organización y desarrollo de Círculos de Alfabetización en los cuales participan de 15 a 20 estudiantes. Los Círculos abarcan 1° y 2° grados (nivel 1), 3° y 4° grados (nivel 2), 5° y 6° grados (nivel 3). El programa desarrolla las áreas básicas de lenguaje y matemática, así como la integración de ciencias y estudios sociales. El programa atiende a los jóvenes y adultos analfabetas de los municipios de mayor pobreza en el país, por medio de universidades y organizaciones no gubernamentales que, por su experiencia en el tema, su presencia geográfica y su capacidad instalada aseguran una mayor y mejor cobertura y calidad en el servicio.

Fuente: MINED, *Memorias de labores 2002 - 2003, 2004 - 2005; Informe de avance del plan 2021.*

Sin embargo, al nivel pre-primario y secundario (tercer ciclo de educación básica y bachillerato) seguimos con importantes retrasos. Aunque la matrícula preescolar ha crecido en los últimos años, más de la mitad de nuestros niños y niñas no tiene acceso a este nivel (**Gráfico 8**). Esto es particularmente preocupante dado el papel fundamental de la educación parvularia para el desarrollo inicial de aspectos de socialización y aprendizaje, y como base sobre la

cual se construyen las habilidades que favorecen la retención y permanencia de los niños y niñas en el sistema escolar.

Los datos muestran que sólo el 30% de los jóvenes en edad de asistir a bachillerato está matriculado en este nivel (**Cuadro A.1 del Anexo**). Tres de cada diez personas de 13 a 18 años de edad —más de 267 mil jóvenes— no asisten a la escuela en cualquier nivel (**Cuadro A.3 del Anexo**).

La mayor cobertura no garantiza la permanencia en la escuela: (D↑)

Los alumnos completan pocos años de escolaridad

Debido en parte al déficit en el nivel de media, los niveles de escolaridad en el país son bajos. En El Salvador un tercio de la población entre 15 y 24 años cuenta con 6 años de estudio o menos y sólo alrededor del 15% de la población de 25 a 39 años ha aprobado 13 grados o más (**Cuadro A.6 del Anexo**). Esta situación tiene una clara influencia en el desempeño económico del país cuando se considera que, en el contexto internacional, El Salvador se encuentra entre los países que presentan meno-

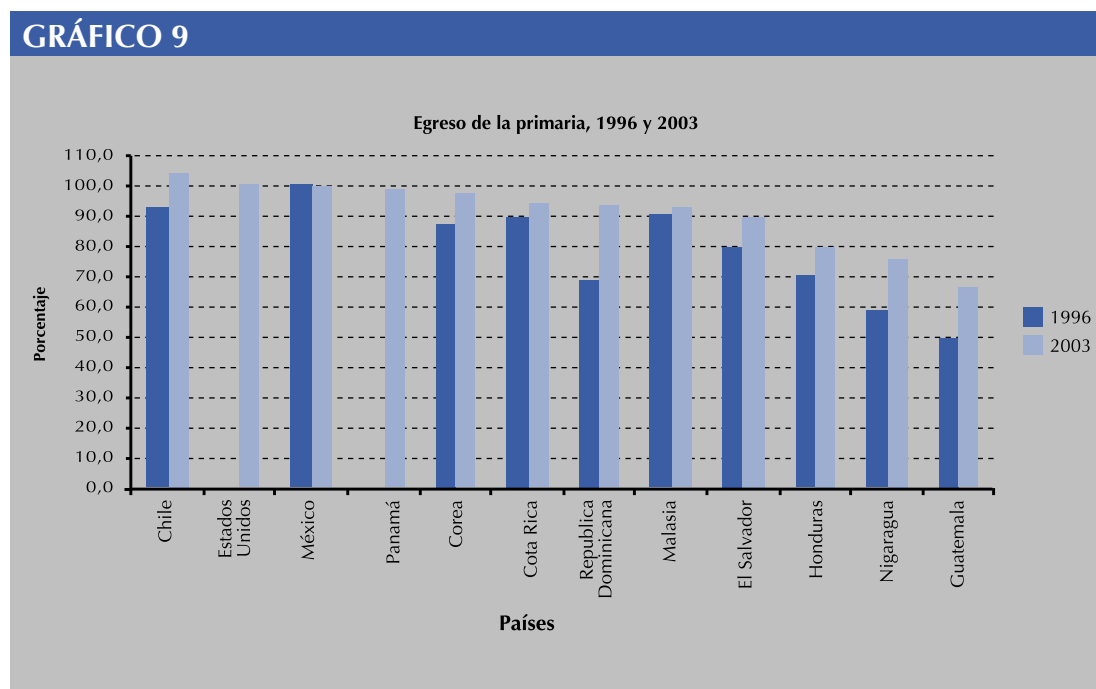
res tasas de egreso de primaria (**Grafico 9**).

Es importante reconocer que ninguno de los países que exige diez años de escolaridad como mínimo ha logrado universalizar esos años de escolaridad. El Salvador, que exige 9 años de estudios, dista mucho para lograr su universalización (**Cuadro A.2 del Anexo**).

Además, en realidad, la educación básica es solo el primer paso, porque como ha mostrado la CEPAL⁽⁴⁾, se requieren 12 años de estudios para contar con oportunidades dignas de acceso al mercado laboral (**Recuadro 2**).

Tasas de egreso de la primaria, 1996 y 2003

Fuente: Banco Mundial, *World Development Indicators*, 2005.
Nota: dado que los cálculos de egreso de la educación primaria incluyen a los egresados con edades por debajo y por encima de las edades oficiales elegibles para la educación primaria, son posibles tasas superiores al 100%.



Recuadro 2: Once grados de escolaridad para toda la población salvadoreña

El gobierno está consciente de la necesidad de elevar los años de escolaridad de su población, como se puede notar en una de las recomendaciones de la Comisión Presidencial: “Necesitamos universalizar la educación durante un período de once años tras la parvularia, de tal manera que consigamos que todos los salvadoreños y todas las salvadoreñas terminemos este período con la capacidad de aprender continuamente.

Mejorar la productividad, la competitividad y el bienestar social de la nación requiere mejorar también la cantidad y calidad de la educación de las personas. Hoy en día, la mayoría de países que muestran altos índices de desarrollo humano ha invertido consistentemente en la formación sistemática de su población, con una aspiración que va más allá de lograr una educación básica de seis o nueve años y, por tanto, la mayoría de sus habitantes tiene al menos educación media completa.

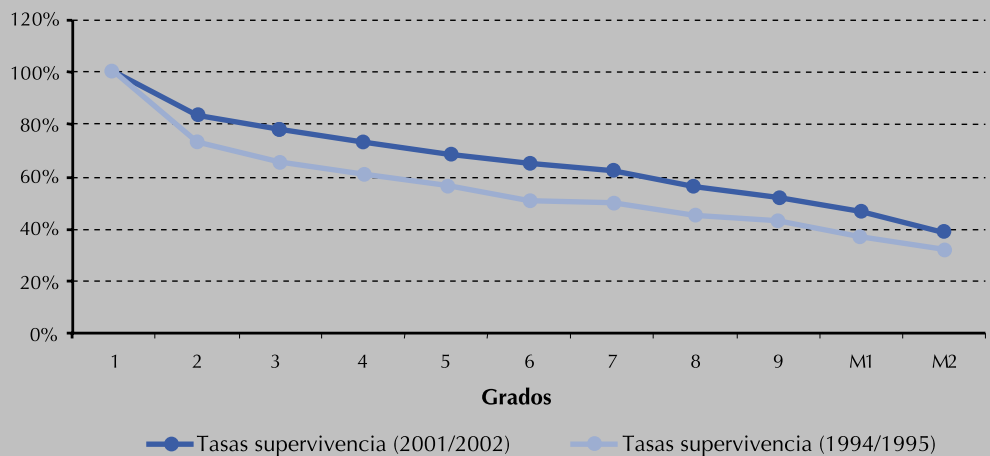
Se parte de que el desempeño de las personas requiere en el presente, y de que demandará en el futuro, la formación de competencias que solo se consolidan cuando se alarga el tiempo y se aumenta la profundidad de la educación general hasta cimentar la habilidad, ya no de almacenar información, sino, particularmente, de aprender a aprender a lo largo de la vida”.

Fuente: Comisión presidencial para el desarrollo de la sociedad del conocimiento, *Educación para el país que queremos*, San Salvador, noviembre de 2004.

Desafortunadamente, en El Salvador solo el 40% de estudiantes permanece desde el primer grado hasta el último año de educación media (**Gráfico 10**).

Tasas de supervivencia 2001/2002 y 1994/1995

GRÁFICO 10



Fuente: E. di Gropello, *El Salvador: ensayo sobre estrategia educativa*, Banco Mundial, 2004.

La buena noticia es que el país está haciendo esfuerzos importantes para enfrentar este problema (Recuadro 3).

Recuadro 3. Esfuerzos para ampliar la escolaridad de la población

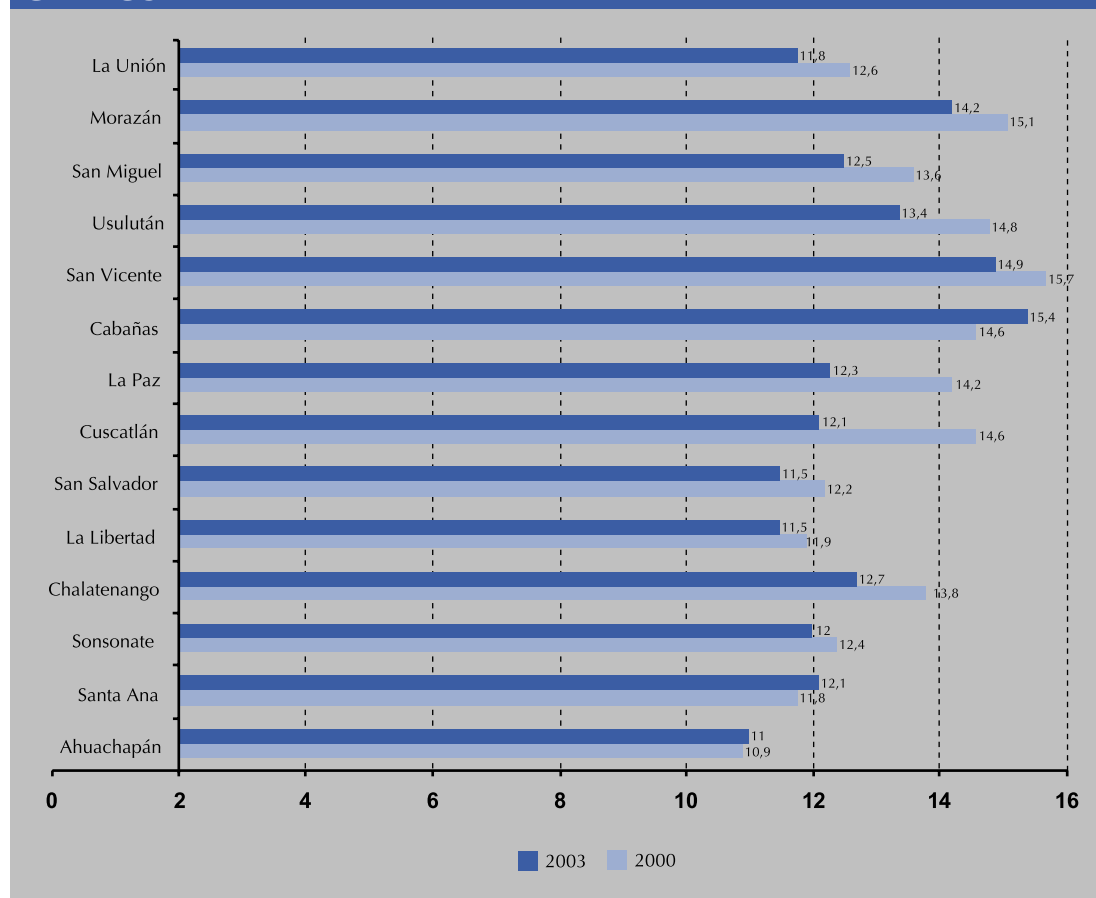
En 2005 el MINED implementó, dentro del plan nacional de educación 2021, estrategias flexibles de educación básica y media con el fin de nivelar escolarmente a niños y jóvenes desfasados con su edad y el grado escolar que deberían cursar. Aquí hay que destacar especialmente el programa EDUCAME (Educación Media para Todos). Con este programa, el MINED busca ofrecer nuevas modalidades de entrega de los servicios educativos a la población joven que abandonó sus estudios y que, después de unos años, desea incorporarse al sistema educativo nacional para concluir los grados y niveles que dejaron inconclusos.

Los niveles educativos que se ofrecen son Tercer Ciclo de Educación Básica (7°, 8° y 9°) y Educación Media, específicamente el bachillerato general. El programa desarrolla tres modalidades: educación acelerada, educación semi-presencial y educación a distancia. La prioridad la constituye la población joven y adulta mayor de 15 años y menor de 35. Actualmente, diversas instituciones como universidades, iglesias, colegios y organizaciones no gubernamentales, acreditadas por el Ministerio de Educación, son las responsables de atender las secciones de educación acelerada y semi-presencial en los municipios con mayores índices de sobre-edad y con tasas más bajas de cobertura en el tercer ciclo y el bachillerato.

Fuente: MINED, Memoria de labores 2004-2005

Porcentaje de matrícula inicial de educación básica en condición de extraedad según departamento. 2000-2003.

GRÁFICO 11



Fuente: MINED, elaborado con base a los censos anuales de matrícula.

Las tasas de deserción y repetición han disminuido, pero todavía son altas, especialmente en las áreas rurales

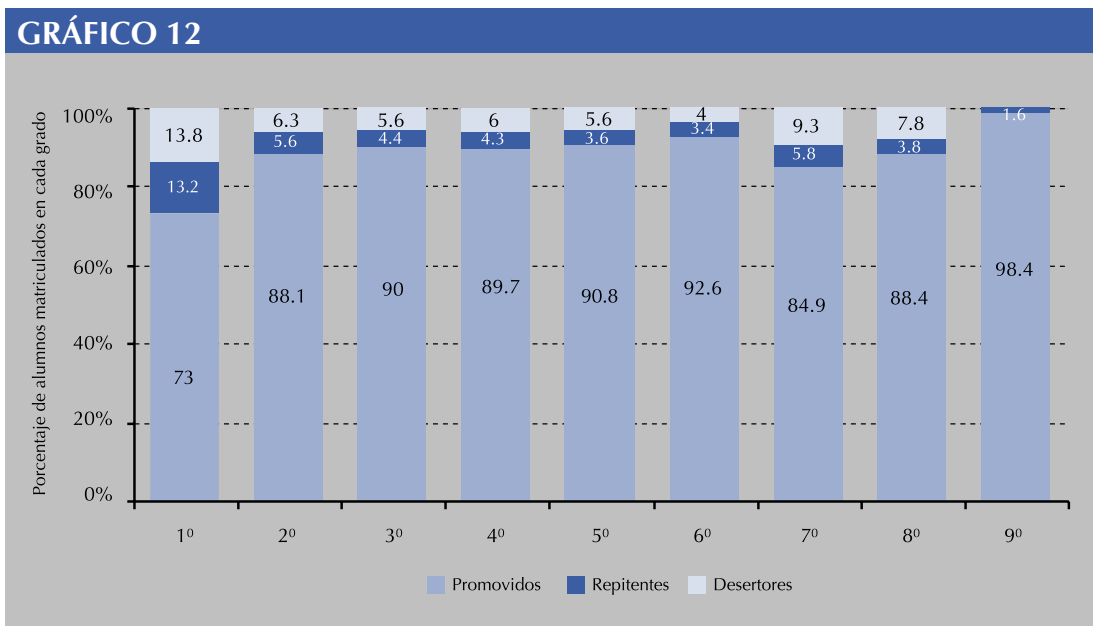
Además de los niños y los jóvenes que están fuera del sistema, hay quienes ingresan tardíamente, repiten grados o desertan de la escuela antes de completar su educación básica. La extra-edad ha crecido en casi todos los departamentos del país (**Gráfico 11**) y está vinculada a factores socioeconómicos, a la valoración que los estudiantes y sus familias tienen de la educación, y a la calidad y pertinencia de la educación recibida, especialmente en el caso de la repetición. Por

otro lado, se puede notar un círculo vicioso, debido a que un niño o niña que repite grado es más proclive a abandonar sus estudios, así como el que deserta a repetir más tarde en su vida.

La situación se pone más crítica en el primer ciclo de la educación básica, donde se concentran las más altas tasas de repetición y deserción, particularmente en el primer grado (**Gráfico 12**)⁽⁵⁾. El problema se concentra en el área rural (**Gráfico 13**). Aquí, la tasa de deserción de educación básica es un poco más del triple de la reportada para el área urbana.

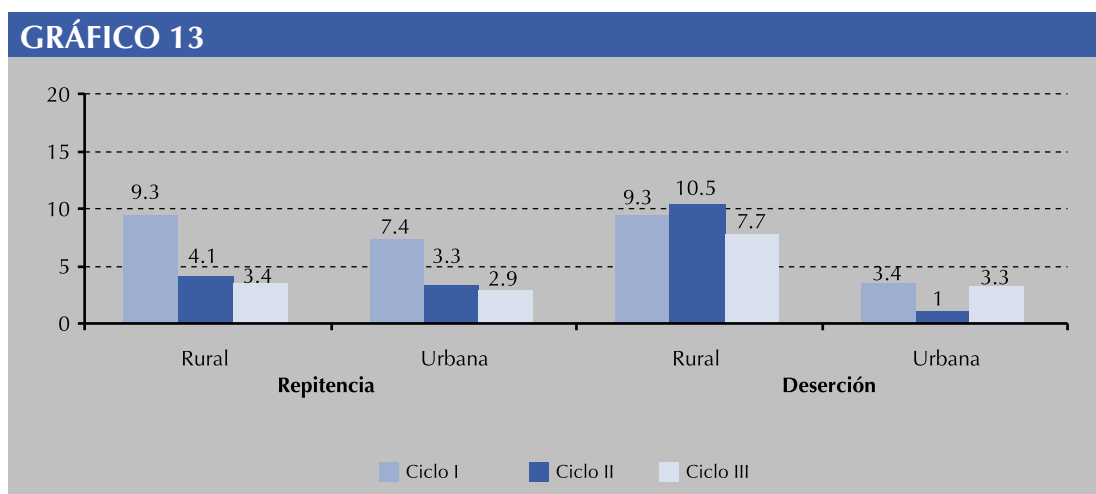
Promoción, repitencia y deserción en Educación Básica 2004.

Fuente: PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano de El Salvador, 2005.



Repitencia y deserción en la educación básica según nivel educativo y área geográfica, 2002.

Fuente: MINED, cálculos con base en el censo de matrícula, 2002.



También hay que destacar que la deserción en el segundo ciclo de educación básica se eleva al 10.5% en el área rural, lo cual se debe a

las particularidades de dicha área y a las condiciones socioeconómicas y culturales de la población (**Recuadro 4**).

Recuadro 4: ¿A qué se debe el abandono escolar prematuro?

Hay varias razones por lo cual los niños y los jóvenes no completan su educación, como lo explica un análisis reciente:

“El abandono escolar prematuro debe entenderse desde una perspectiva multidimensional e interactiva en las que las condiciones sociales, la actitud de la familia, la organización del sistema educativo, el funcionamiento de las escuelas, la práctica docente en el aula y la disposición del alumno para el aprendizaje ocupan un papel relevante. Cada uno de ellos no es un factor aislado, sino que está en estrecha relación con los demás. El caso de la disposición del alumno es un buen ejemplo de este modelo explicativo interactivo. Su falta de motivación o de interés no es simplemente responsabilidad de su historia individual, sino que es expresión también del contexto social, cultural y familiar en el que ha vivido así como del funcionamiento del sistema educativo, de la escuela a la que ha asistido y del trabajo de sus profesores”.

Fuente: A. Marchesi, “Cambios sociales y cambios educativos en Latinoamérica”, documento de trabajo presentado al Seminario sobre prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, agosto, 2000.

Tanto la deserción como la repitencia afectan las tasas de supervivencia de los estudiantes de quinto, sexto y noveno grados; por ejemplo, en el área rural de cada 100 niños y niñas que se inscriben en el primer grado, únicamente el 39% logra una escolaridad de nueve grados, mientras que la mayoría se queda con una educación formal entre los 5 y 6 años de estudios. En el área urbana, la mayoría, el 77.4% de los estudiantes, continúa sus estudios hasta completar la educación básica (**Cuadro A.7 del Anexo**). Estos datos demostrarían que la escuela salvadoreña es poco eficiente, pero lo es aún más en la zona rural.

La buena noticia es que las tasas de permanencia escolar han ido aumentando en los últimos años, y las de repitencia y deserción han ido disminuyendo en los últimos diez años (**Cuadro A.5 del Anexo**).

Muchos de los problemas de la calidad de la educación, que reflejan en parte los datos señalados, tienen que ver con un proceso educativo que cuenta con deficiencias en elementos básicos del aprendizaje, tales como: una insuficiente formación de los docentes, baja remuneración lo que provoca rotación e incapacidad para dedicarse por completo a la tarea docente, falta de equipos directivos preparados y competentes en la gestión de los centros y unos desfasados modelos pedagógicos, tradicionalistas y de sometimiento en la relación profesor-alumno. Aunque estos factores negativos han sido enfrentados por las políticas educativas que ha ejecutado el Ministerio de Educación en los últimos cuatro años (**Recuadro 5**), todavía algunos de ellos persisten en la realidad educativa del país.

Recuadro 5: Fortaleciendo la calidad de la educación

“Redes Escolares Efectivas” es un programa que integra en un solo grupo una cantidad limitada de centros educativos que se encuentran en una misma zona geográfica, con el fin de ofrecer a niños y jóvenes la oportunidad de completar la educación básica bajo un mismo modelo pedagógico y con un sistema administrativo coordinado. Este programa fue lanzado el 2 de febrero de 2005 en el municipio de Torola, departamento de Morazán, y pretende mejorar la eficiencia en la provisión de servicios educativos en las zonas de mayor pobreza y rezago educativo.

“Aulas Alternativas” busca elevar la cobertura de segundo a sexto grado, en el área rural y urbano-marginal, disminuir los problemas de repitencia, sobre edad, deserción y ausentismo escolar, y mejorar el proceso de aprendizaje mediante la utilización de material de apoyo curricular. En 2005, 980 centros escolares se encontraban aplicando la metodología.

Fuente: MINED, Memoria de labores 2004-2005

III. PERSISTEN SERIOS PROBLEMAS EN LA EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN: (D↑)

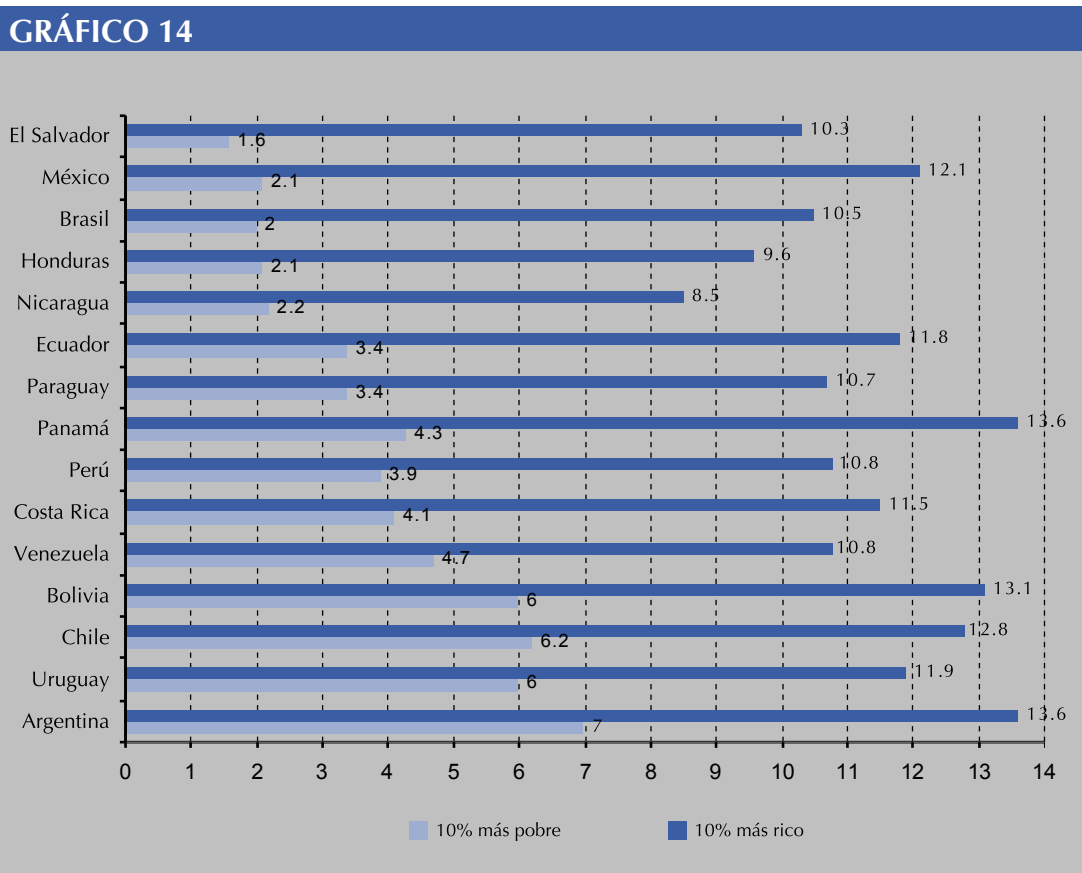
Los avances logrados en la educación del país no han servido para eliminar las desigualdades en función de ingreso y zona geográfica. El sistema educativo reproduce una estructura socioeco-nómica dual e inequitativa⁽⁶⁾. La falta de conocimientos, destrezas y habilidades reduce las oportunidades de conseguir empleos mejor remunerados y mejoras en la calidad de la vida en general. Esto incide, adicionalmente, en la participación ciudadana, pues nos encontramos con ciudadanos y ciudadanas menos capacitados para participar en la vida democrática del país.

Los problemas de equidad en la educación pueden darse en el acceso, al interior del sistema educativo y con posterioridad a la formación, vinculados con la incorporación en el mercado de trabajo. En El Salvador, de forma similar a la mayoría de países latinoamericanos, encontramos estos tres tipos de inequidades relacionadas.

El 10% más pobre del país no alcanza siquiera dos años de escolaridad, casi nueve años menos que el 10% más rico. Esta diferencia es una de las más grandes en el conjunto de países latinoamericanos (**Gráfico 14**).

También se ven diferencias parecidas entre los que ahora se encuentran estudiando. Como se apuntó antes, la mayoría de niños y niñas salvadoreños tienen acceso a la educación primaria y más de la mitad asiste a la secundaria. Sin embargo, se observa que la población pobre sigue con niveles de educación inferior al resto de la población, porque no existen los mecanismos suficientes y adecuados para garantizar su acceso (**Gráfico 15 y Gráfico A.7 del Anexo**). En un mundo laboral cada vez más exigente, la falta de educación pone a estos niños y jóvenes en una situación de clara desventaja.

Desigualdad en los años de estudio de la población de 25 años según ingreso, 2002.

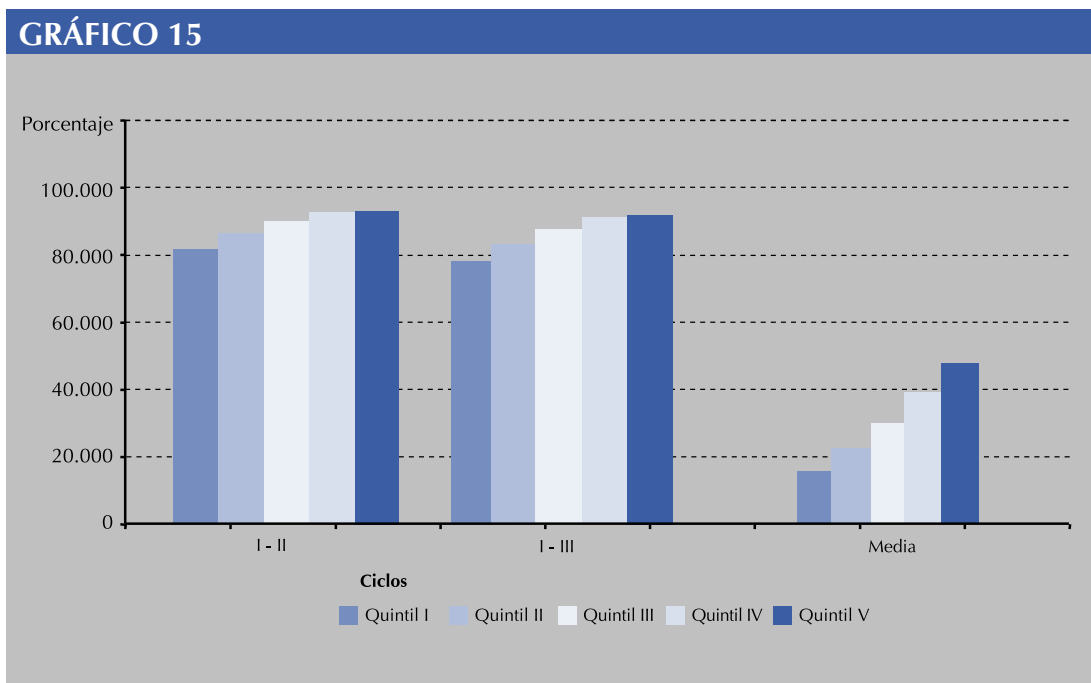


Fuente: Panorama Educativo de Las Américas-Proyecto Regional de Indicadores Educativos, UNESCO/OREALC, 2002.

Tasas netas de matrícula educación básica y media según quintil de ingreso, 2002

Fuente: DIGESTYC, Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples, 2002.

Nota: el quintil 1 se refiere al 20% más pobre de la población mientras que el quintil 5 se refiere al 20% de la población más rica.



Los factores de área geográfica multiplican la desventaja, ya que la población con más recursos en áreas urbanas tiene más de 10 años de escolaridad, mientras que la población rural más pobre sólo alcanza un poco más de tres (**Cuadro A.8 del Anexo**). Y la brecha no ha cambiado mucho en los últimos tres años.

También se ve que las probabilidades de llegar a contar con 10 años o más de estudio sean muy superiores en las zonas urbanas que en las rurales. Mientras en la zona rural solo el 7.8% de la población de 25 a 59 años alcanza este nivel, en la zona urbana lo hace el 42.7% (**Cuadro A.9 del Anexo**).

Si solo el grupo de mayores recursos económicos tiene acceso a una mayor escolaridad, esto limita las posibilidades de trabajo y mejores salarios de los más desfavorecidos y pone en entredicho la calidad de la fuerza productiva del país. Así, la pobreza forma parte de un círculo vicioso junto con la falta de educación⁽⁷⁾. Los que tienen más años de escolaridad tienen más probabilidades de conseguir empleo y de tener mayores ingresos que las personas sin ningún tipo de educación (**Cuadro A.10 del Anexo**). La mayoría de los que no tienen ningún año de escolaridad se emplean en labores

agrícolas o trabajan por cuenta propia en el sector informal de la economía (**Cuadro A.11 y Cuadro A.12 del Anexo**).

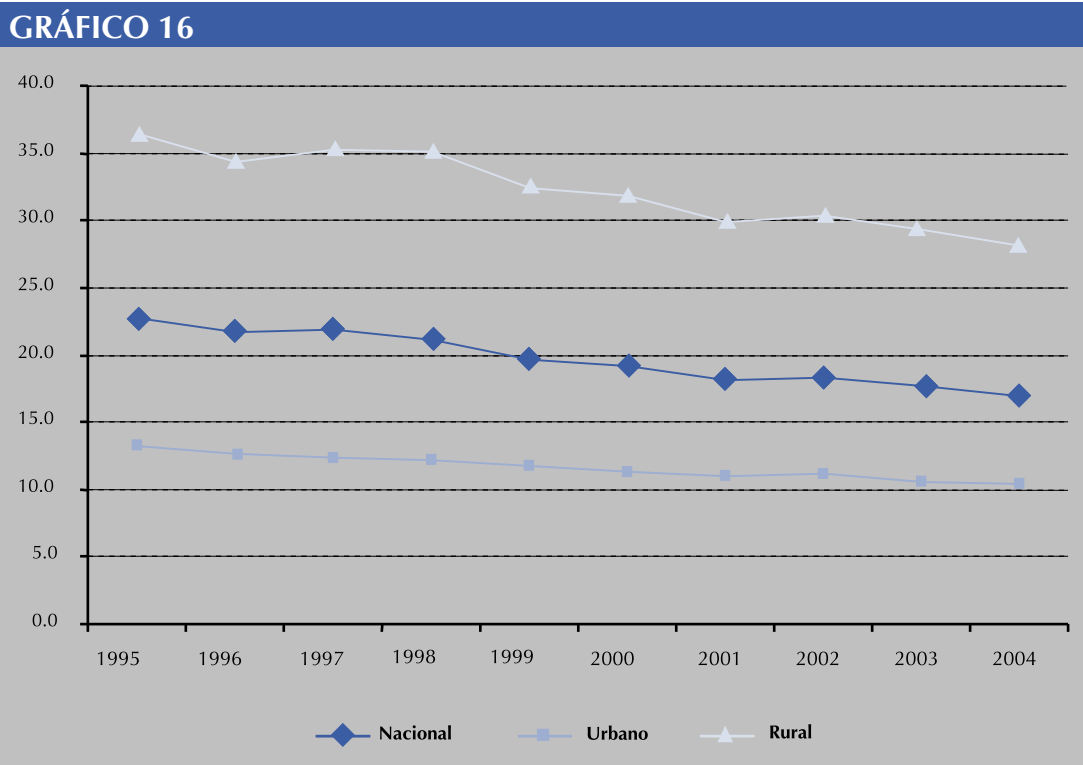
El analfabetismo sigue siendo un fenómeno grave, especialmente en las áreas rurales

El analfabetismo todavía afecta a una buena parte de la población. Si bien la tasa nacional disminuyó del 18.2 al 17% en el período 2002-2004, esto es inferior a la reducción en 1% por año establecida como política para cumplir con la meta establecida en Dakar⁽⁸⁾, de aumentar el número de alfabetizados en un 50% para el año 2015. Ni tampoco es suficiente para alcanzar el objetivo del MINED de lograr la alfabetización del 100% de la población de 15 a 24 años y del 95% de la población de 25 a 59 años para el año 2021.

El problema es particularmente agudo en las áreas rurales. Todavía más de uno de cada cuatro adultos de 15 años y más no pueden leer y escribir (**Gráfico 16**). Esto es más que el doble del porcentaje de analfabetos en áreas urbanas, aunque la buena noticia es que la brecha se va reduciendo.

Tasa de analfabetismo adulto, 2005

Fuente: elaborado con base a los datos de alfabetismo del Informe del PNUD sobre desarrollo humano El Salvador, 2005.



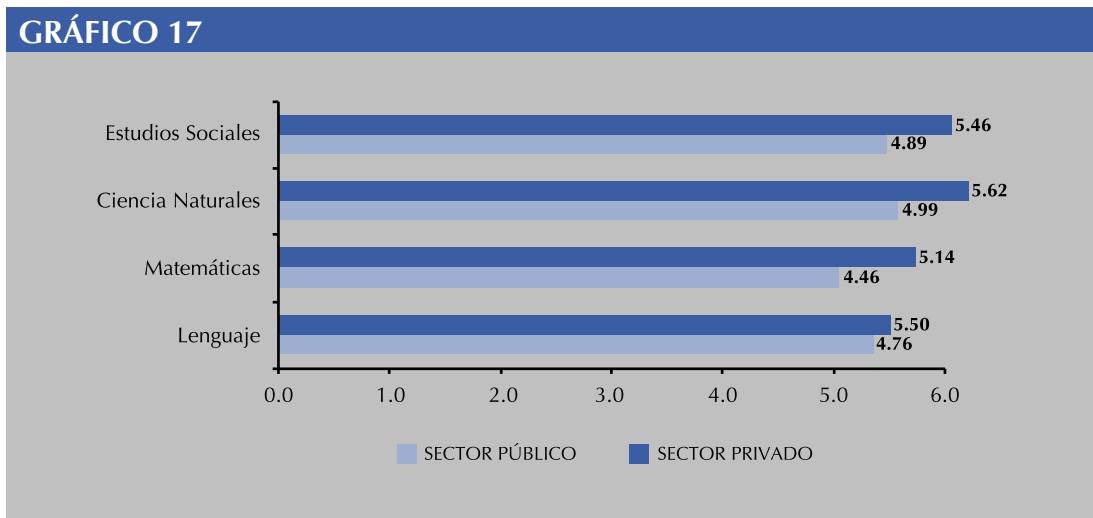
Estos datos hacen presente la necesidad de concentrar esfuerzos sostenidos en los niveles económico, organizativo y educativo que amplíen las posibilidades de aprendizaje de las personas jóvenes y adultas que están fuera del sistema formal de educación. Al mismo tiempo se requiere de una visión amplia y renovada de la educación de adultos, y de la flexibilidad del sistema en sí mismo para implementar modelos de educación alternativos. Si bien es cierto que en el período hubo una disminución en los niveles de analfabetismo de las mujeres (**Cuadro A.13 del Anexo**), los datos señalan la necesidad de fortalecer las políticas y estrategias que incrementen las oportunidades educativas para ellas, ya que siguen con mayores tasas de analfabetismo que los hombres.

En relación con otros países, en el 2003 la tasa de alfabetización de los salvadoreños de 10 años y más (84.10%) se ubicaba ligeramente por encima del promedio de los países de desarrollo humano medio (78.1%), pero 5 puntos porcentuales por debajo de la tasa promedio de los países de América Latina y el Caribe (89.2%)⁽⁹⁾.

La inequidad educativa también se refleja en los resultados de las pruebas nacionales por sector

En los años 2002-2004 se puede observar que los estudiantes del sector privado obtuvieron un puntaje global promedio por asignatura mayor que los del público, aunque esta ventaja se redujo en el período señalado. El sector público tuvo un incremento gradual en los puntajes globales promedios de las cuatro asignaturas de 27 puntos, mientras que el sector privado sólo tuvo un incremento de 6 puntos (**Gráfico A.5 del Anexo**). Además, el sector público aumentó los puntajes en todas las asignaturas, particularmente en matemática, en la que obtuvo un aumento de 40 puntos. No obstante, el sector privado mantuvo su ventaja sobre el sector público en los exámenes de 2005 (**Gráfico 17**). Estas diferencias de rendimiento entre escuelas públicas y privadas tienen implicaciones importantes cuando se considera que los niños más pobres suelen ser los que tienen más probabilidad de asistir a escuelas públicas.

Fuente: elaborado con base a información de la Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación del MINED.



En los últimos años el gobierno de la República ha realizado acciones significativas para paliar los problemas y las situaciones negativas resultantes de la inequidad educativa que persiste en el país. Ha diseñado e impulsado el plan Red Solidaria que forma parte del programa "Oportunidades", el cual cuenta con un componente educativo que pretende aumentar la escolaridad de la población que habita en los municipios de extrema pobreza. Para la consecución de esta meta se han planteado dos vías: la mejora de la oferta educativa y el aumento de la demanda de la

educación. Así, el programa Redes Escolares Efectivas busca ampliar los servicios de alfabetización, de educación parvularia y básica. Mientras que la demanda se pretende incrementar mediante una transferencia de dinero en efectivo (de 15 a 40 dólares mensuales) a las familias en situación de extrema pobreza, para que puedan enviar a sus hijos a la escuela, vacunar a los niños y niñas de menor edad y controlar regularmente la salud y la alimentación de lactantes y mujeres embarazadas. Todavía es muy temprano para evaluar el impacto de estas acciones.

IV. SE HAN HECHO ESFUERZOS POR MEJORAR EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: (D↑)

En el marco del Sistema Nacional de Educación de Calidad (SNEC), el MINED se centró, en este período, en el área de gestión pedagógica con el propósito de mejorar la atención de niños/as y jóvenes en todos los centros educativos del país. En dicho esfuerzo se enmarca la creación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, con el cual se pasó de un modelo de capacitación centralizada y masiva hacia uno descentralizado, que busca satisfacer las necesidades específicas de formación y actualización de manera permanente en el centro educativo.

Satisfaciendo necesidades específicas de formación y actualización en el ámbito local.

El Ministerio de Educación creó a partir del año 2001 el Fondo de Desarrollo Profesional Docente por medio del cual realizó hasta 2004 una transferencia financiera a cada centro de educación parvularia y básica, con la finalidad de fortalecer el desarrollo profesional de directores y docentes, según las necesidades específicas identificadas por ellos mismos. El Fondo era transferido a los centros escolares por medio de un Bono de Desarrollo Profesional Docente, en el que se asignaba la cantidad de 56 dólares por docente, con nombramiento oficial, multiplicado por el número total de

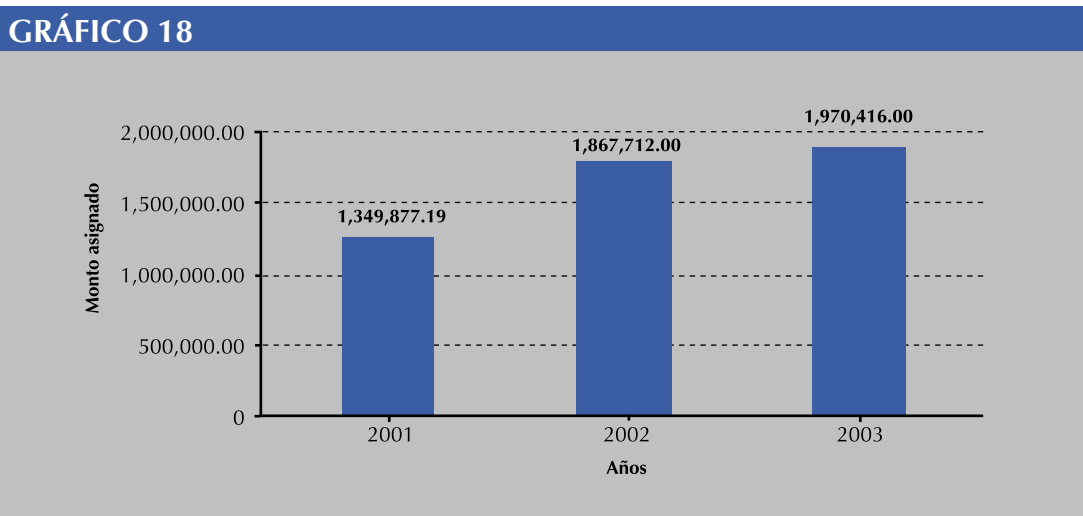
docentes que laboraban en un mismo centro escolar. En total estos bonos representaron una inversión de más de cinco millones de dólares entre 2001 y 2003 (**Gráfico 18**).

El monto total del Bono de Desarrollo Profesional Docente recibido en cada centro escolar podía ser invertido en cuatro áreas: a) contratación de servicios profesionales; b) compra de bibliografía especializada; c) compra de material didáctico relacionado con la formación; y d) gastos de operación.

Según los resultados de la evaluación de la transferencia del Fondo de Desarrollo Profesional, la descentralización de dicho fondo contribuyó a la consolidación y fortalecimiento del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente, ya que permitió satisfacer las necesidades de formación de directores/as y docentes, les facilitó la formación permanente, les permitió seleccionar autónomamente a sus proveedores, los comprometió en el mejoramiento de la calidad educativa y, finalmente, acercó la formación y actualización docente hasta el nivel local, lo cual vino a potenciar la autonomía de los centros escolares⁽¹⁰⁾.

Sin embargo, el Fondo de Desarrollo Profesional Docente presentó algunos problemas, entre los que destacaron la baja asignación para

Monto asignado en dólares del bono de desarrollo profesional docente a centros escolares, 2001-2003



Fuente: MINED. Subgerencia de Descentralización Administrativa.

cada maestro/a, la centralización de proveedores en San Salvador, lo cual incrementaba los costos de los servicios, y la insatisfacción de las necesidades de formación y actualización de los docentes de centros escolares rurales pequeños, pues al integrarse con otros centros escolares grandes, predominaron las temáticas que a los docentes de dichos centros escolares les interesaban⁽¹¹⁾.

Este fue un esfuerzo importante que debería reactivarse, aunque superando los defectos que contribuyeron a su discontinuación y asegurando el financiamiento necesario para su implementación.

Mejorando la capacitación docente, por especialidades, en educación media.

Los docentes de educación media han estado recibiendo, a partir del 2001, contenidos curriculares relacionados con las 4 asignaturas básicas, pues los resultados de la Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media (PAES), en el período 1997-2001, reflejaron que el rendimiento de los es-

tudiantes no alcanzó ni el 60% de los objetivos de aprendizaje, particularmente en lenguaje y matemática (**Recuadro 6**).

También en 2004-2005, mediante el proyecto “Fortalecimiento de docentes”, el MINED actualizó a miles de docentes en temáticas como desarrollo curricular, didáctica de matemática, lenguaje, ciencias naturales, uso de laboratorio, y competencias pedagógicas y disciplinares mediante la conformación de equipos locales de desarrollo profesional docente. También se realizó el proyecto de educación primaria La Unión, Fase I, en el que se fortaleció el desarrollo profesional de 41 directores y 200 docentes de educación básica, que fueron especializados en diferentes temáticas vinculadas con la práctica en el aula.

La actualización docente en el año 2005 estuvo enfocada en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las competencias requeridas por la implementación de los nuevos programas del Plan 2021. Aquí destacan los siguientes logros: 180 docentes de primero a tercer grado se especializaron en Lenguaje y Matemática en el marco del programa

Recuadro 6: Algunas acciones para mejorar el desarrollo profesional docente

En 2002, el Ministerio de Educación encomendó a la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) la ejecución del proceso de formación de los docentes de educación media. La UCA diseñó la estrategia de Equipos Locales de Desarrollo Profesional Docente (ELDEPROD) por medio del cual organizó a grupos de directores y docentes voluntarios, al nivel de cada departamento, como equipos dinamizadores responsables de coordinar la formación de los docentes.

Los ELDEPROD han desarrollado una diversidad de modalidades de formación entre las cuales se pueden mencionar: capacitaciones, conferencias magistrales, talleres, círculos de lectura, seminarios, aunque la modalidad que más ha predominado ha sido la capacitación. La UCA como entidad ejecutora en el ámbito nacional, en coordinación con cada ELDEPROD departamental, ha desarrollado cursos libres de las asignaturas comunes del bachillerato general y del técnico, con resultados que aún están por evaluarse.

Hay otros esfuerzos que se han venido realizando desde el año 2002 como parte de la formación y actualización de directores y docentes, a través de diferentes estrategias: a) cursos libres sabatinos que la Universidad de El Salvador ha venido ofreciendo al nivel nacional, en las asignaturas de Lenguaje y literatura y Matemática; y b) la organización de Comunidades Educativas de Desarrollo Profesional Docente (CEDEP) en 22 institutos técnicos nacionales y un diplomado en didáctica a docentes, a través del Proyecto de Apoyo a la Reforma Educativa en la Educación Media Técnica (APREMAT).

COMPRENDO, 61 docentes de inglés fueron capacitados en el programa COMPITE y 600 docentes fueron formados y certificados como tutores para las modalidades flexibles de educación secundaria.

Fortaleciendo la gestión pedagógica de directores de centros escolares

Otra de las líneas estratégicas dentro de los programas de calidad impulsados por el Ministerio de Educación para el período 1999–2004 fue mejorar el desempeño de directores de los centros educativos. Para lograr tal propósito, el Ministerio de Educación, con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) y de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) organizó, en los años 2003 - 2004, dos diplomados de formación destinados a directores y directoras.

El primer diplomado fue ejecutado directamente por el Ministerio de Educación con la participación de 4,500 directores al nivel nacional, quienes recibieron cuatro módulos formativos: Gestión Institucional, Gestión Organizativa, Gestión Curricular y Gestión de Recursos, cuyos contenidos fueron impartidos por directores tutores que fueron entrenados previamente por especialistas españoles.

El segundo, auspiciado por USAID y ejecutado por el Proyecto Excelencia de la Educación en el Aula a nivel Local (EXCELL), fue destinado a 250 directores rurales de centros educativos de educación parvularia y básica, ubicados en seis departamentos de la zona central y oriental de El Salvador. Los módulos formativos (liderazgo pedagógico, organización escolar efectiva, utilización de información y toma de decisiones, informática educativa y lecturas básicas complementarias) se diseñaron específicamente para el área rural y en forma complementaria a los desarrollados por el diplomado ejecutado por el MINED. Adicionalmente EXCELL ofreció a los directores visitas de asistencia técnica en sus respectivos centros escolares y la oportunidad de intercambiar sus experiencias mensualmente en fechas distintas.

Las dos experiencias de los diplomados reflejaron un avance significativo en la formación de directores, ya que durante muchos años no habían tenido una formación específica para ellos, ni tampoco una formación continua y sistemática que tuviera como eje articulador la gestión pedagógica y la calidad de la educación.

Se ha mejorado la formación inicial de los docentes, pero ésta aún presenta problemas

En adición, el Ministerio de Educación ha estado haciendo esfuerzos por aumentar las exigencias de la formación inicial de los docentes; ha impulsado restricciones para los alumnos que ingresan a las carreras de profesorado y aspiran a graduarse en ellas, ha reducido drásticamente el número de universidades que ofrecen programas de formación docente y ha establecido criterios y normas de calidad para el funcionamiento de las carreras de profesorado⁽¹²⁾.

Los mecanismos de seguimiento a la calidad de la formación que están brindando las instituciones formadoras en las ocho especialidades de profesorado autorizadas refuerzan el proceso. Por un lado, se desarrolló un monitoreo específico para verificar la adecuada ejecución de los planes de estudio en los aspectos curriculares y pedagógicos; y por el otro, el MINED aplica una evaluación institucional cada dos años.

En el año 2002, el Ministerio de Educación diseñó el proyecto de “Política Nacional de Formación Docente Inicial y en Servicio”, que fue elaborado después de una amplia consulta con funcionarios claves del MINED, docentes formadores y estudiantes de profesorado de las instituciones formadoras. Esta política comprende 11 grandes áreas de acción y sus respectivas medidas de opción de política (**Recuadro 7**).

Recuadro 7: Áreas de acción y medidas normativas de la formación inicial de docentes

1. Oferta y demanda: realizar estudios de oferta y demanda de carreras docentes en el sistema educativo nacional.
2. Planes y programas de estudio: diseñar, revisar y actualizar, de forma permanente, planes y programas de estudio, con la participación de todos los actores vinculados a la formación docente inicial.
3. Sistema de acreditación: acreditar a los formadores de docentes en las especialidades que imparten. Seleccionar, acreditar y capacitar a centros de práctica docente.
4. Sistema de evaluación: diseñar y ejecutar anualmente un sistema estandarizado de evaluación del desempeño de los formadores de docentes. Diseñar e implementar pruebas estandarizadas a graduados de las distintas carreras de profesorado, como requisito de ingreso al escalafón docente.
5. Formadores de docentes: elevar el nivel de profesionalización de los formadores de docentes.
6. Modalidades de formación docente inicial: crear institutos especializados en formación docente inicial.
7. Integración de la formación docente inicial y en el servicio: articular la formación inicial con la formación en el servicio, como un proceso permanente de desarrollo profesional docente.
8. Monitoreo y evaluación: diseñar y ejecutar un sistema de monitoreo y evaluación.
9. Acreditación docente: diseñar y ejecutar un sistema de acreditación de formación y actualización docente.
10. Incentivos docentes: diseñar y ejecutar un sistema de incentivos a los docentes.
11. Sistema de monitoreo y evaluación: diseñar y ejecutar un sistema de monitoreo y evaluación de la formación en el servicio.

Fuente: M. Nóchez, "Diseño de la Política Nacional de Formación Docente Inicial y en Servicio", Ministerio de Educación/BIRF, San Salvador, 2003.

Adicionalmente al diseño de la política nacional, en el marco de un proyecto subregional de la Coordinación Educativa y Cultural de Centroamérica (CECC), se elaboraron nuevos perfiles del docente salvadoreño y centroamericano, así como estrategias de formación y capacitación docente que den respuestas al desafío de mejorar la calidad educativa en los países de la región.

Estas actividades no se han ejecutado en su totalidad, y por ello se hace muy difícil evaluar el impacto que tendrán sus resultados en la elevación de la calidad de la formación inicial docente. Pero sí sabemos que la mayoría

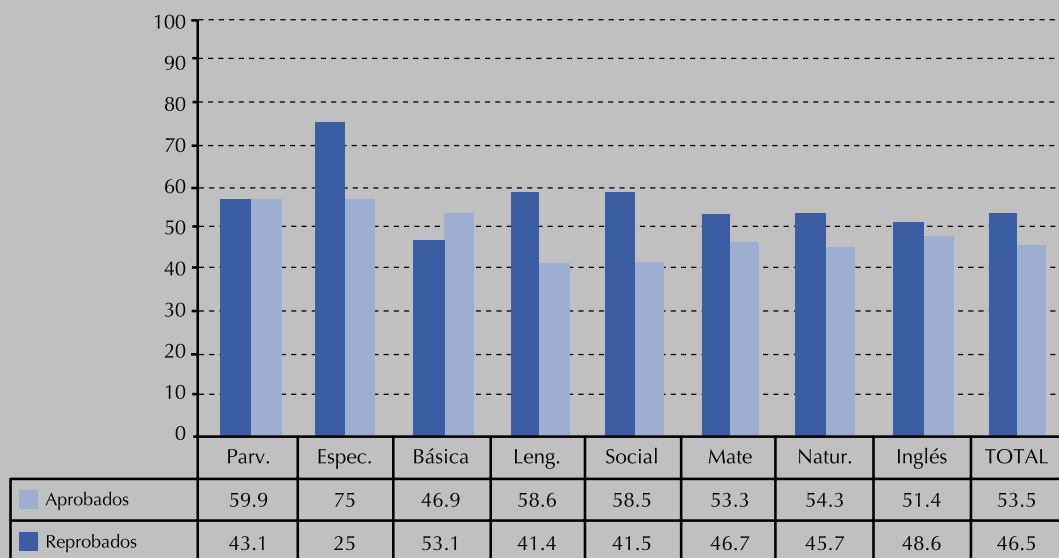
de los formadores de maestros lo son a tiempo parcial, y los programas de formación inicial presentan deficiencias, hay desintegración en la planificación, la cual se centra en asignaturas aisladas y no en un currículo integrado.

Los resultados de la prueba ECAP (Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas) son indicativos de los problemas en los procesos educativos que se ofrecen a los alumnos y alumnas en las instituciones formadoras. Después de cinco años de aplicación, el número de estudiantes que reprueba es elevado como lo muestran los resultados de la ECAP 2005 (**Gráfico 19**).

Resultados prueba ECAP, 2005

Fuente: MINED, Resultados ECAP 2005, en www.mined.gob.sv

GRÁFICO 19



Si bien más estudiantes aprobaron la ECAP en 2005 que en 2004, todavía dos de cada 5 postulantes reprobaron. Más aún, de los aprobados en todas las especialidades, la mayoría de estudiantes se ubicó en el nivel intermedio⁽¹³⁾.

Por otra parte, hay que señalar que la prueba ECAP ha sido cuestionada por especialistas y docentes de las instituciones formadoras (**Recuadro 8**).

Recuadro 8. Limitaciones de la ECAP

Entre las críticas más frecuentes a la ECAP están las siguientes:

1. La docencia es una profesión con muy pocos estímulos externos, cuesta mucho integrarse a laborar en el sistema educativo y actualmente, con los requisitos establecidos para el ingreso y egreso de la formación, se vuelve aun menos atractiva. No se trata de hacerla una carrera de "ingreso y egreso fácil" pero tampoco extremar sus exigencias bajo el supuesto de pretender mejorar la calidad de los candidatos a maestros-as.
2. Es una prueba que de alguna manera está condicionando la formación docente en las instituciones, es decir, en muchos casos la preparación podría estarse limitando a satisfacer en alguna medida la necesidad de "salir bien en la prueba" y no en función de las necesidades sociales y educativas de este país.
3. La prueba se enfoca en aspectos puramente cognoscitivos y no considera ni las actitudes ni los desempeños de los maestros-as en formación en los centros escolares donde realizaron sus prácticas.
4. La ECAP pretende identificar las limitaciones y problemas de la formación docente. No obstante, existe la sensación de que la prueba no ha servido para informar las decisiones estratégicas tomadas al interior de las instituciones formadoras y del propio Ministerio de Educación, ni ha promovido mejores procesos. Valdría la pena revisar-evaluar el costo-beneficio de la ECAP en función de la calidad y equidad social y educativa.

Fuente: MINED, Diagnóstico del sector educativo en El Salvador 2004.

Los problemas que enfrenta la formación inicial de docentes son todavía serios y exigen que se tomen medidas para solucionarlos. El Ministerio de Educación ha estado dando los pasos en la dirección correcta en los últimos años, pero el problema más difícil de resolver es que la profesión del magisterio sigue siendo poco atractiva para jóvenes con talento que tienen aspiraciones económicas y que tienen opciones más prometedoras en otras profesiones. Con algunas excepciones, los jóvenes que ingresan a los programas de magisterio no son precisamente los más aptos ni los más capaces, lo que hace difícil conseguir buenos resultados en su formación académica. Para superar esta limitación, no basta con hacer más rigurosa la selección y más exigente la graduación; es necesario combinar esas medidas con otras que vuelvan más atractiva la profesión docente.

No ha habido una mejoría cualitativa de las prácticas educativas en las aulas.

El aumento de las inversiones en programas de capacitación formación de directores y docentes, así como de las transferencias de fondos del MINED a los centros educativos públicos para la compra de servicios de capacitación y actualización, no se ha traducido en una mejoría cualitativa del desempeño de los docentes en el aula. Según entrevistas realizadas con personal del Ministerio de Educación y algunos directores y docentes de centros escolares urbanos y rurales, las prácticas pedagógicas en las aulas siguen en la mayoría de los casos los métodos tradicionales e influidos por la inercia del pasado, antes de la ejecución de la Reforma Educativa⁽¹⁴⁾. Las aspiraciones del Ministerio de Educación de lograr que la enseñanza se centre en el alumno no se han logrado a plenitud.

Según diagnósticos recientes del MINED, las explicaciones de este deficiente desempeño docente son varias⁽¹⁵⁾:

- El profesorado no comenzó la reforma educativa con una revisión crítica de su práctica docente, de sus procesos y de sus resultados. Tampoco han tenido el convencimiento de que las prácticas propuestas por la reforma educativa superen la prácti-

ca que realizan y con la que aprendieron.

- La capacitación docente se ha ejecutado como acciones más bien técnicas o instrumentales y muy poco pedagógicas. Esto significa que la capacitación parte del supuesto de que las personas supuestamente capacitadas, serán capaces de hacer en su espacio de trabajo lo que se les pidió que hagan, aplicando mecánicamente lo que se les dice.
- La mayoría de maestros y maestras atribuye a agentes extraños a su actividad docente la poca calidad de su trabajo, sin cuestionar sus capacidades pedagógicas y su actitud. Los docentes tienen muchas limitaciones teóricas y pedagógicas que no les permiten comprender bien lo que se propone en la reforma educativa.
- Los docentes reciben menos formación profesional que en otros países. Un docente salvadoreño tiene casi 14 años de escolaridad, muy similar a Colombia, pero debajo de Costa Rica con casi 15 años de estudio y Chile con casi 16, igual al número de años en Estados Unidos y países de la OCDE⁽¹⁶⁾.
- Los incentivos monetarios y no monetarios no son adecuados para atraer y retener a los mejores candidatos. Los que estudian para ser docentes provienen principalmente de escuelas públicas y estratos medios y bajos, donde las oportunidades de conseguir una educación básica y media alta de calidad son menores⁽¹⁷⁾.
- La profesión del magisterio sigue siendo poco atractiva para jóvenes con talento que tienen aspiraciones económicas y que tienen opciones más prometedoras en otras profesiones. En la actualidad, un maestro o una maestra debe trabajar treinta años para alcanzar el nivel de ingresos que otras profesiones ofrecen a los graduados en el momento de incorporarse al campo laboral⁽¹⁸⁾. Los salarios se determinan en gran parte a partir de categorías a las que se accede a través de ciertos créditos alcanzados y tiempo de servicio (Cuadro A.16 del Anexo), sin considerar si el docente hace bien o mal su trabajo, aunque en los últimos años existe la posibilidad de obtener bonificaciones adicionales en base de los resultados de la evaluación institucional aplicado en todos los centros escolares.

Dados los problemas del desempeño docente, se hace necesario diseñar una estrategia que incluya y armonice cinco elementos principales: motivación, formación, exigencia, apoyo y evaluación⁽¹⁹⁾. Al Ministerio de Educación le corresponde tener una visión de la totalidad del problema y articular una política coherente. Los retos para transformar cualitativamente la situa-

ción actual de la profesión docente pasan por elevar el nivel de motivación y las competencias profesionales de los maestros y maestras en servicio, asegurar la calidad de los programas de formación inicial, ofrecer un salario apropiado, ejecutar un sistema de incentivos efectivo y establecer estándares más exigentes para medir el desempeño docente en el aula.

V. HEMOS COMENZADO A APLICAR ESTÁNDARES EDUCATIVOS, PERO AÚN NO ESTÁN SISTEMATIZADOS: (R↑)

Ha habido avances en la definición y aplicación de estándares educativos, pero aún no son suficientes para asegurar una educación de calidad

A partir del año 2002, el Ministerio de Educación a través de la Dirección Nacional de Gestión Pedagógica, inició un proceso de aplicación de estándares educativos⁽²⁰⁾ que se ha venido desarrollando hasta la fecha (**Recuadro 9**).

Es importante reconocer estos esfuerzos que el Ministerio de Educación ha venido haciendo en los últimos años en el proceso de aplicación de estándares educativos; sin embargo, en dicho proceso se evidencian algunas deficiencias que es necesario destacar.

En primer lugar, no existe un alineamiento entre el Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (SINEA) con el sistema de estándares educativos, los cuales se aprecian como esfuerzos aislados y paralelos. Al existir esfuerzos paralelos la situación se hace crítica, particularmente para los docentes, pues mientras los programas de estudio estipulan una enseñanza basada en objetivos curriculares y/o estándares educativos, en la educación básica y media, el SINEA los evalúa por otras competencias.

En segundo lugar, no ha existido una formación ni un seguimiento sistemático de la práctica de los docentes en el aula para orientarlos y asesorarlos en la adecuada ejecución de los aspectos metodológicos e instrumentales de

los estándares educativos. Esto es importante, ya que la introducción de estándares educativos es algo novedoso y mucho más complejo para los docentes, que tienen más de una década de venir utilizando programas de estudio basados en objetivos curriculares distintos a los estándares.

En tercer lugar, no se han definido estándares de oportunidad de aprendizaje, entendidos como los recursos necesarios para alcanzar determinados logros. No es suficiente, para lograr un efectivo proceso de aprendizaje en el aula de clase, que el docente cuente con estándares de contenido y de ejecución, si no tiene los recursos didácticos mínimos necesarios para alcanzar dichos estándares en cada una de las asignaturas de educación básica y media.

En cuarto lugar, no se ha realizado un proceso de alineamiento de los programas de formación inicial docente, cuya responsabilidad de su diseño está en manos del Ministerio de Educación, con el sistema de estándares educativos elaborados y validados. Esta alineación es fundamental para garantizar que los futuros docentes tengan una claridad conceptual, metodológica e instrumental para una adecuada implementación de los estándares educativos y garanticen su sostenibilidad en el largo plazo.

De lo anterior podemos concluir que si bien ha habido avances en la definición y aplicación de estándares educativos, hace falta que

los esfuerzos se articulen a otros procesos y se vean como parte de un todo. Por otro lado, el Ministerio de Educación debe definir un modelo institucional único de estándares educati-

vos que sea válido para todas las instituciones educativas en el país y evitar así la duplicidad de esfuerzos y confusiones entre directores y docentes.

Recuadro 9: Proceso de desarrollo de estándares educativos

En los últimos tres años, el MINED ha tomado las siguientes medidas para llevar adelante un sistema de estándares:

- Diseño de estándares educativos, de contenido y ejecución, en las 5 asignaturas básicas de educación básica y media: Lenguaje y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Estudios Sociales e Inglés. La centralidad de los estándares definidos tiene como eje el proceso pedagógico en el aula.

- Validación, al nivel nacional, de dichos estándares, que se realizó con la participación de más de 200 directores y docentes del sector público y privado, personal de diferentes unidades técnicas del Ministerio de Educación y representantes del sector privado.

- Elaboración de la propuesta para alinear contenidos de los programas de estudios vigentes con el sistema de estándares educativos, incluyendo un manual para docentes que documenta paso por paso como integrar aspectos conceptuales, metodológicos e instrumentales de los estándares en su práctica en el aula.

- Realización de jornadas mensuales de capacitación a más de 300 Asesores Pedagógicos, con la finalidad de que éstos se apropiaran técnicamente del método de alinear objetivos curriculares con estándares educativos y pudieran, así, asesorar adecuadamente a los docentes de los centros escolares que estaban bajo su área de influencia geográfica y responsabilidad técnica.

- Simultáneamente se realizó, a partir del año 2002, el Programa Escuela Diez, bajo el cual se diseñaron estándares e indicadores de calidad: Procesos de Gestión (liderazgo, participación y organización), Procesos Pedagógicos (ambiente, prácticas y currículo), Evaluación (normas, evaluación e incentivo) y Proyecto Educativo Institucional.

- Pilotaje en el año 2003 con 13 centros escolares que formaban parte del Programa Escuela Diez, del proceso de aplicación de estándares educativos en educación básica y media. Durante el pilotaje se dio un proceso de seguimiento para verificar la adecuada aplicación de los mismos.

- Inicio, en el año 2004, de una segunda fase de pilotaje al nivel nacional, con 180 centros escolares de educación básica y media, en la que se hizo uso de estrategias didácticas para el desarrollo de los estándares educativos en las aulas de clase.

- Esfuerzos de ordenamiento curricular por competencias desde el programa COMPRENDO y EDUCAME, que incluyen mejoramiento de los programas de estudio, elaboración de materiales (texto, guía para el docente, cuaderno de ejercicio).

- Propuesta de evaluación continua y de refuerzo académico en primer grado y esfuerzos por mejorar las metodologías de enseñanza en matemática y lenguaje en este nivel con la asistencia técnica de JICA y AID.

Fuente: elaboración propia a partir de información recabada con funcionarios del MINED y consultores involucrados en los proyectos mencionados.

Es importante reconocer estos esfuerzos que el Ministerio de Educación ha venido haciendo en los últimos años en el proceso de aplicación de estándares educativos; sin embargo, en dicho proceso se evidencian algunas deficiencias que es necesario destacar.

En primer lugar, no existe un alineamiento entre el Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (SINEA) con el sistema de estándares educativos, los cuales se aprecian como esfuerzos aislados y paralelos. Al existir esfuerzos paralelos la situación se hace crítica, particularmente para los docentes, pues mientras los programas de estudio estipulan una enseñanza basada en objetivos curriculares y/o estándares educativos, en la educación básica y media, el SINEA los evalúa por otras competencias.

En segundo lugar, no ha existido una formación ni un seguimiento sistemático de la práctica de los docentes en el aula para orientarlos y asesorarlos en la adecuada ejecución de los aspectos metodológicos e instrumentales de los estándares educativos. Esto es importante, ya que la introducción de estándares educativos es algo novedoso y mucho más complejo para los docentes, que tienen más de una década de venir utilizando programas de estudio basados en objetivos curriculares distintos a los estándares.

En tercer lugar, no se han definido estándares

de oportunidad de aprendizaje, entendidos como los recursos necesarios para alcanzar determinados logros. No es suficiente, para lograr un efectivo proceso de aprendizaje en el aula de clase, que el docente cuente con estándares de contenido y de ejecución, si no tiene los recursos didácticos mínimos necesarios para alcanzar dichos estándares en cada una de las asignaturas de educación básica y media.

En cuarto lugar, no se ha realizado un proceso de alineamiento de los programas de formación inicial docente, cuya responsabilidad de su diseño está en manos del Ministerio de Educación, con el sistema de estándares educativos elaborados y validados. Esta alineación es fundamental para garantizar que los futuros docentes tengan una claridad conceptual, metodológica e instrumental para una adecuada implementación de los estándares educativos y garanticen su sostenibilidad en el largo plazo.

De lo anterior podemos concluir que si bien ha habido avances en la definición y aplicación de estándares educativos, hace falta que los esfuerzos se articulen a otros procesos y se vean como parte de un todo. Por otro lado, el Ministerio de Educación debe definir un modelo institucional único de estándares educativos que sea válido para todas las instituciones educativas en el país y evitar así la duplicidad de esfuerzos y confusiones entre directores y docentes.

VI. LA CREACIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN HA PERMITIDO AVANCES SIGNIFICATIVOS PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN: (B↑)

La creación del Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (SINEA) ha posibilitado avances significativos en la disponibilidad y la comunicación de información educativa, y ha propiciado el desarrollo de una cultura de evaluación. El SINEA se implementó en educación básica en el 2001, cuando se aplicaron pruebas de logros de aprendizaje a estudiantes de 3º, 6º y 9º grado en una muestra nacional de instituciones públicas y privadas. En el 2002, el SINEA se aplicó con el enfoque de logros de aprendizaje en el 100 por ciento de las instituciones de educación media. La PAES, que se venía aplicando desde 1997, pasó de ser una prueba referida a normas a ser una prueba referida a criterios. A partir de 2002 se evalúan competencias y los resultados dejan de darse en porcentajes para describir niveles de desempeño de dichas competencias. Hasta el 2004, la prueba tenía un valor diagnóstico para el MINED, los centros educativos y los estudiantes; era requisito someterse a la prueba para obtener el título de bachiller,

sin importar el tipo de resultados obtenidos. En 2005 dejó de ser un simple requisito para obtener el título de bachiller para tener un valor promocional.

Aunque el SINEA ha propiciado actividades formativas para asegurar la difusión de los resultados de aprendizaje, aún no existen evidencias de que estos sean asumidos por los actores educativos en su totalidad para retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, siguen existiendo retos y problemas en cuanto a los métodos para la comunicación de los resultados, tanto para facilitar su comprensión como para asegurar una difusión orientada hacia la mejora de la educación.

Uno de los grandes desafíos en esta área es el alineamiento que debe existir entre estándares, currículo y evaluación, estableciendo líneas de actuación coherentes y complementarias que aseguren aprendizajes exitosos y significativos.

VII. EXISTE MAYOR GESTIÓN EDUCATIVA AL NIVEL LOCAL, PERO CON LIMITES PARA LA RENDICIÓN DE CUENTAS Y UN MAYOR PROTAGONISMO ESCOLAR: (B↑)

Después de haber institucionalizado, durante la década de los noventa, las tres modalidades de administración escolar, Asociaciones Comunales para la Educación (ACE), Consejos Directivos Escolares (CDE) y Consejos Educativos Católicos (CECE), uno de los principales esfuerzos realizados por el Ministerio de educación, desde el año 2000, ha estado orientado a fortalecer la autonomía escolar por medio de la elaboración y ejecución del Proyecto Educativo Institucional (PEI), como un instrumento para mejorar y transformar la calidad de la educación en las escuelas.

También dentro de un proceso de moderniza-

ción institucional, el Ministerio de Educación ha ido desconcentrando funciones técnicas, administrativas y financieras en las tres modalidades de administración escolar, que antes eran responsabilidad del nivel central. Por ejemplo, desde el año 2002 se delegó a los centros escolares la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan Escolar Anual (PEA), el Proyecto Curricular de Centro (PCC) y el Plan de Desarrollo Profesional. Las ACE continúan teniendo un control directo en la selección, contratación y cancelación de contratos de docentes; a diferencia, los CDE y CECE solo tienen responsabilidad en el trámite de recibir y canalizar solicitudes de plazas do-

centes disponibles en sus centros educativos. En la parte financiera, se transfirió de forma gradual y creciente la asignación de recursos financieros, por medio de bonos: a) bonos orientados a satisfacer y apoyar los procesos de aprendizaje en el aula (compra de libros de texto, equipo y material didáctico, contratación de profesionales para capacitación docente, etc.); b) bonos orientados a reparaciones menores y mantenimiento de la infraestructura (pintura de paredes, reparación de pupitres, cambio de lámparas o focos, etc.); y c) bonos orientados a actividades de ejecución de proyectos específicos (Bono Alegría, Bono Juventud, etc.).

A partir de 2005, se cambió la modalidad de transferencia de bono por componente para facilitar los procesos de liquidación en todos los centros escolares del país y garantizar, según el Ministerio de Educación, un promedio de 13 dólares por estudiante de las escuelas ubicadas en los municipios con mayores índices de rezago educativo rurales y con matriculas pequeñas⁽²¹⁾. En 2005, el MINED transfirió 21 millones de dólares a 5,142 centros educativos públicos a nivel nacional⁽²²⁾.

A pesar de estos avances, todavía persisten algunos problemas que afectan y/o limitan el logro de un mayor protagonismo escolar. Por ejemplo, la participación de la comunidad educativa en la elaboración del presupuesto escolar es mínima, la cual queda prácticamente a discreción del director; además, los montos, criterios de asignación y la normativa

de ejecución de las transferencias financieras se determinan desde el nivel central, y los desembolsos de fondos a los centros escolares se entregan, por lo general, tardíamente. En términos generales, se puede decir que no existe una política integral de rendición de cuentas y transparencia en el nivel local, departamental o nacional, que promueva en todos los actores del sistema educativo una conducta de responsabilidad social por los recursos humanos, materiales y financieros que se les asignan y por los resultados educativos que se obtienen con dichos recursos.

Indudablemente, si las escuelas reciben mayor autonomía deberían tener mayor responsabilidad por los resultados, pero dichos resultados no son responsabilidad exclusiva de la escuela en el nivel local, sino también son co-responsables solidariamente el nivel departamental y nacional, ya que todos son parte integrante del sistema educativo nacional.

El gran reto a futuro no sólo es dar mayor control y responsabilidad de la educación a las escuelas y comunidades, sino también lograr que la prioridad de la gestión educativa en los ámbitos local, departamental y nacional, sean los procesos pedagógicos en el aula además de los procesos administrativos-financieros; esto es, garantizar que en las escuelas públicas los niños y las niñas tengan aprendizajes significativos y efectivos que les sirvan para la vida, como parte inherente del derecho que tienen de recibir una educación de calidad.

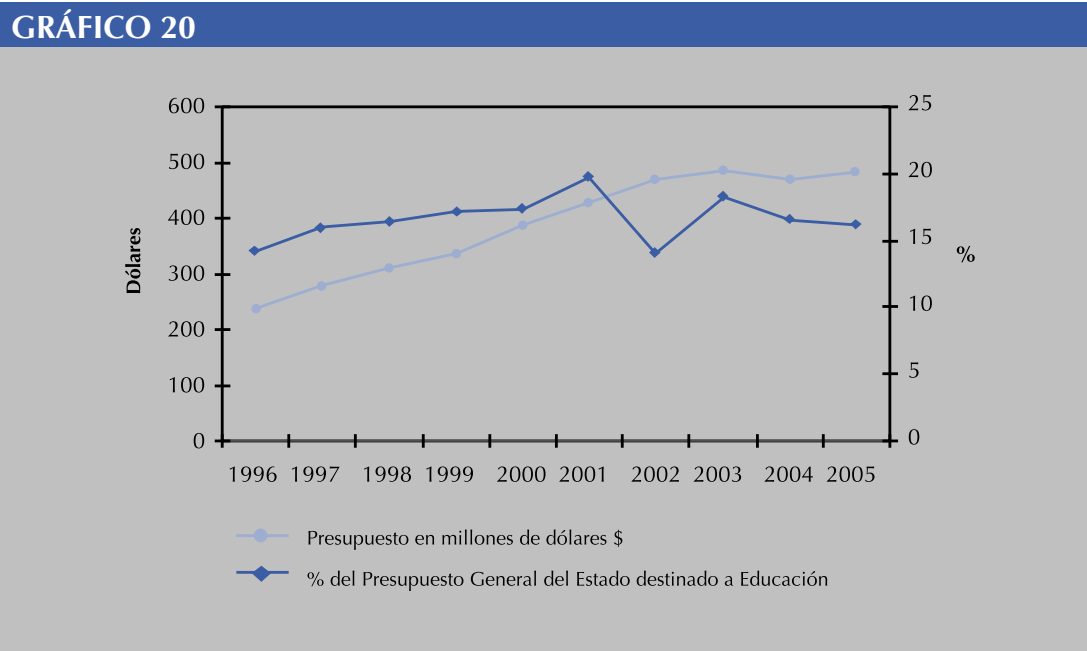
VIII. LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN TODAVÍA ES INSUFICIENTE: (D↑)

En los últimos 10 años, El Salvador ha hecho esfuerzos por invertir cada vez más en educación. El presupuesto en educación como porcentaje del PIB creció de 2.3% en 1996 a 3.3% en 2002, bajando levemente a 3.1% en

2005 (**Cuadro A.17 del Anexo**). De igual forma, ha crecido el peso del gasto público en educación como porcentaje del gasto de gobierno: de 14% en 2002 a 16.2% en 2005 (**Gráfico 20**).

Evolución del presupuesto de educación 1996-2005

Fuente: Elaborado con base a los datos contenidos en el apéndice estadístico del Presupuesto General del Estado. Ejercicio fiscal 2005, Ministerio de Hacienda

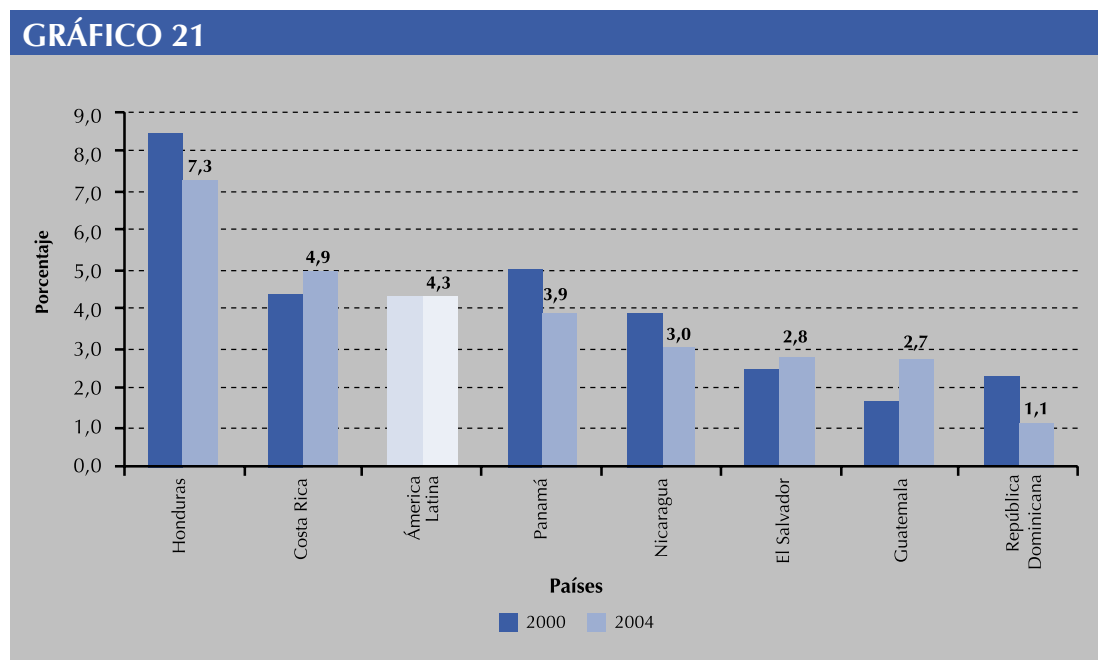


Sin embargo, la inversión de El Salvador en educación es baja en el contexto regional e internacional. En Centroamérica, es uno de los países que menos invierte en educación,

después de Guatemala y Nicaragua (**Gráfico 21**); y también lo es comparado con América Latina, que dedica en promedio 4.3% del PIB a educación⁽²³⁾.

Gasto en educación como porcentaje del PIB, 2000 y 2004

Fuentes: (a) para Costa Rica, El Salvador, Nicaragua, Panamá y República Dominicana: Banco Mundial: World Development Indicators, 2006; (b) para Guatemala y Honduras: CECC (2006): Estadísticas de educación de los países centroamericanos; (c) datos de América Latina: Banco Mundial EDSTATS. Base de datos en línea.



La inversión por alumno es baja

Aunque el gasto por estudiante aumentó entre 1996 y el 2002, en el período 2002-2004 disminuyó en todos los niveles educativos (**Cuadro A.19 del Anexo**). En adición, mucho del financiamiento del gasto por estudiante proviene de fuentes externas. Excluyendo estas fuentes, el gasto por estudiante se reduce sustancialmente (**Gráfico 22**). Controlando por diferencias en el costo de vida, El Salvador dedica tan solo \$462 en cada alumno de nivel primaria, superando únicamente a Nicaragua, Perú, Bolivia, Guatemala y Filipinas, entre los países con datos disponibles (**Gráfico A.9 del Anexo**).

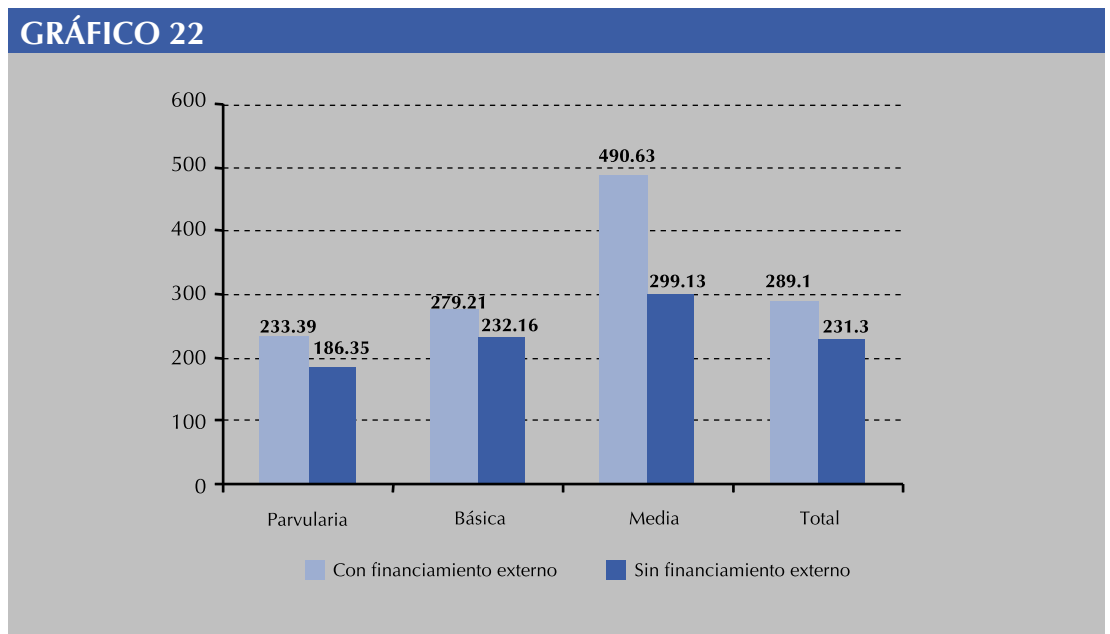
Una gran población joven, hace necesario mayor inversión en los niveles antes de la universidad

Si consideramos que en El Salvador más de un tercio de la población se encuentra entre los 5 y 22 años, la necesidad de invertir más en el nivel preescolar, primario y secundario es aún más urgente.

Afortunadamente, el Ministerio de Educación está consciente de esta necesidad y para 2002-2003 (fecha más reciente por los cuales existen datos publicados) orientó a los niveles de parvularia, básica y media las dos terceras partes de los presupuestos anuales asignados a educación en esos años (**Gráfico 23**).

Gasto por estudiante en US\$, 2004

GRÁFICO 22

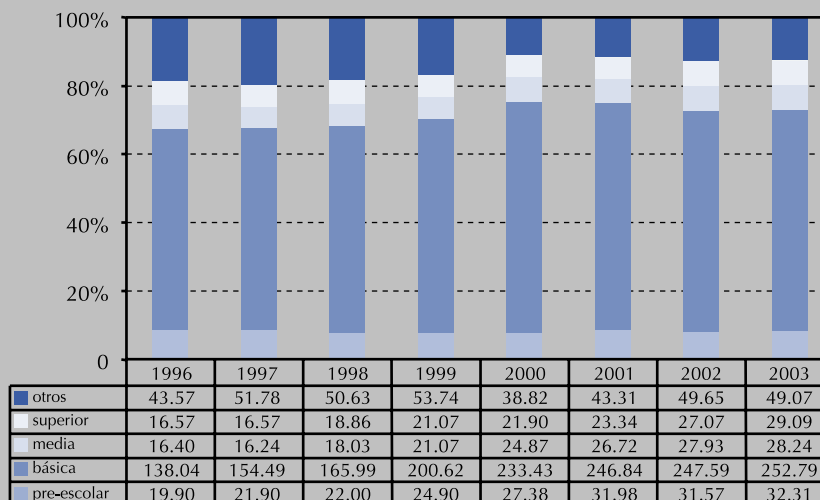


Fuente: USAID, Calidad y equidad, San Salvador, 2004

Distribución del presupuesto público entre niveles educativos, 2004 (porcentaje y millones de dólares)

Fuente: E. di Gropello, *El Salvador: ensayo sobre estrategia educativa*, Banco Mundial, 2004.

GRÁFICO 23



El Ministerio de Educación también ha invertido una gran proporción de su presupuesto en el nivel básico especialmente en las zonas rurales donde la pobreza es mayor y la cobertura

educativa menor. También ha invertido en programas especiales para eliminar los obstáculos que enfrentan los hogares rurales para acceder a la educación (**Recuadro 10**).

Recuadro 10: Algunos programas del MINED en las zonas rurales

El MINED ha adoptado una estrategia multidimensional para enfrentar los desafíos educativos en áreas rurales. Las Escuelas de Padres y Madres están diseñadas para motivarles a que incorporen a sus hijos en la escuela. También se ha introducido el refrigerio escolar y la atención médica, con lo cual se promueve el aumento del rendimiento académico y la disminución de la deserción. Por otro lado, se ha introducido en algunas escuelas rurales secciones multigrado, y se ha apoyado a los niños a nivelarse para reducir la sobre-edad a través del programa Escuela Acelerada. Se ha implementado el programa Tele-aprendizaje, que en 2004 permitió a 16,910 alumnos de tercer ciclo superar los obstáculos geográficos para cubrir este nivel educativo con medios audiovisuales y metodologías participativas. Finalmente, a partir de 2004 se han eliminado las cuotas voluntarias en las escuelas de educación básica, introduciendo el MINED el Bono de Gratuidad para compensar a las escuelas por el ingreso no percibido; el bono asciende a US\$10 por alumno.

Fuente: *El Salvador. Primer informe de país. Avance de los objetivos del desarrollo del milenio*, San Salvador, 2004, p. 47.

En conclusión, aunque ha habido un incremento substancial del presupuesto para educación en la última década, dicho presupuesto aún es pequeño cuando se compara con otros países de la región latinoamericana. El impulso que tuvo el presupuesto a partir de 1994 se ha detenido en los últimos años (**Cuadro A.17 del Anexo**). Este aparente estancamiento no se debe necesariamente a una falta de prioridad de la educación, sino que está vinculado a las limitaciones de los recursos financieros del Es-

tado y a las necesidades de inversión en otros sectores de la sociedad salvadoreña, que también presentan graves problemas y carencias. De cara a los retos que se plantean para el futuro, "El Salvador debe empezar cuanto antes a dedicar aproximadamente un 6% del PIB a la educación, asumiendo que la economía crecerá a una tasa promedio de 2.5% anual en los próximos diez años. La viabilidad financiera y política de esto requiere un incremento sensible en la recaudación fiscal⁽²⁴⁾".

IX. CONSTRUYENDO EL FUTURO

En los últimos años se elaboraron dos documentos oficiales que diagnostican la situación actual de la educación en el país y proponen metas y políticas educativas para superar las deficiencias que presenta el sistema educativo salvadoreño en la actualidad⁽²⁵⁾. Si las propuestas y las medidas de solución planteadas en ambos documentos se cumplieran en su integridad, no cabe duda que la educación salvadoreña daría un salto de calidad impresionante en los próximos quince años.

Las propuestas sintetizan cuatro objetivos fundamentales para la educación del país: formación integral de las personas, escolaridad de once grados para toda la población, creación de oportunidades para la especialización profesional técnica y tecnológica después del noveno grado y fortalecimiento de la investigación, la ciencia y la tecnología para incrementar la productividad, el bienestar social y el desarrollo cultural.

Los requerimientos para el logro de estos objetivos se centran en la solución a los problemas más graves que están afectando la educación del país en la actualidad: mejorar la calidad, equidad y cobertura de la educación; fortalecer la profesión docente por medio de un continuo desarrollo profesional e incentivos apropiados; establecer estándares e integrar los con lo demás del sistema educativo, medir el avance en su cumplimiento y usar esta información para hacer los ajustes necesarios a las políticas y el sistema; abrir mayores espacios de autonomía y decisión al nivel de escuelas con participación de las comunidades; e invertir más y mejor en la educación. No es coincidencia que tanto las recomendaciones de la Comisión Presidencial, del Plan Nacional de Educación 2021 (**Recuadro 11**) y los informes de progreso educativo de PREAL toquen estos mismos puntos, aunque sí con lenguaje distinto. Sin enfrentar estos problemas de manera conjunta, es poco probable que lleguemos a la meta de una educación de calidad para todos.

Para construir el futuro que queremos:

- Implementar políticas y asignar recursos para propiciar y exigir ambientes escolares que favorezcan el aprendizaje, lo cual debe

estar subordinado al cuidado y uso de los recursos físicos y a la participación directa de todos los miembros de la comunidad en el mejoramiento del clima escolar.

- Expandir el acceso a la educación, para asegurar que todos los salvadoreños y salvadoreñas tengan la oportunidad de completar su educación básica y su educación media. Esto significaría adoptar mecanismos de acción positiva y solidaria para favorecer a las escuelas de las áreas rurales, o a centros de enseñanza donde la pobreza es mayor. Para ello se propone el establecimiento de redes territoriales que permitan aprovechar de forma óptima los recursos disponibles y potenciar otros.

- Mejorar la formación inicial y continua del profesorado y otorgar una remuneración adecuada que haga más atractiva la profesión docente, acompañada con un conjunto de incentivos y exigencias que aseguren el cumplimiento de obligaciones y la superación constante de los maestros y maestras.

- Establecer metas claras, desarrollar estrategias coherentes, propiciar ambientes físicos y sociales adecuados y asignar recursos necesarios para una educación de calidad, en un marco de mejora continua. El monitoreo de los resultados –de aprendizaje, del desempeño docente en aula, de los impactos de políticas en mejorar el sistema, y otros elementos de la institucionalidad educativa– sería parte clave de este proceso. Se recomienda, además, participar en pruebas internacionales que ayuden a valorar el nivel de avance en el aprendizaje y a estimular el progreso en el mismo.

- Mejorar la gestión de los centros escolares mediante una modernización de los procesos de formación, selección, contratación y evaluación de directores y el fortalecimiento del trabajo en equipos de directivos y docentes, en un contexto que otorgue mayor protagonismo a los actores escolares y de la comunidad en las decisiones y rendición de cuentas. Esto supone propiciar mayores espacios de autonomía

y de decisión a las escuelas, introduciendo los cambios jurídicos, institucionales y normativos necesarios que potencien la actuación directa de las comunidades escolares.

- Elevar sustancialmente la inversión en educación para lograr que los niños y jóve-

nes tengan una educación básica y media de excelente calidad, para contratar nuevos maestros y directores, elevar su nivel profesional y ofrecerles mejores salarios, construir nuevas escuelas y mejorar las existentes, y dotar a los centros educativos de tecnología, bibliotecas y otros recursos didácticos.

Recuadro 11: Metas y acciones del Plan 2021

Con el Plan Nacional de Educación 2021, el Ministerio de Educación espera alcanzar once años de escolaridad promedio con una visión de calidad. La tasa neta de parvularia se espera que pase de un 44.1% en 2004 a un 64% en el 2009, 80% en 2014 y 100% en 2021. La tasa neta de matrícula en educación básica (1-9) se espera elevarla a un 96% en 2009 y a 100% en 2014. La tasa de educación media (10-11) pasaría de un 30.2% en la actualidad a 58% en 2014 y 90% en 2021.

El plan establece varios programas: educación preescolar y básica en la Red Solidaria para 100 municipios con mayores índices de pobreza; el programa COMPRENDO, orientado a mejorar los aprendizajes en lenguaje y matemáticas para el primer ciclo de educación básica; Redes Escolares Efectivas, para mejorar la eficiencia y la calidad, que forma parte de la Red Solidaria; Educación Básica y Media para Todos (EDUCAME), con modalidades flexibles a la población joven que se encuentra fuera del sistema; Educación Técnica, Tecnológica y Superior para la producción y la competitividad (MEGATEC).

Además, están los programas CONECTATE, para acceso y uso efectivo de tecnologías de información y comunicaciones; COMPITE, que busca crear bases para una juventud bilingüe; PODER, como programa extracurricular de educación para la vida, desarrollo integral y solidaridad, orientado a estudiantes entre 13 y 21 años, generando independencia y libertad para tomar decisiones a través de proyectos, campamentos y brigadas de solidaridad.

El Ministerio de Educación ha proyectado invertir durante cinco años aproximadamente \$400 millones en diez programas⁽²⁶⁾, los cuales concretan las metas planteadas en el Plan. De este monto ya fue ejecutado en el 2005 un 12.3%. Edifica, Redes Escolares y Comprendo son los proyectos que concentran un poco más del 65% del monto proyectado, y han tenido en su primer año una ejecución financiera de 7.3%, 23.4% y 13.5% respectivamente. Los otros programas entre los cuales se distribuye el resto de la inversión han alcanzado en 2005 ejecuciones financieras hasta del 25.7% (Todos Iguales) y 17.1% (EDUCAME). En este grupo, el proyecto Juega Leyendo es el que ha tenido el más bajo nivel de ejecución, con un 4.8%.

Por supuesto estas medidas por sí solas no resolverán todo y deben estar sentadas en un contexto más amplio que incluye una política económica y social responsable del bienestar de las mayorías. La educación no debe ser considerada ni tratada como un “sector” aislado, sino parte de una estrategia de desarrollo que

requiere un sector público bien estructurado y capaz de diseñar y ejecutar políticas que garanticen la calidad de los servicios. Construir el futuro de El Salvador empieza (pero no termina) con la educación en lo cual todos juegan un papel. Le invitamos a sumarse al esfuerzo.

Fuente: MINED, Informe de avance del plan 2021.

ANEXO ESTADÍSTICO

MATRÍCULA

Cuadro A.1:	Tasas brutas y netas de cobertura educativa, 1995-2005.....	40
Gráfico A.1:	Tasa bruta por género, 2002.....	40
Cuadro A.2:	Años de escolaridad obligatoria y nivel de cumplimiento, 2002.....	41
Cuadro A.3:	Jóvenes fuera de la escuela, 2004.....	41

LOGROS DE APRENDIZAJE

Cuadro A.4:	Niveles de logro por ciclo académico.....	42
Gráfico A.2:	Porcentaje de estudiantes de tercero, sexto y noveno según nivel de logro alcanzado en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, SINEA 2001.....	42
Gráfico A.3:	Porcentaje de estudiantes de tercero, sexto y noveno según nivel de logro alcanzado en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, SINEA 2003.....	42
Gráfico A.4:	Porcentaje de estudiantes por niveles de logro según asignatura, PAES 2003.....	43
Gráfico A.5:	Puntajes promedio por asignatura y sector (público y privado), PAES 2002-2004.....	43
Gráfico A.6:	Porcentaje de estudiantes por nivel de logro, según asignatura, PAES 2005.....	44

PERMANENCIA EN LA ESCUELA Y EFICIENCIA

Cuadro A.5:	Evolución de las tasas de promoción, repitencia y deserción en educación básica según grados, 1993-2004.....	44
Cuadro A.6:	Porcentajes de población por grupos de edad y género según grados aprobados, 2004.....	45
Cuadro A.7:	Indicaciones de eficiencia interna de educación básica por área geográfica, 2002...	45

EQUIDAD

Gráfico A.7:	Años de escolaridad por quintil (grupo de 15 años de edad), 2002.....	46
Cuadro A.8:	Escolaridad promedio de la población de 6 años y más según quintil de ingreso per-cápita, 2001, 2002 y 2003.....	46
Cuadro A.9:	Porcentaje de población de 25 a 59 años según años de escolaridad, por zona de residencia, 2002-2003.....	47
Gráfico A.8:	Matrícula por grados y área, 2003.....	47
Cuadro A.10:	Salarios mensuales promedio por género según años de estudio aprobados (en dólares), 2004.....	48
Cuadro A.11:	Porcentaje de la población ocupada, según años de estudio aprobados y rama de actividad económica, 2003.....	48
Cuadro A.12:	Porcentaje de la población ocupada, según años de estudios aprobados y categoría ocupacional, 2004.....	49
Cuadro A.13:	Tasa de analfabetismo adulto, 1995-2004.....	49

DOCENTES

Cuadro A.14:	Número de docentes y centros educativos por sector y zona geográfica, 2005.....	50
Cuadro A.15:	Numero de estudiantes aprobados en la ECAP, 2001-2005.....	50
Cuadro A.16:	Salario mensual de los docentes del sector público, 2004 (sistema tradicional).....	50

FINANCIAMIENTO

Cuadro A.17:	Evolución del presupuesto de educación, 1996-2005.....	51
Cuadro A.18:	Distribución del presupuesto de educación según niveles educativos, 2000-2003....	51
Cuadro A.19:	Gasto por estudiante según nivel educativo, 1996, 2002 y 2004 (dólares).....	51
Gráfico A.9:	Gasto público por alumno en la educación primaria, 2002 (\$PPA).....	52

CUADRO RESUMEN:	Indicadores educativos de El Salvador.....	53
------------------------	--	----

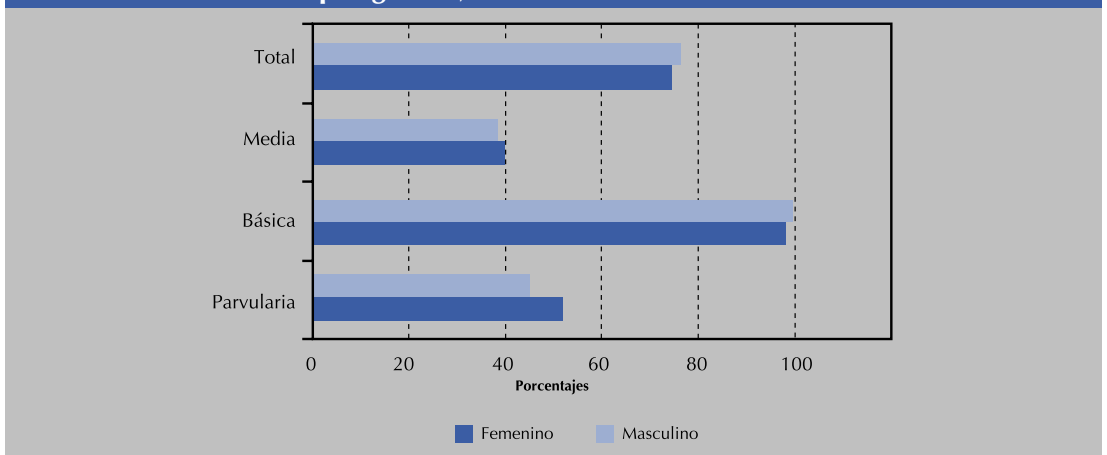
MATRÍCULA

Cuadro A.1: Tasas brutas y netas de cobertura educativa, 1995-2005

	MEDIDA	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005
COBERTURA EDUCATIVA								
Educación Parvularia:								
Tasa bruta de cobertura	Porcentaje	31.3	43.8	45.9	48.3	49.7	50.2	50.6
Tasa neta de cobertura	Porcentaje	ND	39.7	41,0	43.3	44.1	44.2	44.3
Educación Básica: I y II ciclos								
Tasa bruta de cobertura	Porcentaje	103.7	110.3	110.6	111	112.5	112.8	113.1
Tasa neta de cobertura	Porcentaje	ND	87.2	87.9	89.1	90.8	91.7	92.6
Educación Básica: III ciclo								
Tasa bruta de cobertura	Porcentaje	59.9	67.6	71.0	74.6	77.4	77.9	78.4
Tasa neta de cobertura	Porcentaje	ND	41.5	44.7	46.4	48.7	49.3	49.8
Educación Básica: I, II y III ciclo								
Tasa bruta de cobertura	Porcentaje	89.0	96.7	98.1	99.5	101.5	101.8	102.1
Tasa neta de cobertura	Porcentaje	ND	84.2	85.9	86.8	89.1	89.8	90.5
Educación Media								
Tasa bruta de cobertura	Porcentaje	34.4	38.3	38.1	40.2	42.3	44.2	46.1
Tasa neta de cobertura	Porcentaje	ND	23.8	23.9	25.6	27.2	28.7	30.2

Fuente: MINED, Censo anual de matrícula correspondiente a cada año. DIGESTYC. Proyección de la población de El Salvador 1995-2025.

Gráfico A.1: Tasa bruta por género, 2002



Fuente: MINED, elaborado con base a los resultados de los Censos anuales de Matrícula. DIGESTYC. Proyecciones de población.

MATRÍCULA

Cuadro A.2 Años de escolaridad obligatoria y nivel de cumplimiento, 2002

País	Escolaridad obligatoria	Población de 15 a 24 años	
		6 o más años de escolaridad (porcentaje)	10 o más años de escolaridad (porcentaje)
Argentina	10	97	54
Uruguay	10	97	47
Venezuela	10	89	40
República Dominicana	10	72	32
Colombia	9	75	41
Costa Rica	9	87	32
México	9	92	31
El Salvador	9	68	30
Chile	8	96	61
Bolivia	8	75	43
Paraguay	8	82	31
Brasil	8	59	21
Panamá	6	93	46
Nicaragua	6	83	31
Honduras	6	69	16

Fuente: *Panorama Educativo de las Américas-Proyecto Regional de Indicadores Educativos, UNESCO/OREALC, 2002.*

Cuadro A.3 Años de escolaridad obligatoria y nivel de cumplimiento, 2002

Grupo de edad y sexo	Total	Sí asiste	No asiste	% fuera de la escuela
Total				
13-15 años	465,831	380,820	85,011	18
16-18 años	426,955	244,944	182,011	43
Hombres				
13-15 años	235,574	195,856	39,718	17
16-18 años	215,635	126,702	88,935	41
Mujeres				
13-15 años	230,257	184,964	45,293	20
16-18 años	211,320	118,242	93,078	44

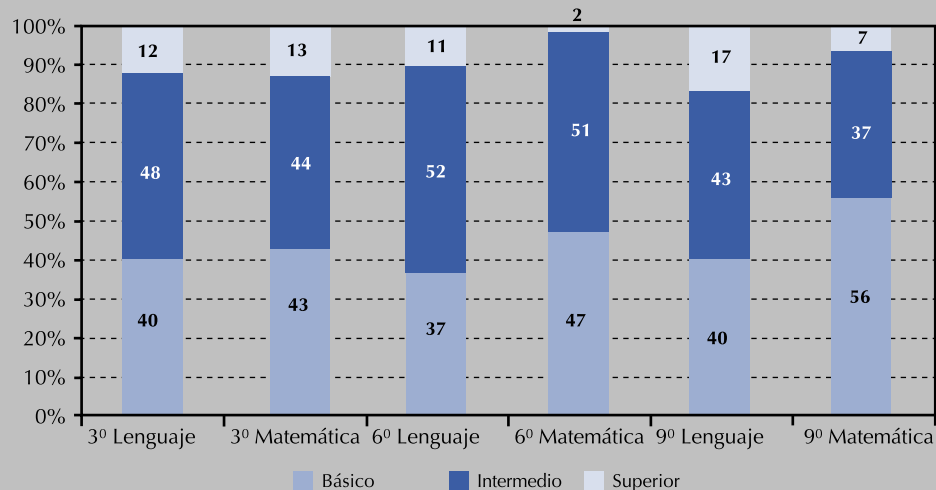
Fuente: *DIGESTYC, Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples del 2004.*

LOGROS DE APRENDIZAJE

Cuadro A.4 Nivel de logro por ciclo académico

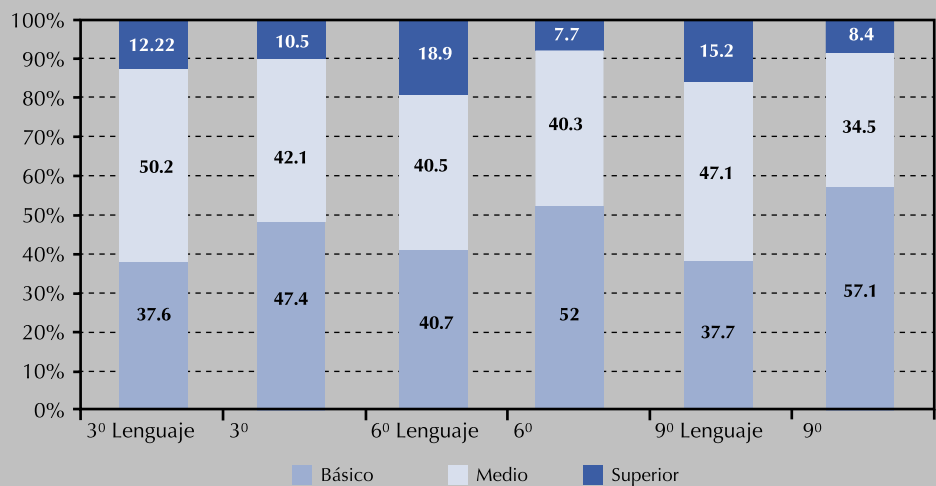
Nivel de logro	Escala de puntaje por grado			
	Tercer	Sexto	Noveno	Último año de Bachillerato
Básico	300 a 450	700 a 850	1100 a 1250	1500 a 1650
Intermedio	451 a 600	851 a 1000	1251 a 1400	1651 a 1800
Superior	601 a 700	1001 a 1100	1401 a 1500	1801 a 1900

Gráfico A.2: Porcentaje de estudiantes de tercero, sexto y noveno según nivel de logro alcanzado en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, SINEA 2001



Fuente: MINED. Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación. SINEA 2001

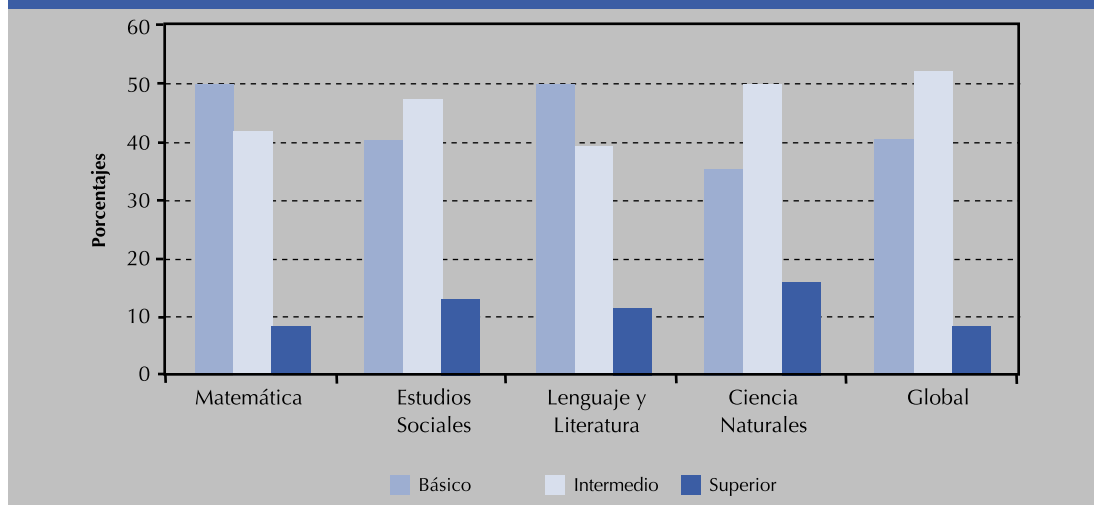
Gráfico A.3: Porcentaje de estudiantes de tercero, sexto y noveno según nivel de logro alcanzado en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, SINEA 2003



Fuente: MINED. Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación. SINEA 2003

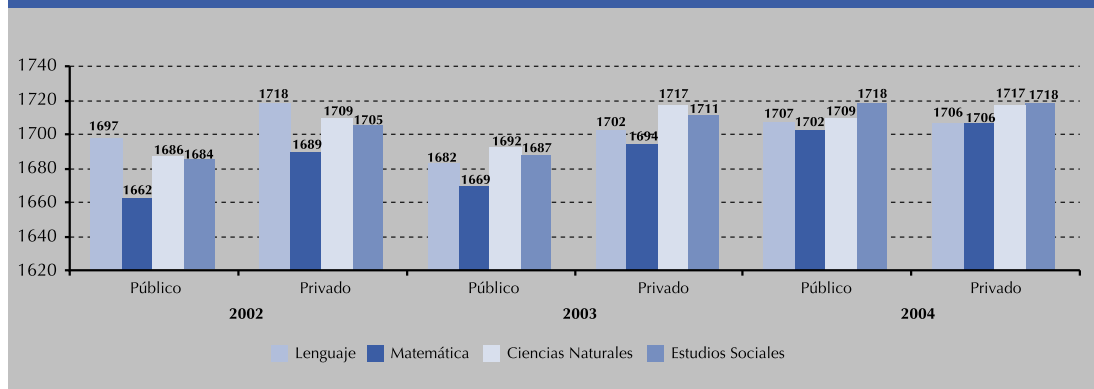
LOGROS DE APRENDIZAJE

Gráfico A.4: Porcentaje de estudiantes por niveles de logro según asignatura, PAES 2003



Fuente: MINED. Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación. "Boletín Informativo Resultados PAES 2003."

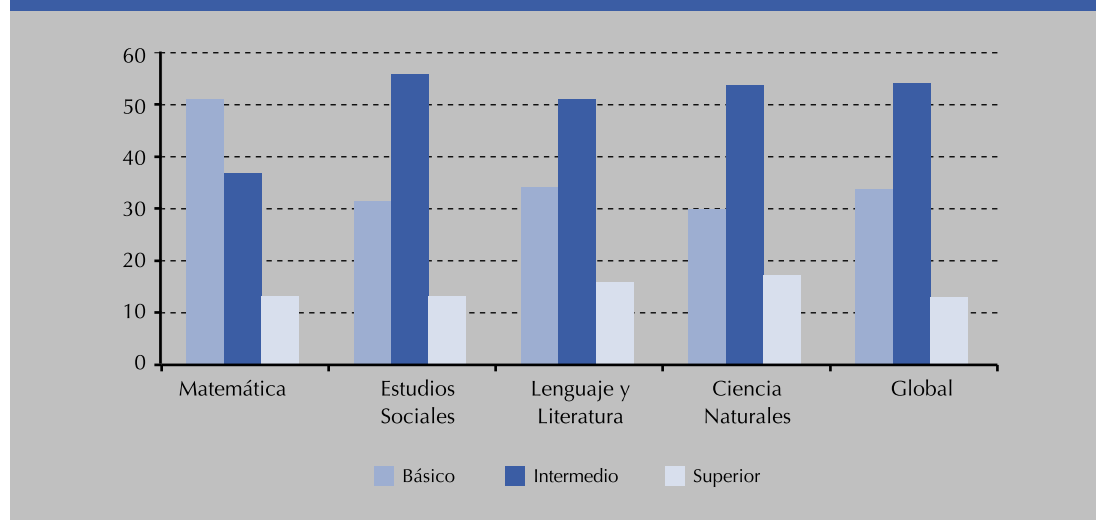
Gráfico A.5: Porcentaje promedio por asignatura y sector (público y privado), PAES 2002-2004



Fuente: Elaborado con base a información de la Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación del MINED.

LOGROS DE APRENDIZAJE

Gráfico A.6: Porcentaje de estudiantes por nivel de logro, según asignatura, PAES 2005



Fuente: Elaborado con base a información de la Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación del MINED.

PERMANENCIA EN LA ESCUELA Y EFICIENCIA

Cuadro A.5: Evolución de las tasas de promoción, repitencia y deserción en educación básica según grados, 1993-2004

Grados	Promoción %				Deserción %				Repitencia %			
	1993	1997	2001	2004	1993	1997	2001	2004	1993	1997	2001	2004
1°	64	67	70	73	19	15	14	14	17	18	16	13
2°	83	84	88	88	11	9	6	6	7	7	6	6
3°	86	87	90	90	10	9	5	6	5	4	5	4
4°	85	87	90	90	12	10	6	6	4	3	4	4
5°	87	88	92	91	10	10	5	6	3	2	3	4
6°	91	89	93	93	6	9	4	4	3	2	3	3
7°	87	86	86	85	11	12	10	9	2	2	4	6
8°	90	88	90	88	10	11	7	8	1	2	3	4
9°	100	99	99	98	0	0	0	0	0	1	1	2

Fuente: Elaborado con base a los Censos de Matrícula del MINED e Informes de Desarrollo Humano del PNUD

PERMANENCIA EN LA ESCUELA Y EFICIENCIA

Cuadro A.6: Porcentajes de población por grupos de edad y género según grados aprobados, 2004

Grados aprobados	15-24 años			25-39 años			40-59 años		
	Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	Total
Ninguno	5,5	5,3	5,4	8,7	12,1	10,5	17,5	26,6	22,6
1 a 3	9,7	9,2	9,4	12,3	15,4	14,0	19,2	23,4	21,5
4 a 6	19,1	18,3	18,7	19,3	19,3	19,3	23,8	22,2	22,9
7 a 9	34,3	33,8	34,0	21,3	17,7	19,3	15,0	9,8	12,1
10 a 12	25,1	25,3	25,2	23,0	20,7	21,8	13,4	10,6	11,9
13 y más	6,2	8,1	7,2	15,4	14,9	15,1	11,0	7,4	9,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración basada en los resultados de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples del 2004. DIGESTYC

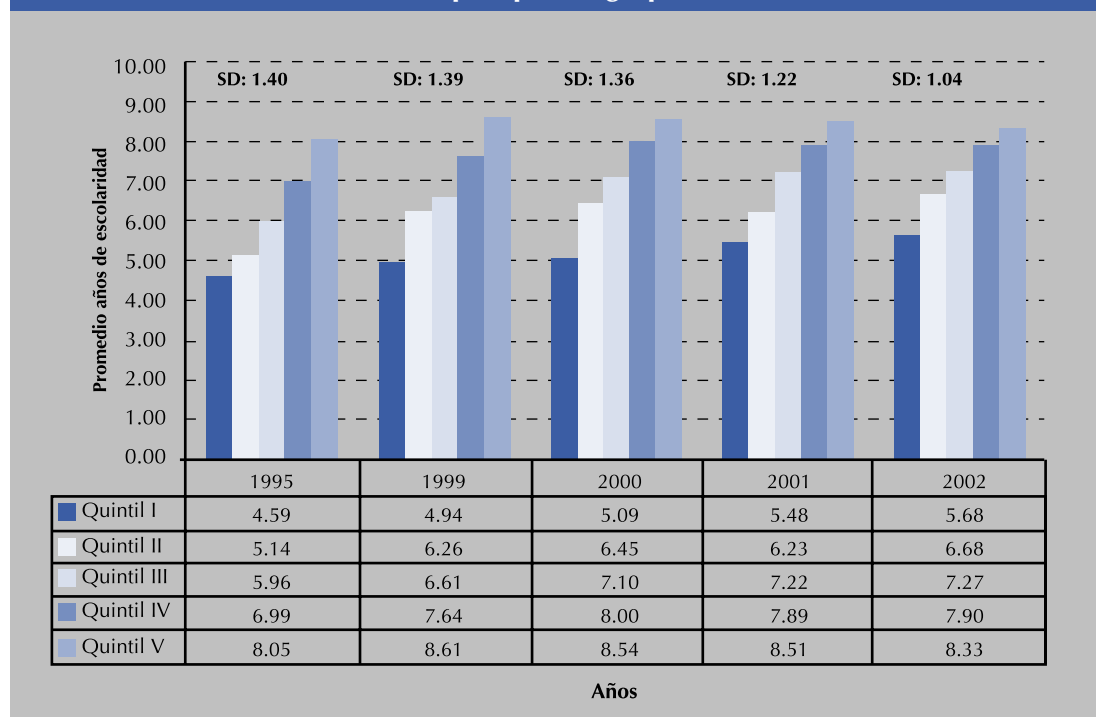
Cuadro A.7: Indicaciones de eficiencia interna de educación básica por área geográfica, 2002

Indicadores	Total país	Urbano	Rural
Total de años alumno	7.253	8.333	6.301
Graduados	587	774	387
Años alumno/graduado	12.4	10.8	16.3
Insumo/producto	1.4	1.2	1.8
Coeficiente de eficiencia (%)	72.8	83.6	55.3
Coeficiente de desperdicio (%)	27.2	16.4	44.7
Tasas de supervivencia (%)			
De 5° grado	74.6	88.0	65.9
De 6° grado	71.4	87.0	61.3
De 9° grado	58.7	77.4	38.7
Pérdida provocada por (%)			
Repitencia	78.5	69.6	85.2
Deserción	21.5	30.4	14.8

Fuente: MINED. Datos calculados reconstruyendo la cohorte para el año 2002.

EQUIDAD

Gráfico A.7: Años de escolaridad por quintil (grupo de 15 años de edad), 2002



Fuente: DYGESTYC, Encuesta de hogares y propósitos múltiples 2002.

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

Cuadro A.8: Escolaridad promedio de la población de 6 años y más, según quintil de ingreso per-cápita, 2001, 2002 y 2003

Quintiles de ingreso	2001			2002			2003		
	Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	Total
TOTAL	5.42	6.78	3.41	5.51	6.90	3.45	5.59	6.94	3.56
1	3.86	5.03	2.92	3.98	5.24	2.98	4.17	5.44	3.12
2	5.94	6.64	4.40	5.91	6.66	4.38	6.06	6.85	4.37
3	7.25	7.78	5.31	7.21	7.85	4.89	7.18	7.78	5.01
4	8.91	9.32	5.72	8.52	8.95	5.74	8.64	9.13	5.56
5	10.54	10.74	7.05	9.94	10.16	6.07	10.09	10.39	5.96

Fuente: DIGESTYC, Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples, correspondiente a cada año.

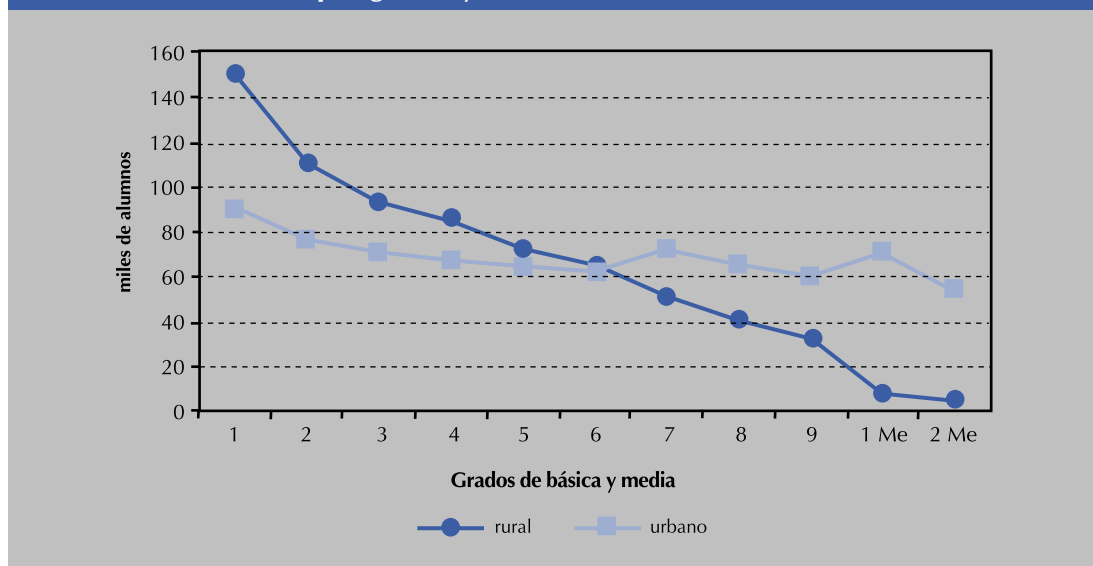
EQUIDAD

Cuadro A.9: Porcentaje de población de 25 a 59 años según años de escolaridad por zona de residencia, 2002-2003

PAÍS	ZONA URBANA			ZONA RURAL		
	AÑOS DE INSTRUCCIÓN			AÑOS DE INSTRUCCIÓN		
	0 a 5 años	6 a 9 años	10 años y más	0 a 5 años	6 a 9 años	10 años y más
Bolivia	31,0	18,6	50,4	74,6	16,5	8,9
Brasil	41,4	21,7	36,9	81,8	10,9	7,3
Chile	8,8	21,5	69,7	30,2	45,1	24,7
Costa Rica	11,0	42,4	46,6	28,8	53,0	18,2
El Salvador	26,9	30,4	42,7	69,4	22,8	7,8
Guatemala	34,5	30,4	35,1	80,1	16,0	3,9
Honduras	29,7	37,8	32,5	68,5	27,4	4,1
México	17,2	43,3	39,5	50,3	36,9	12,8
Panamá	6,6	36,3	57,1	32,5	47,7	19,8
Perú	21,1	15,0	63,9	60,2	19,8	20,0
República Dominicana	25,1	27,7	47,2	48,3	29,8	21,9

Fuente: Elaboración a partir de información del anuario estadístico de la publicación de CEPAL: *Panorama Social de América Latina*

Gráfico A.8: Matrícula por grados y área, 2003



Fuente: DIGESTYC, *Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples, varios años*.

EQUIDAD

Cuadro A.10: Salarios mensuales promedio por género según años de estudio aprobados (en dólares), 2004.

Años de estudio aprobados	Total país		
	Total	Hombres	Mujeres
TOTAL	234.01	255.12	206.75
Ninguno	130.34	135.84	124.62
1 a 3	161.23	171.36	148.72
4 a 6	187.98	207.74	161.12
7 a 9	206.42	225.30	174.14
10 a 12	267.94	298.98	227.97
13 y más	506.49	573.38	438.08

Fuente: DIGESTYC, Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples del 2004.

Cuadro A.11: Porcentaje de población ocupada, según años de estudio aprobados y rama de actividad económica, 2003.

Rama de actividad económica	Años de estudio aprobados						
	Total	Ninguno	1-3	4-6	7-9	10-12	13 y más
Total	1000.0	14.0	15.1	22.2	18.5	18.6	11.6
Agricultura, ganadería, caza, silvicultura	17.1	39.4	30.2	19.3	10.6	3.6	0.7
Pesca	1.2	2.7	1.8	1.4	0.8	0.2	0.0
Explot. minas y cantera	0.1	0.2	0.2	0.0	0.1	0.0	0.1
Industria manufacturera	17.8	10.3	14.1	19.4	23.8	22.5	11.3
Suministro electricidad gas y agua	0.2	0.0	0.1	0.3	0.2	0.5	0.5
Construcción	6.5	5.6	7.2	7.7	8.9	4.1	3.9
Comercio, hoteles y restaurantes	28.8	26.2	28.8	29.5	31.2	35.5	15.5
Transporte	4.5	1.2	2.9	5.1	5.8	5.7	5.4
Intermediación financiera e inmobiliario	4.3	0.6	1.2	2.5	3.9	7.5	12.3
Administración Pública y Defensa	4.1	0.8	1.0	1.7	3.6	8.3	10.9
Enseñanza	3.4	0.3	0.4	0.6	0.8	2.3	22.2
Servicios comunales, sociales y salud	7.4	5.9	4.9	5.8	6.1	8.1	16.6
Hogares con servicios domésticos	4.7	6.6	7.2	6.9	4.2	1.6	0.3
Otros	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.2
Total País	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración basada en los resultados de la Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples, del 2003, DIGESTYC.

EQUIDAD

Cuadro A.12: Porcentaje de población ocupada, según años de estudio aprobados y categoría ocupacional, 2004

CATEGORÍA OCUPACIONAL	AÑOS DE ESTUDIO APROBADOS						
	TOTAL	Ninguno	1-3	4-6	7-9	10-12	13 y más
Total	100,0	13,5	16,0	20,9	18,5	19,4	11,6
Empleador o patrono	4,3	3,0	4,6	3,3	3,9	4,5	7,4
Cuenta propia	28,0	50,7	38,3	31,0	22,9	16,1	9,6
Cooperativistas	0,1	0,2	0,1	0,2	0,0	0,0	0,0
Familiar no remunerado	7,7	5,5	9,1	10,6	9,8	5,8	2,8
Asalariado permanente	36,9	10,1	16,1	25,2	40,4	60,0	73,6
Asalariado temporal	18,0	24,1	23,0	22,8	18,0	11,5	6,2
Aprendiz	0,2	0,0	0,1	0,3	0,3	0,1	0,0
Servicio doméstico	4,7	6,3	8,5	6,3	4,6	1,5	0,2
Otros	0,2	0,1	0,1	0,3	0,1	0,4	0,2

Fuente: Elaboración basada en los resultados de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples del 2004.

Cuadro A.13: Tasa de analfabetismo adulto, 1995-2005 (por cada 100 personas de 15 años y más)

Años	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Nacional	22,8	21,7	21,9	21,1	19,6	19,2	18,2	18,3	17,7	17,0
Por sexo										
Femenino	25,7	24,7	25,0	23,9	22,3	21,9	20,8	20,8	20,3	19,7
Masculino	19,4	18,0	18,2	17,8	16,5	16,0	15,0	15,3	14,6	14,0
Por área geográfica										
Urbano	13,3	12,6	12,4	12,2	11,7	11,3	11,0	11,1	10,6	10,4
Rural	36,5	34,4	35,3	35,1	32,4	31,8	29,9	30,3	29,3	28,1

Fuente: Elaborado con base a los datos de alfabetismo del Informe del PNUD sobre desarrollo humano El Salvador 2005.

DOCENTES

Cuadro A.14: Número de docentes y centros educativos por sector y zona geográfica 2005

SECTOR	URBANO					RURAL					TOTAL GENERAL
	Número de Centro	Docentes				Número de Centro	Docentes				
		Pagados por IVINED	Pagados por otras fuentes	Adhonorium	Total Docentes		Pagados por IVINED	Pagados por otras fuentes	Adhonorium	Total Docentes	
PÚBLICO	1.255	21.693	1.350	145	23.693	3.903	20.739	610	148	21.497	45.190
PRIVADO	957	273	12.791	135	13.199	43	0	474	4	478	13.677

Fuente: MINED, Resultados ECAP 2005, en www.mined.gob.sv

Cuadro A.15: Número estudiantes aprobados en la ECAP, 2001-2005

	Año	2001	2002	2003	2004	2005
Población total	Número de estudiantes	2046	2412	1839	1561	1023
	Número de aprobados	692	968	796	763	547
	Proporción de estudiantes aprobados	33.8%	40.1%	43.3%	48.9%	53.5%
Población focal	Número de estudiantes	2046	1600	1101	949	775
	Número de aprobados	692	700	650	652	525
	Proporción de estudiantes aprobados	33.8%	43.8%	59.0%	68.7%	67.7%

Fuente: MINED, Resultados ECAP 2005, en www.mined.gob.sv

Cuadro A.16: Salario mensual de los docentes del sector público, 2004 (Sistema Tradicional)

Categorías por años de servicio activo	Nivel I Título de licenciado, master o doctor	Nivel II Título de profesor
Categoría 1: Más de 25 años	\$ 621.60	\$ 564.01
Categoría 2: Más de 20 años y hasta 25 años	\$ 586.20	\$ 531.60
Categoría 3: Más de 15 años y hasta 20 años	\$ 552.60	\$ 501.61
Categoría 4: Más de 10 años y hasta 15 años	\$ 511.20	\$ 464.40
Categoría 5: Más de 5 años y hasta 10 años	\$ 472.80	\$ 429.61
Categoría 5: Hasta 5 años	\$ 429.61	\$ 390.60

Fuente: MINED.

FINANCIAMIENTO

Cuadro A.17: Evolución del presupuesto de educación, 1996-2005

Años	Presupuesto en millones de dólares \$	Variación anual %	% del Presupuesto General del Estado destinado a Educación	Presupuesto Educación en Porcentaje del PIB
1996	238.4		14.1	2.3
1997	279.6	17.3	16.0	2.5
1998	311.1	11.3	16.4	2.6
1999	335.1	7.7	17.2	2.7
2000	387.0	15.5	17.3	2.9
2001	428.8	10.8	19.7	3.1
2002	471.2	9.9	14.0	3.3
2003	484.5	2.8	18.3	3.1
2004	470.5	-2.9	16.5	2.9
2005	483.4	2.7	16.2	3.1

Fuente: Elaborado con base a los datos contenidos en el Apéndice Estadístico del Presupuesto General del Estado Ejercicio Fiscal 2005. Ministerio de Hacienda

Cuadro A.18: Distribución del presupuesto de educación, según niveles educativos, 2000-2003

Niveles Educativos	Presupuesto en miles de dólares			
	2000	2001	2001	2003
Parvularia	27,380.28	31,977.58	31,565.15	32,306.41
Básica (A)	233,432.16	246,843.06	247,586.83	252,791.07
Media	40,703.60	26,722.96	27,932.00	28,243.32
Total de niveles (B)	301,516.04	305,543.60	307,083.98	313,340.80
Total Presupuesto Educativo (C)	386,988.07	428,849.92	471,158.13	482,020.71
% A/C	60.3%	57.6%	52.5%	52.4%
% B/C	77.9%	71.35%	65.2%	65.0%

Fuente: Ley General de Presupuesto Correspondiente a cada año, MINED, Unidad Financiera Institucional.

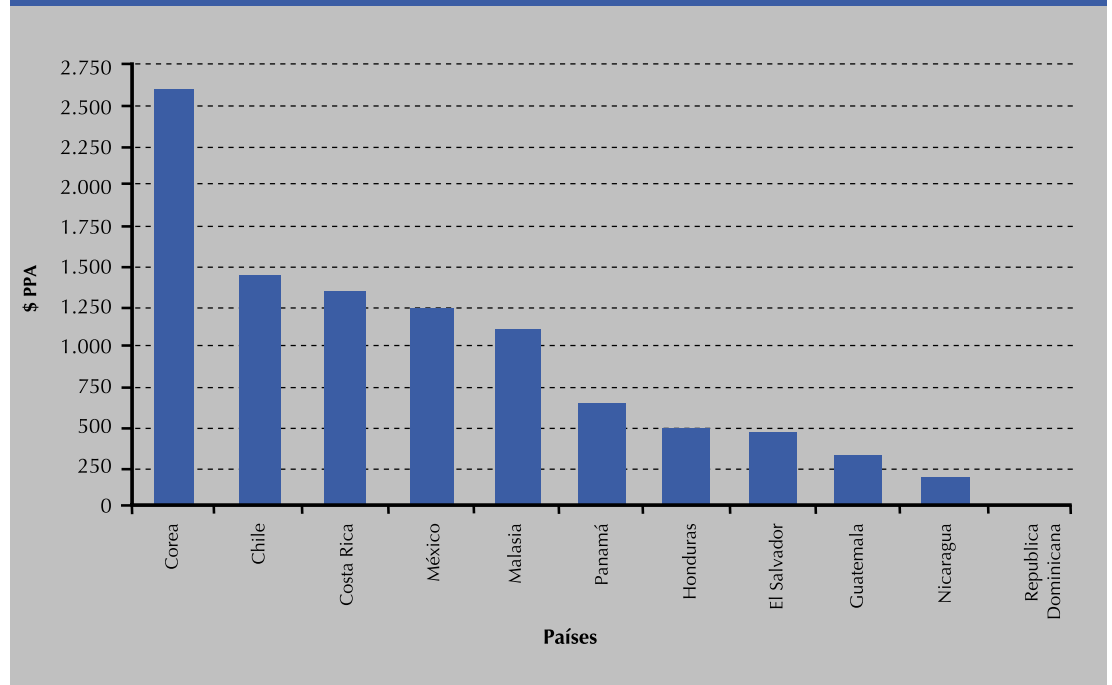
Cuadro A.19: Gasto por estudiante según nivel educativo, 1996, 2002 y 2004 (dólares).

Nivel educativo	1996	2002	Incremento %	2004	Incremento %
Parvularia	153,5	171,8	11,92	162,6	-5,36
Básica	138,7	217,7	56,96	203,4	-6,57
Media	230,2	261,9	13,77	230,1	-12,14

Fuente: Elaborado con base a los datos de educación del Informe de Desarrollo Humano El Salvador 2005.

FINANCIAMIENTO

Gráfico A.9: Gasto público por alumno en la educación primaria, 2002 (\$PPA)



Fuente: Instituto de Estadísticas de la UNESCO, 2005. Bases de datos en línea. Para Honduras: FEREMA/PREAL. Educación: el futuro es hoy. Informe de Progreso Educativo 2005.

Nota: los valores están expresados en dólares PPA (Paridad del Poder Adquisitivo) constantes del año 2000.

CUADRO RESUMEN:

Indicadores Educativos de El Salvador	
PIB per capita (US \$)-2002	5,260
PIB per capita (US \$)-2004	5,091
Población (millones)-2004	6.7
Tasa de analfabetismo 15 años y más (%)-2002	18.3
Tasa de analfabetismo 15 años y más (%)-2004	17.0
Años promedio de educación de la fuerza de trabajo (25-59 años)-2002	6.7
Años promedio de educación de la fuerza de trabajo (25-59 años)-2004	6.9
Fuerza de trabajo (25 a 59 años) con 12 años o más de escolaridad (%)-2002	20.1
Fuerza de trabajo (25 a 59 años) con 12 años o más de escolaridad (%)-2004	29.8
Tasa neta de escolarización	
Preescolar (4-6 años) %-2003	44.2
Preescolar (4-6 años) %-2005	44.3
Básica (7-15 años) %-2004	89.8
Básica (7-15 años) %-2005	90.5
Básica nivel 1 (7-12 años) %-2005	92.6
Básica nivel 2 (13-15 años) %-2005	49.8
Media (16-18 años) %-2004	28.7
Media (16-18 años) %-2005	30.2
Tasa bruta de escolarización preescolar %-2004	50.2
Tasa bruta de escolarización preescolar %-2005	50.6
Alumnos que entran a la escuela y logran alcanzar 5° grado %-2004	69.2
Alumnos que entran a la escuela y logran alcanzar 5° grado %-2005	72.0
Tasa de repetición en básica %-2005	5.1
Tasa de deserción en básica %-2003	5.2
Tasa de deserción en básica %-2004	6.5
Porcentaje de cohorte que completa 5° grado sin repetir 2004	75
Días de escolaridad por año	200
Horas de escolaridad por año (educación básica)	1000
Horas de escolaridad por año (educación media)	1400
Presupuesto público en educación, % del PIB-2003	3.3
Presupuesto público en educación, % del PIB-2004	2.9
Presupuesto público en educación, % del PIB-2005	3.1
Presupuesto público en educación, % del presupuesto del Estado-2004	16.5
Presupuesto público en educación, % del presupuesto del Estado-2005	16.2

Presupuesto público por nivel educativo (% del presupuesto público total del ramo de educación)	
Educación parvularia-2004	7.84
Educación básica-2004	57.10
Educación media-2004	6.10
Gasto público en educación según uso-2004	
Remuneraciones %	58.7
Adquisición de bienes y servicios %	27.9
Inversión en activos %	4.4
Otros %	12
Gasto público en educación según uso-2005	
Remuneraciones %	63.0
Adquisición de bienes y servicios %	26.6
Inversión en activos %	3.6
Otros %	6.9
Gasto por estudiante de educación parvularia (US \$)-2004	162.6
Gasto por estudiante de educación básica (US \$)-2004	203.4
Gasto por estudiante de educación media (US \$)- 2004	230.1
Años de escolaridad promedio de maestros	13.8
Porcentaje de maestros/as con estudios en la especialidad que enseñan-2004	
Parvularia	46.6
Educación Básica	29.7
Total de docentes con título alcanzado-2004	
Profesorado	95.0
Licenciatura	4.8
Post grado	0.1
Salario mensual de maestros del sector público nivel 1 (licenciado o más) (US \$)-2006	
Con 5 o menos años	472.57
Con 10-15 años	562.32
Con más de 25 años	683.76
Tamaño promedio de clase en educación básica y media	
Tamaño promedio de clase de educación básica pública (alumnos/sección)	29
Tamaño promedio de clase de educación media pública (alumnos/sección)	39
Tamaño promedio de clase de educación básica privada (alumnos/sección)	19
Tamaño promedio de clase de educación media privada (alumnos/sección)	30

Relación número de estudiantes/por sección; número de secciones /por docente; número de estudiantes por docente en parvularia, básica y media	
Número de estudiantes por sección de parvularia y básica	34.5
Número de secciones por docente de parvularia y básica	1.15
Número de estudiantes por docente de parvularia y básica	39.7
Número de estudiantes por sección de educación media	31.8
Número de secciones por docente de educación media	0.71
Número de estudiantes por docente de educación media	22.6
Promedio de puntajes alcanzados en las pruebas de logros de aprendizaje, 9° grado-2003	
Ciencia, salud y medio ambiente	1307
Estudios sociales	1308
Lenguaje	1306
Matemática	1275
Nota promedio alcanzada en las pruebas de logros de aprendizaje, 9° grado-2005	
Lenguaje	5.5
Matemática	5.1
Puntaje promedio de PAES-2003	
Ciencia, salud y medio ambiente	1701
Estudios sociales	1695
Lenguaje	1689
Matemática	1678
Nota promedio de PAES-2005	
Ciencia, salud y medio ambiente	5.19
Estudios sociales	5.07
Lenguaje	5.00
Matemática	4.67
Años de educación promedio población urbana (25-59 años)-2003	8.6
Años de educación promedio población rural (25-59 años)-2003	3.7
Años de educación promedio hombres (25-59 años)-2003	7.4
Años de educación promedio mujeres (25-59 años)-2003	6.5

Fuente: *Elaboración propia con base en fuentes citadas en la bibliografía y en cuadros y gráficos del documento.*

- ¹MINED, *Boletín informativo. Resultados PAES 2004*, San Salvador, 2005.
- ²MINED, *Educación y sociedad: avances de la reforma educativa salvadoreña al 2003*, documento inédito, Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación, Dirección de Evaluación de Programas y Proyectos, San Salvador, 2004, p. 45.
- ³Cf. MINED, *Memoria de labores 2004-2005*, p. 19.
- ⁴CEPAL, *La brecha de la equidad: una segunda evaluación*, 2000, p. 155.
- ⁵Para el MINED, en 2004, la repetición y la deserción alcanzaban en el primer grado el 15.2% y 12%, respectivamente. Cf. MINED, *Memoria de labores 2004-2005*, p. 18.
- ⁶Cf. Banco Mundial, PNUD, UNICEF, *Prevención del crimen y la violencia en El Salvador: lineamientos estratégicos*, borrador, San Salvador, junio 2004.
- ⁷Cf. CEPAL, “Panorama social de América Latina y el Caribe 2001-2002”, caps. II y III, y F. Reimers, “¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 9, 2000, pp. 11-69.
- ⁸UNESCO, *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, París, 2000.
- ⁹PNUD, *Informe del desarrollo humano 2003*.
- ¹⁰Cf. Mario Ernesto Nóchez, “Evaluación de la Descentralización del Fondo de Desarrollo Profesional Docente”, Ministerio de Educación/BIRE, San Salvador, 2003.
- ¹¹Cf. *ibídem*.
- ¹²En 2001, la Dirección de Educación Superior del MINED estableció los siguientes lineamientos para el funcionamiento de las carreras docentes: requisitos de ingreso y egreso, requisitos para la operativización de la carrera, que implica organización y administración, práctica docente, infraestructura y recursos y seguimiento, monitoreo y evaluación de la carrera del profesorado.
- ¹³Cf. MINED, Resultados ECAP 2005, en www.mined.gob.sv
- ¹⁴A similar conclusión llegó el Informe de Progreso Educativo El Salvador 2002, basado en un estudio realizado por un equipo de investigadores asesorados por expertos internacionales. En este aspecto no ha habido un progreso significativo.
- ¹⁵Cf. MINED, *Diagnóstico del sector educativo en El Salvador 2004*, San Salvador, p. 178.
- ¹⁶Cf. PREAL/Centro Alfa, *Informe de progreso educativo 2002*, ob.cit.
- ¹⁷MINED, “Diagnóstico y monitoreo de la formación inicial de docentes”, San Salvador, 2002.
- ¹⁸Cf. Comisión Presidencial para el Desarrollo de la Sociedad del Conocimiento, *Educación para el país que queremos*, San Salvador, 2004.
- ¹⁹Cf. MINED, *Diagnóstico del sector educativo en El Salvador 2004*, ob.cit., pp. 190 ss.
- ²⁰Información proporcionada por técnicos que estuvieron responsables de la implementación de estándares educativos en el período 2002-2004, en entrevista realizada en mayo de 2005.
- ²¹MINED, *Memoria de labores 2004-2005*, p. 38.
- ²²Datos proporcionados por funcionarios del MINED. La transferencia por escuela se determinó con base en el número de estudiantes registrados en el censo matricular y el monto anual por estudiante varió de US\$13 dólares a \$41. El criterio de asignación toma en cuenta el tamaño de la escuela, y la distancia o ubicación; si son escuelas pequeñas y están ubicadas en zona rural el monto asignado por alumno es mayor.
- ²³Cf. PREAL, *Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina*, 2006, pp. 20 y 43.
- ²⁴Comisión Presidencial para el Desarrollo de la Sociedad del Conocimiento *Educación para el país que queremos*, San Salvador, 2004, p. 39.
- ²⁵Cf. MINED, *Plan Nacional de Educación 2021*, San Salvador, 2005, y Comisión Presidencial para el Desarrollo de la Sociedad del Conocimiento, *Educación para el país que queremos*, ob.cit.
- ²⁶Juega Leyendo, Comprendo, Redes Escolares, Compite, Educame, Megatec, Poder, Todos Iguales, Edifica y Conéctate.

BIBLIOGRAFIA

- Banco Mundial**, *World Development Indicators*, 2005.
- Banco Mundial, PNUD, UNICEF**, *Prevención del crimen y la violencia en El Salvador: lineamientos estratégicos*, borrador, San Salvador, junio 2004.
- Carrasco Guzmán, Álvaro**, "Equidad de la educación en El Salvador", FEPADE, San Salvador, 1998.
- CECC**, *Estadísticas de educación de los países centroamericanos*, 2006.
- CEPAL**, *La brecha de la equidad: una segunda evaluación*, 2000.
- CEPAL**, "Panorama social de América Latina y el Caribe 2001-2002".
- CEPAL**, *The Millennium Development Goals: A Latin American and Caribbean Perspective*. Santiago de Chile, 2005.
- Comisión Presidencial para el Desarrollo de la Sociedad del Conocimiento**, *Educación para el país que queremos*, San Salvador, 2004.
- DYGESTIC**, *Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples*, Ministerio de Economía, varios años.
- Di Gropello, E.**, *El Salvador: ensayo sobre estrategia educativa*, Banco Mundial, 2004.
- FEREMA/PREAL**, *Educación: el futuro es hoy*. Informe de progreso educativo, Honduras, 2005.
- FUSADES**, *Invirtamos en educación para desafiar el crecimiento económico y la pobreza*, San Salvador, 2002.
- Guzmán, José Luís**, "La reforma educativa de El Salvador (1992-2002)", manuscrito, San Salvador, 2002.
- Marchesi, A.**, "Cambios sociales y cambios educativos en Latinoamérica", documento de trabajo presentado al Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, agosto, 2000.
- Marchesi, A.**, "El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual", Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, 2004.
- Ministerio de Educación**, *Desafíos de la Educación en el Nuevo Milenio. Reforma Educativa en Marcha 2000-2005*. MINED, San Salvador, 2000.
- Ministerio de Educación**, *Resultados de la Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas*, MINED, San Salvador, 2002.
- Ministerio de Educación**, *Boletín Informativo de Resultados de la PAES*. MINED, San Salvador, 2002.
- Ministerio de Educación**, *Boletín Informativo de Resultados de la PAES*, MINED, San Salvador, 2003.
- Ministerio de Educación**, *Boletín Informativo de Resultados de la PAES*, MINED, San Salvador, 2004.
- Ministerio de Educación**, *Boletín Informativo de Resultados de la PAES*, MINED, San Salvador, 2005.
- Ministerio de Educación**, *Resultados de la Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas*, San Salvador, 2003.
- Ministerio de Educación**, *Estándares e Indicadores de los Procesos de Calidad: Programa Escuela 10*, MINED, San Salvador, 2003.
- Ministerio de Educación**, *Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes*, MINED, San Salvador, 2003.
- Ministerio de Educación**, *Memoria de Labores 2002-2003*, www.mined.gob.sv
- Ministerio de Educación**, *Memoria de Labores 2003-2004*, www.mined.gob.sv
- Ministerio de Educación**, *Memoria de Labores 2004-2005*, www.mined.gob.sv

Ministerio de Educación, *Estudio y diagnóstico y monitoreo de la formación inicial de los docentes*, San Salvador, 2003.

Ministerio de Educación, *Educación y sociedad: avances de la reforma educativa salvadoreña al 2003*, documento inédito, Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación/Dirección de Evaluación de Programas y Proyectos, San Salvador, 2004.

Ministerio de Educación, *Diagnóstico del sector educativo en El Salvador*, San Salvador, 2004.

Ministerio de Educación, *Plan Nacional de Educación 2021*, MINED, San Salvador, 2005. Ministerio de Hacienda, Apéndice estadístico del Presupuesto General del Estado, Ejercicio fiscal 2005.

Nóchez, Mario Ernesto, "Evaluación del Proyecto: Capacitación a Directores y Docentes de Educación Media", Ministerio de Educación/BIRF, San Salvador, 2002.

Nóchez, Mario Ernesto, "Evaluación de la Descentralización del Fondo de Desarrollo Profesional Docente", Ministerio de Educación/BIRF, San Salvador, 2003.

Nóchez, Mario Ernesto, "Diseño de la Política Nacional de Formación Docente Inicial y en Servicio", Ministerio de Educación/BIRF, San Salvador, 2003.

PNUD, *La Equidad de Género en El Salvador*, Cuadernos sobre Desarrollo Humano: Género, Marzo 2004.

PNUD, *Informe del desarrollo humano 2003*.

PNUD, *Informe del desarrollo humano 2005*.

PREAL/Centro Alfa, *Informe del progreso educativo de El Salvador 2002*, San Salvador, 2002.

Reimers, F. "¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 9, 2000.

PREAL, *Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina*, 2006

UNESCO, *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, París, 2000.

UNESCO/OREALC, *Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE)*, Santiago de Chile, 2002.

USAID, *Calidad y equidad: renovando la visión de largo plazo en la educación preescolar y básica en El Salvador*, 2004.



PREAL

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

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

Las actividades de PREAL son posibles gracias al generoso apoyo que brindan la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Tinker Foundation, el Banco Mundial, the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), la GE Foundation y otros.



CENTRO ALFA

El Centro Alfa, S.A. de C.V, con sede en San Salvador, El Salvador, es una institución privada que fue fundada por un grupo de expertos en educación y líderes empresariales. Tiene el propósito de apoyar el mejoramiento de la calidad educativa a nivel nacional e internacional, mediante la provisión de servicios de capacitación, asistencia técnica, investigación, difusión de ideas innovadoras y diálogo. Desarrolla sus servicios bajo contratos con organismos internacionales, empresas y fundaciones privadas, entidades gubernamentales y centros escolares. Entre sus actividades, el Centro Alfa es socio local de PREAL.



**DIÁLOGO
INTERAMERICANO**

DIÁLOGO INTERAMERICANO

Destacado centro estadounidense de análisis político, comunicación e intercambio sobre temáticas relativas al continente americano, el Diálogo Interamericano convoca a connotados actores de los sectores público y privado de todo el continente a abordar las problemáticas y coyunturas hemisféricas de mayor significación.

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

La labor del Diálogo Interamericano apunta a generar nuevas ideas y propuestas de orden práctico y a transmitir las luego a los actores públicos y privados del continente. Asimismo, otorga a amplios sectores de América Latina y el Caribe la posibilidad de acceder al debate público interno de los Estados Unidos. El Diálogo Interamericano tiene sede en Washington y realiza actividades en todo el continente. Su Consejo Directivo está integrado mayoritariamente por representantes de América Latina y el Caribe, región de la cual también provienen más de la mitad

de los integrantes y participantes en las demás iniciativas y comisiones de trabajo del Diálogo Interamericano.

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



CINDE

La Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile, es una institución de derecho privado, sin fines de lucro, constituida en 1968, con el propósito de crear una instancia académica independiente destinada a apoyar y facilitar la investigación interdisciplinaria y pluralista en torno a aspectos relevantes del desarrollo nacional e internacional. El CINDE se caracteriza por un estilo de trabajo descentralizado, apoyado en una amplia red de colaboradores externos, que se materializa por medio de proyectos de investigación, seminarios, talleres y grupos de estudio o de trabajo, con libertad de publicación en los diversos medios existentes. De esta manera, el CINDE constituye un lugar de encuentro, de intercambio de información y de debate entre profesionales y especialistas de distintas corrientes y ámbitos sociales, interesado también en promover el intercambio de experiencias internacionales.