Avances y Desafíos en Educación en América Latina y el Caribe

Por BID Educación

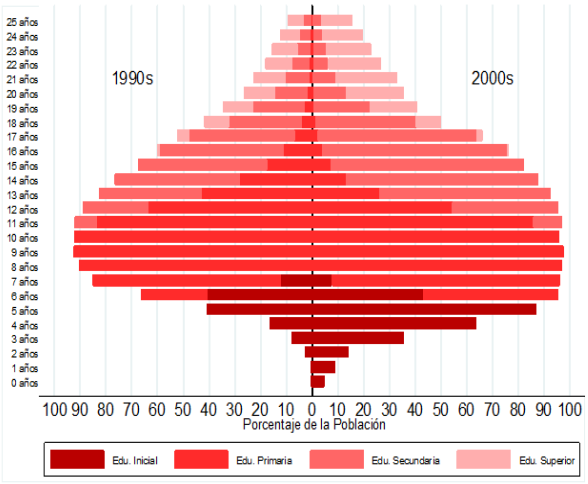
Principal desafío

El principal desafío que enfrentan los países de América Latina y el Caribe es mejorar los aprendizajes y habilidades de todos sus niños y jóvenes para que puedan maximizar su potencial en el mundo del trabajo, gozar de una vida saludable y contribuir productivamente con la sociedad. Aunque en las últimas dos décadas, los países de la región han logrado aumentar la cobertura de la educación en todos los niveles, los aprendizajes y las habilidades estudiantiles siguen siendo bajas, desiguales y poco relevantes para el mercado laboral.

Mayor acceso en todos los niveles educativos

En los últimos años, la región ha logrado importantes avances en acceso a la educación en todos los niveles. La Figura 1 presenta los promedios regionales de las tasas de asistencia por edad y nivel educativo[1], para la década de los 1990 y los 2000. Se observan aumentos significativos en la tasa de matrícula en todos los niveles, llegando a una cobertura universal en primaria y aumentando significativamente la cobertura en educación inicial, secundaria y terciaria.

Figura 1: Tasas de asistencia por edad simple y nivel educativo, promedio regional



Fuente: Cálculos del BID usando encuestas de hogares[2].

En las últimas dos décadas, el acceso a la educación primaria se ha vuelto prácticamente universal y la cobertura en educación secundaria pasó de un 69% a un 77% (Alfonso, Bos, Duarte, y Rondón, 2012; CIMA, 2016). Es de destacar que los nuevos estudiantes que han ingresado al sistema provienen del quintil más bajo de ingresos, lo cual evidencia una mejora sustancial en la equidad del acceso a la educación de la región. A su vez, las tasas brutas de escolaridad[3] en la educación superior aumentaron dramáticamente de 17% en 1991 a 43% en 2012 (EdStats, 2015).

Sin embargo, aunque ha habido progreso en el acceso a la educación preescolar en la región, éste permanece muy por debajo al de países de la OCDE. A principios de los años noventa, muy pocos niños participaban en programas de Desarrollo Infantil Temprano (DIT). Sólo un 3% de los niños de 2 años y un 8% de los de 3 años asistían, mientras que para 2012 aproximadamente 14% de los niños de 2 años y 35% de los de 3

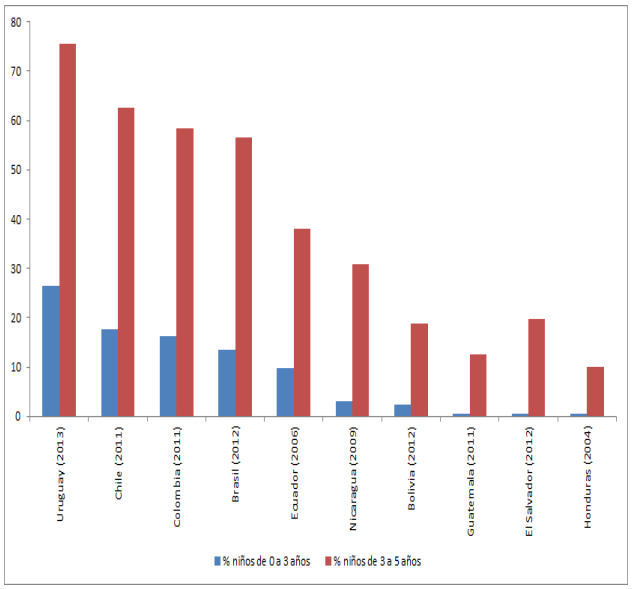
[1] La Tasa de Asistencia se calcula con información de encuestas a hogares en la que se hace la pregunta de si asisten o no a la escuela.

[2] Este gráfico incluye datos disponibles para los siguientes países: Argentina, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

[3] La Tasa Bruta de Escolaridad es el cociente entre los estudiantes escolarizados en un nivel educativo dado y el total de la población en edad de asistir a dicho nivel multiplicado por 100.

años lo hacen (Alfonso, Bos, Duarte, y Rondón, 2012)[4]. A pesar de los avances, persisten desafíos de cobertura a nivel de educación inicial y la asistencia es baja en comparación con países desarrollados (Mateo y Rodríguez-Chamussy, 2015; Araujo, López-Boo y Puyana, 2013). La tasa bruta de escolaridad de preescolar en los países desarrollados es 88%, mientras que en la región este porcentaje es de 74%. También, la cobertura de educación preescolar es muy dispar entre países de la región (ver Figura 2).

Figura 2: Tasa neta de matrícula en centros de desarrollo infantil y educación preescolar, por edad en diversos países de AlyC



Fuente: Vegas y Jaimovich, 2015.

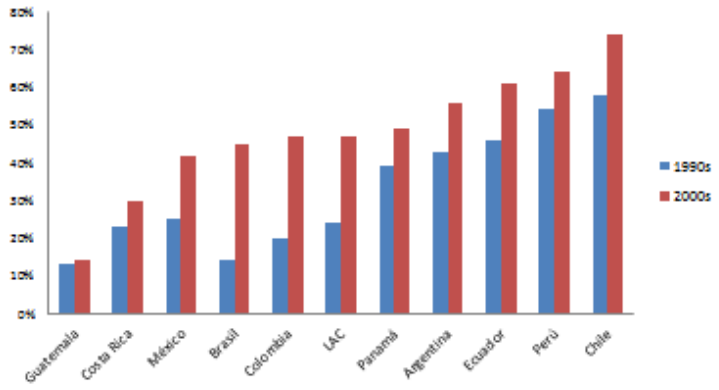
Alta deserción escolar en secundaria

Asimismo, prevalecen desafíos de permanencia y de egreso del sistema educativo, en particular, en la secundaria básica y superior. Cerca de la mitad de los estudiantes que ingresan a la primaria, abandonan la escuela antes de culminar la secundaria (Bassi, Busso, y Muñoz, 2015, Figura 3). Si bien las tasas de graduación han aumentado y la deserción escolar ha disminuido, el hecho de que la calidad de la educación se mantiene baja y los retornos salariales se han estancado contribuye al desinterés de los estudiantes de permanecer en el sistema escolar, aumenta el costo de oportunidad de seguir estudiando y, por tanto, pone en duda si esta tendencia podrá continuar en el mediano plazo (Bassi, Busso, y Muñoz, 2015). En Argentina, la tasa de graduación de secundaria superior es de apenas 43%, en México 48% y en Brasil 61%; Chile es el país con la tasa de graduación de educación secundaria superior más alta y alcanza el 82% (CIMA, 2015). Una posible razón detrás de la relativamente alta tasa de graduación de educación secundaria en Chile es la percepción, entre una mayoría de ciudadanos chilenos, de que la universidad esuna vía de ascenso social. Por ejemplo, en una encuesta reciente de estudiantes del último año de educación secundaria en Concepción, Chile, casi el 80%

[4] La cobertura total de DIT incluye también los programas de otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales. Este SFD se enfoca en los programas de educación preescolar.

de los estudiantes aspira estudiar en una universidad selectiva (González, 2014). Según la encuesta CASEN en Chile, aproximadamente 7 de cada 10 estudiantes son la primera generación de su familia en estudiar en una institución de educación superior. Y, hay datos que apoyan la percepción de la universidad como mecanismo de movilidad social: en Chile, los retornos privados a un título de educación superior comparado con uno de educación secundaria son de los más altos en el mundo, (OECD, 2014).

Figura 1: Evolución en la tasa de graduación de secundaria, 1990-2000s



Fuente: Bassi, Busso y Muñoz (2015).

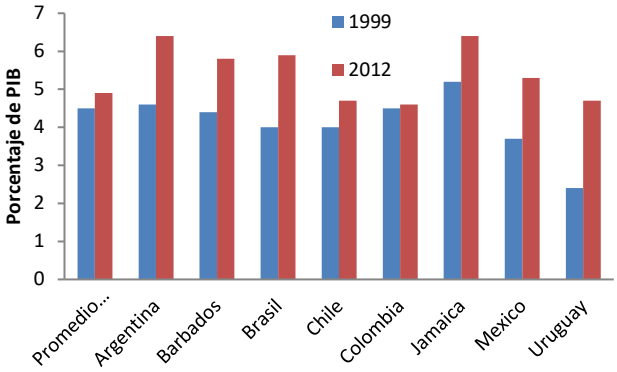
La deserción escolar es aún más elevada entre estudiantes provenientes de hogares socioeconómicamente vulnerables. En la región, el 53% de los estudiantes del quintil más pobre se gradúa de la secundaria, mientras que el 82% del quintil más rico también termina la secundaria. Las diferencias por nivel socioeconómico son más altas en Uruguay donde el 38% de los estudiantes del quintil 1 se gradúa comparado con el 74% de los del quintil 5. En Brasil, estos porcentajes son 25% y 60% respectivamente (CIMA, 2015). Otros factores asociados con el abandono en la región son la necesidad de trabajar para contribuir con la economía familiar, el embarazo adolescente, la participación en actividades delictivas y el consumo de drogas, el exceso de edad, la repetición de grado, y los bajos desempeños anteriores. Entre 25 y 32% de la población de jóvenes entre 12 y 14 años exhibe comportamientos riesgosos como la deserción escolar, son padres o madres jóvenes, se encuentra desempleado, sufre de adicción a las drogas o ha sido arrestado (UNICEF, 2008). Finalmente, en la región prevalece un alto porcentaje de jóvenes que ni estudian ni trabajan, a quienes se les refiere como “ni-nis” (De Hoyos, Popova y Rogers 2016).

Baja inversión en educación

El gasto público en educación ha aumentado (ver Figura 4). Entre 1999 y 2012, el porcentaje del PIB que se invirtió en educación en todos sus niveles aumentó de 4,5% a 4,9% en promedio en la región, acercándose al promedio de los países desarrollados que alcanza 5,4% (UNESCO, 2015a). Inclusive, algunos países como Brasil, Costa Rica, Cuba, y Jamaica gastan actualmente cerca del 6% de su PIB en educación (EdStats, 2015;

CIMA, 2015). Las políticas sociales vinculadas con la primera infancia representan de manera acumulada entre el 0,5 y 1,6% del PIB para los países de la región (UNICEF 2015).

Figura 2: Gasto público en educación como porcentaje del PIB

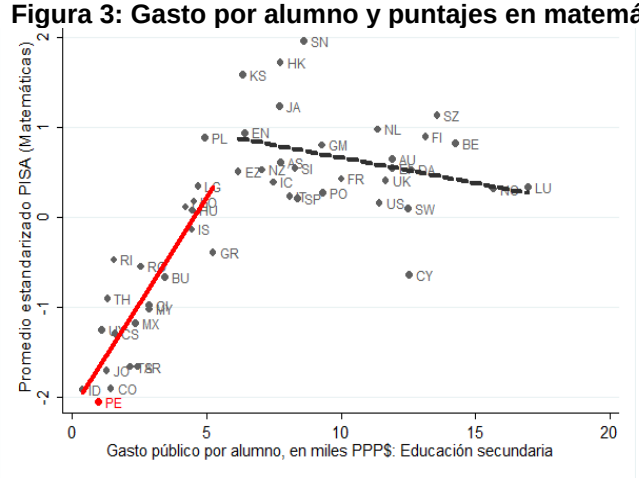


Fuente: UNESCO 2015a.

El gasto por alumno también ha aumentado, pero continúa siendo bajo en términos comparativos. En primaria, el gasto promedio por alumno en América Latina era US$300 en 1999, comparado con US$6.000 en países de la OCDE. Esto representaba una diferencia de 20 veces menos inversión en la región comparada con países de la OCDE. Hacia el 2012, el gasto promedio por alumno de educación primaria en la región sube a US$1.200 [5], lo que representa solo 6 veces menos que el gasto de la OCDE ese mismo año de US$7.200 (UNESCO, 2015a). Es de notar, que la relación entre gasto por alumno y aprendizajes no es igual para países con distintos niveles de inversión educativa. Usando datos de la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE y gasto en educación a nivel secundaria, un estudio reciente (Vegas y Coffin, 2015) muestra que entre países con baja inversión por alumno (entre los que están los países de América Latina y el Caribe), no hay países con altos niveles de aprendizajes. En este grupo de países de "bajo gasto", el aumento en el gasto por alumno muestra una asociación positiva con aprendizajes (ver línea roja en la Figura 5). En contraste, entre países que gastan US$6,000 o más en educación secundaria por alumno por año, la relación entre gasto por alumno y aprendizajes no es estadísticamente significativa (ver línea negra en la Figura 5).

[5] Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2011 a paridad de poder adquisitivo (PPA).

Figura 3: Gasto por alumno y puntajes en matemáticas en PISA 2012



Fuente: Adaptado de Vegas y Coffin (2015) y en base a datos de OCDE 2013ª y UNESCO 2015a

Además, en muchos países, el gasto educativo es regresivo. Los países invierten por alumno una proporción mayor en educación terciaria que en educación primaria y secundaria. Por ejemplo, Brasil invierte menos de US$8.000 en educación primaria y secundaria, y cerca de US$10.000 en terciaria. Esta política beneficia, principalmente, a los niños y jóvenes provenientes de los hogares más ricos (OECD, 2015).

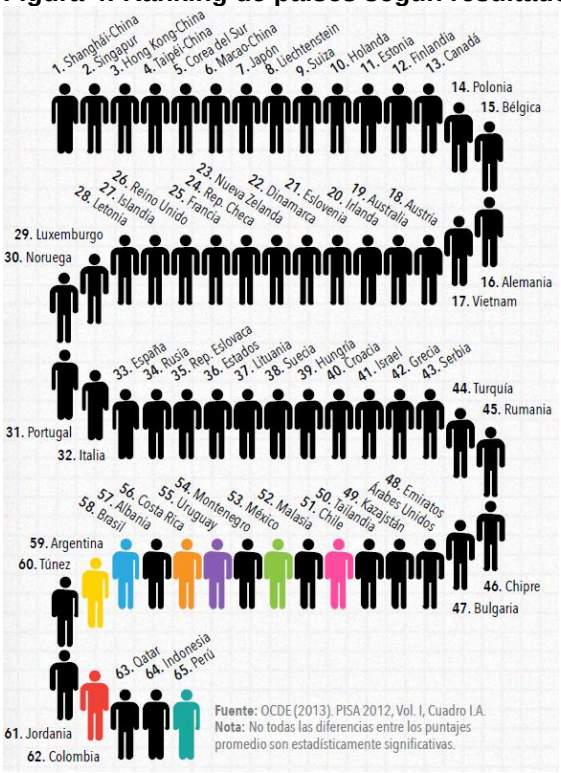
Principal desafío: aprendizajes bajos, desiguales y poco relevantes

1. Los aprendizajes y habilidades de los estudiantes latinoamericanos son muy bajos

De los 65 países que participaron en la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)[6] aplicada en 2012, los 8 latinoamericanos se ubicaron en el tercio inferior de la distribución. En los *rankings* de las tres materias (lectura, matemáticas y ciencias), Chile encabeza la lista de los países latinoamericanos ubicándose en la primera posición y Perú en la última (Bos, Ganimian, y Vegas, 2013a). Los aprendizajes estudiantiles son también bajos cuando se les compara con el promedio de la OCDE y con países con similar nivel de ingreso per cápita, tales como Rusia, Turquía y algunos países de Europa del Este y de Asia (CIMA, 2016; Bos, Rondón, y Schwartz, 2012).

6 El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) es una evaluación aplicada por la OCDE, cada tres años, a estudiantes de 15 años en los países participantes, para medir su desempeño en tres materias: matemáticas, lectura y ciencias. En la última edición de la prueba, realizada en 2012, participaron 65 países del mundo de los cuales ocho (8) son latinoamericanos.

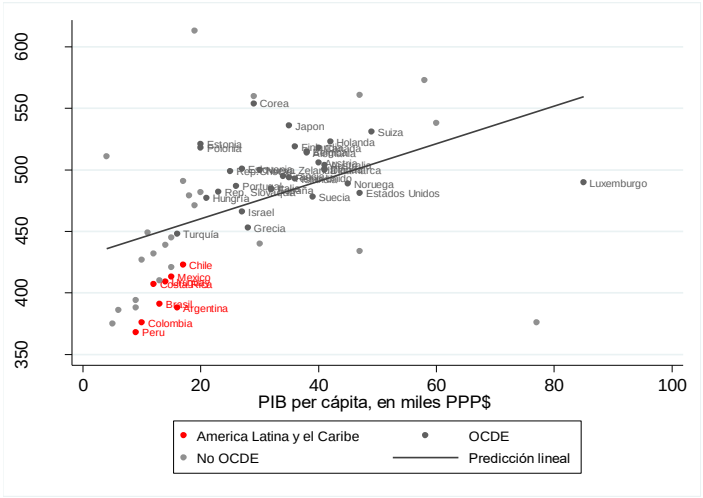
Figura 4: Ranking de países según resultados de aprendizaje en matemáticas, PISA 2012



Fuente: Bos, Ganimian y Vegas (2013a).

Los resultados estudiantiles son bajos en comparación a países con ingresos similares. Como se observa en la Figura 6 los resultados en PISA 2012 de países de América Latina y Caribe (LAC) (indicados en rojo) están por debajo de lo que se predeciría en base al PIB per cápita. Por ejemplo, Turquía, con un PIB per cápita similar a Chile, logra mejores puntajes promedio en PISA que Chile. Además, alumnos de países como Corea del Sur y Japón logran resultados superiores a lo que el PIB per cápita de sus países predeciría.

Figura 5: Puntajes en matemáticas en PISA 2012 y PIB per cápita



Nota: PIB per cápita ajustado por paridad de poder de compra, en dólares constantes de 2005. Fuente: OECD 2013a

Un gran porcentaje de los estudiantes latinoamericanos no logra adquirir las habilidades básicas. De acuerdo con PISA 2012, en matemáticas, el 63% de estudiantes latinoamericanos no logra el nivel 2, el cual es considerado por la OCDE como el umbral mínimo para contar con las habilidades básicas para desarrollarse exitosamente[7], mientras que 52% no lo hace en lectura y 55% en ciencias (CIMA, 2016). Estas cifras varían por país, como se presenta en la Figura 8. Los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)[8] arrojan hallazgos similares. Cerca de la mitad de los estudiantes de América Latina no logran un puntaje satisfactorio en lectura y matemáticas y, solamente, el 5% de los estudiantes de sexto grado tienen un desempeño destacado (UNESCO 2015b). En la misma línea, los resultados de 2011 de la prueba Tendencias Internacionales en Matemáticas y Estudios de Ciencias (TIMSS – por sus siglas en inglés) ubican a Chile –el único país que participó- en la posición 37 entre los 50 países participantes, con un desempeño inferior al promedio (TIMSS, 2011). En el Caribe, sólo el 35% de estudiantes de nivel secundario que tomó la prueba de matemática del Certificado de Educación Secundaria del *Caribbean Examination Council* en 2013 logró aprobar. Únicamente el 6% obtuvo desempeños destacados y casi el 56% obtuvo bajos desempeños (CIMA, 2016).

Figura 6: Porcentaje de estudiantes que no logran el nivel básico (nivel 2), matemáticas PISA 2012

Fuente: Bos, Ganimian y Vegas 2013c. Cálculos basados en datos OECD/PISA 2012.

2. La desigualdad por nivel socioeconómico en los aprendizajes y habilidades estudiantiles de la región es significativa.

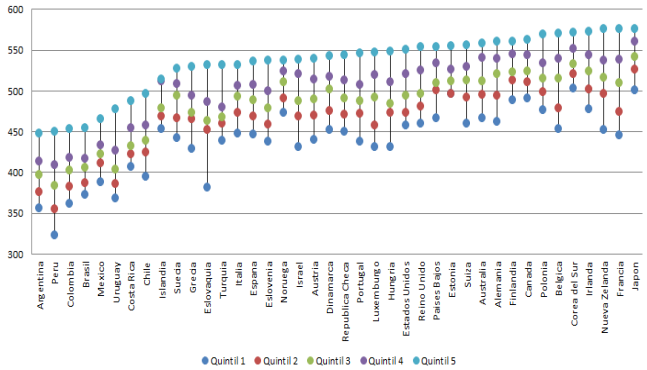
En los países de la región, la brecha por nivel socioeconómico de resultados en la prueba PISA de matemáticas es en promedio de 85 puntos. Los estudiantes más pobres se desempeñan alrededor de dos años de escolaridad por debajo de sus pares más ricos en matemática, ciencias y lectura en la prueba PISA (Bos, Ganimian y Vegas, 2014c). En adición, los alumnos más aventajados logran aprendizajes muy por debajo de los alumnos con peores resultados en los países de alto desempeño en PISA 2012 (ver Figura 8). Solo alrededor del

[7] La prueba PISA ubica a los sistemas educativos y a los estudiantes en una escala de 6 niveles de desempeño, donde 1 es el peor y 6, el mejor. De acuerdo con la OCDE, aquellos por debajo del nivel 2 en alguna de las materias evaluadas no cuentan con las habilidades básicas.

[8] El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) es una evaluación de aprendizaje estudiantil aplicada en 2012 a 15 países de América Latina y el Estado de Nuevo León en México a niños y niñas de tercero y sexto grado para medir su desempeño en matemáticas, lectura y ciencias naturales. Los participantes son: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

1% de los estudiantes latinoamericanos obtienen resultados destacados en pruebas internacionales de matemáticas y lenguaje. Los países con resultados altos de aprendizaje estudiantil tienen más estudiantes con desempeño destacado. Mientras que en América Latina y el Caribe menos del 1% de los estudiantes tienen rendimiento sobresaliente en matemáticas, en Shanghái-China[9], el sistema educativo de más alto desempeño, el 55% de los estudiantes lo logra (Bos, Ganimian y Vegas, 2014a). Inclusive, los estudiantes de la región que se desempeñan mejor obtienen puntajes inferiores a aquellos estudiantes con peor desempeño en Shanghái-China o Corea del Sur (CIMA, 2015).

Figura 7: Resultados en lectura en PISA 2012, por país y quintil de ingreso

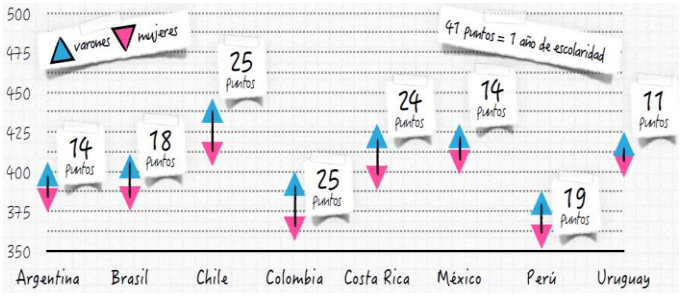


Fuente: OECD 2013a.

También existen diferencias de género en los aprendizajes y habilidades estudiantiles. Al igual que en la tendencia mundial, en los países latinoamericanos que participaron en PISA 2012, las jóvenes de la región obtuvieron puntajes más altos en lectura, mientras que los jóvenes se desempeñaron mejor en matemáticas. La brecha es menor o inexistente en el área de ciencias. Entre los 65 países participantes en PISA 2012, Colombia, Chile y Costa Rica están entre los cinco con brechas de género más amplias en matemáticas (Figura 10). En estos países, la brecha es de 25 puntos, lo que equivale a más de la mitad de un año de escolaridad. Al mismo tiempo, Argentina y Uruguay tienen las brechas más amplias de la región a favor de las mujeres en lectura, alcanzando 38 y 35 puntos respectivamente, y equivalen a un año de escolaridad (Bos, Ganimian, y Vegas, 2014c). Asimismo, se observa que las brechas de género reflejan auto-percepciones de habilidades. Las mujeres creen que tienen baja capacidad y alta ansiedad para resolver problemas de matemáticas, en comparación con lo que reportan sus pares varones, según información levantada en el estudio de PISA. (Bos, Ganimian, y Vegas 2014b).

Figura 10: Brecha de puntaje promedio entre varones y mujeres, matemáticas PISA 2012

[9] Shanghái-China es el sistema educativo con mejor desempeño en PISA.



Fuente: Bos, Ganimian and Vegas 2014b. Cálculos basados en datos OECD/PISA 2012.

Persisten brechas entre estudiantes provenientes de las zonas rurales y urbanas y entre estudiantes de distintas etnicidades. En la región, los estudiantes de escuelas urbanas obtuvieron en promedio un puntaje de 402 en la prueba TERCE de matemáticas, mientras que para los de zonas rurales esta cifra es de 352 puntos, lo cual equivale a aproximadamente un año de escolaridad (CIMA, 2015). Al mismo tiempo, la brecha de aprendizajes entre estudiantes indígenas y no indígenas es muy marcada, sobre todo en Nicaragua, Paraguay, Panamá y Perú, incluso luego de tener en cuenta el nivel socioeconómico de los estudiantes (UNESCO, 2015b). La mayor asociación se evidencia en sexto grado donde la brecha de aprendizajes entre estudiantes indígenas y no indígenas es de 28 puntos aun luego de considerar el nivel socioeconómico (UNESCO, 2015b).

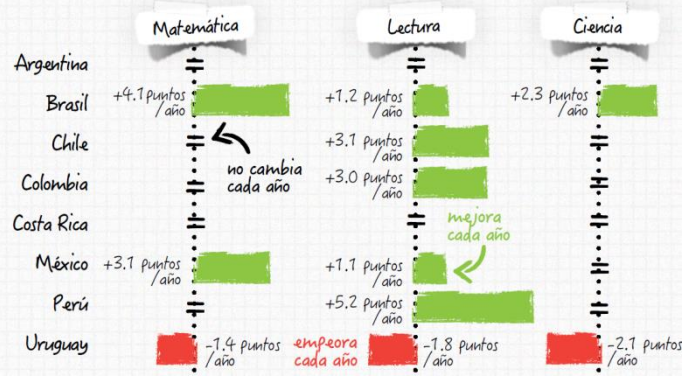
Las habilidades ciudadanas de los estudiantes de la región son bajas. En el Estudio Internacional sobre Civismo y Ciudadanía (ICCS)[10] aplicado en 2009, de los 38 países participantes, los 6 latinoamericanos se desempeñaron en el tercio inferior de la distribución. Chile fue la nación de la región con mejor desempeño, donde el 19% de sus estudiantes obtuvieron puntajes que los categorizan en el nivel 3 de un total de 5 de la prueba, lo que ICCS considera un conocimiento holístico de los conceptos básicos de ciudadanía. Sin embargo, en México, Guatemala, Colombia, Paraguay y República Dominicana, estos porcentajes son de 10%, 5%, 11%, 7%, 1%, respectivamente. Estos puntajes son bajos, sobre todo cuando se les compara con los primeros del *ranking:* Finlandia, Dinamarca y Suecia, donde el 58%, 56% y 40%, respectivamente, de los estudiantes se desempeñan en el nivel 3 (IEA, 2009).

Es positivo que varios países de la región han mejorado sus puntajes en las pruebas internacionales de aprendizaje. Entre 2000 y 2012, Brasil y México están entre los cinco países que más aumentaron su puntaje promedio en matemática porque subieron en 35 y 28 puntos respectivamente, equivalente a dos tercios de un año de escolaridad entre los países de la OCDE. Asimismo, Chile y Perú están entre los 10 países con el mayor cambio positivo en lectura: Chile logró 32 puntos más, equivalente a casi un año de escolaridad y Perú, con 57 puntos adicionales, logró una mejora de casi dos años de escolaridad. En promedio, en ese período de tiempo, los países de la región mejoraron el equivalente a un año de escolaridad en las tres asignaturas evaluadas (ver Figura 11). Estas tendencias son consistentes con las evaluaciones nacionales. Sin embargo, incluso a los

[10] El Estudio Internacional sobre Civismo y Ciudadanía (ICCS) es una prueba aplicada por la Asociación Internacional de Evaluación del Logro Estudiantil (IEA – por sus siglas en inglés) para medir el conocimiento y la comprensión que tienen los alumnos sobre civismo y ciudadanía.

países que están mejor posicionados en el ranking y que están mejorando más rápido, les tomaría varias décadas alcanzar el promedio actual de la OCDE. A Brasil le insumiría 27 años en matemáticas, a Chile 18 años en lectura y a Argentina 39 en ciencias (Bos, Ganimian, y Vegas, 2013b).

Figura 8: Cambio en resultados estudiantiles en PISA 2000 y 2012 en los países participantes de LAC

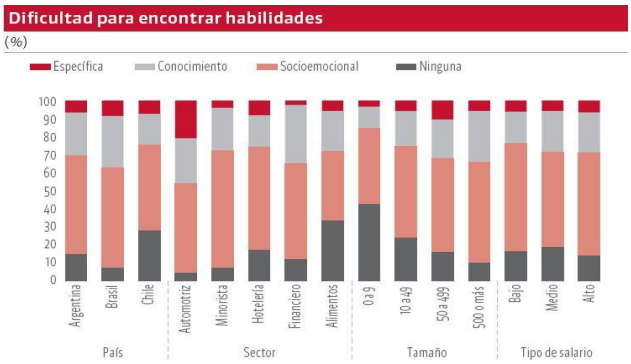


Fuente: Bos, Ganimian, y Vegas, 2013b.

Algunos países han logrado reducir las brechas de aprendizaje y habilidades por nivel socioeconómico. Por ejemplo, entre PISA 2003 y PISA 2012, Brasil y México disminuyeron las diferencias de puntajes en matemáticas entre estudiantes ricos y pobres, en 23 y 30 puntos respectivamente, y estas reducciones se deben a mejoras en el desempeño de los más pobres (Bos, Ganimian, y Vegas, 2014c). Estos dos sistemas educativos lograron las mejoras más significativas de toda la región para sus estudiantes más pobres en ese período de tiempo, pues son equivalentes a un año de escolaridad.

3. Los aprendizajes y habilidades son inadecuados para las nuevas demandas sociales.

Distintos estudios reportan que los empleadores de la región no logran conseguir recurso humano capacitado para satisfacer las nuevas demandas del mercado laboral (Manpower Group, 2015). Además, los estudios han documentado una desconexión entre las habilidades enseñadas en la escuela y aquellas demandadas por el mercado laboral, y que los aprendizajes estudiantiles son inadecuados. Por ejemplo, el 88% de los encuestados por un estudio del BID en el que participaron 1.200 empresas de Argentina, Chile y Brasil dijo tener dificultades para encontrar empleados con las habilidades adecuadas al egresar de la secundaria (Bassi, Busso, Urzúa, y Vargas, 2012). El estudio también demostró que las habilidades socioemocionales son las más valoradas por los empleadores.

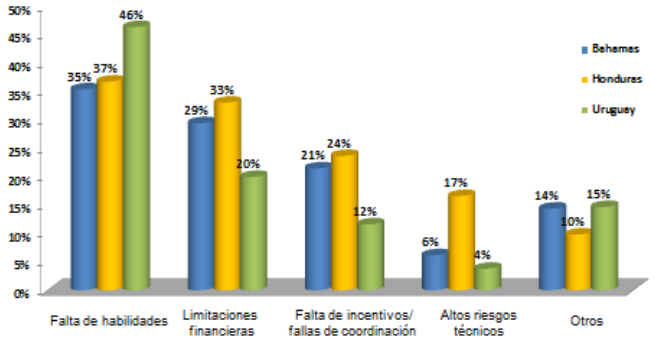


Fuente: Bassi, Busso, Urzúa, y Vargas, 2012

Figura 92: Dificultad para encontrar habilidades

En un trabajo similar, realizado en 2008 en países de habla inglesa del Caribe, las firmas encuestadas también notaron dificultades en encontrar a candidatos con las destrezas y conocimientos requeridos (Blom y Hobbs, 2008). Asimismo, estas dificultades son más pronunciadas en América Latina que en otras regiones. El 12,5% de las empresas entrevistadas respondió que la falta de entrenamiento y de habilidades es el primer obstáculo que ellos enfrentan, mientras que en África Sub-sahariana este porcentaje es de sólo 3,2% (IFC, 2013). Por último, la falta de habilidades es el factor más importante que limita la capacidad de las empresas para innovar, según reportan empresas en diversos países de la región (ver Figura 13).

Figura 13: Razones que limitan la innovación



Fuente: Encuesta de Habilidades del BID, 2012

¿Cuál debería ser la principal meta de los sistemas educativos de la región?

Hoy en día, la meta principal de todos los países de América Latina y el Caribe debe ser mejorar los aprendizajes y habilidades de todos sus niños y jóvenes. Es importante todos los jóvenes salgan de la escuela con las habilidades que les permita maximizar su potencial en el mundo del trabajo, gozar de una vida saludable y contribuir productivamente con la sociedad.

¿Cómo logramos esta meta?

En bases a las políticas y los programas que han puesto en práctica los sistemas educativos exitosos y a las lecciones aprendidas apoyando a los países por parte del BID, hemos identificado cinco Dimensiones del Éxito que creemos llevaran a los países de la región a alcanzar la meta de que todos los jóvenes cuenten con los aprendizajes y habilidades necesarias para alcanzar su potencial.

1. Primero, es imperativo definir metas altas de aprendizaje estudiantil que a su vez guían todas las actividades del sistema educativo.

2. En segundo lugar, asegurar el acceso a programas de DIT y de educación preescolar de alta calidad para asegurar que todos los estudiantes ingresen al sistema escolar listos para aprender.
3. Tercero, contar con docentes efectivos que permitan mejorar los aprendizajes y también reducir las brechas.
4. Cuarto, asegurarse que todas las escuelas cuenten con los recursos adecuados para el aprendizaje y sean capaces de utilizarlos efectivamente.
5. Y quinto, asegurar que todos los jóvenes adquieran las habilidades necesarias para alcanzar su máximo potencial en el mundo del trabajo y contribuir a la sociedad.

En las próximas semanas abordaremos cada una de estas cinco dimensiones en profundidad, explorando lo dice la literatura internacional y en la región, como también mejores prácticas que pueden ser de utilidad para los países de la región.

Referencias

Alfonso, M., Bos, M., Duarte, J. y Rondón, C. (2012). Panorama general de la educación en América Latina y el Caribe. En: CABROL, Marcelo y SZÉKELY, Miguel, eds. Educación para la transformación, Banco Interamericano de Desarrollo pr., 2012. Pp. 33-67

Araujo, M. C., López-Boo, F., & Puyana, J. M. (2013). Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil en América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: http://idbdocs. iadb. org/wsdocs/getdocument. aspx.

Bassi, M., Busso, M., y Muñoz, J. S. (2015, October). Enrollment, Graduation and Dropout Rates in Latin America: Is the Glass Half Empty or Half Full? *Economia Journal Of The Latin American And Caribbean Economic Association*, vol. 0(Fall 2015), pages 113-156, October.

Bassi, M., Busso, M., Urzua, S. y Vargas, J. S. (2012). Desconectados. Habilidades, educación y empleo en America Latina. Washington, D.C,: BID

Blom, A., y Hobbs, C. (2008). *School and work in the Eastern Caribbean: does the education system adequately prepare youth for the global economy?*. World Bank Publications.

Bos, M. S., Ganimian, A. J., y Vegas, E. (2013a). *Brief #1: América Latina en PISA 2012: ¿Cómo le fue a la región?* Washington DC: BID.

Bos, M. S., Ganimian, A. J., y Vegas, E. (2013b). *Brief #2: América Latina en PISA 2012:¿Cuánto mejoró la región?* Washington DC: BID.

Bos, M. S., Ganimian, A. J., y Vegas, E. (2013c). *Brief #3: América Latina en PISA 2012:¿Cuántos estudiantes tienen bajo desempeño?* Washington DC: BID.

Bos, M. S., Ganimian, A. J., y Vegas, E. (2014a). *Brief #4: América Latina en PISA 2012:¿Cuántos estudiantes logran un desempeño destacado? Washington DC: BID.*

Bos, M. S., Ganimian, A. J., y Vegas, E. (2014b). *Brief #5: América Latina en PISA 2012:¿Cómo se desempeñan los varones y las mujeres?* Washington DC: BID.

Bos, M. S., Ganimian, A. J., y Vegas, E. (2014c). *Brief #6: América Latina en PISA 2012:¿Cómo se desempeñan los estudiantes pobres y ricos?* Washington DC: BID

Bos, M.S., Rondón, C. y Schwartz, M. (2012) ¿Qué tan desiguales son los aprendizajes en América Latina y el Caribe?

Cuatro medidas de desigualdad analizando PISA 2009. Nota Técnica # IDB-TN-492 Washington DC: BID

CIMA. (2015). *Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes.* Retrieved Febrero 26, 2016, from Banco Interamericano de Desarrollo: http://www.iadb.org/cima

De Hoyos, R., Popova, A. y Halsey Rogers, F. (2016) Out of School and Out of Work: a Diagnostic of Ninis in Latin America. Washington, DC: World Bank

EdStats. (2015). Washington DC: World Bank.

Gonzalez, A., (2014). Aspirar a una universidad selectiva y concretar las aspiraciones: factores determinantes. *ScieELO*, 40.

IEA (2009) ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 38 countries. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

IFC (2013) IFC Jobs Study. Assessing Private Sector Contributions to Job Creation and Poverty Reduction. Washington, D.C. International Finance Corporation (IFC)

Manpower Group (2015) 10th Annual Talent Shortage Survey.

Mateo, M., y Rodríguez-Chamussy, L. (2015, May). Who cares about childcare? Estimations of childcare use in Latin America and the Caribbean. *Technical Notes*(815).

OECD. (2013a). PISA 2012 *Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed* (Volume II). Paris: OECD Publishing.

OECD. (2014). *Education at a Glance.* Paris: OECD Publishing.

TIMSS. (2011). *Trends in International MathemaTIC and Science Study.* Boston: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

UNESCO. (2015a). *Education For All Global Monitoring Report.* Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO. (2015b). *Informe de Resultados TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo.* Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

UNICEF. (2015). La inversión en la primera infancia en América Latina | Propuesta metodológica y análisis en países seleccionados de la región. Panamá: UNICEF

UNICEF. (2008) *Fast facts on Adolescents and Youth in Latin America and the Caribbean* Retrieved 3 3, 2016, from Unicef : http://www.unicef.org/media/files/Fast_facts__EN.doc.

Vegas, E. y Jaimovich A. (2016). "The importance of early childhood for education and development." McGrath, Simon and Qing Gu, Eds. *Routledge Handbook of International Education and Development*. Abingdon, Oxon and New York, NY: Routledge.

Vegas, E. y Coffin C. (2015). "When education expenditure matters: An empirical analysis of recent international data." *Comparative Education Review* (May) 59(2):289-304.

"*Copyright © 2016. Banco Interamericano de Desarrollo ("BID"). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons IGO 3.0 Reconocimiento-NoComercial-SinObras Derivadas (CG-IGO 3.0 BY-NC-ND) (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode) y puede ser reproducida para cualquier uso no-comercial otorgando el reconocimiento respectivo al BID. No se permiten obras derivadas.*

Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la CNUDMI (UNCITRAL). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia CC-IGO y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones adicionales de esta licencia.

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