

2014

Calidad y Equidad
para el Desarrollo Humano

INFORME DE
PROGRESO EDUCATIVO

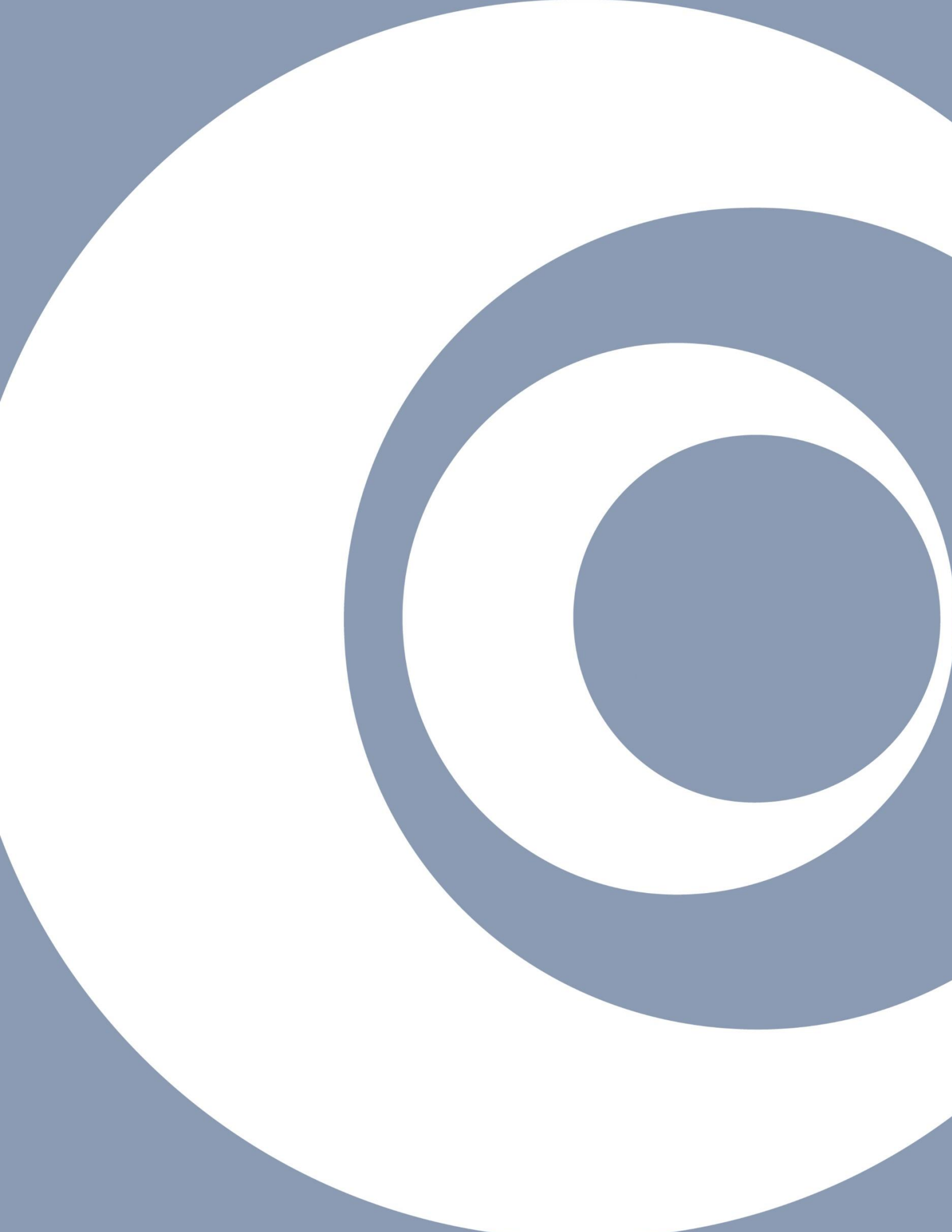
NICARAGUA



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



Telefonica
FUNDACIÓN





2014

Calidad y Equidad
Para el Desarrollo Humano

INFORME DE
PROGRESO EDUCATIVO
NICARAGUA

Informe del Foro Educativo
Nicaragüense EDUQUEMOS

Consejo Directivo EDUQUEMOS

Ernesto Medina Sandino
Presidente

Aurora Gurdían de Lacayo
Vicepresidente

María Hurtado
Fiscal

Félix Maradiaga Blandón
Secretario

Yolanda Talavera Urroz
Tesorero

Jesús De Santiago
Vocal

Ricardo Terán
Vocal

Gabriela Figueroa de Hueck
Vocal

Ernesto Robleto
Vocal

Rosa María Vivas Moncada
Directora Ejecutiva

SOCIOS FUNDADORES

Aurora Gurdían de Lacayo

María Verónica Morales Morales

Carmen Cecilia Callejas López de Narváez

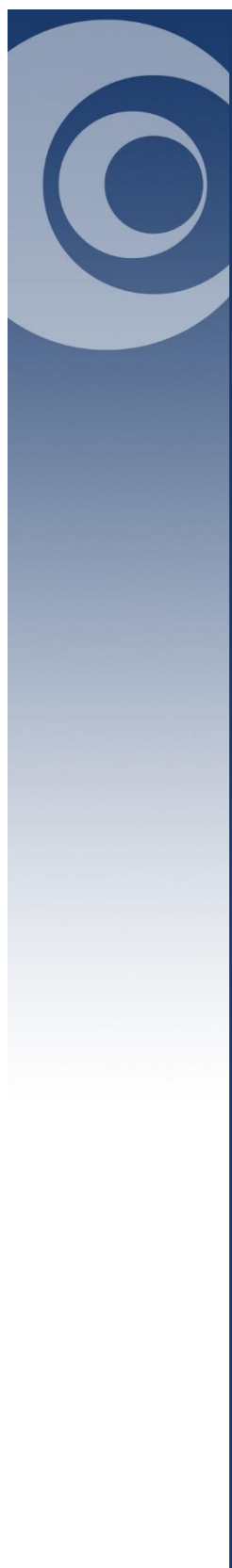
Juan José Montenegro Pineda

Juan Anacleto Álamo Briggler

José Miguel Guerrero Guerrero

Cristóbal (Tito) Sequeira González

INDICE



Misión	3
Agradecimientos	4
Resumen Ejecutivo: El Progreso Educativo en Nicaragua, 2014	5
Tabla de Progreso Educativo	6
I. Acceso alto, pero estancado en Primaria, mejoras en la Inicial y bajo en Secundaria	7
II. La permanencia estudiantil es uno de los mayores desafíos	11
III. Pese a algunos avances, persisten serias inequidades y exclusiones	14
IV. Bajos niveles de aprendizaje en pruebas internacionales y en lo esperado por el currículo	18
V. Algunos avances; pero no se construye un sistema de evaluación	21
VI. Un currículo con problemas de implementación, que debe armonizarse con el desarrollo humano del país	22
VII. Desarrollo de la profesión docente es tarea pendiente, con señales positivas	24
VIII. Indefinición de una estrategia de descentralización, mientras disminuyen espacios de decisiones en los centros educativos	27
IX. Presupuesto educativo insuficiente para atender las prioridades	29
X. Educación técnica y profesional continúan desarticuladas y sin impacto en el desarrollo del país	31
XI. Recomendaciones sobre la calidad y la equidad educativa para el desarrollo humano	33
XII. Bibliografía	34
ANEXOS	38

CRÉDITOS

2014 PREAL-EDUQUEMOS-IBIS

Investigación y elaboración del documento

Cefas Asensio Flórez

Comité Asesor

Ernesto Medina Sandino
Alta Hooker Blandford
Rosa María Vivas Moncada

Panel de especialistas consultados

Carlos Tünnermann Bernheim (Ex ministro de educación 1979 – 1984)
Claudia García Rocha (IEEPP)
Mario Quintana Flores
Miguel Ángel García (Ex ministro de educación 2004 – 2006)
Pedro Belli
Rafael Lucio Gil
Roberto Páramo (Oficial Programa de Educación UNICEF)
Silvio Gutiérrez Baca (Especialista en Educación)
Vanessa Castro Cardenal

Diagramación

Héctor Manzanares Jaime

Impreso

Fundación Telefónica
Tiraje: 1000 Ejemplares
Managua, Nicaragua, Enero de 2014

Foro Educativo Nicaragüense EDUQUEMOS

Telefax: (505) 2270.0010
www.eduquemos.org.ni
direccion.ejecutiva@eduquemos.org.ni

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

www.preal.org
www.blogdepreal.org
education@thedialogue.org

MISIÓN

La iniciativa de Informes de Progreso Educativo por parte del Programa de Reforma Educativa para América Latina (PREAL) dio inicio en abril de 1998, cuando publicó su primer informe —El futuro está en juego— que describía las graves deficiencias en la educación que se estaba ofreciendo a los niños de toda América Latina y el Caribe y proponía medidas para mejorar las escuelas.

Desde entonces, el PREAL ha publicado más de 30 informes de progreso educativo al nivel regional, centroamericano, nacional y sub-nacional. Han sido referentes importantes para tomadores de decisiones, dentro y fuera del sector educativo, aportando información y valoraciones comprensibles a no especialistas, con base en la mejor información disponible, y han contribuido a la transparencia, la generación de consenso y decisiones oportunas.

En Nicaragua, el Foro Educativo Nicaragüense EDUQUEMOS colaboró con el PREAL para elaborar los informes de progreso nacionales de los años 2004 (Informe de Progreso Educativo) y 2007 (Apostar por la Educación); asimismo, contribuyó con los informes centroamericanos 2000 (Mañana es Muy Tarde), 2003 (Es Hora de Actuar), y 2007 (Mucho por Hacer).

Con el presente Informe de Progreso Educativo Nicaragua 2014 “Calidad y Equidad para el Desarrollo Humano”, se busca colocar en el debate nacional información actualizada sobre la situación y retos nacionales de la educación, desde el último informe en 2007; sobre los factores facilitadores que han ayudado a mejorar algunos aspectos, y de los factores obstaculizadores en donde se presentan estancamientos o muy poco avance.

Se hacen análisis cuantitativos y cualitativos, como resultado de una búsqueda de información de una variedad de fuentes, con el propósito de ser lo más objetivo posible. El análisis gira en torno al acceso, la equidad, permanencia, los rendimientos en las pruebas internacionales de evaluación de aprendizajes, el sistema de evaluación, el currículo, la profesión docente, la descentralización, y la inversión. Asimismo, visibiliza elementos de la educación en la Costa Caribe, por representar esta región el carácter multiétnico, multilingüe y pluricultural del país; y un análisis de la educación técnica y superior, como áreas críticas para el desarrollo del país.

Se espera facilitar la reflexión, el análisis y la toma de decisiones pertinentes a los diferentes actores y sectores interesados en mejorar la calidad y equidad de la educación, como prioridad del desarrollo humano y sostenible del país.

AGRADECIMIENTOS

El Informe de Progreso Educativo (IPE) Nicaragua 2014 “Calidad y Equidad para el Desarrollo Humano” se llevó a cabo, gracias a la cooperación tripartita entre el Programa de Reforma Educativa para América Latina (PREAL), con sede en el Dialogo Interamericano en Washington, DC; el Foro Educativo Nicaragüense EDUQUEMOS, y la Oficina de Educación de IBIS-Dinamarca en Managua.

El Informe aborda una perspectiva 2004-2014, en aras de identificar tendencias y cambios importantes del período analizado. Para ello se toma de referencia los IPE 2004 y 2007; utiliza bases de datos estadísticas hasta el 2010 del Ministerio de Educación y modelos de proyección al 2013, en los casos necesarios para determinar las tendencias del período; asimismo, se sistematiza información cuantitativa y cualitativa de un conjunto de estudios nacionales e internacionales recientes; se respalda con indagaciones a sitios oficiales de los principales organismos que llevan seguimiento a la situación educativa de Nicaragua y países centroamericanos, tales como UNESCO, la CEPAL, El Banco Mundial, el Informe de Desarrollo Humano, la Comisión de Educación y Cultura Centroamericana (CECC), UNICEF, y el PREAL.

De igual forma, se elaboraron series históricas, datos puntuales y/o información cualitativa con base en información de sitios nacionales en Internet, como el Instituto Nacional de Información de Desarrollo (INIDE), Banco Central de Nicaragua, Ministerio de Hacienda y Crédito Público, Consejo Nacional de Universidades (CNU), Ministerio de Educación, Ministerio de la Familia. También se utilizaron las bases de datos de las encuestas nacionales de mayor prestigio, tales como la Encuesta Nacional de Medición del Nivel de Vida,

2005 y 2009; y la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDESA) 2011/12, con las cuales se exploraron y elaboraron datos requeridos para el análisis.

Se realizaron entrevistas a expertos en diferentes temas del informe, a fin de verificar o esclarecer alguna información. Los datos y apreciaciones puntuales sobre la Costa Caribe fueron consensuados con la Rectoría de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN), con base en estudios cualitativos de especialistas de esa región y datos del Ministerio de Educación.

La realización del estudio fue coordinada por EDUQUEMOS, y la investigación y elaboración del Informe estuvo a cargo de Cefas Asensio Flórez, Consultor en Educación y Desarrollo. También se realizó una reunión consultiva con un panel de expertos, contando entre ellos varios Ex Ministros de Educación y reconocidos consultores y especialistas, cuyos aportes se incluyeron en la versión final del Informe. Asimismo, se contó con el inapreciable apoyo en el diseño y elaboración final del Informe, de Tamara Ortega Goodspeed, coordinadora del PREAL para la preparación de los informes nacionales y regionales de progreso educativo, facilitando la conclusión del presente Informe.

Agradecemos sincera y profundamente los valiosos aportes del panel de expertos y de todas las personas que aportaron a la elaboración de este Informe; sin embargo, el contenido final es responsabilidad de EDUQUEMOS y PREAL, y no necesariamente refleja las opiniones de sus donantes o del panel de expertos.

RESUMEN EJECUTIVO: EL PROGRESO EDUCATIVO EN NICARAGUA, 2014.



El Informe de Progreso Educativo (IPE) Nicaragua 2014: “Calidad y Equidad para el Desarrollo Humano”, aborda avances y retos de la Educación Básica y Media sobre: acceso, permanencia, equidad, rendimientos en las pruebas de aprendizaje, sistema de evaluación, currículo, profesión docente, descentralización e inversión. Incluye elementos de la educación en la Costa Caribe, respondiendo al carácter multiétnico, multilingüe y pluricultural del país; y analiza la educación técnica y superior como áreas críticas para el desarrollo.

El informe valora positivamente los avances alcanzados en el período, en la cobertura de educación inicial de 0 a 6 años, señalando que hace falta mayor coherencia y coordinación entre las instituciones que implementan las políticas dirigidas a este sector para atender los problemas de calidad y las carencias que todavía no se han logrado superar.

También se valoran positivamente los esfuerzos realizados para sostener una matrícula de la niñez en edad de primaria superior al 90%; pero llama la atención el hecho de que no se han logrado implementar políticas y acciones para la integración al sistema educativo de los grupos de población que permanecen excluidos. Se destacan algunas de las acciones y medidas que podrían explicar estas elevadas tasas de matrículas, y se sugieren acciones complementarias para ayudar a alcanzar la meta de la matrícula universal.

Se reconocen los importantes esfuerzos realizados para disminuir la tasa de analfabetismo pero también se llama la atención sobre la inconsistencia de los datos oficiales. Asimismo, sobre la persistencia de muy bajas tasas de matrícula en la secundaria. Y, aunque mejoró el porcentaje de estudiantes que completan la primaria y la secundaria, esto se considera insuficiente, por mantenerse altas tasas de abandono y extra-edad, siendo aún mayores en secundaria. En ambos niveles el país ocupa los puestos más bajos en la región.

La permanencia es uno de los mayores retos que debe resolver el sistema educativo nicaragüense; para ello se recomienda desarrollar políticas y acciones integrales con base en una caracterización más precisa de estos niños, niñas y adolescentes y sus entornos.

En secundaria alerta su excesiva urbanización (71% en 2013) y que la mayoría de quienes la completan proceden de hogares no pobres (73%). Esto es importante de atender, porque es necesario evitar que las inequidades urbano-rurales y entre pobres y no pobres se sigan ampliando.

En el período Nicaragua participó en pruebas comparativas regionales, siendo un hecho muy positivo que debe mantenerse. Los resultados en

varias pruebas de lectura comprensiva y habilidades matemáticas mostraron grandes brechas de aprendizaje, sobre las cuales urge tomar medidas.

La existencia de un sistema de evaluación del aprendizaje se considera indispensable para alcanzar altos niveles de excelencia, mediante el mejoramiento continuo. A pesar de algunas señales positivas Nicaragua todavía no cuenta con un sistema de evaluación bien estructurado e independiente. El país debe desarrollar su propio sistema atendiendo a las particularidades de su desarrollo.

Aunque se valoran positivamente las bases conceptuales del nuevo currículo estudiantil, con expectativas de aprendizajes basadas en competencias para la vida, el trabajo y la convivencia; es necesario evaluar su implementación, el instrumental de apoyo al docente, y articularlo con el currículo de formación docente, técnica y superior, armonizándolo al Plan Nacional de Desarrollo Humano.

Sigue siendo necesaria una política integral de desarrollo profesional docente. Se propone elevar todos los niveles de formación magisterial a nivel universitario, con herramientas pedagógicas actualizadas y enfocadas en el aprendizaje; para lo cual deberá revisarse la idoneidad de las Facultades de Ciencias de la Educación. El informe insiste en que deben mejorarse las condiciones económicas del magisterio, promover vocaciones y prestigiar su carrera. Se valoran positivamente las acciones de formación y capacitación docente en pre-escolar, primaria y secundaria en años recientes; pero es necesario profundizar sobre su calidad y relevancia.

Sobre la descentralización, se considera que no ha existido una política de amplio consenso entre los actores principales del proceso educativo y los sectores sociales interesados en el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación. Se cuestiona la disminución de las decisiones administrativas en los centros educativos, la falta de rendición de cuentas para el monitoreo de la comunidad, y la falta de espacios para adecuar el currículo y planes al desarrollo territorial.

La asignación presupuestaria a la educación, con un promedio del 4.3% del PIB, ocupa el cuarto lugar de los países centroamericanos en esta materia. Pero la asignación por estudiantes sigue siendo la más baja en todos los niveles educativos en la región. Se considera que el presupuesto educativo debe aproximarse al 7% del PIB para poder atender las prioridades de la calidad y equidad de la educación.

El Informe expresa preocupación por la educación técnica y superior, encontrándose un descenso de matrícula en carreras técnicas medias, mientras aumentan capacitaciones de corto plazo y la matrícula

en carreras profesionales, algunas de ellas saturadas en el mercado laboral. Se valora positivamente la alianza establecida entre el Consejo Superior de la Empresa Privada (COSEP) y el Consejo Nacional de Rectores y se espera que conduzca a la definición de una oferta de carreras técnicas y profesionales más pertinente.

En el siguiente cuadro, las notas califican el estado de los principales indicadores y prácticas educativas. Así, Regular indica que el país está en el promedio regional, centroamericano o latinoamericano; por encima es bueno o excelente; y por debajo, malo o muy malo.

Las flechas indican las tendencias recientes, reflejando hacia arriba si las instituciones educativas realizan acciones significativas que marquen una tendencia positiva; horizontal, que no hay cambios significativos; y hacia abajo reflejando retroceso.

Progreso Educativo de Nicaragua 2014			
Área	Nota	Tendencia	Comentarios
Acceso	Regular	↑	Existe un alto acceso de educación primaria y mejora en temprana y pre-escolar; asimismo, se ha reducido significativamente el analfabetismo. Pero hay grandes brechas en secundaria, y las brechas generales son mayores en la Costa Caribe.
Permanencia	Malo	↑	Siguen altos el desgrane de la matrícula en primaria y secundaria, a causa del abandono, habiendo también una elevada tasa de extra -edad. Las tasas de sobrevivencia al sexto grado de primaria y al quinto año de secundaria mejoraron modestamente.
Equidad	Regular	↔	Aunque hay equidad por sexo y avances por niveles de pobreza en el acceso a pre-escolar, primaria y alfabetización, quedan importantes grupos poblacionales excluidos en todos los niveles educativos. Las brechas en la secundaria ameritan una revisión profunda, la calidad educativa rural es aún más baja, y persisten grandes brechas en tecnología educativa.
Resultados en las pruebas	Malo	↑	Los resultados en lectura y matemática indicaron bajos niveles de aprendizaje, especialmente en los primeros grados rurales, centros públicos y El Caribe; pero hay señales que indican progresos cuando las y los estudiantes permanecen de un grado a otro.
Sistema de evaluación	Regular	↔	Se cuenta con referentes de aprendizaje en el currículo, se participa en algunas pruebas estandarizadas, y se realizan pruebas nacionales de lectura inicial cada año. Pero no se define un sistema de evaluación del aprendizaje, transparente con la comunidad educativa, informando resultados e involucrando a las instancias educativas en decisiones para mejorar estos resultados.
Expectativas de Aprendizaje en el Currículo	Regular	↔	Se valora el enfoque curricular basado en competencias, el que la docencia reconoce como referente; pero tiene problemas de implementación y desarticulaciones con otros niveles educativos, siendo necesario evaluar su implementación y articulación, y armonizarlo con el Plan Nacional de Desarrollo Humano.
Carrera Docente	Malo	↔	Falta una política de desarrollo profesional docente que garantice formación de nivel superior a la docencia en todos los niveles, capacitación y actualización profesional de calidad, un nivel de vida decente, y un contexto de prestigio de la carrera docente. Se aprecian algunas iniciativas; pero son insuficientes.
Descentralización	Malo	↔	Ha predominado la indefinición sobre una estrategia de descentralización, a pesar de tener como referente a la nuclearización educativa. En los últimos años han disminuido las decisiones administrativas y curriculares en los centros educativos.
Inversión	Regular	↔	El promedio de 4.3 por ciento del PIB en la asignación presupuestaria a la educación se corresponde con el promedio centroamericano; pero persisten las más bajas asignaciones por estudiante de la región. Hay señales de mejoría; pero es insuficiente y falta compromiso para acercar este presupuesto al 7% del PIB.
Carreras Técnicas y Profesionales	Malo	↑	Hay rezago de coordinación entre las carreras técnicas y profesionales y las demandas y tendencias del desarrollo en el país. También preocupa el descenso de la matrícula en carreras técnicas. Se valoran positivamente iniciativas entre universidades públicas y privadas con el sector empresarial; pero la desarticulación persiste.
Escala de Notas y Tendencias	excelente bueno regular malo muy malo	 ↑ Progreso ↔ Sin tendencia definida ↓ Retroceso	

I. ACCESO ALTO, PERO ESTANCADO EN PRIMARIA; MEJORAS EN EDUCACIÓN INICIAL, Y BAJO EN SECUNDARIA: Regular ↑

Se han sostenido las matrículas netas de niños y niñas en edad de primaria con el 92 por ciento, y hay un incremento en educación pre-escolar, con un salto del 40 por ciento en 2006 al 57 por ciento en 2013. También se destaca una significativa reducción del analfabetismo.

Con una Política de Educación Inicial se comienza a atender una parte de las coberturas rezagadas¹.

En Nicaragua, el Artículo 23 de la Ley General de Educación (No. 583) la establece como el primer nivel de la Educación Básica Regular, tanto en modalidades formales como no-formales; sin embargo, el tramo de 0 a 3 años o *educación temprana* ha sido poco atendido en las últimas dos décadas; pero se ha retomado en los últimos años.

La educación de 0 a 3 años ha sido de hecho responsabilidad del Ministerio de la Familia, en el marco de las políticas de protección social integral. En la primera parte del decenio 2000-2010 se activaron centros de desarrollo infantil (CDI) que atendían niños y niñas de estas edades, como parte de las políticas de protección social; no obstante, diferentes estudios señalan que se descontinuaron en la segunda mitad del decenio por la no renovación de financiamiento a la red de protección social que, entre otros, realizaba las transferencias condicionadas a familias pobres y en extrema pobreza, evidenciando una alta dependencia de la cooperación en esta materia (*Ver primera cita bibliográfica*).

El actual gobierno ha retomado la atención y educación de la primera infancia mediante la Política Nacional de Primera Infancia, atendiendo con el Programa intersectorial "AMOR para los más chiquitos y chiquitas" en 2010 a 73,167 niños y niñas menores de 6 años, y en 2012 a 88,940, para un 10.7 y 13 por ciento respectivamente de esta población. Los datos oficiales públicos, sin embargo, están agregados para las edades de 0 a 6 años, siendo difícil precisar el porcentaje atendido de 0 a 3 años, lo cual es necesario, dadas las diferencias psico-evolutivas y psico-pedagógicas de este grupo (*Anexos-Gráfico No. 1*).

Se considera necesario que esta política se articule con el resto de las políticas educativas, ya que se trata de una especialidad que ha sido escasamente desarrollada en materia de currículo, formación y capacitación docente, y programas educativos para la familia.

Asimismo, se recomienda articular este tramo educativo con el pre-escolar, y definir estrategias para resolver las grandes coberturas pendientes de atender, y los particulares desafíos de calidad por resolver.

¹ Se aborda la educación inicial en sus dos tramos, educación temprana de 0 a 3 años y pre-escolar de 3 a 5, para ir completando la visión del sistema

Quedan retos con los excluidos, mientras en secundaria los avances son lentos, siendo su matrícula neta de sólo la mitad de la población objetivo. En la Costa Caribe las matrículas netas son menores al promedio nacional en todos los niveles educativos.

La matrícula en pre-escolar ha crecido, aunque con serias debilidades en la calidad de sus docentes.

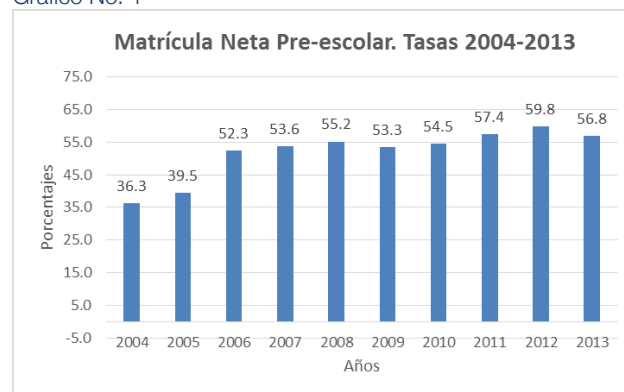
Este programa, dirigido a niños y niñas de 3 a 5 años, creció significativamente en el 2006 cuando se declaró concentrar mayores esfuerzos institucionales en el tercer nivel para niños y niñas de 5 años, pasando de 39.5 a 52.3 por ciento de matrícula neta. En 2013 la tasa fue del 56.8% (*Gráfico No. 1*). De acuerdo con el presupuesto 2014, se estima un crecimiento mayor.

En la Costa Caribe se amplió el acceso a la educación pre-escolar; asimismo, el pre-escolar bilingüe intercultural, con una matrícula neta del 26.3 en 2004 al 38.8% en 2013 (*Anexos-Gráfico No. 2*).

El tercer nivel de pre-escolar se ofrece mayoritariamente en centros no formales (preescolares comunitarios), en aulas anexas a las escuelas de educación primaria, en locales comunitarios (casas comunales, comedores infantiles) o en casas particulares, atendidos por educadores voluntarios, elegidos por la comunidad.

Nicaragua, con cifras similares a El Salvador y Guatemala, dista del promedio de América Latina con 73%. Sin embargo, atiende el grupo de edades más amplio, de 3 a 5 años, como El Salvador y Honduras en la región (*Anexos-Tabla No. 1*).

Gráfico No. 1



Datos del MINED y modelos de proyección

educativo; y por la importancia que le ha dado UNESCO dedicando el Informe de Educación para Todos 2007 a la Educación y Cuidado de la Primera Infancia.

Alto porcentaje de niños y las niñas en edad escolar se matricular; pero quedan grupos dispersos para lograr el 100 por ciento.

Se mide la matrícula neta ajustada, indicador que mide el cumplimiento del objetivo del milenio en educación; este incluye a niños, niñas y adolescentes en edad escolar matriculados en primaria y secundaria. La buena noticia es que desde 2006 Nicaragua, con 51 mil niños, niñas y adolescentes de 11 y 12 años en los primeros dos años de secundaria, y más de 62 mil en 2013, ha mantenido la tasa en 92% desde el 2006. **(Gráfico No.2).**

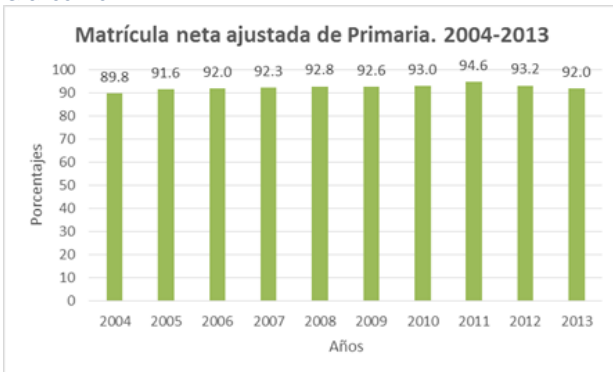
Asimismo, se comparte con la mayoría de países latinoamericanos los avances hacia la universalización del acceso a la educación primaria planteada por el objetivo de desarrollo del milenio No. 2 **(Gráfico No. 3).**

Este avance se ha sostenido por el incremento a casi el total de centros escolares, de meriendas y paquetes con útiles escolares (960,189 y 887,476 respectivamente en 2010), con apoyo del Programa Mundial de Alimentos, el Banco Mundial y otros. También ha contribuido un mayor involucramiento de organizaciones sociales, fundaciones y empresas privadas ligadas con la educación, las que año con año realizan campañas en favor del ingreso y otras acciones de sostenimiento escolar.

Es justo reconocer que avanzar más allá del 92% es complejo, ya que se debe llegar a grupos dispersos. Asimismo, en el país sigue disminuyendo la cantidad de niños y niñas, dificultando su captación para la matrícula escolar. Así, en la Costa Caribe la matrícula escolar neta tuvo descensos en los últimos cinco años, mientras la matrícula neta de la primaria bilingüe intercultural se mantuvo en 19% **(Anexos-Gráficos No. 3 y 4).**

Para llegar a los niños y niñas todavía fuera de la escuela son necesarias estrategias diferenciadas, tanto las utilizadas a la fecha, como de ofertas educativas pertinentes para grupos poblacionales particulares (niñez trabajadora, en comunidades rurales aisladas, en pobreza extrema, entre otros).

Gráfico No. 2



Datos del MINED y modelos de proyección

En la Educación Secundaria preocupa un crecimiento muy lento de la matrícula neta, porque su población es parte del bono demográfico.

Aunque la matrícula neta creció diez puntos desde 2004, este crecimiento ha sido lento (a un promedio de un punto porcentual anual), para una población adolescente de 13 a 17 años que está y seguirá aumentando en el país. Al 2013 la mitad estaba fuera del sistema educativo **(Gráfico No. 4).**

En la Costa Caribe, hubo un crecimiento similar en la matrícula neta para llegar solamente al 31.4% en 2013. Asimismo, todavía no se inicia la implementación del programa bilingüe intercultural en este nivel educativo.

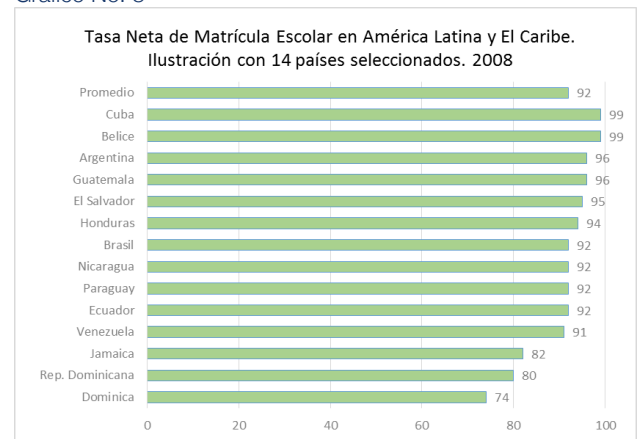
La educación secundaria en español en la Costa Caribe se incrementó en 11 puntos, aunque llegó sólo al 31 por ciento **(Anexos-Gráfico No. 5).**

Los países vecinos en Centroamérica presentan avances mayores en este nivel, estando en general por encima del 60% en la tasa de matrícula neta, salvo el caso de Guatemala con 46%. Y América Latina tenía en 2010 un promedio del 72% **(Anexos-Tabla No. 2).**

Las bajas coberturas en secundaria no son una buena noticia, si se considera que una de las metas del Plan Estratégico de Educación 2011-2015 es ganar la Batalla por el 9no. Grado, y más considerando el consenso de las organizaciones educativas internacionales de que es necesario que los países logren que su población media haya completado la secundaria para superar la pobreza y avanzar al desarrollo.

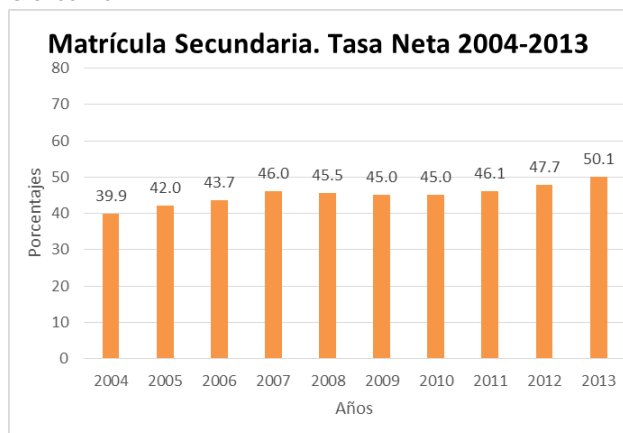
Invertir ahora en la educación de su creciente población en edad de trabajar, a la cual pertenecen los adolescentes y jóvenes que se encuentran en secundaria, tendrá elevados resultados sociales y económicos para el desarrollo.

Gráfico No. 3



De "Hacia el cumplimiento de los ODM". CEPAL.2010

Gráfico No. 4



Datos del MINED y modelos de proyección

Para completar las coberturas en primaria se ha de revisar la estrategia de entregas de meriendas y paquetes escolares, considerando políticas sociales integrales dirigidas a los grupos excluidos, con componentes de producción, empleo y salud a las familias; asimismo, adecuando y haciendo más atractiva y relevante la oferta educativa, con mejor calidad docente y mayores facilidades para el acceso.

Entre las principales razones de no matrícula en educación temprana y pre-escolar están “no lo necesita”; en primaria “la falta de dinero”, y en secundaria “el desinterés” y la “falta de dinero”.

La información disponible de la encuesta nacional ENDESA 2011/12, indica que de los padres y madres de niños y niñas *de 0 a 6 años*, un 45.2% dan como principal razón de no asistencia al servicio de atención y educación que “no lo necesitan”. Otras razones de no asistencia se relacionan con situaciones familiares o la ausencia de apoyo para llevar al niño o la niña al centro educativo (25.1%); y, en el caso del pre-escolar, predomina el retiro que hacen los padres y madres de sus niños y niñas del servicio educativo (46.2%).

Estas razones sugieren la necesidad de acompañar los procesos de ampliación con acciones de educación de la familia sobre la importancia de la educación inicial y el rol de la familia en el desarrollo de la primera infancia.

Para educación primaria la principal razón de no matrícula es “la falta de dinero” (32.6%), concentrándose en familias pobres y pobres extremas (34.0 y 34.4%).

Esta razón es mayor para los varones (37.7%), y en áreas urbanas (46.6%), en donde los costos educativos familiares son

² Informe Técnico de Progreso del Plan Nacional de Desarrollo Humano al 2010.

3.4 veces mayores que en zonas rurales. Los datos también demuestran que el rezago escolar es mayoritariamente masculino.

En secundaria, predomina como razón de no asistencia la “falta de interés” (38.1%), y se complementa con la “falta de dinero” (26.2%) y “el trabajo/labores del campo” (15.3%). El desinterés y la falta de dinero tienen mayor peso en las áreas urbanas y en los hogares de extrema pobreza.

Otra razón de peso que obliga a incrementar significativamente el ritmo de crecimiento de la matrícula neta de la educación secundaria, es que Nicaragua tiene la oportunidad histórica del llamado bono demográfico.

Este tipo de razones sugiere que la ampliación de coberturas de secundaria también ha de tener muy en consideración la adecuación de modalidades atractivas, relevantes y diversas, con orientación vocacional, enlaces a la educación técnica media y superior, con enfoque de emprendimientos y salidas al mundo laboral, a fin de responder a las necesidades de estos grupos.

Asimismo, las modificaciones a la oferta educativa deben estar acompañadas de políticas de empleo juvenil, concertadas con el sector privado.

Se ha reducido significativamente la tasa de analfabetismo; pero se deben consolidar los avances en áreas rurales y el Caribe,

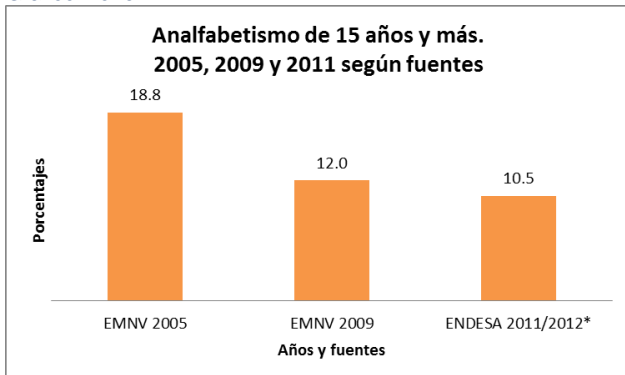
El país está avanzando significativamente en la reducción de altos porcentajes de la población iletrada mayor de 15 años, mediante la Campaña “Yo Sí Puedo” que ha impulsado el Ministerio de Educación. Sin embargo, es necesario reflejar en este informe cierta diferencia, entre los datos oficiales y los hallazgos de las encuestas nacionales de mayor prestigio, sobre la magnitud de estos avances, diferencia que, sin demeritar los esfuerzos realizados, los redimensiona.

Oficialmente se declaró en agosto del 2009 una reducción del analfabetismo al 3.5%; asimismo, una comisión nacional de verificación, obtuvo una tasa de analfabetismo cercana del 4.73%². No obstante, la Encuesta Nacional de Nivel de Vida (EMNV-2009), con datos levantados un mes después de la declaratoria oficial, arrojó un 12.0% de no alfabetización; y, recientemente, los resultados de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDESA 2011/12), tienen un hallazgo del 10.5%³ (*Gráfico No. 5*).

³ Estos datos se pueden verificar con las bases de datos de las encuestas nacionales referidas en www.inide.gob.ni

En la Costa Caribe, según estas encuestas, el analfabetismo ha sido superior al promedio nacional; se estima en 31.6 por ciento en 2005, 26.6 por ciento al 2009, y 14.8 por ciento al 2012. Si bien sigue superior al promedio nacional, es mucho menor que la tasa del 2005 (*Anexo-Gráfico No. 6*).

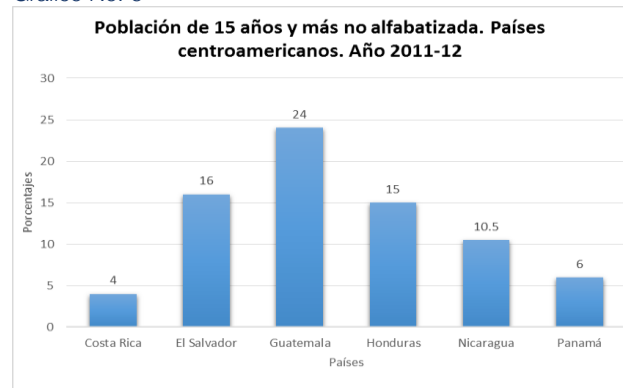
Gráfico No. 5



De las encuestas nacionales EMNV-2005 y 2009, y ENDESA 2011-12

Considerando estos resultados, Nicaragua se coloca en tercer lugar en la región en índice de alfabetización, detrás de Panamá con 6 por ciento y Costa Rica con 4% (*Gráfico No. 6*).

Gráfico No. 6



Del Informe de Seguimiento Educación para Todos-2012

II. LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL ES UNO DE LOS MAYORES DESAFÍOS : Malo ↑

La permanencia de los estudiantes en el sistema educativo es uno de los mayores desafíos de la educación nicaragüense. Si bien se produjeron mejoras en la sobrevivencia escolar, todavía 4 de cada 10 estudiantes que ingresan al primer grado no concluyen la primaria; y la mitad de quienes ingresan al primer año no concluye el quinto año de secundaria.

Las tasas de repetición disminuyeron en primaria y secundaria, llegando al 6.3% y 5.0% respectivamente en 2013; pero preocupan las tasas de abandono que explican el desgrane de la matrícula, y los altos niveles de extra-edad. Los grupos de extra-edad necesitan de una atención diferenciada en modalidades, currículo y pedagogía.

Algunos problemas de permanencia en pre-escolar, relacionados con el abandono, ya que aquí no se producen repeticiones.

A pesar de algunos años hacia el alza de las tasas de abandono en pre-escolar, estas se mantuvieron en alrededor del 9%. En la Costa Caribe se presentaron cifras similares de abandono (Anexos-Gráficos 7 y 8).

La sobrevivencia al sexto grado de primaria, aunque ha mejorado, sigue siendo la más baja de Centroamérica.

Se observa una mejoría del porcentaje de niños y niñas que ingresan a primer grado y logran completar el sexto grado, superando un prolongado estancamiento del 47.0 desde el 2005 hacia un 57.0% en 2013, con un incremento de 10 puntos. Se valora este avance en la dirección correcta; sin embargo, son insuficientes y los retos son todavía grandes y complejos para superar una brecha del 43.0% de estudiantes que continúan desgranándose en los seis grados (Gráfico 7).

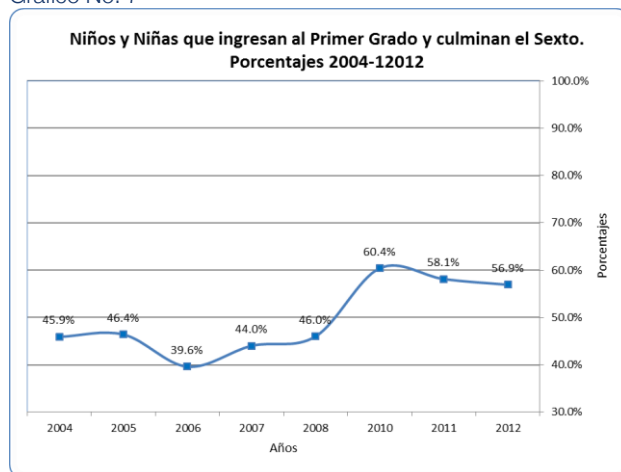
La tasa de sobrevivientes al sexto grado en Nicaragua, aún con esta mejora relativa, sigue siendo la más baja de Centroamérica, cuyo promedio se estima superior al 75%, y de Latinoamérica con un promedio superior al 80%, lo cual enfatiza el todavía elevado nivel de desgrane de estudiantes (Gráfico No. 8).

En la permanencia escolar han incidido, además de la oferta de la merienda y paquetes escolares, las acciones de rastreo comunitario de niños y niñas potenciales abandonadores; y el mejoramiento de la planta física de centros educativos priorizados.

A pesar de los esfuerzos mencionados, persisten un conjunto de factores socioeconómicos y propios del sistema que siguen generando el abandono y la extra-edad, tales como la falta de materiales escolares, la existencia de instalaciones inapropiadas, el ausentismo de los maestros, e insuficiente contextualización del currículo.

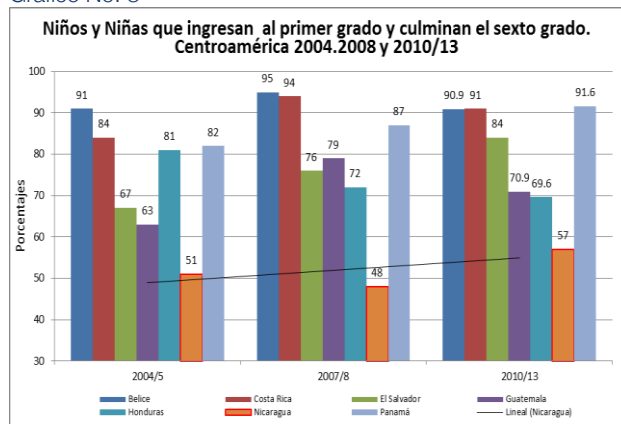
En la Costa Caribe las tasas de abandono en primaria se mantuvieron alrededor del 14%. Esto refuerza la alta presencia niños y niñas en situación de extra-edad, la cual, según la CECC, en 2010 era del 56% en la RAAS, y del 62% en la RAAN (Anexos-Gráfico No. 9).

Gráfico No. 7



Datos del MINED y modelos de proyección

Gráfico No. 8



Estadísticas Demográficas y Sociales en Educación de la CEPAL, y UIS-UNESCO

Se hace necesario revisar a profundidad el modelo curricular, psico-pedagógico y metodológico del primer grado, urbano y rural.

La mitad del desgrane continúa en el primer grado, siendo en las áreas rurales del 68%; asimismo, las probabilidades de terminar la primaria para niños y niñas de hogares no pobres son del 62.3%, mientras para los pobres es del 35.6% y para los pobres extremos el 21%⁴. Según los datos disponibles el desgrane del cuarto al quinto grado también está creciendo, siendo cerca del 22% del desgrane total de primaria.

Esto hace necesario establecer el primero y el cuarto grado como focos de atención, lo cual confirma la necesidad atender con comisiones curriculares y pedagógicas los grados que conectan ciclos académicos (*Gráfico No. 9*).

En cuanto al primer grado, según la Serie Regional de Indicadores Educativos de la CECC/SICA, se ha incrementado significativamente el ingreso de niños y niñas que han cursado al menos el último nivel del pre-escolar con cifras cercanas al 100%; sin embargo, esto hecho no parece estar teniendo efecto sobre la retención en el primer grado, siendo mayor en áreas rurales, aunque también significativo en áreas urbanas.

Se recomienda muy especialmente una revisión profunda del currículo de primer grado, una mejor selección docente, y abordajes psico-pedagógicos y metodológicos en función de un efectivo aprendizaje.

Si bien disminuyeron las tasas nacionales de repetición, de un 10.5% en 2004 al 6.3% en 2013 (*Anexos-Gráfico No. 10*); las tasas de abandono, siguen siendo mayores que las registradas en 2004 (*Gráfico No. 10*).

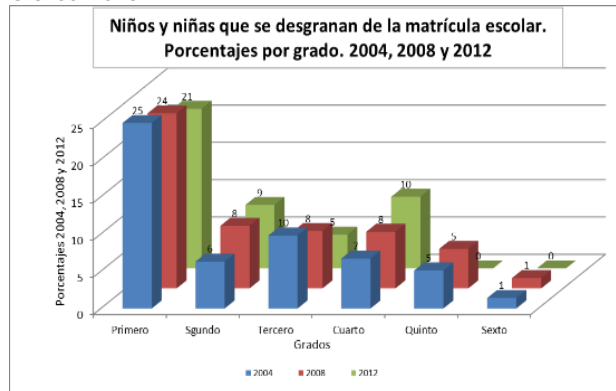
Por otro lado, el abandono, el retiro y el no ingreso escolar siguen como causas directas del crecimiento de grupos en situación de extra-edad o con rezago escolar. Considerando el estudiantado con al menos dos años por encima de la edad regular al grado de estudio, la extra-edad en primaria bajó en el período 2010-2013 del 38 al 31%, lo cual parece un positivo efecto del ingreso oportuno, establecido de 6 a 11 años a partir del 2006, y completándose en 2011. Sin embargo, este porcentaje sigue siendo elevado (*Gráfico No. 11*).

La insuficiencia de los avances sugiere que, además de sostener los esfuerzos recientes, se ofrezcan mejoras a la calidad docente, a la oferta de modalidades educativas, y haya mayor disponibilidad de materiales educativos para el estudiantado y docencia.

Asimismo, por ser la permanencia estudiantil en el sistema educativo un factor a favor de la calidad educativa y una responsabilidad de todas y todos, una estrategia permanente de comunicación social sobre la importancia de permanecer estudiando sería un aporte significativo.

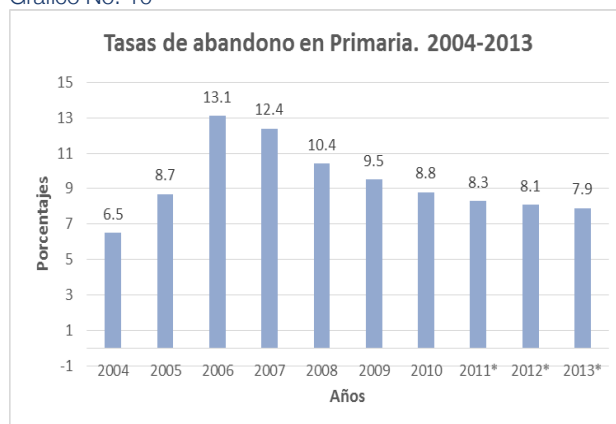
⁴ “Niños, niñas y adolescentes que se desgranen de la Educación Primaria”. IEPPP. Octubre 2012, y “Plan Estratégico de Educación 2011-2015” Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN).

Gráfico No. 9



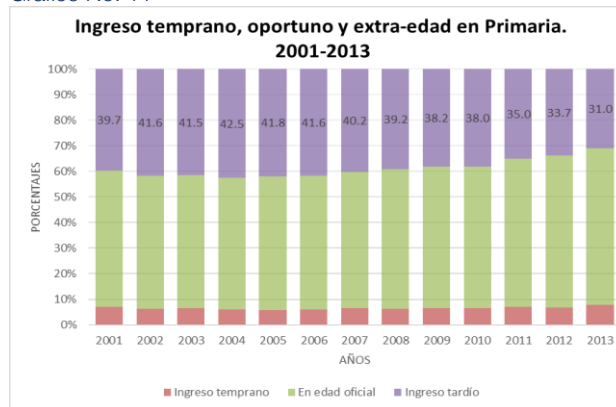
Datos de MINED y proyecciones

Gráfico No. 10



Datos MINED y proyecciones

Gráfico No. 11



Datos MINED y proyecciones

Se continúa entre los países de América Latina con más bajos porcentajes de personas que completan la secundaria.

Cada vez hay mayor consenso entre los organismos internacionales, especialmente los que asumen la agenda de educación post 2015, acerca de que completar la secundaria es una condición básica para que los países afronten su desarrollo⁵ (*Anexos-Gráfico No. 11*). Para Nicaragua esta meta es relevante por estar en plena etapa del bono demográfico, donde las muchachas y los muchachos en edad de secundaria son parte de esa población que está creciendo, y a la que hay que educar para que impulse este desarrollo.

Preocupa de sobremanera que Nicaragua tenga un 36% de población joven de 20 a 24 años que logra completar la educación secundaria, ocupando el último lugar en Centroamérica, junto con Honduras, y entre los últimos en América Latina (*Gráfico No. 12*).

Y es que, además del bajo nivel de matrícula, la proporción de estudiantes que ingresan a primer año y logran completar el quinto año, es de solamente el 54.7%. A pesar de que este indicador subió 8 puntos en los últimos cinco años, estas tasas fueron mayores en 2004 (59.6%) y 2006 (57.4%), evidenciando dificultades para consolidar sus avances (*Gráfico No. 13*).

Los datos disponibles sugieren que el desgrane de la matrícula de secundaria se concentra en el primer año (45%), y que ha incrementado el desgrane del cuarto año. Esto reitera la necesidad de enfocarse en años que enlazan un ciclo académico con otro; en este caso, el primer año que enlaza con la primaria, y el cuarto año que enlaza el ciclo básico con el diversificado, o segundo ciclo de secundaria (*Gráfico No. 14*).

Es positivo que las tasas de repetición de secundaria bajaron en el período 2010-2013 hasta el 5.0%, a pesar del incremento en 2008-2009 al 8% (*Anexos-Gráfico No. 12*). Pero preocupa que el abandono se haya mantenido alto (*Anexos-Gráfico No. 13*).

En la Costa Caribe la tasa de abandono en secundaria se mantuvo en 19%, contribuyendo a la presencia de adolescentes con extra/edad. Según la CECC en 2010 la extra-edad en la RAAS era 59%, y en la RAAN 66%.

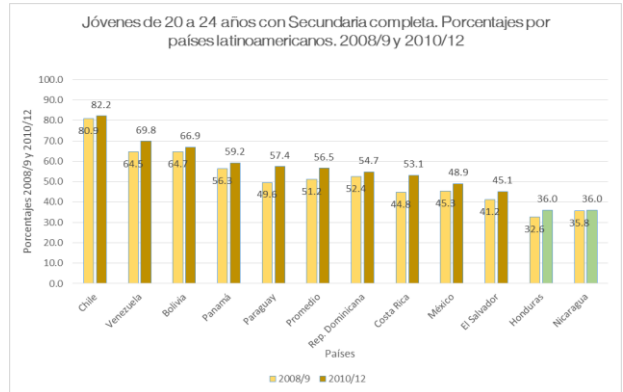
Las y los adolescentes y jóvenes con rezago escolar necesitan modalidades pertinentes a sus necesidades.

Hay a nivel nacional 40% de estudiantes de extra-edad o con rezago escolar, siendo superior en la Costa Caribe. Esta situación dificulta a la docencia el manejo psico-pedagógico y docente-metodológico, en un contexto donde faltan modalidades adecuadas a los intereses y necesidades de estos grupos. Un caso especial es el de la población en situación de extra-edad en la Costa Caribe, la cual es bastante superior al promedio nacional (*Anexos-Gráfico No. 14*).

⁵ La evidencia indica que terminar la educación secundaria se está volviendo cada vez más necesario para evitar situaciones de marginalidad laboral y social en la región, el nuevo estándar para

El diseño y desarrollo de modalidades educativas pertinentes para la vida y el trabajo, enlazadas a la educación técnica y superior, así como al mundo laboral, deben monitorearse como forma de aprovechar el bono demográfico y completar la educación secundaria.

Gráfico No. 12



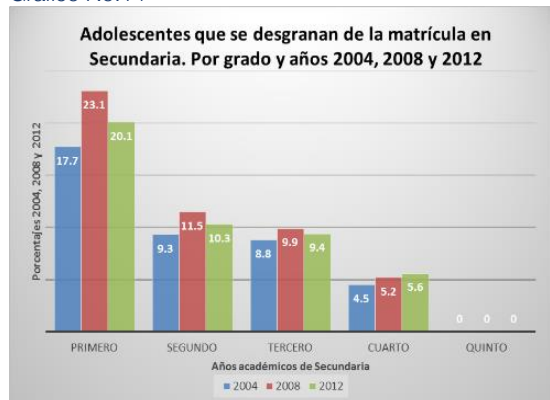
Del Seguimiento a los ODM, y Estadísticas UNESCO

Gráfico No. 13



Datos del MINED y proyecciones

Gráfico No. 14



Datos MINED y proyecciones

evaluar los progresos debiera ser qué proporción de las generaciones más jóvenes completa efectivamente este ciclo de enseñanza. "Situación Educativa de América Latina y El Caribe. Hacia una Educación para Todos 2015". UNESCO. Diciembre 2012.

III. PESE A ALGUNOS AVANCES, PERSISTEN SERIAS INEQUIDADES Y EXCLUSIONES: Regular ↔

El acceso en pre-escolar y primaria prioriza a los hogares pobres o en extrema pobreza, y se ha mantenido una paridad por sexo casi sin brechas. Las mujeres permanecen en mayores proporciones que los varones en pre-escolar, primaria y secundaria.

No obstante, persisten importantes grupos excluidos del sistema. Asimismo, en secundaria predomina un 71% de la

matrícula estudiantil urbana, y un 73% de quienes la culminan provienen de hogares no pobres. Preocupa que el abandono de este nivel es siete puntos mayores en varones que en mujeres.

Asimismo, preocupa una diferencia significativa en la calidad del servicio educativo que se ofrece en todos los niveles, siendo aún de más baja calidad en las áreas rurales.

Se mantienen grandes grupos poblacionales excluidos del sistema educativo.

Considerando las proyecciones poblacionales del Instituto Nacional de Información de Desarrollo (INIDE) y los porcentajes de no matrícula según las edades oficiales por nivel educativo, en 2013 habían 165,010 niños y niñas de 3 a 5 años que no asistieron a la educación pre-escolar; 66,004 niños y niñas de 6 a 12 años inasistentes a los centros de educación primaria; y 248,384 adolescentes de 13 a 17 años que no se matricularon en la educación básica y media. Un total de 479,398 niños, niñas y adolescentes fuera de la educación básica y media (**Gráfico No. 15**).

Lo anterior se traduce en que el promedio de años de escolaridad en la población total ha pasado de 5.6 años en 2005 a 6.8 años en 2011/12. En este mismo período en las áreas urbanas se pasó de 7.0 a 7.9 años, mientras que en las rurales de 3.6 a 4.9 años. También se observan diferencias importantes por sexo, ya que en el mismo período el promedio de escolaridad entre varones pasó de 5.4 a 6.5 años, en cambio el de las mujeres pasó de 5.7 a 7.0 años (**Gráfico No. 16**).

La matrícula en pre-escolar tiene balance urbano-rural, con tasas de egreso superiores entre pobres y pobres extremos, y tasas de abandono menores en las niñas.

En educación pre-escolar la matrícula que en 2004 era mayoritariamente urbana (54.4%), se modificó dando lugar cada vez a una mayor proporción rural, estando distribuida la matrícula al 2013 mitad urbana y mitad rural (**Gráfico No. 17**).

En el Caribe Norte el incremento de la matrícula inicial de Pre-escolar ha sido mayor que en el Sur.

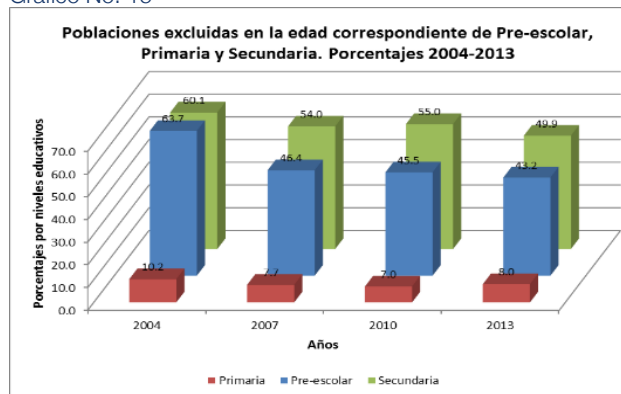
La matrícula neta en Primaria parece mayoritariamente rural (57%); pero se recomienda revisar los criterios de clasificación urbano-rural de los centros educativos.

Este esfuerzo se ha basado en la ampliación de pre-escolares comunitarios o no formales, impulsados con maestros/as voluntarios/as de baja calidad. Aunque la mayor parte de egresados y egresadas del pre-escolar son pobres y pobres extremos (65.3 %), y las niñas abandonan menos que los niños (**Anexos-Gráficos No. 15 y 16**).

De acuerdo con la información del MINED, en el primer quinquenio del 2000 cambió la relación de la matrícula neta hacia un mayor peso en las áreas rurales, manteniéndose en el período 2004-2013 con el 57%, y la correspondiente urbana del 43%, con 14 puntos de diferencia (**Anexos-Gráfico No. 17**).

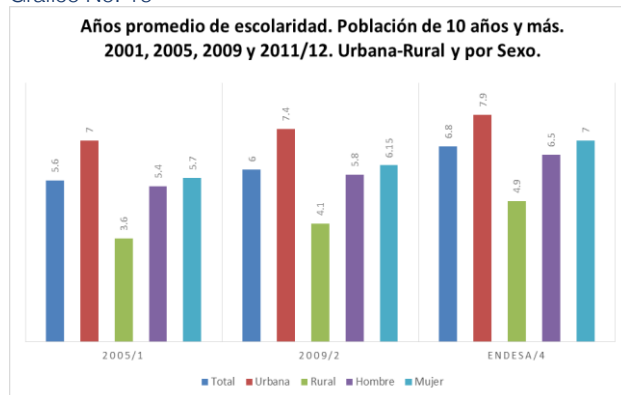
Este comportamiento se contrapone a la composición de la población de 6 a 12 años, de 52% rural hacia el 2013 (**Anexos-Gráfico No. 18**). Sin embargo, distintos especialistas, especialmente estadísticos y demógrafos, consideran necesario revisar los criterios de clasificación urbano-rural de los centros educativos, ya que parte de este desfase puede obedecer a que se han clasificado como rurales centros educativos que tienen características urbanas.

Gráfico No. 15



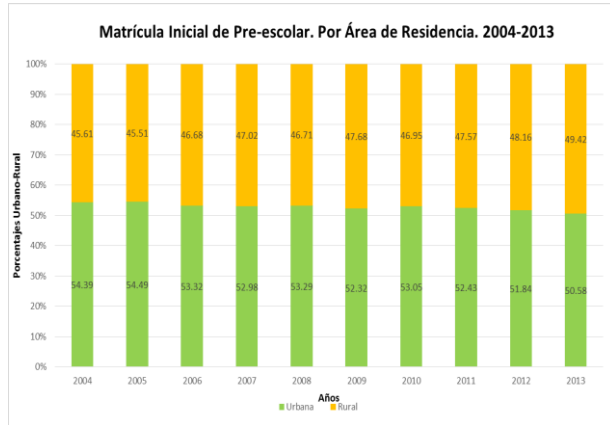
Proyecciones poblacionales de los grupos correspondientes

Gráfico No. 16



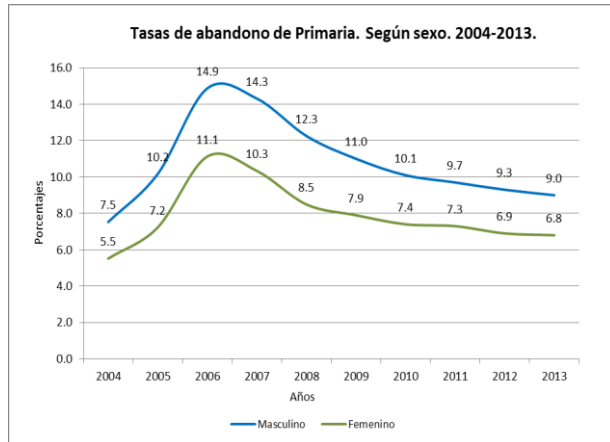
De EMNV-2005 y 2009, y ENDESA 2011/12

Gráfico No. 17



Datos MINED y proyecciones

Gráfico No. 18



Datos MINED y proyecciones

Gráfico No. 19



EMNV-2009

⁶ Principales resultados de pobreza y otros de la EMNV-2009. www.inide.gob.ni

En primaria las niñas tienden a abandonar menos que sus pares masculinos (*Gráfico No. 18*); asimismo, ellas presentan menores tasas de extra-edad o rezago escolar (*Anexos-Tabla No. 3*).

Aunque la matrícula de primaria es predominantemente rural, donde el 63.3% son pobres⁶, quienes la completan son niños y niñas de hogares no pobres (51.8%) (*Gráfico No. 19*). Esto hace necesario un mejor acompañamiento y mejorar la calidad educativa en las comunidades pobres y en extrema pobreza.

En la Costa Caribe Sur son mayoría las niñas y niños escolarizadas (el 69.5% escolarizado), mientras que en el Norte son mayoría los no escolarizados (el 55.6%).

En Secundaria la matrícula neta ha sido marcadamente urbana y se promueven principalmente a los no pobres.

Históricamente la secundaria ha sido mayoritariamente urbana (más del 90% en los años noventa), hacia el 2013 era del 71%. Las muchachas tienen un mayor aprovechamiento de la educación que los muchachos, aún mayor que en primaria.

Preocupa este todavía desproporcionado peso urbano de la secundaria en un país altamente rural como Nicaragua, asimismo, por el derecho de las y los adolescentes excluidos en esas áreas (*Gráfico No. 20*).

Por otro lado, la mayoría de quienes completan la secundaria son adolescentes de hogares no pobres (*Gráfico No. 21*).

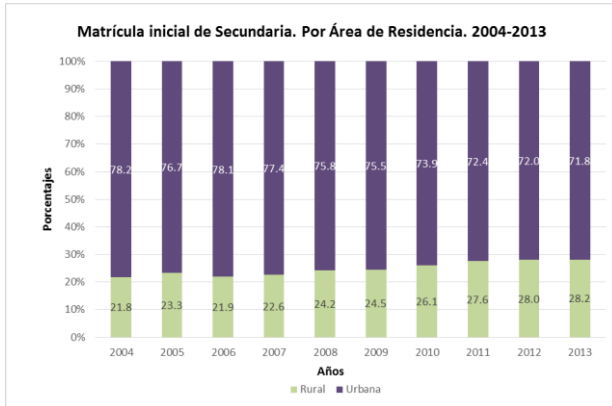
Una gran inequidad de permanencia de los varones.

En el período analizado, las tasas de abandono fueron de hasta 7 puntos porcentuales mayores en los varones, lo cual refleja una alta inequidad en la permanencia (*Anexos-Gráfico No. 18*). Esto es reforzado por el hecho de que los muchachos tienen menor porcentaje de ingreso oportuno y mayor rezago o extra-edad que las muchachas (*Gráfico No. 22*).

Secundaria bilingüe e intercultural ausente en el Caribe.

En esta región se ha avanzado con este programa en los niveles de pre-escolar y primaria; no obstante la secundaria continúa como una tarea pendiente, siendo de gran importancia para impulsar el desarrollo social y económico regional.

Gráfico No. 20



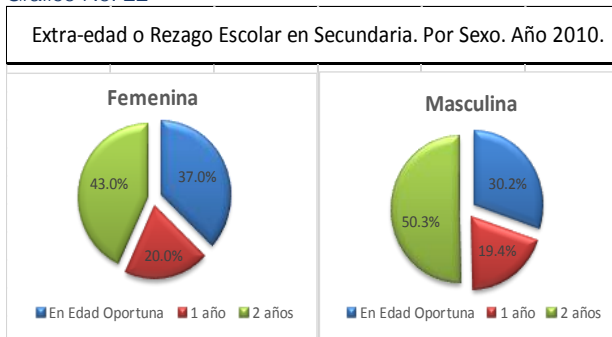
Datos del MINED y modelos de proyección

Gráfico No. 21



De la EMNV-2009

Gráfico No. 22



De Indicadores Educativos. CECC-SICA

La educación es de baja calidad en todos los niveles educativos, siendo aún inferior en las áreas rurales.

La calidad del servicio que se está ofreciendo en todos los niveles educativos es de baja calidad, lo cual se refleja en los bajos rendimientos en pruebas internacionales estandarizadas de aprendizaje en el estudiantado, siendo esto uno de los principales resultados de una débil atención al desarrollo

profesional docente, un pobre acompañamiento, monitoreo y evaluación curricular, y la falta de un sistema de evaluación, entre otros. Estos temas se analizan en diferentes capítulos de este informe.

Esta baja calidad es aún más inequitativa o de más baja calidad en las áreas rurales y urbanas marginales, en donde claramente hay mayor empirismo docente, la sobrevivencia al sexto grado y al quinto año son muy inferiores que en el sector urbano, las tasas de abandono y repetición son mayores, y hay menos disponibilidad de materiales educativos y tecnología. A ello se suman factores socio-económicos, como la dispersión poblacional, las grandes distancias entre los hogares y las escuelas, y mayores concentraciones de hogares con pobreza y extrema pobreza, entre otros.

La inequidad de la calidad educativa rural demanda de una atención positiva diferenciada, desarrollando modalidades educativas y formas de acompañamiento que respondan a las realidades socio-económicas y culturales de la vida rural.

Grandes inequidades de acceso a tecnología educativa.

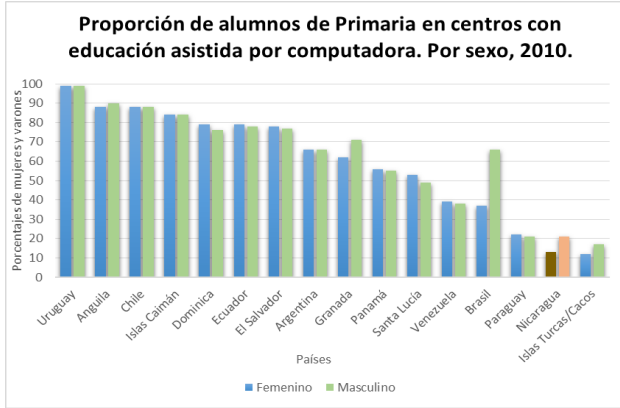
En Nicaragua se ha avanzado desde el 2000 en la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las políticas educativas, como el uso de la computadora, el Internet, la radio y la televisión. También se han realizado esfuerzos para pilotear y establecer redes de informática en apoyo a la calidad educativa, programas de telesecundaria y educación asistida por radio. Estos esfuerzos, que han sido apoyados por instituciones y organismos internacionales y empresas y fundaciones privadas, sin embargo, como país estamos en los últimos lugares de América Latina en servicios educativos asistidos por computadora o televisión. En asistencia por radio el país no aparece en las encuestas (*Gráficos No. 23 y 24*).

El poco acceso a diferentes tecnologías educativas en el país ha sido más urbano, a pesar de que las empresas de servicios tecnológicos han avanzado sus coberturas en las áreas rurales. Esto sugiere diseñar estos servicios mediante economías a escala para el sistema educativo.

Siguen retos importantes para reducir el analfabetismo en las áreas rurales y la Costa Caribe.

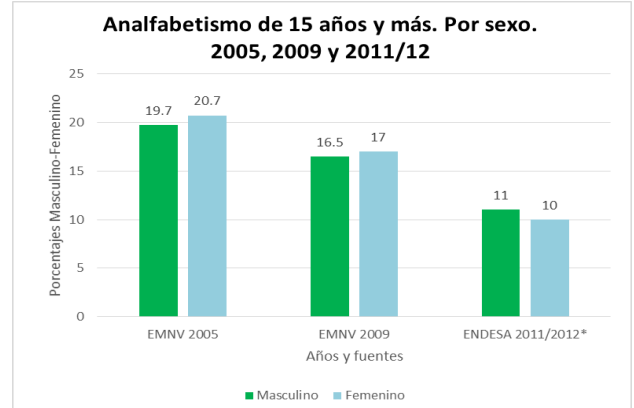
Aunque se ha reducido la población iletrada de 15 años y más al 5.6% en las áreas urbanas, este porcentaje es en las áreas rurales casi cuatro veces más (*Gráfico No. 25*). Las tasas de analfabetismo son casi iguales entre ambos sexos, pues tradicionalmente se ha enfatizado alfabetizar a mujeres jefas de hogares (*Gráfico No. 26*). En la Costa Caribe hubo reducción importante del analfabetismo en español (*Gráfico No. 27*).

Gráfico No. 23



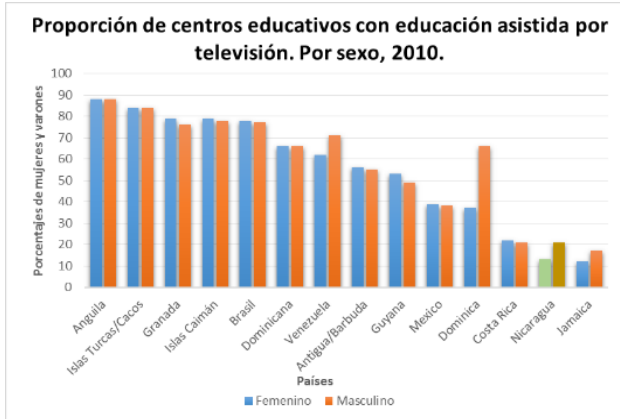
Uso de las TIC en Educación en América Latina y El Caribe. UNESCO/UIS. 2013

Gráfico No. 26



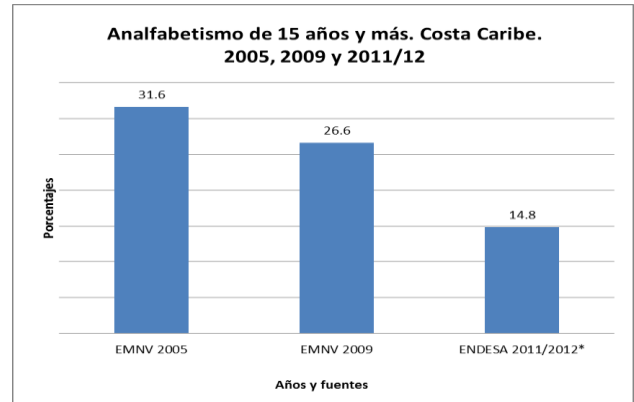
Uso de las TIC en Educación en América Latina y El Caribe. UNESCO/UIS. 2013

Gráfico No. 24



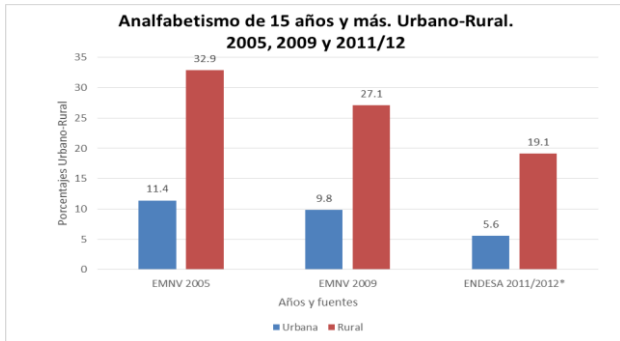
De EMNV-2005 y 2009, y ENDESA 2011/12

Gráfico No. 27



De EMNV-2005 y 2009, y ENDESA 2011/12

Gráfico No. 25



De EMNV-2005 y 2009, y ENDESA 2011/12

IV. BAJO NIVEL DE APRENDIZAJE EN PRUEBAS INTERNACIONALES Y EN LO ESPERADO POR EL CURRÍCULO: **Malo** ↑

Nicaragua ha participado desde el 2006 en varias pruebas internacionales para medir aprendizajes de niños y niñas de los primeros grados de primaria, en lectura comprensiva y matemáticas. Todavía no se participa en las pruebas PISA para estudiantes de 15 años.

Los resultados de un alto porcentaje de estudiantes nicaragüenses estuvieron en los niveles más bajos en pruebas latinoamericanas.

En 2006 se participó en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y la UNESCO. Se midieron aprendizajes de matemática y lectura de 3º. y 6º grados de primaria.

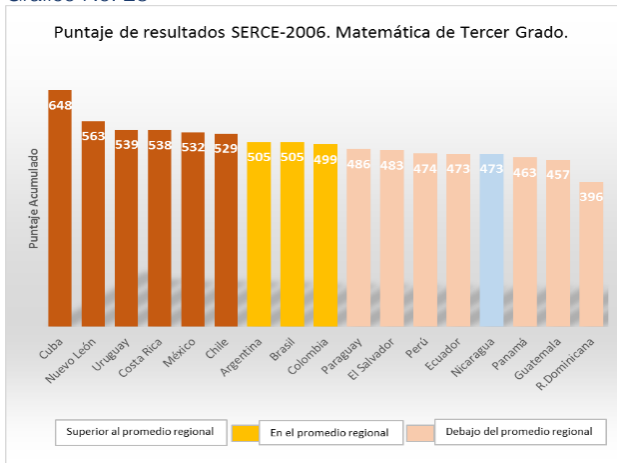
Las calificaciones resultantes de la prueba SERCE fueron similares en matemática y lectura, quedando el país en el grupo con resultados menores que la media, aunque con algunas diferencias interesantes. Por ejemplo, en las pruebas de lectura

Los resultados indicaron grandes brechas que deben cerrarse, especialmente en los primeros grados de las áreas rurales, en los centros públicos y la Costa Caribe; pero también hay señales alentadoras, indicando progresos de un grado a otro.

del tercer grado el promedio fue un poco mayor que el promedio alcanzado por estudiantes de Guatemala y República Dominicana, siendo similar al promedio de los estudiantes de Panamá, Paraguay, Perú y Ecuador. En sexto grado quedaron encima de Ecuador, Guatemala, Paraguay y República Dominicana.

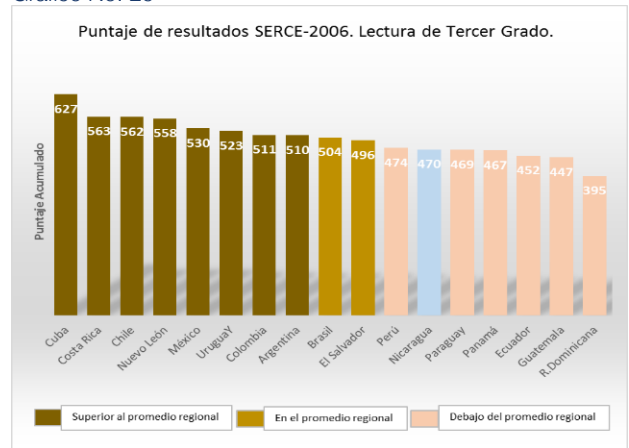
En matemáticas, en tercer grado el promedio de estudiantes nicaragüenses estuvo sobre los de Panamá, Guatemala y República Dominicana. Mientras en sexto grado quedaron arriba de Guatemala y República Dominicana, al mismo nivel que Paraguay y Panamá, y muy cerca de Perú (**Gráficos No. 28, 29, 30 y 31**).

Gráfico No. 28



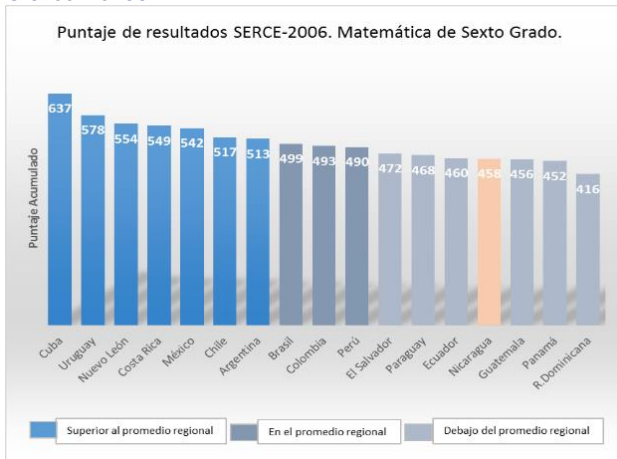
De "¿Cuánto están aprendiendo los niños en ALC?". PREAL.

Gráfico No. 29



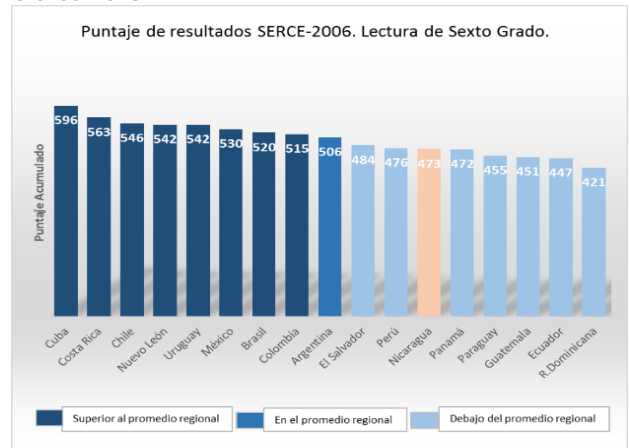
De "¿Cuánto están aprendiendo los niños en ALC?". PREAL.

Gráfico No. 30



De "¿Cuánto están aprendiendo los niños en ALC?". PREAL.

Gráfico No. 31



De "¿Cuánto están aprendiendo los niños en ALC?". PREAL.

Resultados bajos en lectura. Es importante estimular la permanencia y promoción de un grado a otro.

En Abril-Mayo 2008 se realizó la prueba internacional de evaluación de la lectura inicial EGRA: Early Grade Reading Assessment, conocida en el MINED como ELI (Evaluación de Lectura Inicial). Este se llevó a cabo con apoyo de USAID y RTI International, y fue ejecutado por el Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES), con una muestra nacional de 6,649 niños y niñas de 2º, 3º y 4º grados, y una representatividad urbano-rural de los centros educativos.

El estudio toma de base el criterio aceptado para América Latina por la Comisión de Educación para Todos: 35 palabras correctas por minuto para segundo grado; 60 para tercer grado, y 72 para cuarto grado.

Los resultados indicaron que un 58.5% de estudiantes de segundo grado alcanzó el estándar, 73.4 en tercero y 82.7 en cuarto. En los centros privados estos porcentajes fueron mayores (**Gráfico No. 32**).

El estudio señaló la importancia de permanecer en la escuela, promoviéndose de un grado a otro en forma progresiva, siendo el principal factor que explica el avance en habilidades lectoras. Conviene estudiar este factor para identificar los aspectos que contribuyen más dentro de las aulas de clases a esta mejoría. Aun así, los estudiantes en casi todas las secciones tuvieron un desempeño menor al esperado por el currículo vigente.

Los resultados de las pruebas en la Costa Caribe sugieren que la mayoría de estudiantes tiene problemas de lectura tanto en español como en miskito.

Entre octubre y noviembre del 2009 se realizó también el primer estudio o línea de base de evaluación lectora inicial (EGRA o ELI) en la Costa Caribe. Con una muestra de 1,692 estudiantes, la prueba se aplicó y procesó en español y miskito, sentando un precedente importante para el acompañamiento de la educación bilingüe intercultural en el país.

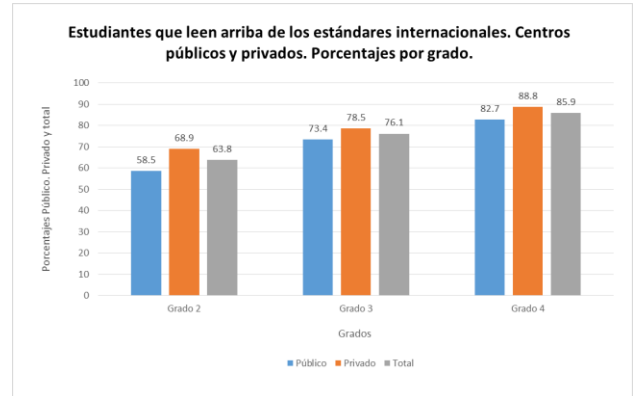
Las conclusiones destacan las desventajas del servicio educativo en esta región, principalmente alto empirismo docente y carencia de textos escolares, condiciones reflejadas en altos porcentajes de estudiantes de primer grado que no lograron hacer varios de los ejercicios, especialmente de conciencia fonológica y dictado; en español 41% y en miskito 84%. Esto evidencia, entre otros, el poco énfasis que la docencia hace en la distinción de sonidos para desarrollar la comprensión del idioma.

Los resultados en español indicaron también un progreso importante en las competencias lectoras al pasar las niñas y los niños de un grado a otro, habiendo un 15.7% en primer grado con competencias lectoras encima de los estándares internacionales; 35.6% en segundo grado y 50.8% en tercero.

En miskito, prevalecieron bajos resultados en todos los aspectos, salvo en comprensión oral, lo cual parece explicarse por ser el miskito una lengua de tradición oral. Sin embargo, también se observó el progreso en fluidez y comprensión lectora de un grado a otro.

En ambos idiomas los resultados fueron mejores entre estudiantes que contaban con pre-escolar al ingresar al primer grado. Son buenas noticias para Nicaragua, a pesar del grande reto para cerrar las brechas existentes, tanto en español como en miskito (**Tablas No. 1 y 2**).

Gráfico No. 32



Del Informe EGRA-2008. USAID-CIASES-RTI. Enero 2009

Tabla No. 1

Fluidez Lectora por Grado e Idioma. (Cantidad de palabras leídas por minuto)			
Grado	Promedio		
	Español	Miskito	Total
1	17.0	2.3	11.2
2	60.0	15.2	44.7
3	90.3	33.0	73.7
Total	54.9	14.1	40.7

Del Informe ELI-2009. Caribe. Banco Mundial-CIASES-RTI.

Tabla No. 2

Comprensión Lectora por Grado e Idioma. (Porcentajes de respuestas correctas)			
Grado	Promedio		
	Español	Miskito	Total
1	21.6	1.8	13.8
2	68.1	18.1	51.0
3	81.6	36.7	68.6
Total	56.3	15.7	42.3

Datos del Informe ELI-2009. Caribe. Banco Mundial-CIASES-RTI.

El desempeño de los y las estudiantes de segundo, tercero y cuarto grado en matemática es menor al esperado según el currículo.

Entre febrero y junio del 2011 se aplicó la prueba de evaluación de matemática inicial EGMA (Early Grades Mathematics Assessment), conocida en el MINED por EMI (Evaluación de Matemática Inicial). Contó con 1,824 estudiantes de la región Pacífico, en 2º, 3º y 4º grados.

Los resultados fueron positivos en las secciones de diferenciar entre cantidades, e identificar bien los números y sus nombres. Pero en los tres grados, más del 53 por ciento de estudiantes no pudo iniciar el ejercicio de número faltante en una serie numérica, y más del 40 por ciento no lo hizo en la sección de resta.

Los rendimientos fueron bajos en geometría, y estuvieron asociados con que los docentes entrevistados no la consideran importante. Asimismo, parece haberse identificado un problema de bases cognitivas débiles en 2º grado, donde la mayoría de estudiantes tuvo dificultades en la sección de resolución de problemas. También afectan el aprendizaje de las matemáticas las actividades laborales de la niñez y las escuelas con mayoría de estudiantes pobres.

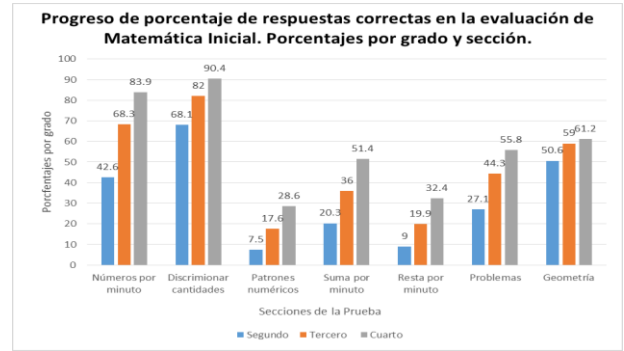
El desempeño estudiantil es menor al esperado según el currículo vigente en los tres grados analizados. Sin embargo, se confirmó el progreso que presenta el promedio de estudiantes en la capacidad de realizar los ejercicios, a medida que avanza de un grado a otro, lo cual es una señal positiva de avance (*Gráfico No. 33 y Anexos-Tabla No. 4*).

Los resultados de las pruebas institucionales con base en el currículo fueron consistentes con los resultados de las pruebas estandarizadas.

Como complemento de las pruebas internacionales aplicadas en los primeros cuatro grados en 2009, año en que se inicia la implementación del currículum por competencias mejorado, se realizó una prueba nacional estandarizada como línea de base de los aprendizajes esperados por este currículo en matemáticas y en lengua y literatura para los grados 4º y 6º de primaria y el 9º, con el cual concluye el primer ciclo de secundaria o secundaria básica.

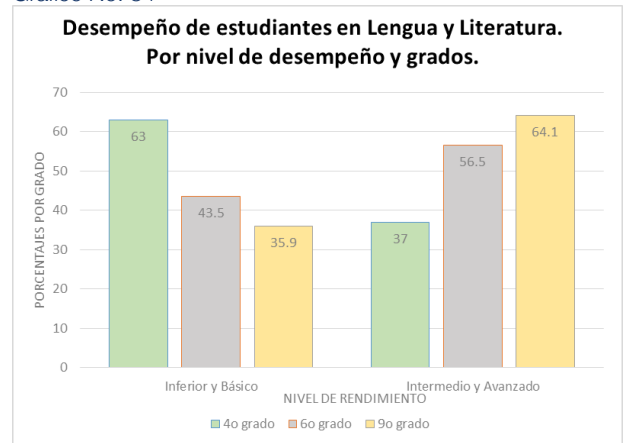
Es interesante observar que los resultados de estas pruebas fueron consistentes con los resultados de las pruebas internacionales aplicadas a niños y niñas de los primeros grados, indicando que la mayoría de estudiantes se encuentran en el nivel básico e intermedio en ambas disciplinas. Asimismo, se observó el aumento de porcentajes de estudiantes que de un grado a otro pasan de nivel inferior o básico a intermedio o avanzado, aunque este progreso es mayor en Lengua y Literatura que en Matemática (*Gráficos No. 34 y 35; y Anexos-Tabla No. 5*).

Gráfico No. 33



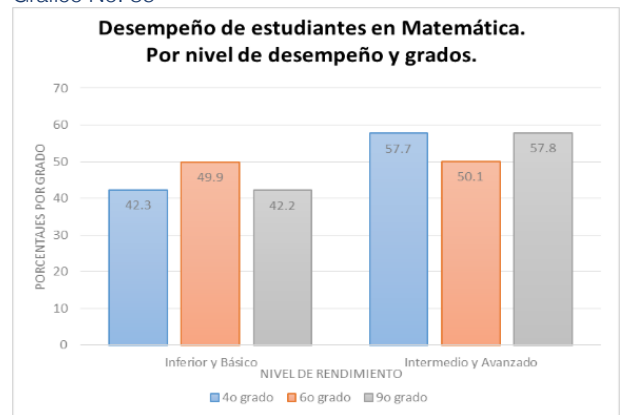
Fuente: Bases de datos EGMA-2011. Banco Mundial-CIASES-RTI.

Gráfico No. 34



Datos del Plan Estratégico de Educación 2011-2015

Gráfico No. 35



Datos del Plan Estratégico de Educación 2011-2015

V. ALGUNOS AVANCES; PERO NO SE CONSTRUYE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN: Regular

Hay prácticas institucionales favorables para construir un sistema de evaluación, tales como: expectativas de aprendizaje definidas por el currículo, por subsistema, niveles, modalidades y grados; el participar en pruebas internacionales de aprendizaje, realizar prueba nacional con base en el currículo; y, aunque todavía con personal propio, realización anual de pruebas de lectura inicial.

El referente de expectativas de aprendizaje en el currículo y las pruebas de aprendizajes son básicas; pero se debe construir el sistema de evaluación.

Tal como se detalla en el capítulo siguiente sobre el currículo, se han definido las expectativas o estándares de aprendizaje a nivel de educación básica y media, por niveles de pre-escolar, primaria y secundaria, incluyendo a la educación especial; asimismo, por modalidades y grados. Aunque se recomienda una evaluación de su implementación, estos funcionan como referentes al trabajo técnico y docente-metodológico.

Asimismo, hay evidencias de un compromiso institucional, para con la participación y ejecución de pruebas internacionales y nacionales para medir el aprendizaje inicial. Este compromiso, sin embargo, no incluye a todas las áreas y se considera un tanto sesgado, por ser el personal institucional quien realiza las pruebas y procesa sus resultados.

Los resultados de las pruebas SERCE se divulgaron en 2008 a los docentes mediante talleres en todos los departamentos del país, y en 2010 se ejecutó con el LLECE un proyecto para informar detalladamente a la docencia y adecuar las sugerencias didácticas y metodológicas a sus realidades locales. Pero no se conocen acciones de seguimiento y cambios derivados de estas acciones. El siguiente estudio evaluativo (TERCE) permitirá evaluar algunos de estos aspectos.

Para la prueba EGRA/ELI 2008, en cambio, el MINED se involucró a fondo desde su implementación, con supervisores y aplicadores, conociendo de primera mano los criterios de esta prueba. Con los resultados se realizó un proceso de capacitación amplio a docentes en servicio y Escuelas Normales apoyado por especialistas internacionales. Asimismo, el MINED tomó la decisión de realizar cada año la prueba EGRA/ELI, para lo cual fue entrenado personal, y se ha venido cumpliendo cada año con una muestra del 5 por ciento de la matrícula (aproximadamente 50 mil estudiantes).

Sin embargo, no se observa la utilización de resultados de las pruebas para mejorar el currículo, formación/capacitación, planificación, estadísticas y otras. Asimismo, falta realizar pruebas en las cuatro áreas de primaria y secundaria, y transparencia pública de los resultados.

Desafortunadamente, aunque las pruebas EGRA/ELI en el Caribe son un referente importante para la atención a la calidad de la educación bilingüe intercultural, sólo se capacitó sobre sus resultados a un pequeño grupo de docentes del Caribe Norte, y no tuvieron una amplia divulgación; tampoco se han realizado otras pruebas ni preparado todavía para ello a personal del Sub-sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR).

También se observó compromiso institucional al definir su propia prueba estandarizada con base en lo orientado por el currículo en 2009, los resultados fueron similares a los arrojados por las otras pruebas.

En la preparación y aplicación de las pruebas EGMA/ELI en 2011 participaron los especialistas en matemática del MINED, y especialistas de la cooperación japonesa (JICA), pero no se conoció de un compromiso para que estas se apliquen anualmente.

Para la educación secundaria todavía no se han dado pasos para participar en pruebas internacionales de aprendizaje en las diferentes áreas de este nivel.

El compromiso mostrado con las pruebas y la búsqueda de estándares de aprendizaje son buenas prácticas para un sistema de evaluación de aprendizajes, el cual es urgente construir como soporte del mejoramiento de la calidad educativa. Un sistema que sistematice, planifique, organice, implemente, y comparta entre las instancias educativas y sectores públicos y privados, los resultados que se van obteniendo, para tomar decisiones oportunas.

VI. UN CURRÍCULO CON PROBLEMAS DE IMPLEMENTACIÓN, QUE DEBE ARMONIZARSE CON EL DESARROLLO HUMANO DEL PAÍS: Regular ↔

Se valora el enfoque del diseño curricular basado en competencias para la vida, el trabajo y la convivencia, el cual fue validado, experimentado y mejorado.

Sin embargo, se señalan problemas de implementación, entre otros por una inadecuada funcionalidad de los documentos

El diseño curricular por competencias fue validado, experimentado y mejorado; pero su consulta dejó fuera aportes importantes.

Hasta el 2004 el proceso curricular en el MINED se estaba construyendo bajo el enfoque de estándares educativos, facilitado por la Comisión Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), habiéndose definido por consenso regional los estándares de contenido y desempeño para primaria.

No obstante, como señala el IPE-2007, debido a los pobres resultados en las pruebas basadas en el currículo entonces vigente, y al hecho de que el enfoque llamado de “estándares” estaba siendo percibido por la docencia como una imposición externa, en 2004-2005 el MINED se avocó al proceso de formular y desarrollar un currículo basado en “competencias”. Estas competencias vendrían a ser los nuevos estándares de aprendizaje; pero bajo un nuevo diseño y organización.

Entre las razones del MINED para este cambio de diseño curricular estaban los grandes y rápidos cambios científicos y tecnológicos, la realidad de un mundo globalizado e interconectado, y la necesidad de proporcionar al estudiantado una educación relevante para la vida, el trabajo y la convivencia.

En este período tuvieron lugar, primero con apoyo del BID y luego de otros organismos internacionales, un pilotaje del nuevo currículo en educación secundaria y la elaboración del diseño curricular de la educación básica y media. El enfoque se basó en la integración de competencias cognitivas (saber), actitudinales (saber ser) y procedimentales (saber hacer).

Los equipos técnicos del MINED, con apoyo de las delegaciones territoriales, validaron las competencias nacionales marco y los ejes transversales; asimismo, las categorías de desarrollo personal y ciudadano, científica, cultural y comunicativa, laboral y tecnológica. Y, con las mallas curriculares, se elaboraron los planes, programas y materiales didácticos por niveles, grados y años académicos, los cuales se implementaron en 2006 a nivel de pilotaje en 30 pre-escolares, 52 centros de primaria y 60 de secundaria.⁷

A partir del 2007, con el cambio de dirigencia en el MINED, fue un período propicio para validar, consultar y adecuar el diseño curricular de esta experiencia todavía no generalizada a nivel del país. Para ello se realizó la llamada “Gran Consulta Nacional del Currículo” entre marzo de 2007 y marzo del 2008; una consulta relativamente amplia entre actores del sistema educativo⁸,

orientadores al docente, la poca preparación docente para aplicarlo, y desarticulación con la formación inicial docente, educación técnica y superior, entre otros. Se recomienda evaluar su implementación y continuar su mejoramiento, armonizándolo con el Plan Nacional de Desarrollo Humano.

aunque se señala la ausencia de expertos independientes y que aportes importantes que se hicieron no fueron incorporados.

Con los resultados de esa consulta se incorporaron aspectos que mejoraron el diseño curricular por competencias, tales como: un marco de políticas educativas integrales con su fundamentación, la estructuración detallada de los niveles y ciclos de la educación básica y media, incorporación de algunos principios orientadores del currículo, como la calidad educativa y el protagonismo de los actores educativos.

También se agregaron ejes transversales, se organizaron los grupos de competencias básicas y específicas, y se aclaró el rol de los talleres de evaluación, programación y capacitación educativa (TEPCE) en la aplicación del currículo en los territorios, entre otros (*Anexos-Tabla No. 6*).

Asimismo, se tuvo la oportunidad de revisar, a la luz de la experiencia de la aplicación curricular en marcha durante 2007 y 2008, las fortalezas y debilidades del diseño y de las herramientas curriculares, siendo esto aprovechado para su mejoramiento e implementación a partir del 2009.

Una estrategia de implementación que debe evaluarse y articularse con los currículos de formación docente, técnica y superior, considerando los planes del desarrollo humano.

Si bien el diseño curricular y la preparación de sus materiales orientadores fueron validados y mejorados, se aprecian dificultades entre la docencia para aplicar un currículo con materiales que no facilitan el desarrollo de competencias.

Asimismo, falta la preparación de nuevos docentes con un perfil pertinente para desarrollar dicho currículo, lo cual se refleja en una importante brecha de aprendizaje entre los bachilleres y el nivel requerido para su ingreso a las universidades.

En los planes, programas y materiales de apoyo del currículo predomina la estructura tradicional por asignaturas y contenidos, y no precisamente para desarrollar competencias.

Asimismo, su diseño no se encuentra articulado al correspondiente de formación y capacitación docente, ni tiene enlaces con la educación técnica y superior.

⁷ El “Diseño de la Transformación del Sub-sistema de Educación General Básica y Media” de marzo del 2005, explica los conceptos junto con el set de documentos curriculares.

⁸ Presentación del Ministro de Educación al documento “Currículo Nacional Básico”. Diseño Curricular del Subsistema de la Educación Básica y Media Nicaragüense. MINED 2009

De igual forma, cada vez más sectores señalan la falta de interacción entre el currículo y temas sociales y económicos que marcan las tendencias del desarrollo humano y sostenible en el país. Esto parece indicar la necesidad de mayores coordinaciones con sectores fuera del ámbito educativo, tales como empresariado, organizaciones sociales y fundaciones vinculadas a la educación, y otros públicos y privados.

Se considera que la estrategia de implementación no incluyó una adecuada asistencia curricular y pedagógica-metodológica para la docencia en servicio, que le ofreciera métodos no tradicionales para la comprensión y el aprendizaje, estimular la creatividad, iniciativa, investigación y aplicación de conocimientos por el estudiantado. Asimismo, no incluyó el uso de materiales didácticos dinámicos y una pedagogía de las nuevas tecnologías, y un plan de monitoreo y evaluación para retroalimentar y hacerle ajustes al currículo durante su implementación.

Algunos expertos curriculares señalan que el currículo sigue cargado de contenidos innecesarios o irrelevantes a la vida personal, familiar, comunitaria y social del estudiantado, lo cual hace difícil su manejo para la docencia en las aulas de clase.

Por otro lado, los estándares de contenido y desempeño para educación primaria, elaborados y consensuados con los países de la región centroamericana antes de este proceso curricular, y

los acuerdos centroamericanos sobre el Decálogo Educativo 2021, no parecen estar en el radar curricular del MINED; sin embargo, siguen siendo referentes que deben retomarse y actualizarse, en aras de ir logrando competencias para saber vivir, producir y convivir, en atención a la integración regional *(Tabla No. 3)*.

También conviene retomar lineamientos estratégicos que el diseño curricular sostiene; pero no se han materializado. En particular, la diversificación de la oferta curricular con modalidades para diferentes grupos poblacionales, tales como la radio educativa, maestros itinerantes, telesecundaria, educación en línea, por encuentros, estudio-trabajo-investigación, para responder a necesidades de poblaciones con situaciones especiales.

Por ello, se hace necesario evaluar la estrategia de implementación del currículo, y continuar mejorándolo, considerando las coordinaciones, intercambios y articulaciones entre el sistema educativo y el plan nacional de desarrollo humano.

Tabla No. 3

<i>Cinco de las Competencias esperadas en la Categoría Desarrollo Cultural y Comunicativo. Grados 4, 6 y 9</i>			
	Cuarto Grado	Sexto Grado	Tercer Año Secundaria
Desarrollo Cultural y Comunicativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión Lectora: Predice e infiere de forma lógica sobre los diferentes aspectos que contienen los textos literarios. 2. Lee e interpreta de forma lógica, textos narrativos. 3. Vocabulario: Emplea de manera efectiva, en su expresión oral y escrita, palabras sinónimas, antónimas, homófonas, homógrafas, primitivas y derivadas. 4. Habla y escucha: Comprende, interpreta y utiliza mensajes orales, en diferentes contextos comunicativos. 5. Expresión Escrita: Aplica estrategias preliminares en la escritura de borradores, los revisa, corrige y edita. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión Lectora: Utiliza la predicción al leer, interpretar y recrear textos literarios, prescriptivos, científicos e informativos. 2. Vocabulario: Incorpora raíces griegas y latinas en su expresión oral y escrita. 3. Habla y escucha: Comprende, interpreta y utiliza mensajes orales, en diferentes contextos comunicativos. 4. Expresión Escrita: Usa estrategias en la planificación, escritura, corrección y edición de textos. 5. Ortografía: Usa con propiedad, algunas estrategias aprendidas para corregir sus escritos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Emplea la predicción, las inferencias, las analogías, la jerarquización de ideas y los niveles de comprensión lectora como estrategias de lectura para analizar, inferir e interpretar de manera eficaz y significativa una variedad de textos. 2. Emplea estrategias de lectura y técnicas de estudio para explorar, analizar y recolectar información con fines de estudio o investigación. 3. Aplica con autonomía, las estrategias del proceso de escritura en la producción de distintos textos significativos y .con diferente intencionalidad comunicativa. 4. Escribe una variedad de textos, atendiendo a sus estructuras formales básicas, adecuándolos a la situación comunicativa y aplicando las propiedades textuales. 5. Escribe con ingenio, sensibilidad estética, tono y estilo personal, recreaciones, composiciones y comentarios de textos.

Con base en el "Currículo Nacional Básico y Programas de Grado.

VII. DESARROLLO DE LA PROFESIÓN DOCENTE ES TAREA PENDIENTE, CON SEÑALES POSITIVAS: Malo

El debate por años en el país ha dejado clara la necesidad de posicionar una docencia de calidad como actor clave y dinamizador del sistema educativo. Falta, sin embargo, una política y estrategias integrales de desarrollo profesional de la docencia para que el sistema educativo les garantice formación profesional de

calidad, capacitación permanente, actualización y un nivel de vida decente, en un contexto de prestigio de la carrera docente.

Hay avances positivos recientes en esta materia; pero su complejidad y amplias coberturas en el sistema educativo hacen que sea una tarea pendiente.

Un buen marco político-jurídico de la carrera docente; pero sin instrumentos de implementación.

La docencia en Nicaragua ha contado con importantes instrumentos jurídicos y de política en las últimas décadas, los cuales reflejan visiones e intereses por dignificar su carrera, elevar su estatus social, y convertirlos en actores fundamentales del desarrollo del país.

Entre los instrumentos jurídicos con estos criterios están: el Artículo Constitucional 119 que declara obligación del Estado la formación y capacitación de docentes, en tanto hacen parte de los técnicos y profesionales necesarios para el desarrollo del país; la Ley General de Educación (Ley No. 582), que claramente establece la obligatoriedad de la institución educativa respecto a la formación y perfeccionamiento docentes; y la Ley de Carrera Docente (Ley No. 114) cuyo fin explícito es la profesionalización, capacitación, superación y eficiencia docentes.

Los instrumentos de políticas ministeriales en cada gobierno, sin embargo, han evidenciado un rezago administrativo para implementar este marco. Por ejemplo, para una efectiva aplicación de la ley de carrera docente falta la implementación de un sistema de evaluación para valorar la eficiencia y efectividad del servicio docente y así establecer estímulos con bases en el rendimiento laboral. A lo largo de los años los tomadores de decisiones presupuestarias y las instituciones educativas le han asignado muy pocos recursos al programa de formación y capacitación docente en el MINED (0.06 por ciento del PIB en promedio del período analizado), y no han tomado determinaciones que materialicen las políticas y leyes en favor del desarrollo profesional docente.

Después de un largo estancamiento, avanzan planes de formación inicial para docentes de pre-escolar.

Para educación pre-escolar formal, la docencia debe contar con título de maestro/a de educación primaria o preescolar, licenciados en educación pre-escolar; o ser bachiller o estudiante universitario de carreras afines. A los educadores comunitarios (pre-escolar no formal) solamente se les solicita ser seleccionados por la comunidad y poseer diploma del 6° grado.

Al presente la mayor parte de docentes son empíricos en este nivel, ya que el 70% de la matrícula que atienden está en los pre-escolares no formales. Sin embargo, se reconocen esfuerzos importantes en marcha dirigidos a profesionalizar la docencia de

este nivel. Por ejemplo, el último estudio sobre políticas docentes en Centroamérica y República Dominicana destaca para Nicaragua que “para docentes de preescolar, con fondos del BID y Banco Mundial, se lleva a cabo un programa de formación de formadores, dirigido a mejorar las capacidades de los docentes y lograr, en un plazo de cuatro años, que 7,500 docentes de este nivel adquieran las competencias requeridas para este nivel”.⁹

Existen esfuerzos para mejorar la formación inicial de la docencia de primaria; pero esta continúa en el nivel técnico superior y su calidad sigue cuestionada.

En Nicaragua esta formación se encuentra a cargo de las escuelas normales, las que dependen del Ministerio de Educación (MINED).

Actualmente, hay dos planes de estudios en las escuelas normales; uno con ingreso de tercer año de secundaria aprobado más tres años de estudio, y otro con ingreso de bachillerato aprobado más tres años de estudio, siendo este último el que tiene predominancia en la mayor parte de estudiantes. Este nivel de formación técnica superior se considera un avance hacia el nivel de licenciatura en la educación superior.

A pesar de estos avances importantes, la transición de la formación inicial de la docencia de pre-escolar y primaria hacia el nivel de educación superior no parece estar todavía, ni explícitamente ni de hecho, en los planes del Ministerio de Educación. Tampoco los avances en los planes de formación han sido acreditados; asimismo, diferentes estudios muestran reservas respecto a la calidad de esta formación

Algunos pasos en la dirección de formar docentes de primaria a nivel superior se han realizado desde universidades públicas abriendo las carreras de educación primaria y pre-escolar con nivel de licenciatura; pero todavía tienen cobertura marginal, y tampoco obedecen a un plan articulado con el MINED para llegar a sustituir a las escuelas normales.

“En el caso de las Escuelas Normales de la Costa Caribe, las maestras y maestros se están formando en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, como parte del proceso de transformación curricular.”

⁹ Políticas Docentes para mejorar la educación en Centroamérica. Educación y Desarrollo. José Luis Guzmán. Enero 2013.

Entre las debilidades de la formación de la docencia de primaria, los especialistas destacan: a) vacíos en la formación de quienes ingresan, que les impiden su formación como docentes (lectura fluida y comprensiva, pensamiento lógico, razonamiento matemático, métodos para procesar y ordenar información); b) bajos rendimientos en las pruebas estandarizadas de primaria reflejan debilidades que tienen estudiantes de formación docente; c) pobre manejo de las especialidades, ya que no se llegan a conocer bien su contenido; tales como multigrado y extra-edad, dirigidas a poblaciones rurales y/o en situaciones socio-económicas especiales.

También los investigadores sugieren una mayor coherencia entre la oferta educativa de las universidades para los formadores de formadores de primaria, y las necesidades de formación de esta docencia.

La calificación de formadores de formadores parece ser un aspecto en el cual se está avanzando. “Según la Dirección de Formación Docente del MINED, un 80% de los formadores de las escuelas normales posee nivel de licenciatura, un 30% posee alguna maestría y un 20%, especialización en algún área específica”.

Comparando con el resto de países centroamericanos, solamente Guatemala y Honduras tienen todavía escuelas normales de nivel técnico.

Estos países mencionados se encuentran en una firme transición hacia la formación universitaria para sus toda su docencia, a como desde hace años ya cuentan El Salvador, Costa Rica y Panamá (*Tabla No. 4*). Asimismo, el empirismo sigue siendo un problema relevante. En pre-escolar es mayoritario; en secundaria bajó de la mitad al 42%, y en primaria hay cierto estancamiento en el 25% (*Grafico No. 36*).

Aunque el MINED hace esfuerzos para la profesionalización de una docencia altamente empírica, se discute la pertinencia y calidad de esta formación.

La secundaria, además de tener una parte de la docencia sin licenciatura, otra parte es empírica por especialidad, pues “desarrollan clases en una materia mientras tienen especialidad para otra”. El nivel de empirismo se mantuvo en 42.4% en los últimos 7 años.

La formación inicial de docentes de secundaria, con una matrícula de 9,730 estudiantes en 2011, se realiza en las aulas universitarias a nivel de licenciatura en una variedad de especialidades humanísticas y científicas.

Es positivo también que el Ministerio de Educación ha orientado la preparación de 4,000 docentes empíricos de secundaria con becas completas, incluyendo computadoras individuales.

En este proyecto participan 4 universidades: UNAN León, UNAN Managua, y en la Costa Caribe BICU y URACCAN. Un financiamiento de 30 millones de dólares por 5 años proviene de la Unión Europea por medio del Banco Mundial, administrados por el MINED. Esto parece indicar un paso hacia una mejor coordinación entre estos sub-sistemas.

Sin embargo, no se conocen de adecuaciones de los planes de estudio para articular la oferta académica universitaria con la demanda de procesos educativos territoriales de calidad.

Asimismo, se ha observado que esfuerzos similares se han hecho en años anteriores; pero los niveles de empirismo no han bajado significativamente, por lo cual es necesario promover e incentivar la retención de la fuerza docente profesionalizada en el sistema educativo.

La formación continua se impulsa con encuentros docentes y diplomados, pero pedagogías verticales.

En el período analizado se han desarrollado varias estrategias de formación docente continua. Se inició alrededor del 2004 una estrategia de inter-capacitación docente en los centros educativos, llamada “círculos de calidad”, la cual permitía el seguimiento a los temas tratados en los centros educativos, posibilitando un mejor abordaje del currículum educativo vigente. Esta experiencia fue retomada en documentos formales por el gobierno actual; pero no se han desarrollado.

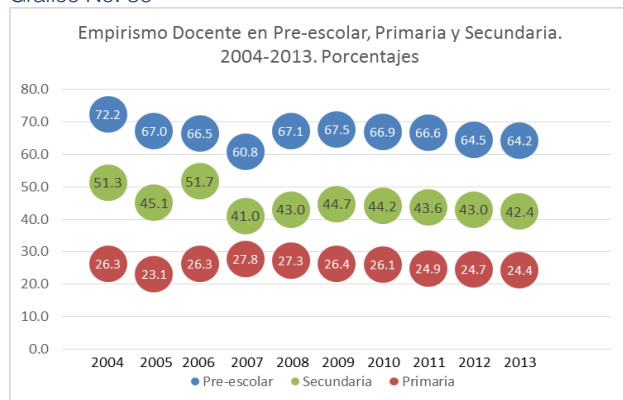
A partir del 2007 se ha impulsado la modalidad de los TEPCE (Talleres de evaluación, programación y capacitación educativa), buscando responder a las necesidades cotidianas de los centros educativos mediante reuniones municipales y distritales mensuales.

Tabla No. 4

Nivel de la formación inicial docente. Países centroamericanos. 2012.		
Nivel educativo donde labora	(Normales)	Principalmente universitaria
Inicial	Guatemala, Honduras, Nicaragua	El Salvador, Costa Rica, Panamá
Primaria	Guatemala, Honduras, Nicaragua	El Salvador, Costa Rica, Panamá
Secundaria Básica	Guatemala, Honduras, Nicaragua	Guatemala, Honduras, El Salvador, Costa Rica, Panamá
Secundaria Superior		Guatemala, Honduras, El Salvador, Costa Rica, Panamá

Datos del MINED y modelos de proyección

Grafico No. 36



De “Políticas Docentes para mejorar la educación en Centroamérica”. Tendencias Regionales. José Luis Guzmán. 2013

Los TEPCE, sin embargo, han tenido mayor énfasis en la planificación y programación curricular que en acciones de capacitación. Se valoran estos esfuerzos en tanto ayudan con algunos criterios de planificación a la docencia; pero parecen estar dejando fuera las necesidades de entrenamiento sobre contenidos y métodos para mejorar la docencia en el aula de clases.

A partir del 2013 el MINED, para actualizar y mejorar la formación de la docencia en servicio, ha impulsado la modalidad de diplomados por encuentros, los cuales plantea como “proceso de Formación Continua y en Valores para elevar significativamente la calidad de la educación nicaragüense, certificando un grupo nuclear de 230 coordinadores de TEPCE con licenciatura, y con la meta de profesionalizar a 45 mil docentes”.¹⁰

Esfuerzos insuficientes para evitar el deterioro del poder adquisitivo del salario docente.

Si bien la Ley General de Educación establece aumentos salariales anuales, considerando las variaciones de precios y condiciones de vida de la docencia, esto lo hace considerando las limitaciones presupuestarias, y dependen de la voluntad política del gobierno y órgano legislativo en cada período.

En realidad los incrementos han sido bajos, reflejándose en un poder adquisitivo menor de la canasta básica. El precio de esta canasta en dólares corrientes era en 2006 alrededor de US\$ 167 dólares, y en 2013 de U\$ 445 dólares, ya que el precio de la canasta básica subió en 2007 en alrededor de U\$ 150 dólares, al adoptarse una nueva metodología con un total de 53 productos.

Se valora este diplomado como una estrategia de formación continua a docentes en servicio; aunque, los especialistas entrevistados consideran que su enfoque está más centrado en la instrucción y enseñanza, mientras un currículo por competencias demanda de un enfoque centrado en el aprendizaje.

Aun considerando que en 2007 hubo un cambio en la fórmula de cálculo, utilizando cualquiera de las dos fórmulas, se comprueba que ha disminuido el poder adquisitivo del salario docente entre 2004 y 2013, en 15 o en 39 puntos menos (Gráficos No. 37 y 38).

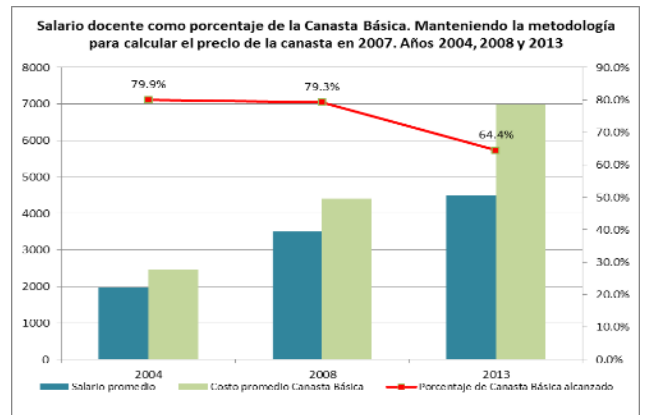
Promover y prestigiar socialmente la carrera docente.

En este contexto, el mejoramiento de la calidad de la docencia afronta el reto social de contar con una auténtica política de promoción de vocaciones y de la carrera docente misma, a nivel social.

La promoción institucional de vocaciones debe ir de la mano de estrategias formales y no formales de comunicación, a fin de motivar, identificar, captar y acoger con políticas de desarrollo integral a los futuros docentes de calidad que el país necesita.

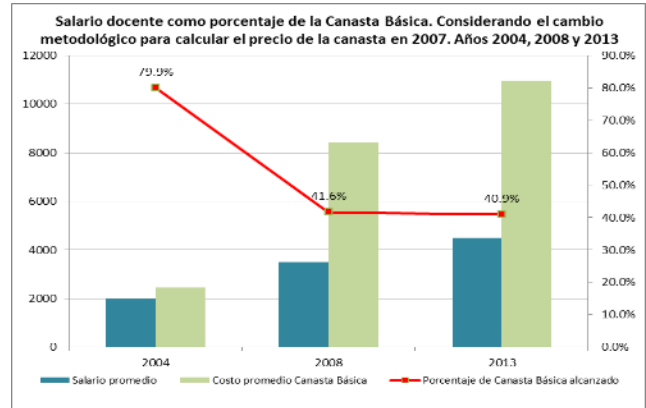
También desarrollar planes de selección, combinando la vocación con buenos rendimientos académicos y pruebas de habilidades y conocimientos, a fin de que el sistema cuente con los mejores recursos.

Gráfico No. 37



Con base en datos del BCN y MINED

Gráfico No. 38



Con base en datos del BCN y MINED

¹⁰ Documento “Diplomado para el Mejoramiento de la Calidad Educativa en Nicaragua”. Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN) - Ministerio de Educación (MINED). Abril 2013.

VIII. INDEFINICIÓN DE UNA ESTRATEGIA DE DESCENTRALIZACIÓN, MIENTRAS DISMINUYEN ESPACIOS DE DECISIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: Malo ↔

Al suspender la Autonomía Escolar ha habido un énfasis en los territorios en el intercambio periódico entre técnicos y docentes. Se comenzó a implementar un modelo de nuclearización, el cual se ha descontinuado, predominando la indefinición sobre una estrategia de descentralización. Han

La descentralización educativa en el período analizado estuvo marcada por dos modelos y un período actual de indefinición. Amparados en la ley de participación educativa, el modelo de autonomía escolar predominó en el sistema educativo desde 1993 hasta 2007, y el modelo de Nuclearización Educativa, el cual solamente tuvo un corto período (2007-inicio del 2010) de implementación, pues respondió a la visión de un Ministro que dejó sus funciones. Actualmente no se ha definido una estrategia de descentralización educativa.

La autonomía escolar surgió en 1993 con el objetivo de devolver a los padres de familia la decisión sobre el tipo de educación para sus hijos, fortaleciendo así las instancias de decisiones en los consejos directivos escolares, con alta participación y capacidad de decisión de padres y madres.

El modelo tuvo una fase experimental y luego se amplió al punto que en el 2006 se estimaba que un 75 por ciento de los centros educativos se encontraba bajo el régimen de autonomía escolar¹¹. Bajo este modelo las decisiones sobre contratación, despido de personal, y uso del presupuesto, se tomaban en los centros educativos (*Anexos-Tabla No. 7*).

Después de 10 años de implementación de la autonomía escolar, no obstante, se acumularon un conjunto de factores en contra de su funcionamiento, los cuales no estaban siendo atendidos y tenían repercusiones políticas.

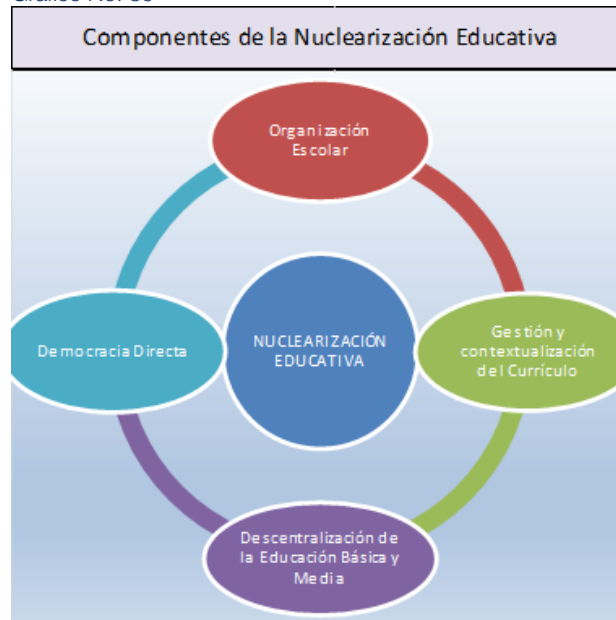
Los principales señalamientos giraron en torno a malos manejos administrativos, y falseamiento de estadísticas por directores de centros, a fin de acceder a las transferencias económicas vinculadas con alcanzar altos porcentajes de retención escolar. También los padres y madres señalaban el sistema de cuotas voluntarias, las cuales en muchos casos terminaron siendo obligatorias, utilizándose en algunos centros incluso lenguajes de financiamiento, como “arreglos de pago y negociación de deuda”. Estas situaciones venían siendo señaladas por varios estudios desde el 2000.¹²

En estas condiciones se dio el cambio de gobierno, y al inicio del año escolar 2007, la administración del MINED mandó a suspender el régimen de autonomía escolar, argumentando la restitución del derecho a la gratuidad de la educación. En su lugar, se planteó la Nuclearización Educativa, como “Modelo de Organización Escolar para la elevación de la Calidad de la Educación”¹³, el cual sólo se empezó a construir, y luego ca

disminuido significativamente las decisiones administrativas en los centros educativos; asimismo, los espacios para que los directores de centro y docentes adecuen el currículo y desarrollen planes educativos acordes con las realidades territoriales, con la participación de la comunidad educativa.

práctica se distanció del diseño original (*Gráfico No. 39 y Tabla No. 5*).

Gráfico No. 39



Con base “Núcleos Educativos para articular calidad y equidad de la educación con modelo del Poder Ciudadano”. Miguel De Castilla. Ex Ministro de Educación. 2009.

¹¹ Referencia a la información del IPE-2007, serie de datos 1997-2006 elaborada con estadísticas del MINED.

¹² “Lecciones Aprendidas de la Autonomía Escolar Nicaragüense”. Cefas Asensio Flórez y otros. The New School University/The Tinker Foundation. Agosto 2001.

Tabla No. 5

Algunas decisiones del Sistema Educativo en Nicaragua, 2007-2013				
	Regulación	Implementación	Supervisión	Financiamiento
Recursos humanos	Ministerio de Educación	Nacional y Delegaciones Regionales, Departamentales y Municipales	Delegaciones y Escuela	Ministerio de Educación
Materiales educativos	Ministerio de Educación	Ministerio de Educación	Ministerio de Educación	Ministerio de Educación
Organización (calendario, currículo)	Ministerio de Educación	Escuela	Ministerio de Educación	Ministerio de Educación
Infraestructura	Ministerio de Educación	Gobierno Central y Ministerio de Educación	Gobierno Central, Ministerio y Escuela	Ministerio de Educación y Gobierno Central

Elaboración propia con base en el análisis de esta sección

El diseño de la nuclearización educativa desde 2007 se concibió como la plataforma de: a) la organización escolar en los territorios; b) la gestión y contextualización del currículo, y para descentralizar la Educación Básica y Media; y c) para el ejercicio de la participación educativa, como expresión de la democracia directa. (Gráfico No. 42). En la práctica los componentes de este modelo distan mucho del diseño.

Por ejemplo, en cuanto a organización escolar, se han favorecido los procesos territoriales de levantamiento procesamiento y consolidados de información y estadísticas; la toma de decisiones sobre el personal del servicio educativo y sobre el uso y rendición de cuentas del presupuesto asignado a los centros educativos en las diferentes áreas de la educación básica y media han quedado en el nivel de las delegaciones municipales, departamentales, regionales y sede central. Estos aspectos no eran parte del diseño de la nuclearización, y su falta de implementación resta capacidad de respuesta a los centros educativos.

Respecto a la gestión y contextualización del currículo, si bien formaban parte del diseño de la nuclearización, solamente se han impulsado encuentros mensuales en los llamados talleres de evaluación, programación y capacitación educativa (TEPCE) en diferentes espacios territoriales, con buena convocatoria para el intercambio docente.

Sin embargo, los TEPCE se concentran en la planificación y programación curricular, no habiendo espacio para el intercambio de problemas y experiencias curriculares, ni acciones de capacitación para superar debilidades que afrontan los docentes en diferentes temas; tampoco se ha visto la dinámica entre centros y al interior de los centros educativos para una inter-capacitación acorde a las necesidades de los centros, ni para el desarrollo de planes educativos adecuados a las realidades territoriales.

El componente de ejercicio de democracia directa ha sido inherente a todas las políticas de gobierno, y se ha impulsado mediante la estrategia de "responsabilidad compartida", con la participación de las delegaciones locales, en coordinación con los gobiernos municipales y miembros de la comunidad territorial, como expresiones de los gabinetes del poder ciudadano. En el sector educativo este ejercicio, por definición y

en la práctica ha dejado fuera a una parte de actores claves para la educación, como organizaciones sociales, empresas y fundaciones, gremios, productores, intelectuales, y otros vinculados con la educación.

La descentralización del sistema educativo es necesaria para garantizar que las disposiciones administrativas y técnicas se adecuen a las realidades locales, así como para promover espacios para la participación y el desarrollo de capacidades de la comunidad educativa para el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación en los territorios.

Por ello, es necesario diseñar y desarrollar una estrategia de descentralización educativa que dinamice a todos los actores locales de la comunidad educativa, entregando mayores recursos y decisiones administrativas y curriculares a los centros educativos.

Por otro lado, valga mencionar como un aporte muy valioso a la descentralización educativa, la constitución del Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR), el cual se apoya en el régimen de autonomía regional que otorga la Constitución de la República a las regiones de la Costa Caribe Nicaragüense. Con el SEAR todo el funcionamiento educativo regional adquiere un elevado poder autónomo. De conformidad con el Arto. 40 de la Ley General de Educación, promulgada en 2006, el SEAR comprende la capacidad jurídica de las regiones autónomas de dirigir, organizar y regular la educación en todos sus niveles en sus respectivos ámbitos territoriales de conformidad con sus usos, tradiciones, sistemas de valores y culturas en coordinación con el Ministerio de Educación e INATEC

El Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR), constituye un referente internacional en materia de convivencia de distintas etnias, lenguas y culturas con una visión educativa común para el desarrollo del país.

Estas regiones gozan de elevados niveles de autonomía para delegaciones y centros educativos; pero la asignación de recursos tiene serias carencias.

IX. PRESUPUESTO EDUCATIVO INSUFICIENTE PARA ATENDER LAS PRIORIDADES: Regular

Aunque el presupuesto educativo como porcentaje del PIB ocupa un nivel medio en Centroamérica, este se ha estancado y la asignación por estudiante es la más baja en la región en todos los niveles educativos.

La asignación presupuestaria a la educación se ha mantenido en 4.3% del PIB, con todavía bastante por recorrer para llegar al recomendado 7%.

La asignación presupuestaria al sistema educativo en su conjunto, se mantuvo entre 2004 y 2013 en un promedio de 4.3% del producto interno bruto (PIB), con la excepción del año 2009, el año de mayor asignación, en contraste con nuestra economía con crecimiento negativo (-2.2 por ciento) (*Anexos-Gráficos No. 19 y 20*). La parte que administra el Ministerio de Educación se destinan a la educación básica y media, y tuvo un promedio del 2.8% del PIB (*Anexos-Tabla No. 8*).

No obstante, en el mismo período se observó en la región centroamericana y en otros países del mundo la tendencia a incrementar de manera significativa el presupuesto educativo (*Gráfico No. 40*).

Aunque todavía falta bastante que recorrer para alcanzar el altamente recomendado 7 por ciento del PIB como base presupuestaria de la educación, la decisión de asignar el 4.7% del PIB en 2014, se encamina en la dirección correcta.

Cabe mencionar que alcanzar al menos el 7% del PIB para la educación es un compromiso adquirido por los gobiernos de América Latina y el Caribe en la “Declaración de México” de 1979, y que debió cumplirse en el año 2000.

La inversión por estudiante en Nicaragua ha crecido en todos los niveles, pero sigue siendo la más baja en la región.

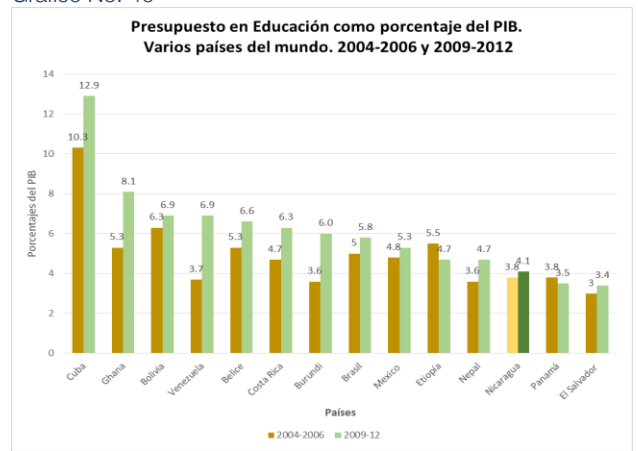
Aunque la inversión económica no es la única manera de determinar la prioridad que se da a la educación, indica claramente el compromiso con la educación para el desarrollo del país.

En primaria se ha duplicado la asignación anual por estudiante entre 2004 y 2014. En secundaria la asignación por estudiante en dólares corrientes ha sido menor que en primaria (194 dólares anuales proyectado para 2014), este monto es cuatro veces mayor que el correspondiente en este nivel en 2004. La inversión por alumno en pre-escolar también se duplicó durante el periodo, para llegar a unos 63 dólares proyectados para 2014 (*Gráfico No. 41*).

Aunque hay señales hacia mayores asignaciones, lo cual es indispensable para convertir la educación en una verdadera inversión para el desarrollo humano, todavía no se marca una nueva tendencia.

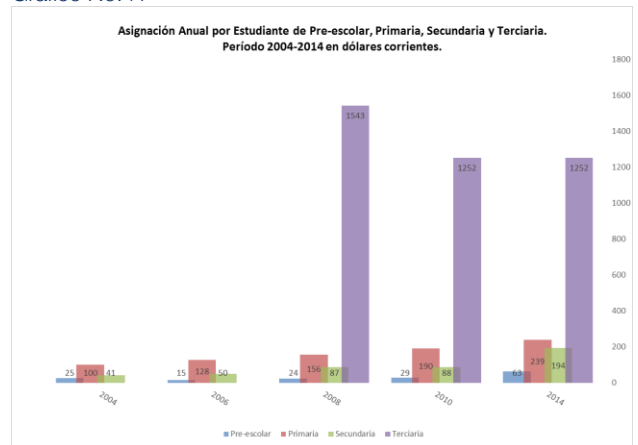
Si bien este crecimiento es importante, Nicaragua todavía gasta menos por alumno que el promedio para América Latina y la mayoría de sus vecinos centroamericanos. A pesar de que la educación superior nicaragüense tiene la mayor asignación por estudiante, Nicaragua es el país que menos invierte en este nivel (*Anexos-Tablas No. 9, 10 y 11*).

Gráfico No. 40



De las Estadísticas del Banco Mundial.

Gráfico No.41



Del Presupuesto General de la República y Ministerio de Educación.

Se sigue perdiendo una importante parte de la inversión educativa por causa del abandono y la repetición.

La inversión se analiza tanto desde la asignación del presupuesto anual público, como una estimación de gastos anuales que hacen las familias en la educación de la niñez y adolescencia (en concepto de útiles escolares, transporte, ropa, y otros). Las estimaciones indican que las familias gastan al menos la mitad de lo que el gobierno asigna por estudiante de primaria y secundaria, mientras en pre-escolar el gasto familiar por niño o niña es el doble que del gobierno (Gráfico No. 42).

En educación pre-escolar las pérdidas anuales por abandono recaen principalmente en las familias.

En este nivel no se da la repetición, por lo que las pérdidas están en función del abandono. Asimismo, dada la poca asignación del gobierno por estudiante en este nivel, las pérdidas anuales de las familias han sido de poco más de 2 millones de dólares (Gráfico No. 43).

En primaria se pierden alrededor de 40 millones de dólares anuales por el abandono y la repetición escolar.

Las pérdidas pasaron de 47.1 a 39.7 millones de dólares anuales, lo cual obedece a la reducción de repitentes, entre 2004 y 2012, bajando las pérdidas por repetición de 19.5 a 12.2 millones de dólares para el gobierno, y para las familias, de 9.5 a 5.9 millones (Gráfico No. 44) y Anexos-Tabla No. 12).

En secundaria se pierden más de 18 millones de dólares anuales, principalmente por altas tasas de abandono.

El balance neto de pérdidas por abandono y repetición, sigue siendo mayor que en 2004. A pesar de una reducción importante de la repetición, sus mayores pérdidas se explican por altas tasas de abandono (Gráfico No. 45 y Anexos-Tabla No. 13).

Es necesario que un país con importantes niveles de pobreza como Nicaragua haga un monitoreo de la inversión, atendiendo a las causas de estas pérdidas, las cuales principalmente se relacionan con factores de la calidad y equidad de la educación.

Gráfico No. 42

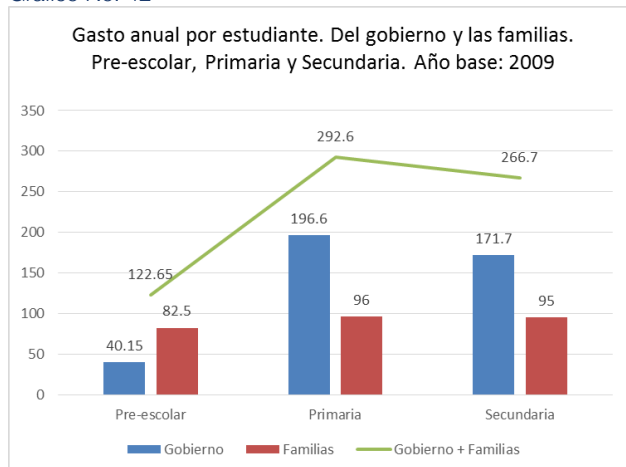
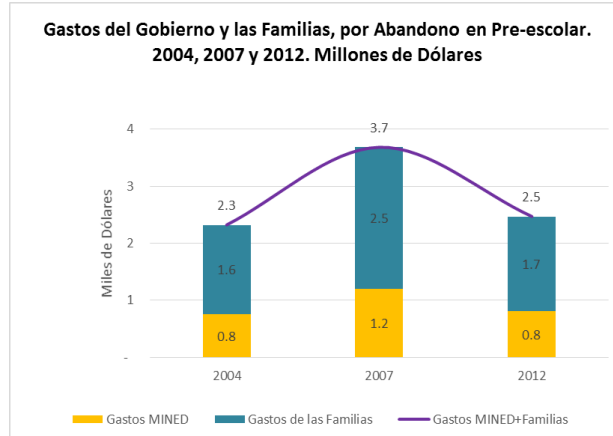
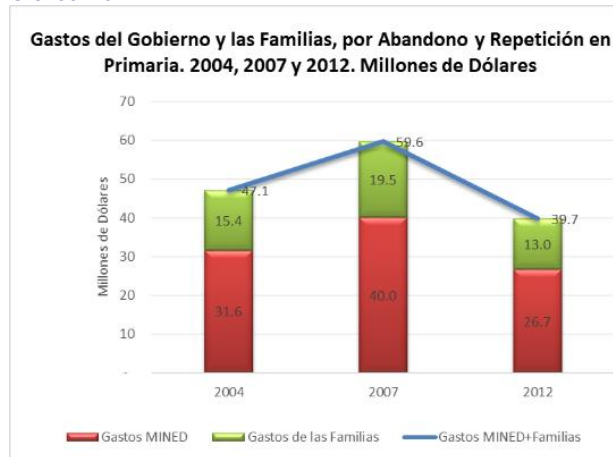


Gráfico No. 43



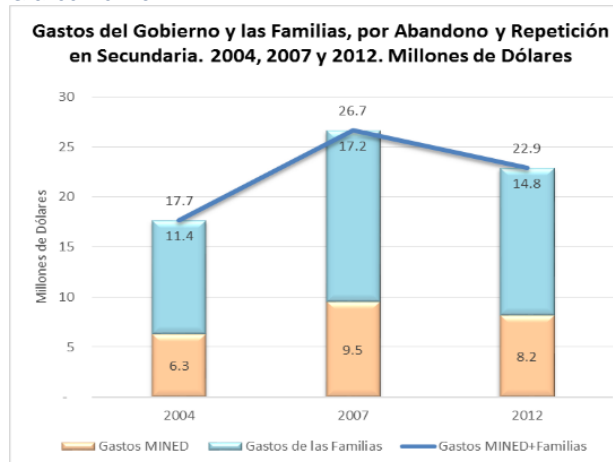
Elaboración con datos del MINED y EMNV-2009

Gráfico No. 44



Elaboración con datos del MINED y EMNV-2009

Gráfico No. 45



X. EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL CONTINÚAN DESARTICULADAS Y SIN IMPACTO EN EL DESARROLLO DEL PAÍS: Malo ↑

Formación de técnicos y profesionales en cantidad y calidad suficientes es indispensable para el desarrollo humano y sustentable del país.

Una economía que ha sorteado con bastante éxito la crisis internacional, un panorama de crecimiento de las exportaciones e inversiones, una creciente población en edad de trabajar, han hecho que Nicaragua se encuentre en un momento de oportunidades para avanzar rápidamente en los niveles del desarrollo social y económico (*Anexos-Gráfico No. 21*).

De acuerdo con el último informe mundial de competitividad, Nicaragua ha mejorado su desempeño, en parte por el alto acceso en educación primaria, estabilidad macroeconómica, e inversiones en infraestructura. Sin embargo, continúa en la primera etapa de la competitividad, manejando la producción, el consumo interno y las exportaciones a base de productos sin valor agregado, con un largo camino que recorrer para alcanzar niveles de mayor productividad, eficiencia e innovación (*Anexos-Gráfico No. 22*).

Una de las opiniones más compartidas por el sector privado y especialistas en educación es que para dinamizar la economía, se debe superar la escasez de técnicos de calidad de nivel medio y superior, junto con profesionales con los perfiles adecuados. Sin embargo, los datos disponibles sugieren que en el país se están formando muy pocos técnicos.

La matrícula para la formación de técnicos medios (secundaria básica más dos o tres años de formación técnica, principalmente en centros del INATEC) tiene una tendencia a disminuir drásticamente. Esta pasó de 17,286 estudiantes en 2007 a 7,277 en 2009, cifra que se mantuvo en 7,258 estudiantes en 2011. En su defecto, el INATEC ha incrementado la oferta de cursos de capacitaciones de corta duración, como una estrategia para ayudar a las acciones de sobrevivencia y la promoción del empleo inmediato, especialmente entre técnicos de baja calificación (*Gráfico No. 46*).

Asimismo, la matrícula para formar técnicos superiores (bachilleres más dos años de formación técnica, principalmente en algunas universidades públicas) tiene una relación de uno por cada 10 matriculados en carreras profesionales de pre y postgrado. Por ejemplo, en 2011 la matrícula era de 9,489 técnicos superiores de un total de 103,182 estudiantes en carreras de pre y postgrado, para un 9.2%.

Se considera que en el mercado laboral debería haber más técnicos que profesionales; pero el sistema educativo está promoviendo más profesionales que técnicos, y capacitaciones de corto plazo hacia el alza con más de 130 mil participantes en los últimos años.

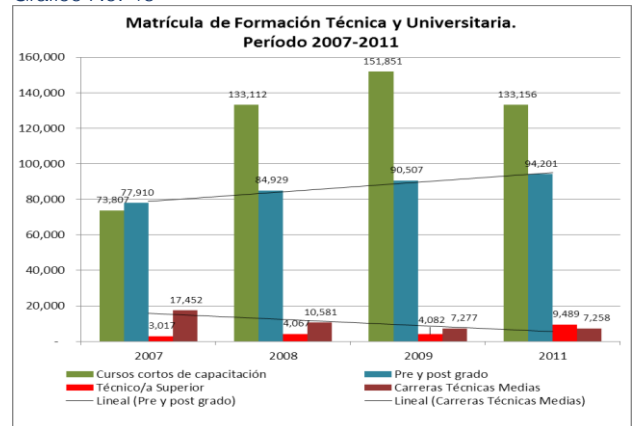
Se considera que en buena medida la poca oferta y demanda de carreras técnica medias y superiores tienen expresiones culturales, ya que estas carreras muchas veces son valoradas como de segunda categoría. Sin embargo, hay técnicos medios y superiores que perciben mejores ingresos que algunos profesionales, especialmente de quienes, por la saturación de

ciertas carreras en el mercado laboral, realizan otras actividades sin mayor calificación (taxistas, agentes vendedores, guardas de seguridad, entre otros).

El presupuesto asignado a la educación técnica media para el 2014 es modesto, de un 0.48% del PIB, en comparación con la asignación presupuestaria a las instituciones públicas de educación superior (1.24 por ciento del PIB en 2014), incluyendo fondos para pagar energía eléctrica y servicios de agua potable. No se sabe qué proporción de estos fondos se dedican a las carreras técnicas superiores (*Gráfico No. 47*).

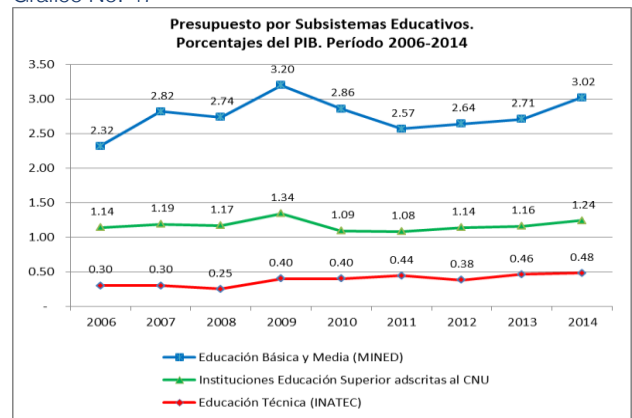
Lamentablemente no se dispone de la información estadística sobre carreras técnicas medias de los últimos dos años, ya que el INATEC ha quitado esta información de su página Web, y es difícil encontrar datos representativos en las declaraciones oficiales de los funcionarios.

Gráfico No. 46



Datos del INATEC en www.inatec.edu.ni, INIDE en www.inide.gob.ni para el 2011; y del CNU en www.cnu.edu.ni

Gráfico No. 47



Datos del Presupuesto General de la República y Banco Central de Nicaragua

De las universidades adscritas al CNU, solamente la UPOLI tiene una oferta de formación de técnicos superiores significativa y diversa (62.5% de la matrícula total en 2011), y cuyos egresados pueden continuar sus estudios de pre-grado en las carreras correspondientes. Esto puede servir de ejemplo para las universidades públicas y privadas para ampliar la oferta de formación tecnológica en el país.

Los jóvenes entre 15 y 30 años de edad, representan el 53.6% de la población en edad de trabajar, y este potencial humano seguirá creciendo sostenidamente, al menos durante las próximas tres décadas, de acuerdo con los escenarios del bono demográfico que muestran los especialistas en población y desarrollo. Sería una verdadera lástima no aprovechar esta ventana de oportunidades para la inversión, la cual han utilizado otros países, como los Tigres Asiáticos, Corea del Sur, Irlanda, Chile y Costa Rica, para combatir la pobreza y avanzar en el desarrollo social y económico.

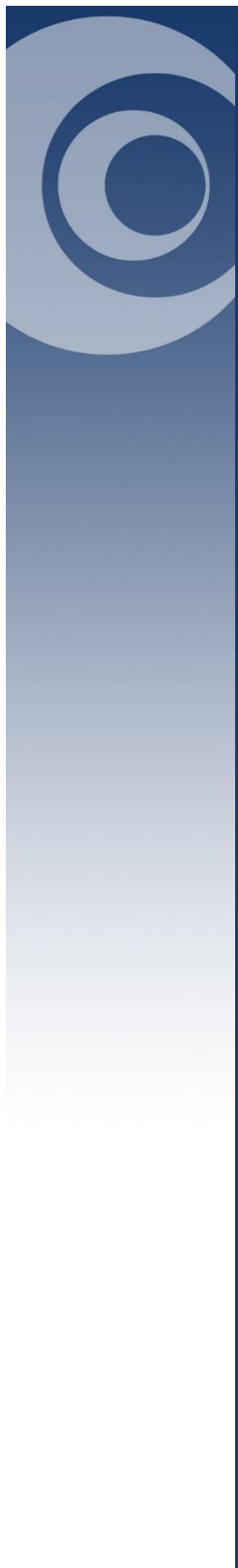
Garantizar a la juventud opciones de educación laboral y/o tecnológica, en sus distintos subniveles, es fundamental para impulsar el desarrollo, reducir la pobreza, el desempleo y el subempleo. Esto más crítico al considerar que el 64.5% del total de desocupados del país son jóvenes, muchos de los cuales están entre los llamados ni-ni (que ni estudian ni trabajan).

Se valora como avances el proceso de planificación estratégica que viene realizando un conjunto alrededor de 50 universidades públicas y privadas, en coordinación con el Consejo Superior de la Empresa Privada (COSEP), asistidos por el PNUD, proceso mediante el cual se trata de adecuar la oferta académica a la demanda y tendencias del desarrollo nacional. No obstante, este proceso todavía no incluye un análisis sobre la oferta y la demanda de mediano y largo plazo de técnicos medios y superiores.

Por ello, se propone que las instituciones rectoras de los subsistemas de educación técnica y terciaria articulen sus estrategias en un plan de crecimiento y diversificación de carreras técnicas (media y superior) y las carreras de grado y postgrado, teniendo ambas de marco los escenarios y etapas del Plan Nacional de Desarrollo Humano, y una visión de mediano y largo plazo. Esto supone una mayor asignación presupuestaria para el desarrollo de las carreras técnicas, conforme a prioridades basadas en estudios de oferta, demandas y tendencias, lo cual permitirá definir plazos, cuotas y transiciones para dichas carreras.

Para diseñar y desarrollar este plan de crecimiento y diversificación, se recomienda fortalecer y ampliar la coordinación y el consenso entre las instituciones de educación técnica y universitaria públicas y privadas, con el sector privado empresarial, organizaciones laborales y organizaciones sociales vinculadas con estos niveles educativos, en aras de unar experiencia, recursos, visiones y capacidades, las que a su vez contribuyan a crear condiciones para el aprendizaje vivencial, la productividad, el empleo, el emprendimiento y la innovación de las y los técnicos y profesionales en formación y en servicio.

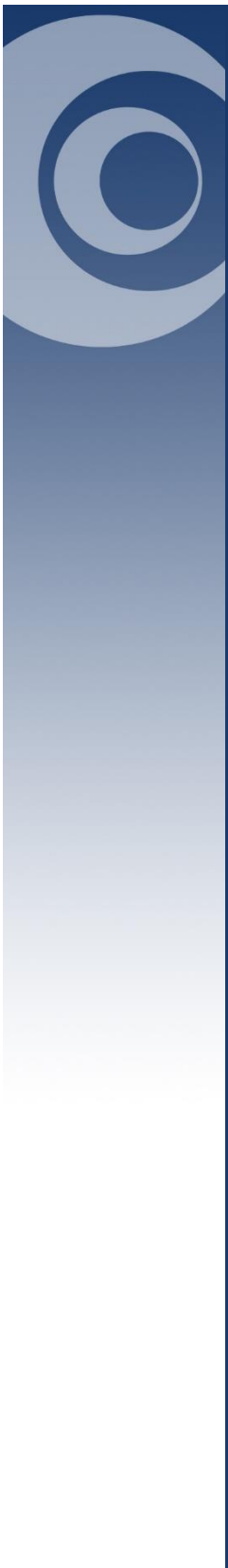
XI. RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LA CALIDAD Y LA EQUIDAD EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO HUMANO

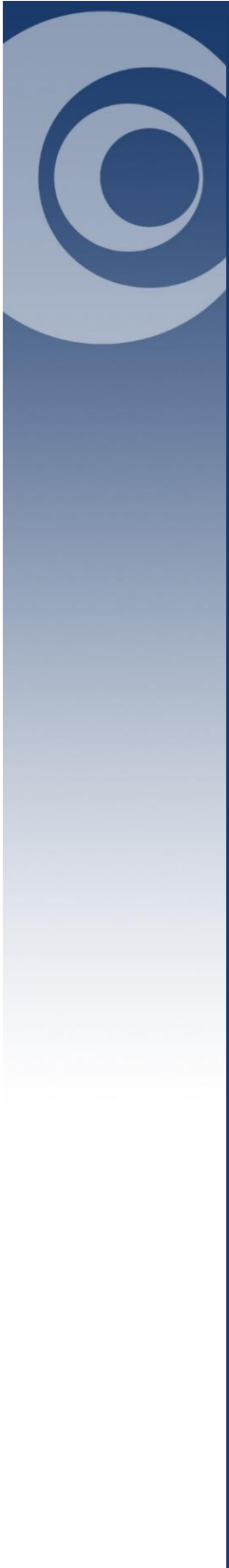


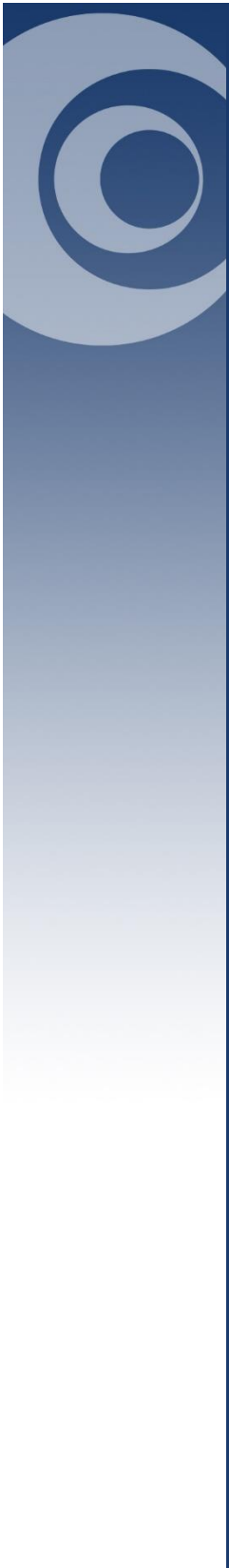
Considerando el análisis de este Informe de Progreso Educativo Nicaragua-2014, y con la mirada puesta en el futuro, se recomienda al Gobierno y a las autoridades de las instituciones educativas del país enfocar el mejoramiento y transformación del sistema educativo en la calidad y equidad, considerando las siguientes prioridades:

1. *Poner en marcha un programa especial de atención al primer grado y su vinculación con el tercer nivel del pre-escolar.* Considerar un pilotaje para desarrollar un modelo curricular y psico-pedagógico pertinente, la designación de docentes idóneos, y el seguimiento y evaluación de indicadores de calidad.
2. *Implementar una política de desarrollo profesional docente.* Elevar su formación en todos los niveles a educación superior; con pedagogías enfocadas en los aprendizajes y con asistencia de la tecnología; con planes de superación; importantes aumentos del poder adquisitivo del salario docente; y mejorar su imagen social.
3. *Reorientar el modelo de educación secundaria como parte del aprovechamiento del bono demográfico.* Ampliar la matrícula general y particularmente la rural, atender a los grupos desfavorecidos y en especial a la extra-edad, ofrecer preparación para la formación técnica y profesional, y el mundo laboral.
4. *Con base en el actual esfuerzo de alianza universidad-empresa, coordinar y articular entre educación técnica y superior un plan coherente con las demandas y tendencias del desarrollo del país.* Desarrollar una oferta académica con calidad y equidad, que estimule el emprendedurismo y favorezca la inserción laboral; concertando políticas de empleo, desarrollo tecnológico e innovación.
5. *Consensuar un Plan Nacional de Desarrollo Educativo articulado con el Plan Nacional de Desarrollo Humano.* Con la facilitación del Gobierno, y aportes de las instituciones académicas públicas y privadas, organizaciones sociales, fundaciones, gremios y sector privado comprometidos con el mejoramiento de la educación.
6. *Promover la concertación de voluntades sectoriales en el Consejo Nacional de Educación y en los territorios, propiciando estrategias y compromisos de mediano y largo plazo con coberturas totales y elevada calidad en pre-escolar, primaria y secundaria, con metas de* reducción y cierre de brechas urbano-rurales, pobres-no pobres, sosteniendo el esfuerzo realizado para reducir el analfabetismo en áreas rurales y Costa Caribe, y reducir las brechas de la educación asistida por tecnologías.
7. *Coordinar y articular los programas sociales de reducción de la pobreza para incentivar la inserción y permanencia de los niños, niñas y adolescentes excluidos del sistema educativo.*
8. *Ofrecer modalidades educativas a quienes no acceden al sistema, se rezagan o lo abandonan.* Sistematizar experiencias exitosas, nacionales y de otros países, adecuándolas al sistema público. Entre ellas: sistema de aprendizaje tutorial, la formación docente multigrado, tele-secundaria, cursos en línea, a distancia, de alternancia, y bachillerato y secundaria básica politécnica.
9. *Desarrollar estrategia para acortar brechas de equidad y calidad educativa en la Costa Caribe.* Fortalecer con recursos el SEAR (Sistema Educativo Autonomo Regional), para completar la Educación Bilingüe Intercultural en preescolar y primaria, y avanzar en secundaria, técnica y superior.
10. *Sostener la participación de Nicaragua en pruebas estandarizadas internacionales y nacionales, que miden el aprendizaje, y participar en las pruebas PISA. Sobre esta base, construir un sistema de evaluación del aprendizaje, coordinado por un organismo independiente, con la participación de instancias educativas y sectores públicos y privados en el análisis de resultados y decisiones para mejorar la calidad educativa. Hacer accesible al público las bases de datos y cifras oficiales en educación.*
11. *Mejorar la implementación del currículo estudiantil por competencias.* Evaluar y mejorar su estrategia de implementación, sus articulaciones con la formación docente, la educación técnica y superior; y el contar con herramientas pedagógicas facilitadoras de su aplicación.
12. *Desarrollar una estrategia de descentralización educativa.* Propiciar la participación de todos los actores vinculados con la educación en los territorios; dar mayor poder de decisiones administrativas y técnicas a los centros educativos.
13. *Propiciar un acuerdo nacional para elevar el presupuesto educativo en el corto plazo al 7 por ciento del PIB. Desarrollar un pacto fiscal por la educación y otras medidas necesarias*

XII. BIBLIOGRAFÍA

- 
1. Banco Mundial/ Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES)/RTI International. Informe de resultados de las pruebas de evaluación de habilidades matemáticas iniciales EGMA/EMI. Junio 2011.
 2. Banco Mundial/ Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES)/RTI International. Informe de resultados de las pruebas de evaluación de lectura inicial EGRA/ELI. Realizadas en la región del Caribe. Abril 2010.
 3. Centre for Analysis of Social Exclusion (CASE), London School of Economics and Political Science. "From Social Safety Net to Social Policy? The role of conditional cash transfers in welfare state development in Latin America". Francesca Bastagli. 2009.
 4. Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL). "Hacia el cumplimiento de los ODM". 2010.
 5. Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL). "Superar la pobreza mediante la inclusión social". 2008.
 6. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC)/UNICEF. "Completar la Escuela en Centroamérica. Los desafíos pendientes.". 2013
 7. Cunningham Mirna. Capitulo Nicaragua sobre el acceso de los pueblos indígenas a la educación post-secundaria vocacional, técnica y superior. 2006.
 8. Foro Económico Mundial. Informe Mundial de Competitividad 2013-2014.
 9. Foro Educativo Nicaragüense EDUQUEMOS/UNICEF. Situación y perspectivas del derecho a una educación de calidad. Avances y retos para cumplir con el ODM 2. Cefas Asensio Flórez. Febrero 2011.
 10. Fundación Nicaragüense para el Desarrollo Económico y Social (FUNIDES). Agenda Educativa de Nación. Humberto Belli Pereira y Cefas Asensio Flórez. 2011.
 11. Fundación para el Desarrollo Económico Global (FIDEG). Encuesta de Hogares para Medición de la Pobreza, 2009.
 12. Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN). Informe Técnico de Progreso del Plan Nacional de Desarrollo Humano al 2010.
 13. Hooker, Alta. Resumen de diferentes fuentes con estadísticas y criterios para la comprensión de la educación en la Costa Caribe. Insumos para el IPE-Nicaragua 2013.
 14. Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas (IEEPP). La Educación Primaria en Nicaragua. Condiciones que favorecen u obstaculizan el aumento de la matrícula, le retención y la promoción escolar. Cefas Asensio Flórez. Marzo del 2012.
 15. Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas (IEEPP). Niños, niñas y adolescentes que se desgranar de la Educación Primaria. Cefas Asensio Flórez. Octubre 2012.
 16. Instituto Nacional de Información de Desarrollo (INIDE). Informe de resultados de la Encuesta de Hogares sobre Medición del Nivel de Vida 2009.
 17. Instituto Nacional de Información de Desarrollo (INIDE). Estimaciones y proyecciones de población. Revisión 2007.

- 
18. Instituto Nacional de Información de Desarrollo (INIDE). Anuarios Estadísticos 2009-2011.
 19. Instituto Nacional de Información de Desarrollo (INIDE). "Principales resultados de pobreza y otros de la EMNV-2009".
 20. Ministerio de Educación (MINED)/Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN). "Plan Estratégico de Educación 2011-2015"
 21. Ministerio de Educación (MINED). Diseño de la Transformación del Sub-sistema de Educación General Básica y Media". Marzo del 2005.
 22. Ministerio de Educación (MINED). "Currículo Nacional Básico". Diseño Curricular del Subsistema de la Educación Básica y Media Nicaragüense. 2009
 23. Ministerio de Educación (MINED). Programas de estudio del Nuevo Currículum de la Educación Básica y Media. 2009.
 24. Ministerio de Educación (MINED)/Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional. "Diplomado para el Mejoramiento de la Calidad Educativa en Nicaragua". Abril 2013.
 25. Ministerio de Educación (MINED). "Los Núcleos Educativos como espacios para el proceso de Articulación entre el Modelo de Equidad y Calidad de la Educación y el Modelo Político del Poder Ciudadano de la Revolución Sandinista". Miguel De Castilla Urbina. Ministro. Octubre del 2009.
 26. Ministerio para Políticas Nacionales de la Presidencia. Presentación del Plan Nacional de Desarrollo Humano al Consejo Nacional de Universidades (CNU). Agosto 2012.
 27. PREAL/EDUQUEMOS/TFI/Banco Uno. Informe de Progreso Educativo. Nicaragua 2004.
 28. PREAL/EDUQUEMOS/UNICEF. Informe de Progreso Educativo. Nicaragua 2007: "Apostar por la Educación".
 29. PREAL. Informe de Progreso Educativo. Centroamérica y República Dominicana 2007: "Mucho por Hacer".
 30. PREAL. Informe de Progreso Educativo. Honduras 2010 "Un desafío impostergable".
 31. PREAL. Informe de Progreso Educativo. El Salvador 2006 "Construyendo el futuro".
 32. PREAL: CCAD/GTD/PREAL. Educación y Desarrollo. "Políticas Docentes en Centroamérica. Tendencias Nacionales. Nicaragua". Melba Castillo. CIASES. 2012.
 33. PREAL. Educación y Desarrollo. "Políticas Docentes para mejorar la educación en Centroamérica". Tendencias Regionales. José Luis Guzmán. Enero 2013
 34. PREAL. ¿Cuánto están aprendiendo los niños en América Latina? 2009.
 35. Presidencia de la República de Nicaragua. Informe Técnico de Progreso del el Plan Nacional de Desarrollo Humano. 2010.
 36. PNUD. Informe Mundial de Desarrollo Humano 2013.
 37. PNUD. Informe sobre el Desarrollo Humano 2004. "La libertad cultural en el mundo diverso de hoy".



38. The New School University/The Tinker Foundation. "Lecciones Aprendidas de la Autonomía Escolar Nicaragüense". Cefas Asensio Flórez y otros. Agosto 2001.
39. UNESCO. "Situación Educativa de América Latina y El Caribe. Hacia una Educación para Todos 2015". Diciembre 2012.
40. UNESCO. Compendio Mundial de la Educación 2012. "Oportunidades perdidas: el impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela".
41. UNESCO. Informe de Seguimiento Educación para Todos-2012.
42. UNESCO y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Informe del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Junio 2008.
43. UNESCO. La atención y educación de la primera infancia en Centroamérica: desafíos y perspectivas. Ana Patricia Elvir, Celso Luis Asensio (Cefas), 2006.
44. URACCAN (Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua)/BICU (Bluefields Indian and Caribbean University)/ EARTH (Escuela de Agricultura de la Región Tropical Húmeda). Diagnóstico Educativo de la Costa Caribe Nicaragüense. Ricardo López. Marzo 2009.
45. USAID/ Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES)/RTI International. Informe de resultados de las pruebas de evaluación de lectura inicial EGRA/ELI. Enero 2009.
46. USAID. "La Autonomía Escolar en Nicaragua: Política, educación y contrato social, 1993-2007". Gustavo Arcia. Lima, Perú. 2012.
47. Sitios Web de referencia:
 - a. <http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx> Unesco. Instituto para las Estadísticas (UIS).
 - b. http://www.education-inequalities.org/indicators/eduquin_q1#?sort=disparity&dimension=sex&group=all&age_group=eduquin_20_q1&countries=|BLZ|BOL|DOM|HTI|HND|JAM|NIC|PER|TTO|VEN|MOZ|COD|UGA|ARM|UZB|BGD|NPL
 - c. http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/Portada.asp Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL). CEPALSTAT. Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas.
 - d. <http://datos.bancomundial.org/tema/educacion> El Banco Mundial. Datos de Educación.
 - e. http://www.sica.int/cecc/indicadores_educativos.aspx Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). Serie Regional de Indicadores Educativos. De cara al Decálogo Educativo 2021.
 - f. <http://www.eclac.cl/celade/> CELADE. División de Población de la CEPAL. Información demográfica.
 - g. http://www.oei.es/pdf2/estudio_SERCE_2009.pdf
 - h. http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta#
 - i. <http://reports.weforum.org/the-global-competitiveness-report-2013-2014/#> Foro Económico Mundial. Informe Mundial de Competitividad 2013-14.
 - j. <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh2013/> PNUD. Base de datos interactiva del Informe de Desarrollo Humano.
 - k. <http://www.estadonacion.or.cr/estado-de-la-region/region-informe-actual2011> Estado de la Región Centroamericana 2011.
 - l. <http://www.mined.gob.ni/> Ministerio de Educación. Varios.
 - m. <http://www.mifamilia.gob.ni/> Ministerio de la Familia. Varios.
 - n. <http://www.bcn.gob.ni/> Banco Central de Nicaragua (BCN). Varias operaciones.
 - o. <http://www.cnu.edu.ni/index.php/publicaciones> Consejo Nacional de Universidades. Publicaciones.

- 
- p. <http://www.inatec.edu.ni/> Instituto Nacional Tecnológico.
 - q. <http://www.hacienda.gob.ni/Direcciones/presupuesto/libros-presupuestarios/informacion-de-los-libros> Ministerio de Hacienda y Crédito Público. Libros del Presupuesto General de la República 2006-2014.
 - r. <http://www.funides.com/> Fundación Nicaragüense para el Desarrollo Económico y Social (FUNIDES). Estudios e Informes de coyuntura.
 - s. <http://www.ieepp.org/> Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas (IEEPP). Publicaciones.
48. Bases de datos explotadas con IBM SPSS Statistics versión 21, y Excel 2013:
- a. Encuesta Nacional de Medición del Nivel de Vida 2005.
 - b. Encuesta Nacional de Medición del Nivel de Vida 2009.
 - c. Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2011/12.
 - d. Censo de Población y Vivienda 2005.
49. Bases de datos explotadas con Excel:
- a. Matrícula 1997-2010. Por programa, modalidades, áreas, sexo, y edades.
 - b. Docentes 1997-2010. Por programa, modalidades, y áreas.
50. Personas entrevistadas:
- a. Tamara Ortega Goodspeed. Coordinadora del PREAL para los informes nacionales y regionales de progreso educativo. En Washington D.C., vía Skype.
 - b. Dra. Alta Hooker. Rectora de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN).
 - c. Dra. Josefina Vijil. Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASSES).
 - d. Dra. Vanessa Castro. Consultora Independiente.
 - e. Consultor Pedro Abarca. Especialista en descentralización educativa y desarrollo local.

ANEXOS

ANEXOS-TABLAS

Tabla No. 1

Tasas Netas de Educación Pre- Escolar. Comparación centroamericana. Período 2000-2013					
	Edades	2000	2004/5	2008/9	2010/13
Belice (2012)	3 a 4 años	27	25	38	45
Costa Rica (2011)	4 a 5 años	45	68	74	71
El Salvador (2011)	4 a 6 años	38	48	50	55
Guatemala (2011)	5 a 6 años	37	45	49	56
Honduras (2012)	4 a 6 años	22	27	34	38
Nicaragua (2013)	3 a 5 años	29	36	55	57
Panamá (2012)	4 a 5 años	42	49	61	60

Datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UNESCO: Institute for Statistics. UIS). Para Costa Rica se tomaron del Panorama Social del Estado de la Región. Los datos del 2010 son del Compendio Mundial de la Educación 2012 de la UNESCO (Oportunidades perdidas: El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela)

Tabla No. 2

Tasas Netas de Educación Secundaria				
	2000	2004/6	2007/08	2010/13
Belice (2012)	58	67	67	72
Costa Rica (2011)				73
El Salvador (2011)	44	52	53	60
Guatemala (2011)	27	35	40	46
Honduras (2012)				
Nicaragua (2013)	35	44	45	50
Panamá (2012)	59	61	63	76
Latinoamérica (Promedio)				73

Datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UNESCO: Institute for Statistics).

Tabla No. 3

Extra-edad o Rezago escolar en Primaria. Según sexo. Año 2010.			
Sexo	En Edad Oportuna	Años de Extra-edad o Rezago Escolar	
		1 año	2 años
Masculino	36.0	23.0	41.0
Femenino	42.0	23.1	34.9

Elaborado a partir de datos de la Serie Regional de Indicadores Educativos de cara al Decálogo Educativo 2021. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC)

Tabla No. 4

Porcentaje de respuesta correctas por cada sección de la prueba EGMA-EMI							
Grado	Identificación de números por minuto	Discriminación de cantidades	Patrones numéricos	Suma por minuto	Resta por minuto	Problemas	Geometría
Segundo	42.6	68.1	7.5	20.3	9.0	27.1	50.6
Tercero	68.3	82.0	17.6	36.0	19.9	44.3	59.0
Cuarto	83.9	90.4	28.5	51.4	32.4	55.8	61.2
Total	64.6	80.0	17.7	35.6	20.2	42.2	56.8

Fuente: Bases de datos EGMA-2011

Tabla No. 5

Porcentajes de estudiantes por nivel de desempeño, área y grado.						
Niveles de desempeño	Lengua y Literatura			Matemáticas		
	4º grado	6º grado	9º grado	4º grado	6º grado	9º grado
Inferior al básico	17.9	7.4	10.0	6.6	8.2	8.7
Básico	45.1	36.1	25.9	35.7	41.7	33.5
Intermedio	27.8	38.2	38.5	47.0	44.7	52.3
Avanzado	8.2	13.3	22.0	9.9	5.1	5.6
Excelencia	1.1	4.9	3.5	0.8	0.2	0.0

MINED-2009

Tabla No. 6

Competencias, Áreas y Ejes Transversales del Diseño Curricular de la Educación Básica y Media 2009. (Vigente al 2013)				
Competencias			Áreas	Ejes Transversales
Nacionales Marco	Básicas	Específicas		
Respeta, promueve y cumple con la Constitución, las leyes, derechos humanos y valores universales. Participa en el desarrollo de una convivencia solidaria y tolerante. Aprende permanentemente para la inserción laboral de calidad y el desarrollo empresarial pertinente. Utiliza las tecnologías en la solución de problemas cotidianos y del desarrollo. Se comunica eficazmente en su lengua nativa y una lengua extranjera., y otras formas de comunicación. Sabe utilizar los conocimientos culturales y cosmovisiones fortaleciendo su identidad nacional, regional y centroamericana. Contribuye al desarrollo sustentable de la naturaleza y sociedad. Respeta y practica normas de salud física, mental y espiritual para la calidad de vida. Ejerce y promueve el liderazgo democrático, participativo y de servicio.	Desarrollo personal y ciudadano	Para el Trabajo	Matemática	Desarrollo de la personalidad Identidad Nacional y Cultural Educación de la sexualidad y prevención ITS, VIH-SIDA Educación para la salud y seguridad alimentaria y nutricional Educación en derechos humanos Desarrollo ambiental sostenible Educación para la equidad de género y la diversidad. Educación en, pro y para el trabajo Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
	Científicas para el desarrollo	Para la Productividad	Comunicativa Cultural	
	Desarrollo cultural y comunicativo		Ciencias físico naturales	
	Desarrollo laboral y tecnológico		Formación Ciudadana	
			Productividad y Ciencias Sociales	

Con base en el "Currículo Nacional Básico". Diseño Curricular del Subsistema de la Educación Básica y Media Nicaragüense. MINED 2009

Tabla No. 7

Nivel de toma de decisiones en el sistema educativo bajo la Autonomía Escolar en Nicaragua, 1993-2007				
	Regulación	Implementación	Supervisión	Financiamiento
Recursos humanos	Ministerio de Educación	Escuela	Escuela	Transferencia mensual del Ministerio de Educación y aporte de las familias
Materiales educativos	Ministerio de Educación	Ministerio de Educación	Ministerio de Educación	Ministerio de Educación y aportes
Organización (calendario, currículo)	Escuelas con aprobación del Ministerio de Educación	Escuela	Escuela y Ministerio de Educación	Ministerio de Educación
Infraestructura	Ministerio de Educación	Gobierno Central y Ministerio de Educación	Gobierno Central, Ministerio y Escuela	Ministerio de Educación y Gobierno Central

De "La Autonomía Escolar en Nicaragua: Política, educación y contrato social, 1993-2007". Gustavo Arcia. USAID. 2012

Tabla No. 8

Presupuesto Educativo 2006-2014. Porcentajes del PIB por Niveles y Subsistemas.

Niveles Educativos	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Educación Pre-escolar	0.10%	0.13%	0.11%	0.10%	0.10%	0.08%	0.11%	0.09%	0.17%
Educación Primaria	1.63%	2.03%	1.83%	2.13%	2.08%	1.90%	1.88%	1.97%	2.07%
Formación y Capacitación Docente	0.04%	0.09%	0.06%	0.14%	0.05%	0.04%	0.07%	0.06%	0.06%
Educación Secundaria	0.41%	0.36%	0.48%	0.64%	0.45%	0.44%	0.47%	0.50%	0.61%
Educación de Adultos	0.13%	0.14%	0.25%	0.19%	0.16%	0.09%	0.09%	0.09%	0.09%
Educación Especial	0.02%	0.07%	0.02%	0.02%	0.03%	0.02%	0.02%	0.02%	0.02%
PPTO MINED	2.32%	2.82%	2.74%	3.20%	2.86%	2.57%	2.64%	2.72%	3.02%
Educación Técnica (INATEC)	0.30%	0.30%	0.25%	0.40%	0.40%	0.44%	0.38%	0.46%	0.48%
Universidades	1.14%	1.19%	1.17%	1.34%	1.09%	1.08%	1.14%	1.16%	1.24%
PPTO Educativo	3.77%	4.30%	4.16%	4.94%	4.35%	4.09%	4.16%	4.34%	4.74%
PGR	17.93%	18.15%	17.90%	19.60%	16.95%	16.57%	17.08%	17.59%	18.63%
PIB	6786.3	7446.6	8254.4	8156.3	8586.7	9632.2	10507.7	11006.8	11529.639
Crecimiento del PIB	4.2	5.0	4.0	-2.2	3.6	5.4	5.2	4.75	4.75

Fuente: Libros del Presupuesto General de la República 2006-2014 y Estadísticas del Banco Central de Nicaragua.

Tablas No. 9

Inversión por Estudiante de Primaria	
Costa Rica	782
Belice	705
Panamá	534
Honduras	285
El Salvador	260
Guatemala	236
Nicaragua	196

Tabla No. 10

Inversión por Estudiante de Secundaria	
Belice	1016
Panamá	787
Costa Rica	772
Honduras	ND
El Salvador	277
Guatemala	141
Nicaragua	95

Tabla No. 11

Inversión por Estudiante Universitario	
Belice	4080
Costa Rica	5358
El Salvador	2950
Guatemala	2270
Honduras	1522
Nicaragua	1252
Panamá	6847

Elaboración propia con datos del Banco Mundial e Informe de Educación para Todos 2012 de UNESCO.

Los datos de Nicaragua con base en el PGR, datos del MINED y del CNU para el mismo período.

Tabla No. 12

PÉRDIDAS DE LA INVERSIÓN EN PRIMARIA POR ABANDONO Y REPETICIÓN. 2004-2012						
Gastos Familias	Gastos MINED+Familias	Gastos MINED	ABANDONO			
96.0	292.6	196.64	Gastos MINED+Familias	Gastos MINED	Gastos Familias	
		2004	61,668	18046,524	12126,396	5920,128
		2005	82,653	24187,574	16252,886	7934,688
		2006	126,573	37040,323	24889,315	12151,008
		2007	118,010	34534,446	23205,486	11328,960
		2008	98,500	28825,040	19369,040	9456,000
		2009	88,018	25757,588	17307,860	8449,728
		2010	81,459	23838,162	16018,098	7820,064
		2011	78,905	23090,759	15515,879	7574,880
		2012	73,552	21524,257	14463,265	7060,992
		2013				
Gastos Familias	Gastos MINED+Familias	Gastos MINED	REPETICION			
96.0	292.64	196.64	Gastos MINED+Familias	Gastos MINED	Gastos Familias	
		2004	99,306	29060,908	19527,532	9533,376
		2005	93,105	27246,247	18308,167	8938,080
		2006	91,789	26861,133	18049,389	8811,744
		2007	85,766	25098,562	16865,026	8233,536
		2008	103,877	30398,565	20426,373	9972,192
		2009	88,062	25770,464	17316,512	8453,952
		2010	72,975	21355,404	14349,804	7005,600
		2011	70,019	20490,360	13768,536	6721,824
		2012	62,419	18266,296	12274,072	5992,224
		2013	55,723	16306,779	10957,371	5349,408
			ABANDONO Y REPETICION			
			Gastos MINED+Familias	Gastos MINED	Gastos Familias	
		2004	160,974	47107,431	31653,927	15453,504
		2005	175,758	51433,821	34561,053	16872,768
		2006	218,362	63901,456	42938,704	20962,752
		2007	203,776	59633,009	40070,513	19562,496
		2008	202,377	59223,605	39795,413	19428,192
		2009	176,080	51528,051	34624,371	16903,680
		2010	154,434	45193,566	30367,902	14825,664
		2011	148,924	43581,119	29284,415	14296,704
		2012	135,971	39790,553	26737,337	13053,216

Fuente: Libros del Presupuesto General de la República, Bases de datos del MINED 2004-2010. Proyecciones 2011-2012, y cálculos de costos para las familias según EMNV-2009 en dólares constantes

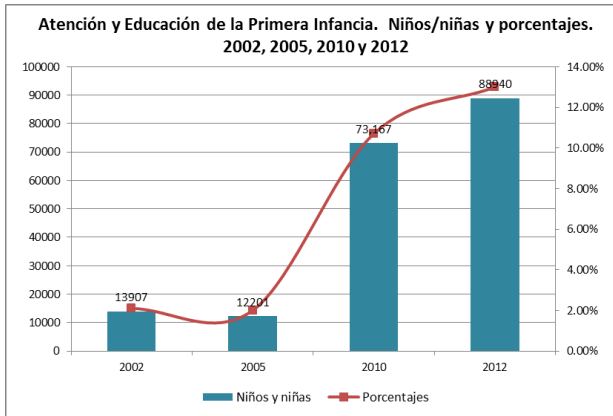
Tabla No. 13

PÉRDIDAS DE LA INVERSIÓN EN SECUNDARIA. POR ABANDONO Y REPETICIÓN. 2004-2013						
Gastos Familias	Gastos MINED+Familias	Gastos MINED	ABANDONO			
171.7	266.7	95	Gastos MINED+Familias	Gastos MINED	Gastos Familias	
		2004	40,037	10677,868	3803,515	6874,353
		2005	50,758	13537,159	4822,010	8715,149
		2006	59,533	15877,451	5655,635	10221,816
		2007	76,819	20487,627	7297,805	13189,822
		2008	69,732	18597,524	6624,540	11972,984
		2009	61,148	16308,172	5809,060	10499,112
		2010	66,688	17785,690	6335,360	11450,330
		2011	64,251	17135,742	6103,845	11031,897
		2012	64,736	17265,091	6149,920	11115,171
		2013				
Gastos Familias	Gastos MINED+Familias	Gastos MINED	REPETICION			
171.7	266.7	95	Gastos MINED+Familias	Gastos MINED	Gastos Familias	
		2004	26266	7005142.2	2495270	4509872.2
		2005	24811	6617093.7	2357045	4260048.7
		2006	24085	6423469.5	2288075	4135394.5
		2007	23245	6199441.5	2208275	3991166.5
		2008	35320	9419844	3355400	6064444
		2009	36374	9700945.8	3455530	6245415.8
		2010	25974	6927265.8	2467530	4459735.8
		2011	23822	6353327.4	2263090	4090237.4
		2012	21272	5673242.4	2020840	3652402.4
		2013	23292	6211976.4	2212740	3999236.4
				Gastos mined+familias	Gastos mined	Gastos Familias
		2004	66,303	17683,010	6298,785	11384,225
		2005	75,569	20154,252	7179,055	12975,197
		2006	83,618	22300,921	7943,710	14357,211
		2007	100,064	26687,069	9506,080	17180,989
		2008	105,052	28017,368	9979,940	18037,428
		2009	97,522	26009,117	9264,590	16744,527
		2010	92,662	24712,955	8802,890	15910,065
		2011	88,073	23489,069	8366,935	15122,134
		2012	86,008	22938,334	8170,760	14767,574

Fuente: Libros del Presupuesto General de la República, Bases de datos del MINED 2004-2010. Proyecciones 2011-2012, y cálculos de costos para las familias según EMNV-2009 en dólares constantes

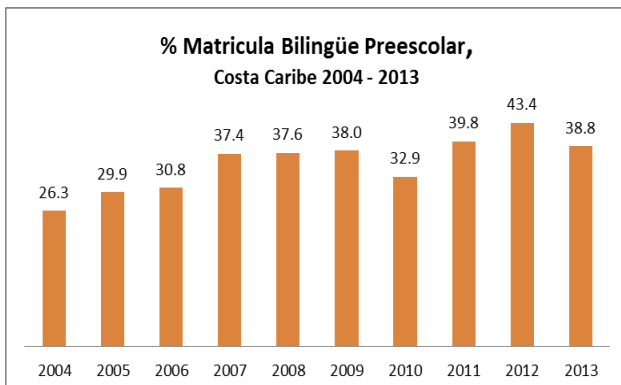
ANEXOS-GRÁFICOS

Gráfico No. 1



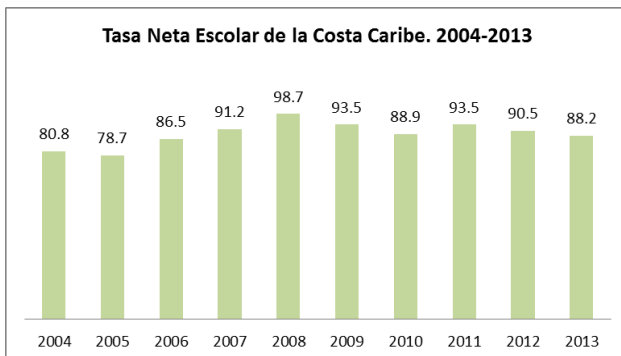
Elaborado con datos del Informe de UNESCO Nicaragua-2006 sobre Primera Infancia, Informe 2010 sobre el PNDH por la Presidencia de la República, y del sitio www.mifamilia.gob

Gráfico No. 2



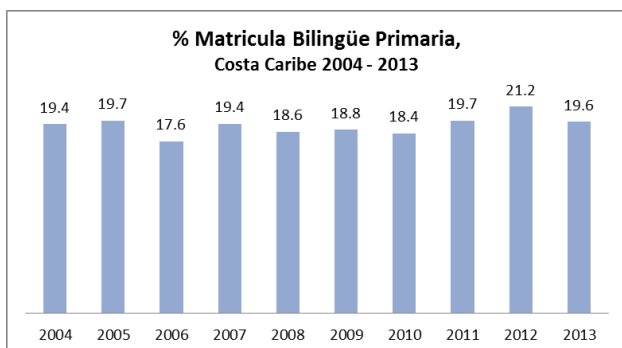
Datos del Ministerio de Educación y modelos de proyección

Gráfico No. 3



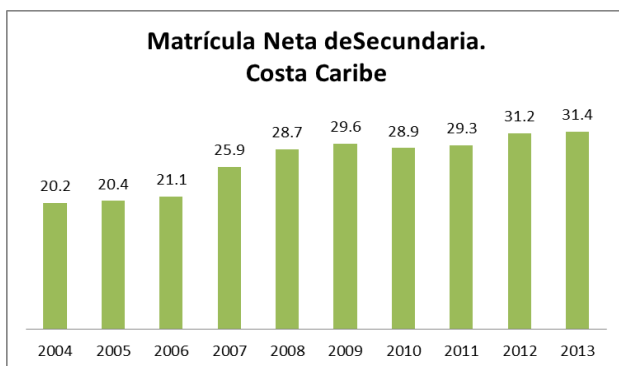
Datos del Ministerio de Educación y modelos de proyección

Gráfico No. 4



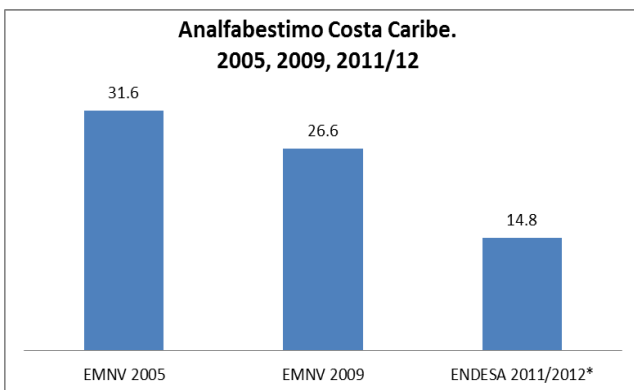
Datos del Ministerio de Educación y modelos de proyección

Gráfico No.5



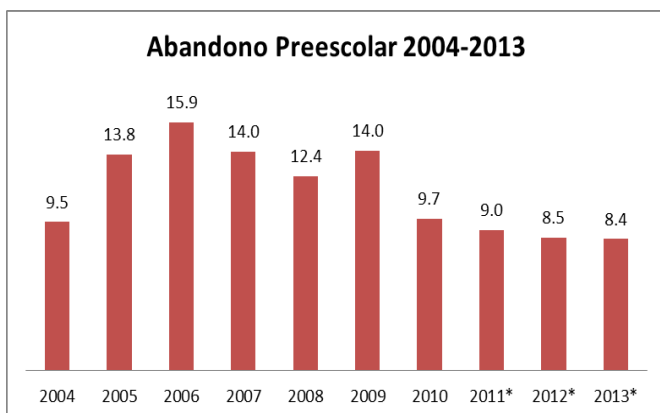
Encuestas Nacionales EMNV 2005 y 2009 y ENDESA 2011/12

Gráfico No. 6



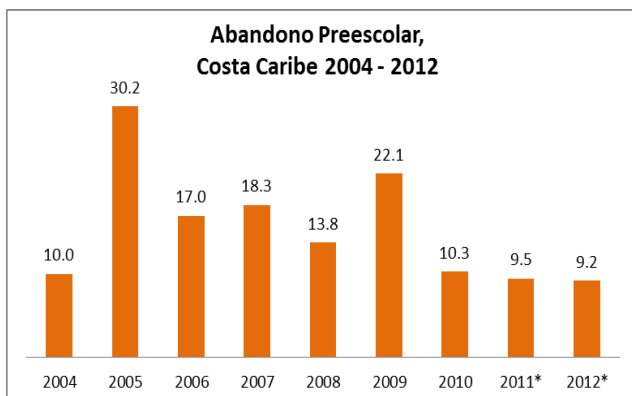
Datos del Ministerio de Educación y modelos de proyección

Gráfico No. 7



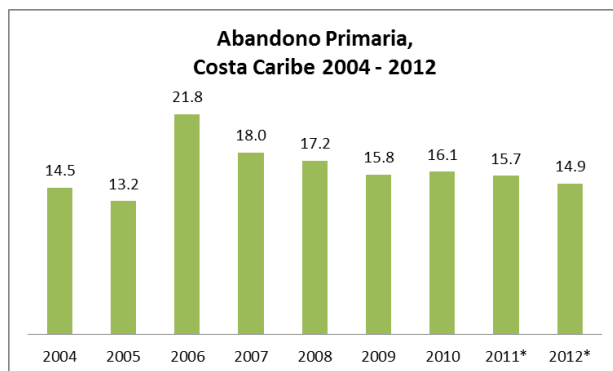
Datos del Ministerio de Educación y modelos de proyección

Gráfico No. 8



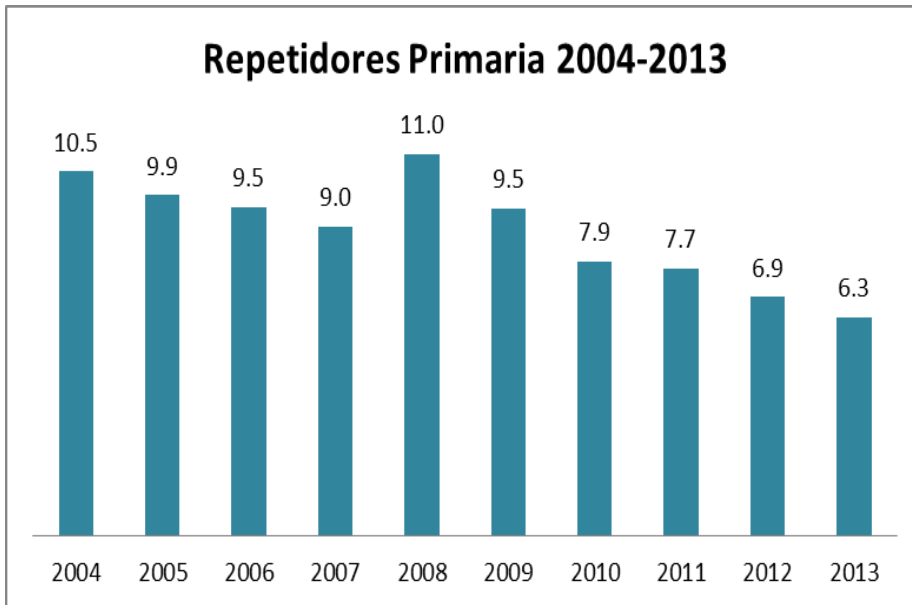
Datos del Ministerio de Educación y modelos de proyección

Gráfico No. 9



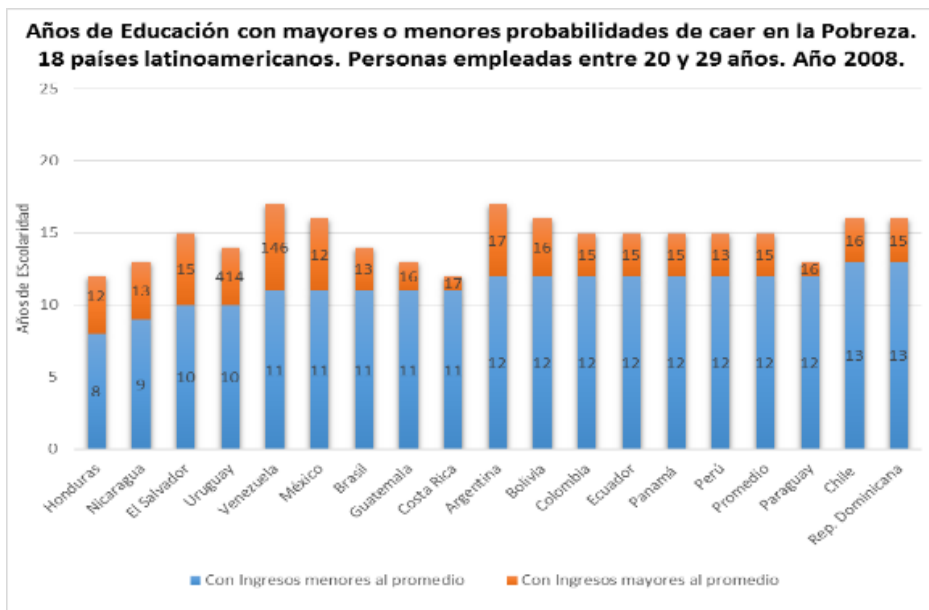
Datos del Ministerio de Educación y modelos de proyección

Gráfico No. 10



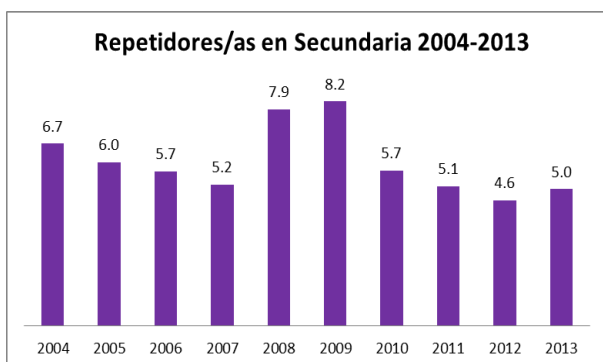
Datos del Ministerio de Educación y modelos de proyección

Gráfico No. 11



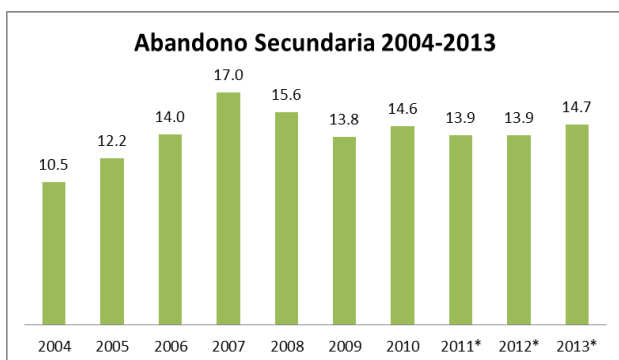
Con datos de la CEPAL con base en encuestas de hogares en los países participantes.

Gráfico No. 12



Datos del Ministerio de Educación y modelos de proyección

Gráfico No. 13



Datos del Ministerio de Educación y modelos de proyección

Gráfico No. 14

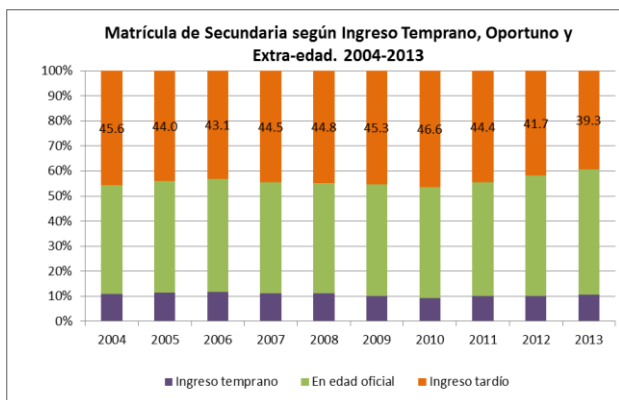
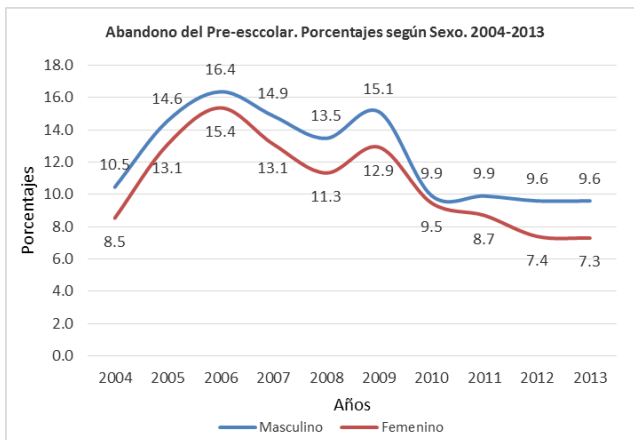


Gráfico No. 15



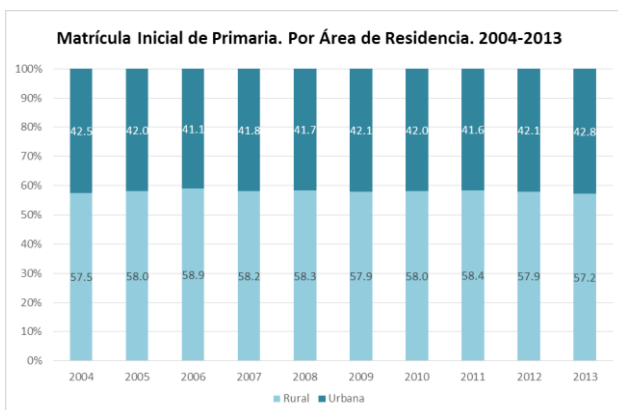
De la EMNV -2009

Gráfico No. 16



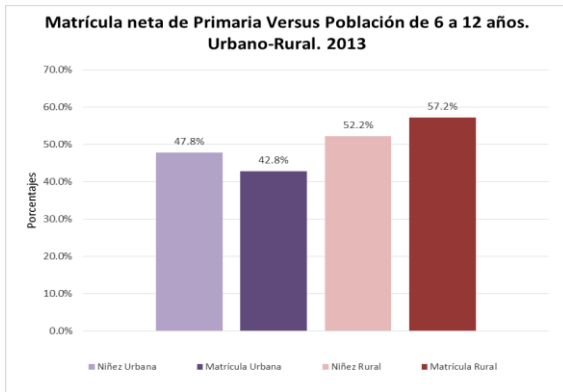
Datos del MINED y proyecciones

Gráfico No. 17



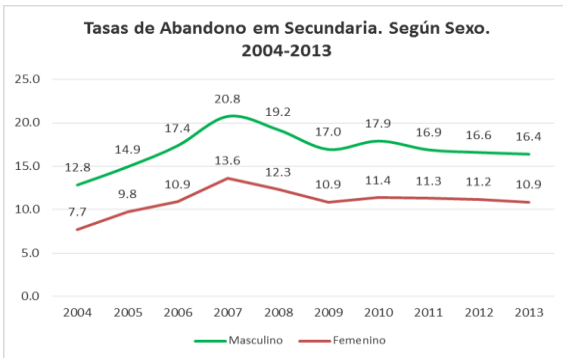
Datos del Ministerio de Educación y modelos de proyección

Gráfico No. 18



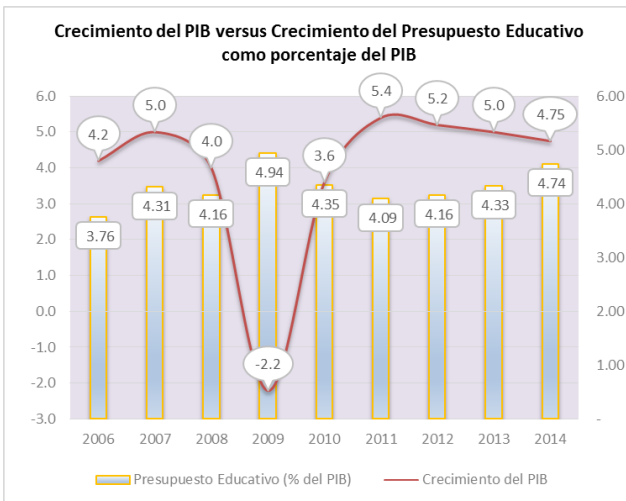
Datos del MINED y proyecciones de grupos poblacionales.

Gráfico No. 19



Datos del Ministerio de Educación y modelos de proyección

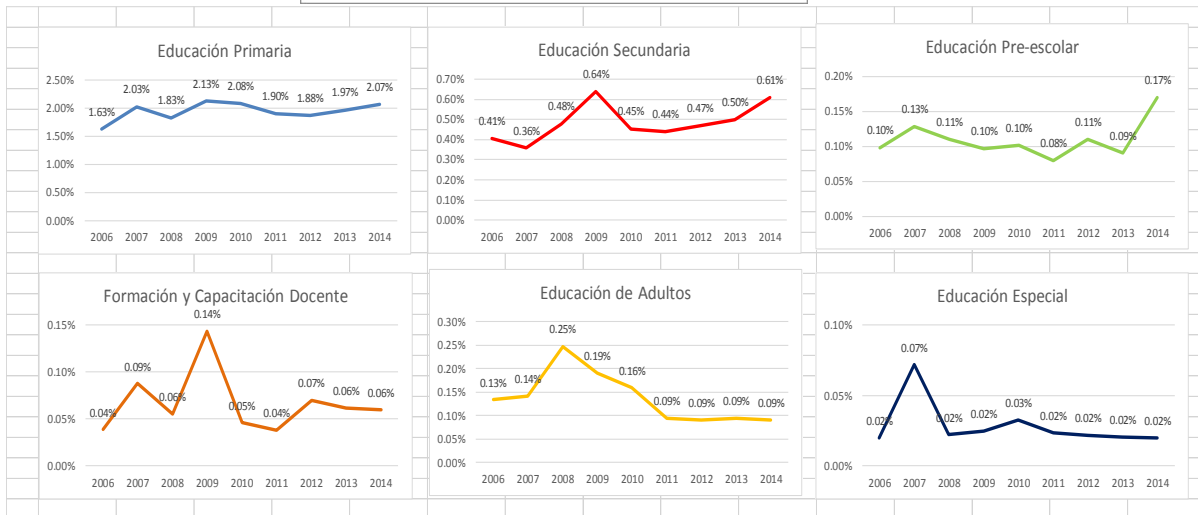
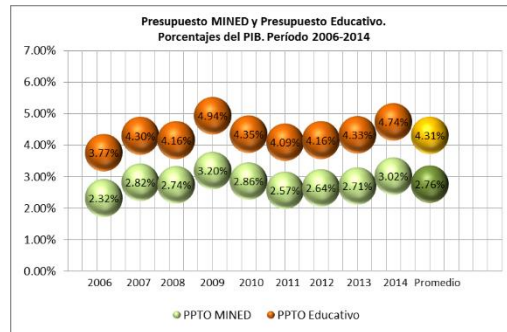
Gráfico No. 19



Datos del Presupuesto General de la República y del Banco Central de Nicaragua BCN. Para el crecimiento económico 2013 se estimó un promedio de varias fuentes

(Nota: Las estimaciones del producto interno bruto se tomaron del Banco Central de Nicaragua, institución que ha establecido para las nuevas Cuentas Nacionales el año base 2006, incluyendo en el PIB a la economía informal. Esto incrementa los valores anteriores con año base 1994 en alrededor del 30 por ciento. Esta corrección al PIB hace que las estimaciones del presupuesto educativo sean también corregidas a partir del 2006).

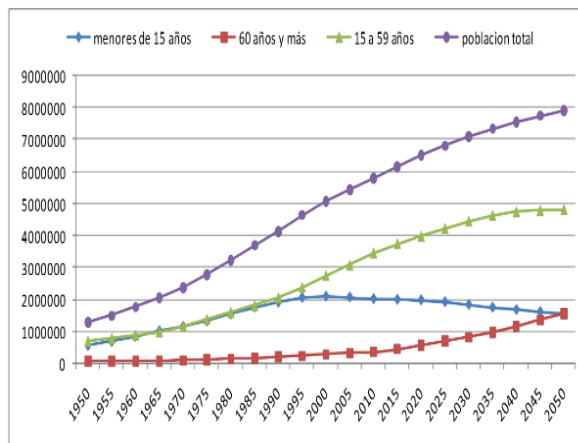
Gráfico No. 20 (Compilación)



Elaborados con los Libros del Presupuesto General de la República 2006-2014 en www.hacienda.gob.ni y principales indicadores macroeconómicos actualizados en las Cuentas Nacionales por el Banco Central de Nicaragua en www.bcn.gob.ni

Gráfico No. 21

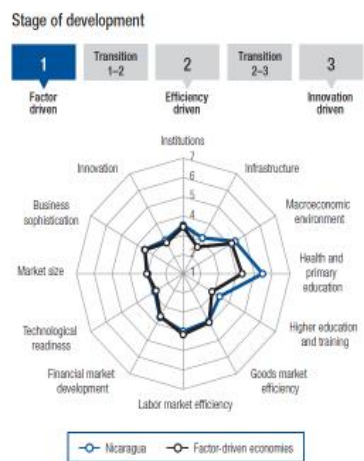
NICARAGUA: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR GRANDES GRUPOS DE EDAD. 1950-2050. PORCENTAJES



Datos de la Comisión de Población de la CEPAL (CELADE)

Gráfico No. 22

EL DIAMANTE DE LA COMPETITIVIDAD EN NICARAGUA (2013)



Del Informe Mundial de Competitividad 2013-14 del Foro Económico Mundial.





PREAL/Diálogo Interamericano

1211 Connecticut Ave., NW, Suite 510

Washington, D.C. 20036 USA

Tel: (+1-202) 822-9002

Fax: (+1-202) 822-9553

Correo electrónico: education@thedialogue.org

Web: www.thedialogue.org & www.preal.org

Blog: blogdepreal.org

Foro Educativo Nicaragüense

Km. 4 1/2 carretera a Masaya, del restaurante

Tip-Top 50 varas al Oeste.

Plaza Basilea módulo # 2

Managua, Nicaragua

Telefax: (+505) 2270-0010

Correo electrónico: info@eduquemos.org.ni

Web: www.eduquemos.org.ni

Blog: foroeduquemos.blogspot.com