

Educación

¿Cómo se convierte  
un sistema  
educativo de bajo  
desempeño en uno  
bueno?

# Resumen ejecutivo

¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno? ¿Y cómo uno con un buen desempeño se torna excelente? Estas son las preguntas que los políticos y líderes de educación nos preguntaron tras nuestro informe del 2007 *¿cómo los mejores sistemas educativos del mundo lo lograron?* en el que examinábamos los atributos comunes de los sistemas con mejor desempeño

En este nuevo informe, *¿Cómo los sistemas educativos que más mejoran continúan mejorando?* intentamos responder a estas preguntas. Para ello, analizamos 20 sistemas educativos de todo el mundo, todos ellos con una mejora significativa de su desempeño y con diferentes puntos de partida, examinando como cada uno de ellos ha logrado mejoras significativas y sostenidas en los resultados de sus estudiantes, según evaluaciones internacionales y nacionales. En base a más de 200 entrevistas con miembros del sistema y el análisis de más de 600 intervenciones realizadas en estos sistemas – que componen a nuestro parecer la base de datos más completa de reforma del sistema educativo a nivel global que se ha construido nunca – nuestro informe identifica que elementos de la reforma son replicables por los sistemas educativos de otros países para pasar de un desempeño “pobre” a “aceptable”, a “bueno”, a “muy bueno” y a “excelente”

Los sistemas estudiados fueron Armenia, Aspire (cadena de colegios concertados en EEUU), Boston (Massachussetts), Chile, Inglaterra, Ghana, Hong Kong, Jordania, Lituania, Letonia, Long Beach (California), Madhya Pradesh (India), Minas Gerais (Brasil), Ontario (Canadá), Polonia, Sajonia (Alemania), Singapur, Eslovenia, Corea del Sur y Western Cape (Sudáfrica)

## Las conclusiones del informe incluyen las 8 siguientes

1 Un sistema educativo puede mejorar de forma significativa independientemente de donde empiece – y estas mejoras pueden lograrse en menos de 6 años. Los resultados de los estudiantes en un gran número de sistemas educativos se han estancado o incluso retrocedido en los últimos 10 años. Sin embargo, nuestra muestra revela que se pueden lograr mejoras sustanciales en períodos de tiempo relativamente cortos. Por ejemplo, el desempeño de los estudiantes de Letonia en 2006 era medio año escolar superior al de 2000. En Long Beach, tras 6 años de intervenciones se mejoró el desempeño del nivel 4 y 5 de primaria en matemáticas en un 50% y un 75% respectivamente. Incluso sistemas que empiezan en niveles muy bajos de desempeño, como Madhya Pradesh en la India, Minas Gerais en Brasil y Western Cape en Sudáfrica, han logrado mejorar sus niveles de lectura y matemáticas en tan solo 2-4 años, mientras que, simultáneamente, estrechaban la diferencia entre los estudiantes de distinto nivel socio-económico. La mejoría puede empezar desde cualquier nivel de resultados de los estudiantes, en cualquier geografía, cultura o nivel de renta

2 Hay excesivamente poco foco en el “proceso” en el debate de hoy en día. Mejorar el desempeño de un sistema

requiere, en definitiva, mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en las aulas. Los sistemas educativos hacen 3 tipos de cosas para lograr este objetivo – cambian su estructura, estableciendo nuevos tipos de colegios, modificando los años escolares y ciclos, o descentralizando las responsabilidades del sistema; cambian sus recursos, añadiendo más personal a los colegios o incrementando el gasto por alumno; y cambian sus procesos, modificando el curriculum y mejorando la forma en que los profesores enseñan y los directores dirigen. Estos 3 tipos de intervenciones – estructura, recursos y procesos – son importantes para mejorar. Sin embargo, el debate público a menudo se centra en la estructura y los recursos debido a las implicaciones en las partes. Aún así, nosotros hemos encontrado que la mayor parte de las intervenciones realizadas para mejorar un sistema son de naturaleza “procesal”; y dentro de estas, los sistemas que mejoran generalmente dedican más actividades a mejorar como enseñar que a cambiar el contenido de lo que se enseña

3 Cada fase específica del proceso de mejora está asociada con un conjunto de intervenciones único. Nuestro informe revela que todos los sistemas que mejoran, implantan conjuntos similares de intervenciones para ir de un nivel de desempeño específico al siguiente, independientemente de la cultura, la geografía, la política o la historia. Por ejemplo, las intervenciones realizadas en Madhya Pradesh (India), Minas Gerais (Brasil) y Western Cape (Sudáfrica) para ir de un desempeño “pobre” a uno “aceptable” son muy parecidas. Existe un conjunto de intervenciones consistente que hace que los sistemas vayan de “pobres” a “aceptables”, un segundo conjunto de intervenciones que les lleva a “buenos”, un tercer conjunto para llegar a “muy bueno” y uno más para llegar a “excelente”. Por ejemplo, los sistemas

que van de “aceptable” a “bueno” se enfocan en establecer las bases de la recogida de información, organización, finanzas y pedagogía, mientras que los sistemas que se mueven hacia “muy buenos” se enfocan en dar forma a la profesión de maestro, sus requisitos, prácticas y planes de carrera de forma similar a como se hace en medicina o derecho. Estas conclusiones sugieren que los sistemas deben aprender de aquellos que estuvieron en niveles parecidos de desempeño y lo que hicieron para salir de ese nivel, en lugar de mirar a los sistemas que son significativamente mejores. También indica que los sistemas no continuarán mejorando por hacer más de lo que tuvo éxito en el pasado para traerlos hasta donde están hoy

4 El contexto del sistema puede no determina el qué hacer, pero si determina el cómo hacerlo. Aunque cada nivel de desempeño se asocia con un conjunto común de intervenciones, existen variaciones sustanciales en cómo un sistema específico implanta estas intervenciones, en lo que se refiere a la secuencia, el tiempo y el despliegue – no existe evidencia de implantación de un enfoque de reforma de “pan para todos”. Nuestras entrevistas con líderes de sistemas educativos de todo el mundo indican que una de las decisiones de implantación más importante es el énfasis que hace el sistema entre “mandar” y “persuadir” a las distintas partes para cumplir con las reformas. Por ejemplo, mientras que todos los sistemas educativos que mejoran utilizan de forma sustancial los datos para informar sus programas de reformas, sólo un subconjunto de los sistemas de nuestra muestra traduce esto en objetivos cuantitativos a nivel de colegio y clase, y comparte esta información de forma pública (EEUU, Inglaterra, Canadá, Madhya Pradesh y Minas Gerais). Por el contrario, los sistemas educativos de Asia y Europa del Este evitan fijar objetivos y sólo

publican datos a nivel de la totalidad del sistema. Estos sistemas prefieren compartir los datos de desempeño con los colegios a nivel individual, para empezar un diálogo privado sobre cómo pueden mejorar. Los sistemas que hemos estudiado adoptaron combinaciones diferentes de “mandar” y “persuadir” para implantar el mismo tipo de intervenciones. Por ejemplo, un sistema tenderá a la persuasión cuando haya ganadores y perdedores por el cambio, pueda permitirse un período de implantación más largo, los cambios deseados no sean la base de otros cambios, el sistema y el liderazgo nacional estén en un momento clave de credibilidad y estabilidad, y/o la herencia histórica de la nación haga la imposición de una decisión de arriba a abajo difícil

5 Hay 6 intervenciones que ocurren en todos los niveles de desempeño para todos los sistemas. Nuestro estudio revela que existen 6 intervenciones comunes a todos los niveles de desempeño del proceso de mejora: construir las capacidades de enseñar de los profesores y de gestionar de los directores, evaluar a los alumnos, mejorar la información del sistema, facilitar las mejoras por medio de la introducción de políticas y leyes en educación, revisión del curriculum y los estándares y asegurar la estructura de remuneración y reconocimiento adecuado para los profesores y directores. A pesar de que todas estas intervenciones se producen a todos los niveles del desempeño, se manifiestan de forma diferente en cada nivel. Por ejemplo, en la formación de los profesores, mientras en Armenia (al pasar de “aceptable” a “bueno”) se basó en programas de formación dirigidos centralmente y bajados a nivel del profesor individual, Singapur (al ir de “bueno” a “muy bueno”) permitió a los profesores flexibilidad a la hora de seleccionar los temas más relevantes para sus necesidades de desarrollo.

6 Los sistemas más avanzados se mantienen en el proceso de mejora equilibrando la autonomía de los colegios con una práctica de la enseñanza sostenible. Mientras que nuestro estudio muestra que los sistemas de niveles “pobres” o “aceptables” logran mejorar a través de un centro que mejora y detalla la práctica de la enseñanza para los colegios y profesores, este enfoque no funciona para sistemas que están en un nivel de desempeño “bueno” o más allá. En su lugar, estos sistemas logran mejorar al aumentar las responsabilidades y el nivel de flexibilidad de los colegios y profesores para dar forma a la práctica de la enseñanza – un tercio de los sistemas que pasaron de “buenos” a “muy buenos” descentralizaron los derechos pedagógicos a nivel intermedio (por ejemplo, distritos) o a los colegios. Sin embargo, en paralelo, el nivel central mitigaba el riesgo de que estas libertades llevaran a una mayor variación descontrolada en el desempeño, estableciendo mecanismos que hacían a los profesores responsables frente a sus compañeros del desempeño de todos. Por ejemplo, estos sistemas establecen planes de carrera para los profesores donde los profesores más capacitados toman más y más responsabilidad por apoyar a los más jóvenes para lograr la excelencia de enseñanza primero dentro del colegio, y luego a través del sistema. Estos sistemas también establecen prácticas de colaboración entre los profesores dentro y fuera de los colegios que

enfatan la publicidad de la enseñanza – como por ejemplo, la planificación semanal de las lecciones conjunta por parte de todos los profesores que enseñan la misma asignatura, observaciones obligatorias de las clases de otros, y enseñanza conjunta para perpetuar y mejorar aún más la pedagogía establecida. Aunque los profesores reciben el 56% de todas las intervenciones de apoyo en los sistemas que hemos estudiado, sólo reciben un 3% de las intervenciones que dan responsabilidad. En otras palabras, la colaboración se convierte en el principal mecanismo para, de forma simultánea, mejorar la práctica de la enseñanza y hacer a los profesores responsables unos con otros

7 Los líderes del sistema se aprovechan de la circunstancias de cambio para lanzar las reformas. En todos los sistemas que hemos estudiado, una o más de las siguientes 3 circunstancias provocaron las condiciones que lanzaron la reforma: una crisis socio-económica; un informe crítico de alto perfil sobre el desempeño del sistema; o un cambio en el liderazgo. En 15 de los 20 sistemas estudiados, dos o más de estos eventos de “ignición” estaban presentes antes del lanzamiento del esfuerzo de reforma. De lejos, el evento más común que lanzó una reforma, fue el cambio de liderazgo: todos y cada uno de los sistemas estudiados se apoyaron en la presencia y energía de un nuevo líder, ya fuera político o estratégico, para lanzar las reformas. Los líderes estratégicos

estaban presentes en todos los sistemas de nuestra muestra, los líderes políticos sólo en la mitad. De forma crítica, “ser nuevo” es en sí mismo insuficiente para tener éxito – estos nuevos líderes tienden a seguir un “manual” consistente de prácticas cuando toman posesión que establece la base para el proceso de mejora

8 La continuidad en el liderazgo es esencial. El liderazgo es esencial, no sólo para lanzar la reforma, sino también para sostenerla. Dos temas destacan de los líderes que mejoran los sistemas. En primer lugar su duración: la mediana de duración de los líderes estratégicos es de 6 años y la de los nuevos líderes políticos es de 7. Esto en general choca con lo habitual: por ejemplo, la duración media de los superintendentes de los distritos escolares urbanos de EEUU es sólo 3 años; la duración media de los Secretarios de Educación en Inglaterra es de 2 años, de forma parecida, la de los ministros de educación en Francia es de 2 años. El segundo tema está en el centro de cómo un grupo de los sistemas que hemos estudiado (por ejemplo, Armenia, Western Cape, Lituania) han logrado mantener la continuidad de la reforma a pesar de cambios frecuentes en el liderazgo político. La estabilidad de la dirección de la reforma es crítica para lograr las mejoras rápidas en los resultados de los alumnos que se han descrito con anterioridad

**El reto fundamental al que los líderes de los sistemas educativos se enfrentan es como conducir sus sistemas a través de un proceso que lleve a mejores resultados de los estudiantes. Este proceso es aún más complejo porque el punto de partida de cada sistema es diferente, la realidad de contexto varía, y los líderes de los sistemas se enfrentan a opciones múltiples y combinaciones de qué hacer a lo largo del camino – un simple paso mal dado puede resultar en que estos líderes tomen sin advertirlo un atajo que no les lleve a su destino deseado. Aunque no existe un camino único para mejorar el desempeño de un sistema educativo, la experiencia de los 20 sistemas educativos que han mejorado en nuestra muestra, indica que existen grandes parecidos en la naturaleza de sus procesos. Este informe describe los aspectos de esos procesos que son universales, los que son específicos al contexto, y como ambos interactúan. Esperamos que estas experiencias beneficien a sistemas educativos de todo el mundo en sus procesos de mejora**