



Política educativa en perspectiva 2015

HACER POSIBLES LAS REFORMAS





Política educativa en perspectiva 2015

HACER POSIBLES LAS REFORMAS

Esta obra se publica bajo la responsabilidad del Secretario General de la OCDE. Las opiniones e interpretaciones que figuran en ella no reflejan necesariamente el parecer oficial de la OCDE o de los gobiernos de sus países miembros.

Los textos y los mapas incluidos en la obra no prejuzgan el estatus o la soberanía de cualquier territorio, ni los límites o fronteras internacionales, ni el nombre de cualquier territorio, ciudad o área.

Publicada originalmente en inglés con el título:

Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen, OECD Publishing.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>

© OCDE 2015

© Fundación Santillana 2015 para la edición española.

Obra publicada por acuerdo con la OCDE.

Fundación Santillana es responsable de la calidad de la edición española y de su coherencia con el texto original.

Traducción española: Realizada por Jti, Traductores e Intérpretes Jurados, coordinada por Susana Pérez Barreira.

Edición: Alberto Martín Baró.

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y las colonias israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Dirección de arte: José Crespo

Jefe de desarrollo de proyecto: Javier Tejeda

Desarrollo gráfico cubierta: José Luis García, Raúl de Andrés

Dirección técnica: Jorge Mira Fernández

Coordinación técnica: Marisa Valbuena Rodríguez

Composición, confección y montaje: Luis González Prieto

Corrección: Nuria del Peso

Créditos de la foto de cubierta:

© Shutterstock/Sasha Chebotarev

Printed in Spain

ISBN: 978-84-680-3313-6

CP: 716475

Depósito legal: M-22926-2015

Prólogo

Los gobiernos consideran de manera creciente cómo llevar a cabo ambiciosas reformas en educación para mejorar sus resultados. Sin embargo, estos cambios en los resultados no son fáciles de conseguir: los cambios en educación requieren tiempo, las opciones de mejora pueden no ser evidentes, los grupos con intereses particulares pueden obstaculizar las reformas, y los políticos pueden enfrentarse a prioridades en conflicto o a falta de datos sobre lo que mejor puede funcionar dentro del contexto de su país. Política educativa en perspectiva 2015: Hacer posibles las reformas está diseñada para ayudar a los gobiernos a promover el avance de los sistemas de educación, proporcionando a los responsables políticos pautas para formular e implementar políticas educativas.

Destinada a los responsables políticos, analistas y profesionales que buscan información y análisis sobre las políticas educativas, Política educativa en perspectiva 2015: Hacer posibles las reformas aborda la necesidad de mejorar la educación de una forma comparativa, teniendo en cuenta la importancia del contexto nacional. Mediante un análisis del contexto, de los retos y de la experiencia en reformas educativas de diferentes países, esta publicación propone una serie de directrices y estrategias para facilitar la implementación exitosa de cambios. También ofrece una revisión comparativa de las tendencias en políticas educativas y explora reformas específicas llevadas a cabo en el área de la OCDE, para ayudar a los países a aprender unos de otros y elegir las reformas que mejor se adapten a sus necesidades y contexto.

La serie Política educativa en perspectiva, que se inició en 2012, busca presentar nuevas visiones sobre futuras reformas de la política educativa, combinando la información de los países sobre sus reformas con los conocimientos cuantitativos y cualitativos disponibles en la OCDE. Se basa en indicadores de la OCDE del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), en el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), en el Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés) y en la publicación anual Panorama de la educación, así como en estudios de la OCDE sobre países y temáticas que incluyen trabajos sobre educación y cuidado de la primera infancia, sobre los profesores, el liderazgo escolar, la evaluación para mejorar los resultados escolares, la equidad y la calidad en la educación, la gobernanza de sistemas educativos complejos, la educación y formación profesional, y la educación terciaria.

Política educativa en perspectiva 2015: Hacer posibles las reformas aspira a ayudar a los países y a sus responsables políticos a aprender unos de otros con el fin de desarrollar mejores políticas de educación para mejorar la vida de todos los ciudadanos.

Índice

Siglas y acrónimos	11
Agradecimientos	17
Editorial	19
Sumario ejecutivo	21
Capítulo 1. Opciones políticas para una educación mejor	23
Necesidad de reformas efectivas de la política educativa	24
Exploración de opciones políticas para la mejora educativa	30
Análisis del marco de <i>Política educativa en perspectiva</i> : instrumentos políticos	32
Resumen de políticas y reformas seleccionadas introducidas en la OCDE	38
Bibliografía	41
<i>Parte I</i>	
Tendencias	
Capítulo 2. Equidad y calidad en educación	47
Resultados clave	48
Necesidad de los sistemas educativos de centrarse en la equidad y en la calidad ..	48
Opciones políticas para cumplir con la equidad y la calidad en educación	50
Desarrollo de la educación y cuidado de la primera infancia	51
Abordar políticas a nivel del sistema que afectan a la equidad	54
Apoyo a los estudiantes y a los centros escolares desfavorecidos	56
Bibliografía	60
Capítulo 3. Preparar a los estudiantes para el futuro	61
Resultados clave	62
Necesidad de los sistemas educativos de preparar mejor a los estudiantes para los retos futuros	63
Opciones políticas para preparar a los estudiantes para el futuro	64
Asegurar la finalización efectiva de la educación secundaria superior	65
Proporcionar una formación profesional (FP) de calidad	68
Apoyar el desarrollo de la educación terciaria	72
Facilitar las transiciones entre los itinerarios educativos y el mercado laboral	76
Bibliografía	79
Capítulo 4. Mejora escolar	81
Resultados clave	82
Centros escolares y ambientes de aprendizaje: margen de mejora	82

Opciones políticas para apoyar la mejora escolar	84
Promover ambientes de aprendizaje positivos	85
Formar directores escolares eficientes	88
Contratar, desarrollar y retener profesores de alta calidad	91
Bibliografía	97
Capítulo 5. Evaluación para mejorar los resultados de los estudiantes	99
Resultados clave	100
La evaluación contribuye a incrementar la calidad educativa	100
Opciones políticas de evaluación para mejorar los resultados de los estudiantes ..	102
Guiar la mejora con la evaluación a nivel del sistema	103
Asegurar la calidad con evaluaciones internas y externas de los centros escolares ..	105
Utilizar evaluaciones sumativas y formativas de los estudiantes	107
Bibliografía	111
Capítulo 6. Dirección de los sistemas educativos	113
Resultados clave	114
Gobernanza y financiación para dirigir los sistemas educativos	114
Opciones políticas para dirigir los sistemas educativos	115
Gobernar los sistemas educativos eficazmente	116
Financiación de los sistemas educativos	121
Bibliografía	126
<i>Parte II</i>	
Un enfoque especial sobre las reformas educativas	
Capítulo 7. Reformas de la evaluación en educación	131
Resultados clave	132
Retos en las reformas de la evaluación	132
Usar la evaluación de los estudiantes para mejorar el aprendizaje	133
Mejorar el perfil de la autoevaluación de los centros escolares	138
Adoptar una estrategia integral sobre la evaluación del sistema educativo	143
Bibliografía	147
Capítulo 8. Desarrollar y sostener ambientes de aprendizaje innovadores	149
Resultados clave	150
Retos para crear y sostener ambientes de aprendizaje innovadores	150
Elementos clave de los ambientes de aprendizaje innovadores	151
Estrategias políticas para crear y mantener ambientes de aprendizaje innovadores	155
Conclusiones	166
Bibliografía	166
Capítulo 9. Implementación de reformas de mejora escolar	169
Resultados clave	170
Retos en la implementación de reformas de mejora escolar	170
Elementos clave para el éxito de los programas de mejora escolar	171
Factores para una implementación efectiva	179

Conclusión	183
Bibliografía	183
Anexo 9A.1. Estudios de investigación sobre mejora escolar	186
Capítulo 10. Las asociaciones educativas en las reformas políticas	189
Resultados clave	190
El compromiso de las asociaciones docentes en política educativa	190
Una visión global sobre las asociaciones de profesores y su compromiso con los gobiernos	191
Prioridades y enfoques en el compromiso de las asociaciones de profesores con los gobiernos	193
Conclusión	195
Bibliografía	196
Capítulo 11. Cooperación constructiva con el sector empresarial	199
Resultados clave	200
Cooperación constructiva con el sector empresarial	200
Una visión global sobre las organizaciones patronales que colaboran en la creación de políticas educativas	201
Prioridades de los empresarios para la reforma de la educación	203
Opciones de participación del sector privado en la política educativa	205
Conclusión	206
Bibliografía	206

Parte III

Una mirada país por país

Capítulo 12. Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE	211
Alemania	212
Australia	216
Austria	220
Bélgica	224
Canadá	228
Chile	232
Corea	236
Dinamarca	240
Eslovenia	244
España	248
Estados Unidos	252
Estonia	256
Finlandia	260
Francia	264
Grecia	268
Hungría	271
Irlanda	275
Islandia	279
Israel	282

Italia	286
Japón	290
Luxemburgo	294
México	298
Noruega	302
Nueva Zelanda	306
Países Bajos	310
Polonia	314
Portugal	318
Reino Unido	322
República Checa	326
República Eslovaca	330
Suecia	334
Suiza	338
Turquía	340
Anexo 2. Colaboradores	345

Tablas

1.1. Cambio anualizado del rendimiento en PISA de los países de la OCDE, 2000-2012	27
1.2. Instrumentos políticos de <i>Política educativa en perspectiva</i>	33
2.1. Políticas para la consolidación de la educación y cuidado de la primera infancia, 2008-2014	52
2.2. Políticas enfocadas a las prácticas a nivel del sistema que impiden la equidad, 2008-2014	55
2.3. Políticas de apoyo a estudiantes y centros escolares desfavorecidos, 2008-2014	58
3.1. Políticas para aumentar la finalización de la educación secundaria superior, 2008-2014	66
3.2. Políticas para desarrollar una educación y formación profesional de calidad, 2008-2014	70
3.3. Políticas de refuerzo de la calidad y del acceso en educación terciaria, 2008-2014	74
3.4. Políticas para mejorar las transiciones entre la educación y el mercado laboral, 2008-2014	77
4.1. Políticas para crear ambientes de aprendizaje positivos, 2008-2014	87
4.2. Políticas para desarrollar el liderazgo escolar, 2008-2014	90
4.3. Políticas dirigidas a la profesión docente, 2008-2014	94
5.1. Políticas para guiar la evaluación a nivel del sistema, 2008-2014	103
5.2. Políticas para la evaluación de los centros escolares, 2008-2014	106
5.3. Políticas para la evaluación de los estudiantes, 2008-2014	109
6.1. Políticas dirigidas a la gobernanza, 2008-2014	119
6.2. Políticas dirigidas a la financiación, 2008-2014	124

Figuras

1.1. Rendimiento de los estudiantes y equidad (2012)	26
1.2. Población que ha alcanzado al menos la educación secundaria superior, por grupo de edad (2012)	28

1.3.	Capacidad media de cálculo de los adultos por grupo de edad (2012)	29
1.4.	Distribución de políticas educativas por instrumento político, 2008-2014	40
1.5.	Distribución de políticas educativas por finalidad, 2008-2014	41
2.1.	Proporción de estudiantes de 15 años por debajo del Nivel 2 en matemáticas (2003 y 2012)	49
2.2.	Tasas de matriculación de niños de 3 años en educación de la primera infancia (2005 y 2012)	51
2.3.	Riesgo relativo de bajo rendimiento dependiendo de las circunstancias personales (2012)	57
3.1.	Nivel educativo alcanzado por la población de 25 a 34 años (2012)	63
3.2.	Estudiantes matriculados en programas de educación secundaria superior general y profesional (2012)	69
3.3.	Porcentaje de población que ha alcanzado el nivel de educación terciaria, por grupo de edad (2012)	73
3.4.	Adultos jóvenes que no estudian ni trabajan (2012)	77
4.1.	Ambiente de aprendizaje (2012)	83
4.2.	Autonomía de los centros escolares sobre el currículo y la evaluación, y rendimiento en matemáticas en los países de la OCDE (2012)	86
4.3.	Índice de liderazgo de enseñanza (2012)	89
4.4.	Percepción de los profesores sobre su preparación para la enseñanza (2013)	92
5.1.	Usos más comunes de las evaluaciones de los estudiantes según los directores escolares (2012)	101
5.2.	Evaluación de los centros escolares para asegurar la calidad y la mejora escolar (2012)	105
5.3.	Uso de prácticas de evaluación para identificar aspectos mejorables de la enseñanza o del currículo (2012)	108
6.1.	Panorama de acuerdos de gobernanza en los países de la OCDE	116
6.2.	Cambio en el gasto de instituciones educativas por estudiante, por nivel de educación (2011)	123
10.1.	Compromiso de las asociaciones de profesores con los gobiernos en políticas de educación (2013)	193
10.2.	Compromiso de las asociaciones de profesores con los gobiernos en políticas concretas de educación (2013)	194
10.3.	Compromiso de las asociaciones de profesores con los gobiernos en políticas de formación (2013)	195
10.4.	Compromiso de las asociaciones de profesores con los gobiernos en políticas concretas de formación (2013)	196
11.1.	Tipos de participación en los debates sobre política educativa y la percepción de su eficacia (2013)	202
11.2.	Encuestados que convienen en que los graduados o nuevos contratados están adecuadamente preparados para un puesto de trabajo	202
12.1.	Indicadores seleccionados comparados con la media: Alemania	213
12.2.	Indicadores seleccionados comparados con la media: Australia	217
12.3.	Indicadores seleccionados comparados con la media: Austria	221
12.4.	Indicadores seleccionados comparados con la media: Bélgica	225
12.5.	Indicadores seleccionados comparados con la media: Canadá	229

12.6. Indicadores seleccionados comparados con la media: Chile	233
12.7. Indicadores seleccionados comparados con la media: Corea	237
12.8. Indicadores seleccionados comparados con la media: Dinamarca	241
12.9. Indicadores seleccionados comparados con la media: Eslovenia	245
12.10. Indicadores seleccionados comparados con la media: España	249
12.11. Indicadores seleccionados comparados con la media: Estados Unidos	253
12.12. Indicadores seleccionados comparados con la media: Estonia	257
12.13. Indicadores seleccionados comparados con la media: Finlandia	261
12.14. Indicadores seleccionados comparados con la media: Francia	265
12.15. Indicadores seleccionados comparados con la media: Grecia	269
12.16. Indicadores seleccionados comparados con la media: Hungría	272
12.17. Indicadores seleccionados comparados con la media: Irlanda	276
12.18. Indicadores seleccionados comparados con la media: Islandia	280
12.19. Indicadores seleccionados comparados con la media: Israel	283
12.20. Indicadores seleccionados comparados con la media: Italia	287
12.21. Indicadores seleccionados comparados con la media: Japón	291
12.22. Indicadores seleccionados comparados con la media: Luxemburgo	295
12.23. Indicadores seleccionados comparados con la media: México	299
12.24. Indicadores seleccionados comparados con la media: Noruega	303
12.25. Indicadores seleccionados comparados con la media: Nueva Zelanda	307
12.26. Indicadores seleccionados comparados con la media: Países Bajos	311
12.27. Indicadores seleccionados comparados con la media: Polonia	315
12.28. Indicadores seleccionados comparados con la media: Portugal	319
12.29. Indicadores seleccionados comparados con la media: Reino Unido	323
12.30. Indicadores seleccionados comparados con la media: República Checa	327
12.31. Indicadores seleccionados comparados con la media: República Eslovaca	331
12.32. Indicadores seleccionados comparados con la media: Suecia	335
12.33. Indicadores seleccionados comparados con la media: Suiza	339
12.34. Indicadores seleccionados comparados con la media: Turquía	341

Siga las publicaciones de la OCDE en:



http://twitter.com/OECD_Pubs



<http://www.facebook.com/OECDPublications>



<http://www.linkedin.com/groups/OECD-Publications-4645871>



<http://www.youtube.com/oecdlibrary>



<http://www.oecd.org/oecdirect/>

Este libro tiene...



Un servicio que ofrece archivos de Excel® desde la página impresa

Busque los **StatLinkS** debajo de las tablas o figuras de este libro. Para descargar la hoja de Excel® correspondiente, teclee el enlace en su explorador de Internet, comenzando con el prefijo <http://dx.doi.org>, o pulse en el enlace de la edición en e-book.

Siglas y acrónimos

A3ES	<i>Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior</i> : Agencia de Evaluación y Acreditación de la Enseñanza Superior (Portugal)
ADIPPDE	Authority for Quality Assurance in Primary and Secondary Education: Autoridad para la Garantía de la Calidad en Educación Primaria y Secundaria (Grecia)
ADQS	Agency for the Development of Quality in Schools: Agencia para el desarrollo de la calidad en los centros escolares (Luxemburgo)
AHS	<i>Allgemeinbildende Höhere Schule</i> : Escuela secundaria académica (Alemania)
AITSL	Australian Institute for Teaching and School Leadership: Instituto Australiano para el Liderazgo en la Enseñanza y en la Escuela
ALC	Area Learning Communities: Área de Comunidades de Aprendizaje (Irlanda del Norte, Reino Unido)
ARES	<i>Académie de Recherche et d'enseignement supérieur</i> : Academia de Investigación y de Enseñanza Superior (Bélgica, comunidad francesa)
ASQA	Australian Skills Quality Authority: Autoridad Australiana para la Calidad de Competencias
ATP	Asesores Técnico-pedagógicos (México)
BDA	Federation of German Employers: Federación de Empresarios Alemanes
BDI	Federation of German Industries: Federación de Industrias Alemanas
BIAC	Business and Industry Advisory Committee to the OECD: Comité Asesor de Comercio e Industria para la OCDE
CAE	<i>Crédito con Aval del Estado</i> (Chile)
CCR	College and Career Ready: Preparación para la Universidad y la Carrera
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional
CEUVIZ	Central Register of Participants in Education Institutions: Registro Central de Participantes en las Instituciones Educativas (Eslovenia)
CfE	Curriculum for Excellence: Currículo para la Excelencia (Escocia, Reino Unido)
CIEL	Centre for Innovative Educational Leadership: Centro para el Liderazgo Educativo Innovador (Columbia Británica, Canadá)
CIS	<i>Commission d'inclusion scolaire</i> : Comisión de inclusión escolar (Luxemburgo)
Cito	Central Institute for Test Development: Instituto Central para el Desarrollo de Tests (Países Bajos)
CLS	Centre for Learning Schools: Centro de Escuelas de Aprendizaje (Austria)
CMEC	Council of Ministers of Education, Consejo de Ministros de Educación, Canadá
CNESCO	<i>Conseil national d'évaluation du système scolaire</i> : Consejo nacional de evaluación del sistema escolar (Francia)
COAG	Council of Australian Governments: Consejo de Gobiernos Australianos (Australia)

ComUE	<i>Communautés d'universités et établissements</i> : Comunidades de universidades y establecimientos (Francia)
CONAEDU	<i>Consejo Nacional de Autoridades Educativas</i> (México)
CPD	Continuing Professional Development: Desarrollo Profesional Continuo
CQEP	<i>Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional</i> : Centros para la Cualificación en Enseñanza Profesional (Portugal)
ČŠI	Czech School Inspection: Inspección Escolar Checa (República Checa)
CSR	Comprehensive School Reforms: Reformas Escolares Globales
DBFM	Design Build Finance Maintain: Mantenimiento de Financiación para la Creación de Diseño
DEIS	Delivering Equality of Opportunity In Schools: An Action Plan for Educational Inclusion: Proporcionando Igualdad de Oportunidades en los Centros Escolares: Plan de Acción para la Inclusión Educativa (Irlanda)
DoDEA	Department of Defense Education Activity: Actividad Educativa del Departamento de Defensa (Estados Unidos)
ECE	Early Childhood Education: Educación de la Primera Infancia
ECEC	Early Childhood Education and Care: Educación y Cuidado de la Primera Infancia
Éclair	<i>Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite</i> : Escuelas, colegios y liceos para la ambición, la innovación y el éxito (Francia)
ED	Department of Education: Departamento de Educación (Estados Unidos)
EDK	Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education: Conferencia Suiza de Ministros de Educación Cantonales (Suiza)
EDUCANZ	Education Council of Aotearoa: Consejo de Educación de Aotearoa (Nueva Zelanda)
EEP	Evaluation of Education Practice: Práctica de Evaluación de la Educación (Grecia)
EHEA	European Higher Education Area: Área Europea de Educación Superior
EI	Education International: Internacional de la Educación
EK	Confederation of Finnish Industries: Confederación de Industrias Finlandesas
EPO	Education Policy Outlook: Política educativa en perspectiva
EQAR	European Quality Assurance Register for Higher Education: Registro Europeo para la Garantía de la Calidad en Educación Superior
EQF	European Qualifications Framework: Marco Europeo de Cualificaciones
EREP	<i>Escolas de Referência do Ensino Profissional</i> : Escuelas de Referencia de Enseñanza Profesional (Portugal)
ESaGS	Every School a Good School: Cada Escuela, una Buena Escuela (Irlanda del Norte, Reino Unido)
ESCS	Economic, Social and Cultural Status: Estatus Económico, Social y Cultural (EESC)
ESEA	Elementary and Secondary Education Act: Ley de Educación Elemental y Secundaria (Estados Unidos)
ESI	Effective School Improvement: Mejora Escolar Efectiva
ESO	<i>Educación Secundaria Obligatoria</i> (España)
ESPE	<i>École Supérieure du Professorat et de l'Éducation</i> : Escuela Superior del Profesorado y de la Educación (2013) (Francia)
ETB	Educational and Training Board: Consejo de Educación y Formación
EU	European Union: Unión Europea

EVŠ	Electronic higher education information system: Sistema de información electrónica para la educación superior (Eslovenia)
FET	Further Education and Training: Ulterior Educación y Formación (Irlanda)
FFO	<i>Fondo di finanziamento ordinario</i> : Fondo de financiación ordinaria (Italia)
GAN	Global Apprenticeship Network: Red Global de Prácticas de Aprendices
GCSE	General Certificate of Secondary Education: Certificado General de Educación Secundaria
GDP	Gross Domestic Product: Producto Interior Bruto (PIB)
HEI	Higher Education Institution: Institución de Educación Superior
IAEA	Improving the Quality of Education for All Project: Proyecto de Mejora de la Calidad de la Educación para Todos (Inglaterra, Reino Unido)
ICT	Information and Communication Technologies: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)
ILE	Innovative Learning Environments: Ambientes de Aprendizaje Innovadores
ILO	International Labour Organisation: Organización Internacional del Trabajo (OIT)
INDIRE	<i>Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa</i> : Instituto Nacional de Documentación, Innovación e Investigación Educativa (Italia)
INEE	<i>Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación</i> (México)
INIFED	<i>Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa</i> (México)
INSET	In-Service Education and Training of Teachers: In-Servicio de Educación y Formación de Profesores
INVALSI	<i>Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione</i> : Instituto nacional para la evaluación del sistema educativo de enseñanza y formación (Italia)
IOE	International Organisation of Employers: Organización Internacional de Empresarios (OIE)
ISCED	International Standard Classification of Education: Clasificación Internacional Normativa de la Educación (CINE)
IUFM	<i>Institut Universitaire de Formation des Maîtres</i> : Instituto Universitario de Formación de los Profesores (Francia)
KiFöG	<i>Kinderförderungsgesetz</i> : Ley de Asistencia a la Infancia (Alemania)
KMK	<i>Kultusministerkonferenz</i> : Conferencia de Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los Länder (Alemania)
LOMCE	<i>Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa</i> (España)
LVS	Leerlingvolgsysteem: Sistema de seguimiento de los alumnos (Países Bajos)
MEXT	Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology: Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología (Japón)
MoNE	Ministry of National Education: Ministerio de Educación Nacional (Turquía)
MSIP	Manitoba School Improvement Programme: Programa de Mejora Escolar de Manitoba (Manitoba, Canadá)
NAHVE	Swedish National Agency for Higher Vocational Education: Agencia Nacional Sueca para la Educación Profesional Superior
NAP-I	National Action Plan on Integration: Plan Nacional de Acción para la Integración (Alemania)
NAPLAN	National Assessment Program – Literacy and Numeracy: Programa Nacional de Evaluación en Competencia Lectora y Capacidad de Cálculo (Australia)

NASWD	National Agreement for Skills and Workplace Development: Acuerdo Nacional para el Desarrollo de Competencias y del Lugar de Trabajo (Australia)
NCEA	National Certificate of Educational Achievement: Certificado Nacional de Logro Educativo (Nueva Zelanda)
NEET	Neither Employed nor in Education or Training: Ni Empleado ni en Educación o Formación (NI NI)
NEIS	National Education Information System: Sistema Nacional de Información sobre la Educación (Corea)
NMS	<i>Neue Mittelschule</i> : Nueva Escuela Secundaria (Austria)
NOII	Networks of Inquiry and Innovation: Redes de Investigación e Innovación (Columbia Británica, Canadá)
NOKUT	Norwegian Agency for Quality Assurance in Education: Agencia Noruega para la Garantía de la Calidad en Educación
NP	National Partnership Agreement on Skills Reform: Acuerdo Nacional de Asociación para la Reforma de Competencias (Australia)
NQF	National Qualifications Framework: Marco Nacional de Cualificaciones
NQS	National Qualifications System: Sistema Nacional de Cualificaciones (República Checa)
NSO	National System of Occupations: Sistema Nacional de Ocupaciones (República Checa)
NTPDES	National Teacher Professional Development and Evaluation System: Sistema Nacional de Desarrollo Profesional y Evaluación de los Profesores (Corea)
NUV	<i>Národní ústav pro vzdělávání</i> : Instituto Nacional de Educación (República Checa)
PET	Professional Education and Training: Educación y Formación Profesional (Suiza)
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies: Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos
PISA	Programme for International Student Assessment: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
PREMAC	<i>Plano de Redução e Melhoria da Administração Central</i> : Plan de Reducción y Mejora de la Administración Central (Portugal)
PSU	<i>Prueba de Selección Universitaria</i> (Chile)
QIBB	<i>Qualitätsinitiative Berufsbildung</i> : Iniciativa de Calidad para la Formación Profesional (Austria)
REP	<i>Réseaux d'éducation prioritaire</i> : Redes de educación prioritaria (Francia)
RRS	<i>Réseau de réussite scolaire</i> : Red para el éxito escolar (Francia)
RTT	Race to The Top: Carrera a lo más Alto (Estados Unidos)
SEN	Special Education Needs: Necesidades de Educación Especial
SIES	<i>Servicio de Información de Educación Superior</i> (Chile)
SLA	Student Learning Assessments: Evaluaciones del Aprendizaje de los Estudiantes (Alberta, Canadá)
SNTE	<i>Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación</i> (México)
SNV	<i>Servizio Nazionale di Valutazione</i> : Servicio Nacional de Evaluación (Italia)
SOLAS	<i>An tSeirbhís Oideachais Leanúnaigh agus Scileanna</i> : Autoridad para el Fomento de la Educación y Formación Profesional (Irlanda)
SQA	<i>Schulqualität in der Allgemeinbildung</i> : Calidad escolar en la educación general (Austria)
SQF	Slovenian Qualification Framework: Marco Esloveno de Cualificación

SRS	Schooling Resource Standard: Estándares de Recursos Escolares (Australia)
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics: Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas
TALIS	Teaching and Learning International Survey: Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje
TEIP	<i>Territórios Educativos de Intervenção Prioritária</i> : Territorios Educativos de Intervención Prioritaria (Portugal)
TES	Tertiary Education Strategies: Estrategias de Educación Terciaria (Nueva Zelanda)
TUAC	Trade Union Advisory Committee to the OECD: Comité Asesor Sindical para la OCDE
TÜBİTAK	Scientific and Technological Research Council of Turkey: Consejo de Investigación Científica y Tecnológica de Turquía
TUREM	Employment of Tourism Training Centres: Centros de Formación para el Empleo en el Turismo (Turquía)
TUSIAD	Turkish Industry and Business Association: Asociación Turca de Industria y Comercio
UMEM	Specialised Vocational Training Centres Project: Proyecto de Centros Especializados de Formación Profesional (Turquía)
VET	Vocational Education and Training: Educación y Formación Profesional
WMR	Western Metropolitan Region: Región Metropolitana Occidental (Victoria, Australia)
YÖK	Council of Higher Education: Consejo de Educación Superior (Turquía)
ZEP	Zone of Educational Priority: Zona de Prioridad Educativa

Agradecimientos

Política educativa en perspectiva es fruto de la colaboración entre los gobiernos y la Secretaría de la OCDE. Ha sido preparada por el equipo de Política educativa en perspectiva de la OCDE, Beatriz Pont, Diana Toledo Figueroa, Juliana Zapata y Sylvain Fraccola, bajo la responsabilidad de Richard Yelland, jefe de la División de Asesoramiento y Implementación de Políticas, y Andreas Schleicher, director del Directorio de Educación y Competencias.

Nuestro más sincero agradecimiento a los muchos colaboradores que con su trabajo han ayudado a crear *Política educativa en perspectiva* de la OCDE. Los miembros del Comité de Política Educativa de la OCDE y los coordinadores nacionales han proporcionado asesoramiento y comentarios a lo largo del proceso. Han sido especialmente importantes las aportaciones del Comité Asesor de Comercio e Industria para la OCDE (Johnny Greenhill), el Comité Asesor Sindical para la OCDE (John Bangs) y la Unidad de Recepción de Países de la Comisión Europea (Mónika Képe-Holmberg), así como de colegas del Directorio de Educación y Competencias (Tracey Burns, Corinne Heckmann, David Istance, Deborah Nusche, Paulo Santiago, Claire Shewbridge y Désirée Wittenberg). En diferentes etapas del proceso, Etienne Albiser, Queralt Capsada, Anaïs De Fresnoye, Oren Geva, Lorenz Klumpp, Soumaya Maghnouj, Judith Peterka y Annette Skalde han aportado información como parte del equipo de *Política educativa en perspectiva*. Revisión adicional ha sido realizada por Yuri Belfali, Eric Charbonnier, Arno Engel, Simon Field, Pedro García de León, Ineke Litjens, Patricia Mangeol, Anna Pons, David Valenciano y Sophie Vayssettes.

La asistencia técnica en comunicaciones ha sido proporcionada por Sylvain Fraccola, Lynda Hawe y Susan Copeland, quienes han aportado una valiosa ayuda en el proceso editorial. Rachel Linden y Laura McDonald han prestado asistencia administrativa adicional. En el Anexo A figura una lista de los coordinadores nacionales, así como de los expertos individuales que han contribuido a la realización de este informe.

Editorial

La recuperación de la crisis económica está siendo lenta, y los gobiernos nacionales trabajan con denuedo para atajar el desempleo, reducir las desigualdades y promover la competitividad. De forma creciente se vuelven hacia la educación buscando restablecer un crecimiento económico duradero e inclusivo. Se calculó en el año 2010 que llevar a todos los países al rendimiento medio en educación de Finlandia, uno de los sistemas educativos de la OCDE que mejores puntuaciones obtiene en las pruebas de PISA, daría como resultado una ganancia económica del orden de 260 trillones de dólares estadounidenses durante la vida de los nacidos en ese año.

Los sistemas educativos de alto rendimiento mejoran las vidas de los ciudadanos de múltiples formas. Las personas que han alcanzado al menos la educación secundaria superior tienen más probabilidades de estar empleadas que las que no han logrado ese nivel educativo, y las personas que han completado la educación terciaria ganan más. Una elevada competencia lectora y un alto nivel educativo alcanzado están asociados a mejores resultados sociales, incluidas la salud, la confianza interpersonal y la eficacia política.

El gasto en educación se ha mantenido durante la crisis: la educación se considera una inversión y una inversión cada vez más importante. Los gobiernos examinan de manera creciente cómo hacer el mejor uso de esa inversión y asegurar que sea efectiva, justa y eficiente. *Educación política en perspectiva 2015: Hacer posibles las reformas* muestra la escala y el alcance de las reformas educativas llevadas a cabo en los 34 países miembros de la OCDE, exponiendo con detalle más de 450 iniciativas distintas tomadas en los pasados siete años.

Las reformas analizadas cubren todos los aspectos de la política educativa, desde buscar la equidad apoyando a estudiantes desaventajados y proveer la educación y cuidado de la primera infancia mediante procesos de evaluación, hasta facilitar la transición al mundo del trabajo. Atención especial se ha prestado a las mejoras de la educación proporcionada en los centros escolares. Reconocemos que los profesores son artífices clave de estas mejoras: más de una de cada cinco reformas llevadas a cabo en los países de la OCDE se centran en la calidad de los profesores y del currículo.

Los sistemas educativos son entidades complejas, difíciles de gestionar y reformar. Afectan a todos los estudiantes de los países miembros de la OCDE: más de 200 millones desde Noruega a Nueva Zelanda, desde Santiago a Seúl. Implican a estudiantes, padres, administradores, profesores y políticos. El cambio en un área no puede realizarse de forma aislada. Toda reforma ha de ser sistemática, sostenible y efectiva. Muchos de los desarrollos estudiados en esta publicación son demasiado recientes para poder evaluar su impacto, pero está claro que el éxito en la implementación de las reformas solo puede conseguirse dando tiempo suficiente para que funcionen y para que se entienda su repercusión.

Al hacer inventario de las reformas de política educativa y analizar sus tendencias, este informe pretende ayudar a los responsables políticos y a quienes influyen en la práctica y prestación de la educación a mejorar su rendimiento y sus logros. El análisis se basa en la rica fuente de datos sobre educación de la OCDE, que incluye PISA, TALIS, PIAAC y la publicación anual *Panorama de la educación*, adoptando un método estructurado e identificando instrumentos políticos comunes en todos los sistemas educativos.

No hay lugar para la complacencia en las reformas de la educación, de manera que este informe es solo un comienzo: cubre un periodo que ha estado marcado por la crisis económica y registra iniciativas emprendidas en los países miembros de la OCDE. Las reformas necesitan mirar a un futuro que estará marcado por un continuo progreso tecnológico, cambios demográficos y globalización. Los responsables políticos disponen a menudo solo de un corto espacio de tiempo para demostrar que están implementando eficientemente reformas que deben conducir a mejorar los resultados de la educación, por lo cual les resulta difícil priorizar elecciones. Quizá paradójicamente, a la vez que es bien recibida la indudable voluntad de reforma, puede ser necesario dar un paso atrás y adoptar una perspectiva a largo plazo, tanto sobre lo que se ha hecho como sobre lo que aún se necesita hacer. Este informe aspira a apoyar esa reflexión y de este modo ayudar a configurar mejores políticas y reformas para una mejor educación.

Sumario ejecutivo

En los países de la OCDE, más del 12% del gasto público se destina a la educación. No obstante, estudios internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) muestran que existe una considerable variación en cómo se gasta ese dinero y en los resultados que produce. Esta primera edición de *Política educativa en perspectiva 2015: Hacer posibles las reformas* se propone ayudar a los responsables políticos y a otros agentes implicados en la educación a conocer cómo sus colegas de otros países responden a retos comunes, desde la enseñanza a diferentes poblaciones de estudiantes hasta establecer medidas para que los centros escolares sean responsables de la calidad de la educación que imparten. Este informe presenta una detallada visión de unas 450 reformas educativas que han sido adoptadas en los países de la OCDE entre 2008 y 2014. Aunque estas reformas fueron desarrolladas en contextos específicos, pueden servir de inspiración a los responsables políticos que buscan vías eficaces para mejorar sus propios sistemas educativos.

Tendencias en las políticas educativas

Cerca de uno de cada cinco estudiantes de 15 años no adquiere las competencias mínimas necesarias para participar de forma plena en la sociedad actual. Aproximadamente un 16% de las reformas recientes se centran en asegurar **calidad y equidad** en la educación. Muchos países han priorizado políticas para ayudar a estudiantes desfavorecidos o a centros escolares con poblaciones diversas de alumnos. Estas políticas incluyen en Nueva Zelanda apoyo a sus poblaciones maorí y pasifika, en Inglaterra el programa *Prima al Alumno* y en Chile la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Por su parte, Australia y Polonia han dedicado especial atención a aumentar la matriculación y mejorar la calidad de la educación y cuidado de la primera infancia.

Aproximadamente un 29% de las reformas consideradas en este informe tiene como objetivo mejorar la **preparación de los estudiantes para el futuro**. Con este fin, muchos países se han centrado en mejorar la calidad y la relevancia de sus programas de educación y formación profesional (FP) o en ampliar la formación basada en el trabajo y las prácticas de aprendices. Así, Portugal introdujo una estrategia global en la FP, mientras que Dinamarca y Suecia reformaron sus programas de FP. Muchos países han puesto en marcha políticas para asegurar que los estudiantes encuentren un trabajo o acceso a niveles ulteriores de educación. Se han revisado los marcos de cualificación, a menudo en colaboración con la Unión Europea, para aumentar la transparencia de todo el sistema educativo.

Los países han puesto también el enfoque en la **mejora escolar** (un 24% de las reformas analizadas en este informe afrontan este reto), con el fin de desarrollar ambientes positivos de aprendizaje y atraer y retener a personal de calidad. Las políticas dirigidas a los profesores han sido prioritarias: Australia creó el Instituto Australiano para el Liderazgo

en la Enseñanza y en la Escuela, y Países Bajos desarrolló un Programa para Profesores. Francia y Estados Unidos se centraron en mejorar la formación docente inicial, mientras que Finlandia adoptó medidas para crear un sistema de desarrollo profesional destinado a equipos docentes.

Para guiar sus esfuerzos de reforma, los sistemas escolares se apoyan en la **evaluación**. Un 12% de las políticas examinadas en este informe están dirigidas a esta faceta de la educación. Chile y México, por ejemplo, reforzaron sus instituciones de evaluación. Con el proyecto VALES, Italia ha implantado políticas encaminadas a desarrollar instrumentos y procesos para apoyar las evaluaciones internas y externas de los centros escolares.

Dado que la **gobernanza** de los sistemas educativos se ha vuelto cada vez más compleja (un 9% de las reformas consideradas en este informe se enfrentan a problemas de gobernanza), algunos países han elaborado una visión abarcadora de sus sistemas educativos (la reforma de la *Folkeskole* de Dinamarca y los acuerdos nacionales sobre estrategias y prioridades de Canadá), o han redefinido los roles y las responsabilidades, creando nuevas instituciones o reorganizando la gobernanza local. Las reformas de la **financiación** (un 11% de las medidas revisadas en este informe) han sido amplias en los sistemas («Carrera a lo más alto» en Estados Unidos e «Invirtiendo en el Futuro» en Alemania), en las instituciones (los programas «Escuelas Dignas» de México y las reformas de la financiación de los centros escolares de Bélgica) y en los estudiantes individuales (Nueva Zelanda).

Implementación efectiva de las políticas de educación

Las reformas en educación solo pueden ser efectivas si las políticas son bien implementadas. Esto significa que, para apoyar las reformas en la evaluación, debe haber un marco coherente con suficiente capacidad para llevar a cabo e interpretar evaluaciones en todos los niveles del sistema educativo. Para introducir con éxito innovaciones en los ambientes de aprendizaje, estas deben abordar aspectos específicos de la enseñanza y del aprendizaje. Y para mejorar la calidad de la educación que prestan los centros escolares, las políticas deben centrarse en cambiar las prácticas del aula, en equilibrar la presión y el apoyo externos, y en desarrollar y perseguir objetivos a largo plazo.

De forma general, el análisis de reformas seleccionadas muestra que las políticas más efectivas se centran en los alumnos y en el aprendizaje, en crear y aumentar las capacidades de los profesores, y en involucrar a todos los agentes implicados en la educación. En la mayoría de los países de la OCDE, las asociaciones de profesores y las organizaciones empresariales, en particular, se están implicando cada vez más en la implementación de las políticas educativas de los gobiernos. Las asociaciones de profesores demandan más diálogo estructurado entre los gobiernos y las asociaciones, mientras que el sector empresarial busca como máxima prioridad vínculos más estrechos entre los sistemas educativos y el trabajo.

De igual importancia, este análisis muestra que, una vez que se han adoptado nuevas políticas, existe poco seguimiento de las mismas. Solo en un 10% de las medidas consideradas en este informe se ha evaluado su impacto. Medir más rigurosa y consistentemente el impacto de las políticas puestas en marcha no solo supondrá un ahorro de costes a largo plazo, sino que es esencial para desarrollar las opciones más provechosas, practicables y exitosas en política educativa.

Capítulo 1

Opciones políticas para una educación mejor

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y las colonias israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

En los países de la OCDE y fuera de estos, se reconoce la necesidad de innovación, conocimientos y competencias para promover el crecimiento y desarrollo. Las desigualdades se intensifican, el desempleo juvenil crece y los más desfavorecidos se quedan atrás en algunos países (OECD, 2014a). Los gobiernos se enfrentan a una presión creciente para definir e implementar políticas educativas, mientras intentan mejorar la calidad, la equidad y la efectividad de sus sistemas de educación. Consideran que más recursos no implican necesariamente mejores resultados; estos recursos deben invertirse de la mejor manera posible. Para tomar medidas en función de los contextos y retos concretos, los responsables políticos necesitan tener mejor acceso a la información sobre todas las opciones de política disponibles.

Política educativa en perspectiva pretende ayudar a los responsables políticos y a otras personas a tomar medidas sobre la reforma de la educación, realizando un análisis comparativo y contextualizado. Se basa en un marco diseñado para analizar y comparar políticas educativas aplicadas en los países de la OCDE. Según consta a los autores, este es el primer estudio sistemático completo de políticas educativas a nivel internacional. Se pretende que sirva como fuente de información, manteniendo la premisa de que el diseño y la implementación de políticas tienen múltiples dimensiones contextuales que se alimentan de la realidad de los procesos políticos (Ball et al., 2012), lo que las hace únicas para todos los sistemas y situaciones de la educación.

Esta edición de *Política educativa en perspectiva* revisa las opciones de política de la educación adoptadas en los países de la OCDE entre 2008 y 2014. La Parte I examina las diversas opciones de política educativa dependiendo de los distintos ámbitos. La Parte II se centra en las formas de apoyar la implementación efectiva mediante el análisis de las reformas en la evaluación, los ambientes de aprendizaje innovadores y la mejora escolar, y explora asimismo el compromiso de las asociaciones de profesores y los representantes empresariales e industriales en el desarrollo e implementación de políticas educativas. La Parte III presenta resúmenes de las políticas educativas de los 34 países miembros de la OCDE.

Necesidad de reformas efectivas de la política educativa

La globalización, la innovación y el crecimiento tienen un importante componente de capital humano, y la ventaja comparativa de muchos países de la OCDE es su capacidad de disponer de personas competentes que pueden trabajar en profesiones basadas en conocimientos (OECD, 2011a). Asimismo, la educación contribuye a la cohesión social, la mejora de la salud y el aumento de la participación en aspectos cívicos y democráticos de la sociedad. Garantizar que la educación y la formación son de gran calidad y que los sistemas educativos son igualitarios puede contribuir al crecimiento y al progreso (OECD, 2012a). Los gobiernos necesitan realizar esfuerzos sostenidos para adaptar y mejorar sus sistemas educativos.

Aunque en la necesidad de invertir en educación influyen diferentes factores, tres tendencias sociodemográficas, económicas y tecnológicas principales moldean directa-

mente el funcionamiento de los sistemas educativos y los tipos de respuestas políticas que se pueden implementar (OECD, 2013a):

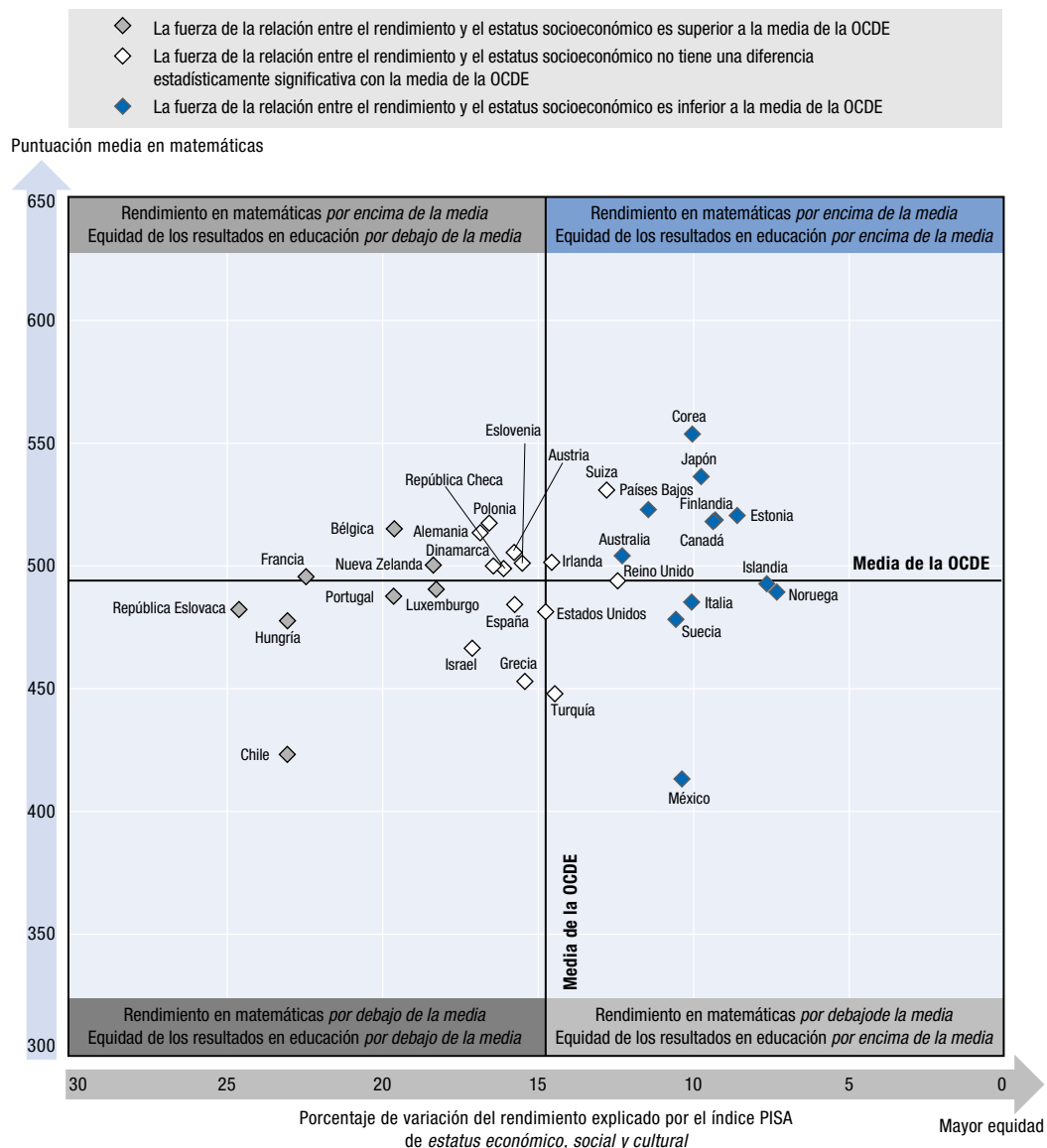
- **Importancia creciente del comercio internacional.** La actividad económica se ha interconectado globalmente a una escala sin precedentes, uniendo a personas, artículos y servicios más rápidamente que nunca. El volumen total del comercio mundial ha aumentado más de diez veces desde los años setenta, de los 334.000 millones de dólares estadounidenses en 1970 a los 3.910 billones de dólares estadounidenses en 2010. Esta creciente integración de economías tiene un impacto en las estrategias de competitividad nacional, innovación, empleo y competencias (OECD, 2013a). En educación, esta integración económica global crea tanto la necesidad como la oportunidad de desarrollar nuevos currículos para dar a los estudiantes las competencias necesarias en una economía globalizada. Estos currículos deben fomentar competencias como las competencias lectoras, la resolución de problemas en ambientes internacionales y la creatividad, especialmente en los programas de formación profesional y de educación superior.
- **Comunidades más diversas.** La migración es mucho más frecuente, sobre todo hacia los países ricos. La movilidad de los individuos, de las familias y del capital humano se ve facilitada por los avances tecnológicos y se ve impulsada por los imperativos del comercio y las competencias. Los inmigrantes representan, como media, el 11,5 % de la población de los países de la OCDE, aunque esta proporción varía considerablemente de un país a otro y ha aumentado notablemente en algunos países, lo cual implica que las comunidades están cambiando y refleja la diversidad creciente de sus ciudadanos. Esta diversidad tiene un gran impacto en los centros escolares, obligando a reconsiderar el papel de las aulas, de los profesores, de los padres y de otros factores, tanto dentro de los centros escolares como en la comunidad en su conjunto. Los estudiantes inmigrantes pueden abordar cuestiones de integración y aprendizaje lingüístico. Los sistemas educativos deben abordar asimismo la transmisión de competencias y experiencias de forma que puedan reconocer adecuadamente el aprendizaje temprano y las cualificaciones de estudiantes inmigrantes. Los estudiantes recién migrados pueden asimismo enfrentarse a dificultades de aprendizaje que refuerzan las desigualdades en los resultados educativos y los convierten en la población con mayor riesgo de sufrir precariedad y exclusión.
- **La sociedad digital.** El rápido desarrollo tecnológico ha cambiado la forma en que interactuamos entre nosotros y nuestras comunidades. El contenido generado por el usuario ha convertido a Internet en una experiencia participativa y ha redefinido el conocimiento, así como la comunidad, desempeñando la red social un papel cada vez más importante. Los centros escolares y los profesores afrontan los retos de educar y guiar a los estudiantes por los aspectos positivos y negativos del mundo virtual (OECD, 2013a). Los modelos participativos y colaborativos de Internet tienen un impacto en los sistemas formales de aprendizaje. Las plataformas educativas abiertas modifican los métodos de aprendizaje y dan acceso a recursos de calidad a una población mayor (OECD, 2007). Estas nuevas herramientas enriquecen asimismo los ambientes de aprendizaje y se pueden usar para mejorar el aprendizaje en el aula y fuera de esta (OECD, 2013a). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrecen oportunidades de almacenar y compartir datos, fomentar el diálogo entre los profesionales de la educación y reforzar los mecanismos de retroalimentación y los procedimientos de evaluación (OECD, 2013b). De esta forma, las TIC pueden ayudar a involucrar a todos los agentes en la mejora escolar: estudiantes, profesores, directores escolares y comunidades.

Estos factores contribuyen a la necesidad de invertir en resultados educativos de calidad. En nuestras economías de conocimientos en constante cambio, con globalización, competencia intensificada, mercados laborales cambiantes e inestabilidad del empleo, los ciudadanos deben aprender competencias para los trabajos de hoy, de mañana y de los años venideros. La realidad de los países de la OCDE muestra un cuadro variado, con progresos y retos (Figura 1.1 y Tabla 1.1).

Lograr la equidad y la calidad en un sistema educativo es posible. Entre los países de la OCDE, Corea, Japón, Países Bajos, Finlandia, Canadá, Estonia y Australia combinan alto

Figura 1.1. Rendimiento de los estudiantes y equidad (2012)

Rendimiento de los estudiantes en matemáticas y fuerza de las relaciones con el índice EESC



Fuente: OECD (2013a), PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed, Tabla II.2.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171349>

Tabla 1.1. **Cambio anualizado del rendimiento en PISA de los países de la OCDE, 2000-2012**

	▲ Mejor rendimiento medio, = Rendimiento medio sin cambios, – Peor rendimiento medio		
	Lectura (2000-2012)	Matemáticas (2003-2012)	Ciencias (2006-2012)
Israel	▲	▲	▲
Polonia	▲	▲	▲
Portugal	▲	▲	▲
Turquía	▲	▲	▲
Chile	▲	▲	=
Alemania	▲	▲	=
Italia	▲	=	▲
Japón	=	▲	▲
Corea	=	▲	▲
México	▲	▲	=
Media de la OCDE	–	▲	▲
Estonia	=	▲	=
Grecia	▲	=	=
Suiza	=	▲	=
Luxemburgo	–	▲	=
Hungría	–	▲	=
Irlanda	=	–	▲
Austria	=	=	=
Noruega	=	=	=
España	=	=	=
Reino Unido	=	=	=
Bélgica	–	=	=
República Checa	–	=	=
Dinamarca	–	=	=
Francia	–	=	=
Países Bajos	–	=	=
Australia	–	–	=
República Eslovaca	–	=	–
Eslovenia	–	–	=
Canadá	–	–	–
Finlandia	–	–	–
Islandia	–	–	–
Nueva Zelanda	–	–	–
Suecia	–	–	–

Notas: Países y economías en los que el cambio anual del rendimiento es estadísticamente significativo. Los países y las economías están clasificados según su cambio positivo en la puntuación media en los ciclos de PISA.

Fuente: OCDE, Base de datos PISA 2012, Tablas I.2.3b, I.4.3b y I.5.3b.

rendimiento y altos niveles de equidad, como se aprecia en el cuadrante derecho superior de la Figura 1.1. Estos sistemas logran mitigar el impacto del origen de los estudiantes en el rendimiento en matemáticas (el porcentaje de variación del rendimiento explicado por el índice PISA de estatus económico, social y cultural [EESC]) y obtener resultados de gran calidad. Los sistemas educativos que son equitativos no solo pueden corregir el efecto de las desigualdades sociales y económicas más amplias, sino que también permiten a todos los individuos beneficiarse plenamente de la educación y la formación, con independencia de su origen (OECD, 2013c).

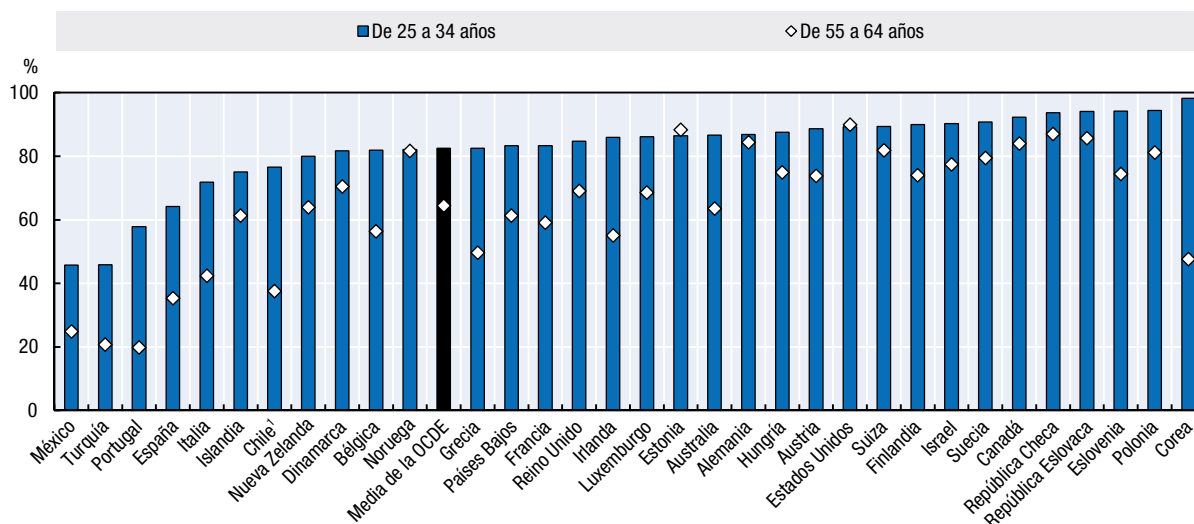
Asimismo, los sistemas educativos deben ser justos y garantizar que los jóvenes logren un nivel mínimo de estudios. Sin embargo, el cuadro es menos positivo. En torno al 23% de los estudiantes de 15 años de la OCDE (casi una cuarta parte) obtuvo un resultado inferior

al Nivel 2 en matemáticas en PISA 2012 y en torno al 20% (uno de cada cinco) puntuó por debajo del Nivel 2 en competencia lectora. El Nivel 2 se considera el nivel básico de competencia en competencia lectora o matemáticas en el que los estudiantes empiezan a demostrar las competencias que les permitirán participar de forma efectiva y productiva en la vida. Los estudiantes que carecen de estas competencias básicas a los 15 años pueden abandonar o podrían no finalizar la educación secundaria superior y entrar en la población activa sin preparación, por lo que requerirían apoyo adicional y deberían esforzarse más que sus compañeros.

Al mismo tiempo, el progreso es posible en países con diferentes niveles de rendimiento. Los países con bajos niveles iniciales de competencias, como México, Chile, Israel, Turquía y Portugal, han mejorado al menos en dos asignaturas evaluadas en el informe PISA (Tabla 1.1). Otros países con niveles de competencias cercanos a la media o altos, incluidos Alemania, Italia, Japón y Polonia, también han realizado un progreso importante al menos en dos materias. En algunos países, tanto la equidad como el rendimiento en educación han mejorado o se han mantenido estables. Entre 2003 y 2013, Alemania, Turquía y México mejoraron tanto su rendimiento en matemáticas como sus niveles de equidad, mientras que Noruega, Suiza y Estados Unidos mejoraron sus niveles de equidad sin cambio en el rendimiento. El rendimiento se ha mantenido estable o ha disminuido en otros países. Definir y adoptar políticas adaptadas al contexto y retos particulares, a largo plazo, puede aumentar el rendimiento de los estudiantes y hacerlo más equitativo.

También ha habido progreso en el nivel educativo alcanzado. Las tasas han aumentado en las últimas décadas, tanto en hombres como en mujeres, aunque el abandono sigue siendo alto. Como media, el 82% de los adultos jóvenes (de 25-34 años de edad) han finalizado al menos la educación secundaria superior, en comparación con el 64% de los adultos mayores (de 55-64 años de edad) (Figura 1.2), lo cual implica un aumento de la cantidad de

Figura 1.2. Población que ha alcanzado al menos la educación secundaria superior, por grupo de edad (2012)



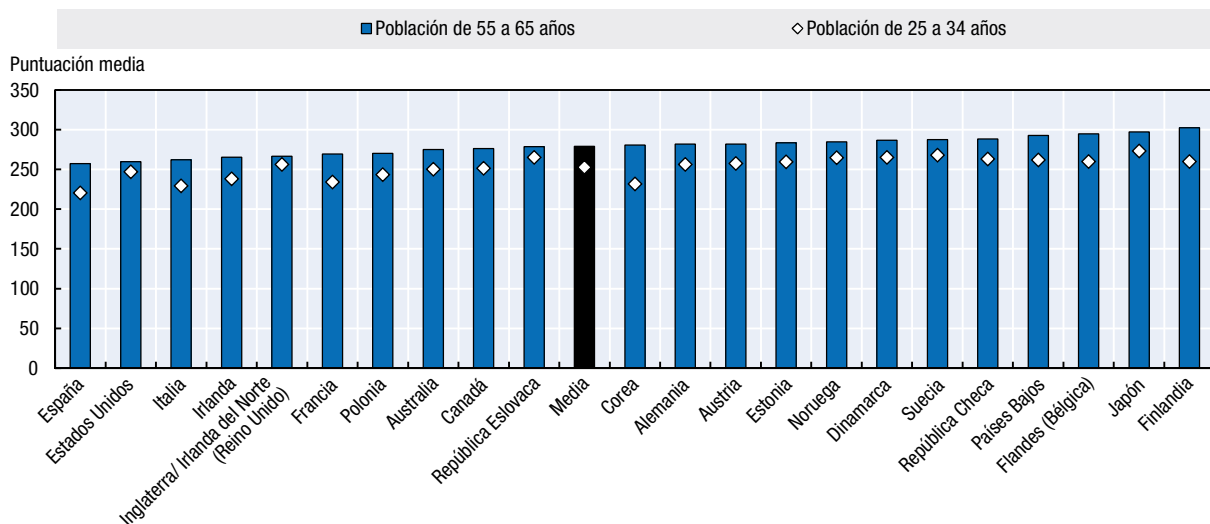
Nota: Estos cálculos excluyen los programas cortos CINE 3C. Faltan los datos de Japón.

1. Año de referencia 2011.

Fuente: OECD (2014), *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>, Tabla A1.2a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171353>

Figura 1.3. Capacidad media de cálculo de los adultos por grupo de edad (2012)



Fuente: OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Table A3.2 (N).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171364>

adultos que han finalizado al menos la educación secundaria superior en la mayoría de los países de la OCDE. Las pruebas muestran que finalizar la educación secundaria superior proporciona mejores oportunidades de evitar el desempleo y encontrar trabajos gratificantes y mejor pagados. El acceso de las mujeres a la educación superior también ha aumentado significativamente, dado que el 84% de las mujeres jóvenes han finalizado al menos la educación secundaria superior, en comparación con el 61% de las mujeres mayores (OECD, 2014a). Sin embargo, los índices de abandono o no finalización siguen siendo altos en algunos países. Como media, al menos el 18% de los adultos jóvenes de los países de la OCDE no han finalizado la educación secundaria superior y esta cifra aumenta hasta el 25% en Italia, España, Portugal, Turquía y México.

La comparación de las competencias de los adultos entre generaciones demuestra asimismo mejoras en los sistemas educativos y sus resultados. Entre las 22 entidades nacionales y subnacionales de la OCDE participantes en la Encuesta de la OCDE sobre las Competencias de los Adultos, los adultos jóvenes (25-34 años de edad) demostraron mayor capacidad de cálculo que los adultos mayores (55-65 años de edad), con puntuaciones medias de 279,4 en las personas de 25-34 años y de 252,7 puntos en las de 55-65 años (Figura 1.3). La diferencia generacional en capacidad de cálculo varía desde los 10,2 puntos de Inglaterra e Irlanda del Norte (Reino Unido) hasta los 48,9 de Corea, con una diferencia media de 26,7 puntos. A medida que las tareas de poca competencia se van automatizando cada vez más, estas competencias de procesamiento de información parecen necesarias para obtener y mantener el empleo. Además, en una economía del conocimiento, las personas muy capacitadas tienen más probabilidad de lograr sus objetivos y desarrollar los conocimientos y el potencial para participar plenamente en la sociedad (OECD, 2013d).

Globalmente, mientras el progreso es visible en los países de la OCDE, todavía hay muchos jóvenes con bajos niveles de competencias y conocimientos, bajos índices de finalización de estudios en algunos países y tendencias que presionan para obtener nuevas y mejores inversiones con el fin de ofrecer una educación que responda a las necesidades de los estudiantes, de las economías y de las sociedades del futuro.

Exploración de opciones políticas para la mejora educativa

Desde una perspectiva política, los sistemas educativos pueden hacer más para ofrecer una educación que contribuya a desarrollar competencias más fuertes y mejores resultados en sus ciudadanos: aumentar las competencias globales en competencia lectora y capacidad de cálculo y garantizar la finalización de la educación secundaria superior para asegurar las transiciones efectivas a una educación más avanzada o al mercado laboral. Las reformas de política educativa enfocadas, contextualizadas y sostenidas en el tiempo pueden ayudar a cumplir estos objetivos.

Cada vez hay más pruebas de los diferentes factores que contribuyen a la mejora de la educación. Varios informes internacionales han revisado los factores que contribuyen a una educación de calidad (Hattie, 2009; Fullan, 2010; Levin, 2008, 2010; Hargreaves y Shirley, 2009; Mourshed et al., 2010; OECD, 2012a; OECD, 2012b; Schleicher, 2012). Aunque cada uno de estos informes se centra de forma específica en la búsqueda de lo que hace que los sistemas buenos funcionen, muchos concuerdan en una serie de ámbitos políticos que obtienen buenos resultados:

- inversión en enseñanza y profesorado;
- fijación de estándares altos para todos los estudiantes;
- uso de datos para seguir el progreso de los estudiantes;
- creación de capacidad de los implicados en el proceso educativo;
- reconocimiento del papel clave del liderazgo escolar;
- apoyo a los estudiantes y los centros escolares desfavorecidos;
- garantía de una política sana con mecanismos consistentes de responsabilidad.

Muchos de estos informes se centran en los sistemas escolares de gran rendimiento o en el análisis de las variables que marcan la diferencia en la mejora de los resultados escolares. Proponen formas de motivar a los sistemas educativos para lograr un alto rendimiento y destacan la importancia de considerar las especificidades de la gobernanza y del contexto para garantizar el éxito. Un estudio que mide los resultados de las políticas y los países en tests cognitivos ha pretendido estimar internacionalmente el papel de diferentes políticas. Propone que cuanto más formal es la educación que los estudiantes reciben y cuanto más jóvenes son (incluidos todos los factores que contribuyen a la disciplina positiva en el aula), más altas serán sus competencias (Rindermann y Ceci, 2009). Sin embargo, en la literatura internacional, no hay análisis comparativos sistemáticos de las políticas educativas adoptadas en los países o de su impacto.

Además, muchas pruebas destacan la importancia de los factores contextuales en el desarrollo y la implementación de políticas. La situación política o económica y las estructuras institucionales de cada país y su sistema educativo tienen una gran influencia en la forma en que se introducen y sostienen las políticas. Las reformas políticas difieren según los contextos sociales, culturales y económicos, y en diferentes estructuras políticas: la dinámica de los sistemas federales no será la misma que la de los modelos mayoritarios u otros parlamentarios (OECD, 2010a). El contexto es la clave en el proceso de diseño e implementación de políticas. No hay garantía de que una política específica de un país tenga resultados similares en otro.

De hecho, los sistemas educativos abarcan desde los centros escolares locales y las universidades independientes hasta los ministerios nacionales en las capitales. La política

educativa cada vez es más compleja, con muchos agentes diferentes involucrados y una tendencia hacia una mayor descentralización y responsabilidad. Las responsabilidades de las instituciones y diferentes niveles de gobierno varían de un país a otro, así como la importancia relativa y la independencia de las instituciones privadas.

Este hecho implica que los responsables políticos deben: a) estar armonizados con la estructura de gobernanza y b) considerar las respectivas responsabilidades de los diferentes actores (Fazekas y Burns, 2012). Los sistemas federales como Alemania, Australia, Austria, Canadá o Suiza, donde los estados o las provincias son responsables de impartir la educación, pueden buscar diferentes opciones para dirigir el sistema y requerir diferentes tipos de políticas o acuerdos institucionales.

Muchos factores destacan la necesidad de sistematizar la base de conocimientos sobre la reforma de la política educativa:

- Cada vez más centrados en aumentar los resultados educativos en los países, los responsables políticos necesitan conocer mejor las posibles opciones de política de la educación.
- El aumento de la responsabilidad sobre los resultados y los logros de los sistemas educativos exige un mejor uso de la base de conocimientos nacionales e internacionales comparativos disponible para formular políticas.
- Un mayor consenso sobre ámbitos políticos que son clave para la mejora requiere un análisis comparativo más profundo de estos ámbitos específicos.
- El reconocimiento de que el contexto y los procesos de implementación son críticos para el éxito en la reforma de la política educativa exige que los responsables políticos tengan mejores conocimientos sobre cómo responder.

Conjuntamente, estos factores proporcionan la base de la serie de *Política educativa en perspectiva* de la OCDE (Cuadro 1.1). Este análisis de las políticas y prácticas educativas en los países de la OCDE puede ayudar a sistematizar y mejorar la base de conocimientos sobre reforma educativa y proporciona respuestas para los responsables y profesionales de políticas de educación, dado que trabajan para reforzar los resultados de sus sistemas educativos.

Cuadro 1.1. Sobre Política educativa en perspectiva

La serie *Política educativa en perspectiva* de la OCDE empezó a desarrollarse en 2012. Presenta un análisis comparativo de las reformas de política educativa en los países de la OCDE, proporcionando a los responsables políticos información clara y accesible sobre las políticas adoptadas para responder a los retos en los sistemas educativos actuales: reforzar la equidad y la calidad, preparando a los estudiantes para el futuro y mejorando los centros escolares, la evaluación, la gobernanza y la financiación. Existe una serie de productos para ayudar a los responsables políticos, analistas y agentes educativos en su búsqueda de mejora de la educación:

- Los perfiles de los países en *Política educativa en perspectiva* presentan una evaluación única de las políticas educativas de los países de la OCDE, revisando su contexto, retos y reformas actuales. Los perfiles incluyen enlaces a fuentes relevantes y un anexo estadístico que captura los principales indicadores educativos (incluidos los datos de PISA). Diecisiete reseñas sobre políticas de distintos países se han publicado en 2013-2014 (<http://www.oecd.org/edu/profiles.htm>).

datos de PISA). Diecisiete reseñas sobre políticas de distintos países se han publicado en 2013-2014 (<http://www.oecd.org/edu/profiles.htm>).

- Los informes bienales de *Política educativa en perspectiva* (el primero, este volumen, en 2015) exploran las tendencias y las reformas en los países de la OCDE, incluido un resumen comparativo de las políticas y el proceso de reforma.
- El buscador de reformas de *Política educativa en perspectiva* (<http://www.oecd.org/edu/reformsfinder.htm>) es un motor de búsqueda multicriterio piloto sobre las políticas educativas adoptadas en los países de la OCDE. Los usuarios podrán realizar búsquedas basándose en sus necesidades e intereses particulares, generar gráficos y mapas, y guardarlos, incrustarlos y compartirlos con otros de forma sencilla.

Fuente: OECD (2012c), <http://www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm>.

Análisis del marco de *Política educativa en perspectiva*: instrumentos políticos

Política educativa en perspectiva ha concebido un marco comparativo para analizar las políticas educativas en diferentes ámbitos, considerando el contexto del país, lo cual se ha llevado a cabo armonizando el trabajo de política educativa de la OCDE con las estrategias de reforma del país, lo que ha dado lugar a un conjunto de instrumentos políticos que los responsables de la política educativa pueden usar para progresar en su tarea de mejorar los resultados de los estudiantes.

Los instrumentos de política educativa se refieren a los instrumentos de gobierno que los responsables políticos tienen a su disposición para dirigir, gestionar y moldear los cambios en los servicios públicos, los mecanismos funcionales mediante los cuales el gobierno y sus agencias aplican las políticas (Rivzi y Lingard, 2010). En educación, los instrumentos políticos pretenden «dirigir» gradualmente el sistema hacia mejores resultados educativos. Su selección no es neutra o automática; puede ser política y depende, por ejemplo, de los objetivos establecidos, del análisis de los posibles beneficios o de la capacidad del impacto previsto (Steer et al., 2007; Smith, 2002).

Para revisar las tendencias de la política educativa en los países, la OCDE ha organizado los conocimientos en torno a seis instrumentos políticos, para lo que se extrajo un análisis de los principales proyectos de la OCDE y se seleccionaron pruebas según su contribución a la mejora del rendimiento y de la equidad. Los instrumentos se agrupan en tres categorías:

- Estudiantes. Cómo aumentar los resultados de todos en términos de equidad y calidad y preparar a los estudiantes para el futuro (se refiere a las salidas del sistema educativo).
- Instituciones. Cómo aumentar la calidad de la enseñanza mediante la mejora escolar y la evaluación (se refiere a la calidad de las entradas).
- Sistemas. Cómo armonizar la gobernanza y la financiación de los sistemas educativos para ser eficientes.

Este marco utilizado para analizar y comparar las políticas implementadas en los países de la OCDE desde 2008 hasta 2014, se explica de forma más detallada en la Tabla 1.2 y la sección que sigue.

Tabla 1.2. Instrumentos políticos de Política educativa en perspectiva

Instrumentos políticos	Definición	Opciones políticas	Políticas
<i>Estudiantes: mejora de los resultados</i>			
<i>Equidad (y calidad)</i>	Políticas para evitar que las circunstancias personales o sociales impidan alcanzar el potencial educativo (justicia) y que todos los individuos logren al menos un nivel mínimo básico de competencias (inclusión)	Inversión de forma temprana en:	Prestación de educación y atención de calidad en la primera infancia.
		Diseño de políticas a nivel del sistema	Evitar la repetición de curso, la separación temprana y la selección de los estudiantes; gestión de la elección de centro escolar; desarrollo de estrategias de financiación que aborden las necesidades de los estudiantes y los centros escolares; diseño de vías secundarias superiores para garantizar la finalización.
		Apoyo a los centros escolares y a los estudiantes desfavorecidos de bajo rendimiento	Apoyo al liderazgo escolar; estímulo de los climas escolares positivos; refuerzo de la calidad de los profesores; garantía de estrategias de aprendizaje efectivas en el aula; vinculación de los centros escolares con los padres y la comunidad.
<i>Preparar a los estudiantes para el futuro</i>	Políticas de preparación de los estudiantes para educación ulterior o el mercado laboral	Educación secundaria superior	Flexibilidad en la elección; garantía de la calidad de los programas; compromiso de las comunidades, los padres y el sector privado; garantía de las transiciones efectivas al mercado laboral o a educación ulterior.
		FP	Correspondencia entre las competencias ofrecidas por los ciclos FP y las necesidades del mercado laboral; orientación profesional adecuada; calidad de los profesores; formación en el lugar de trabajo; herramientas para involucrar a actores clave.
		Educación terciaria	Dirección de la educación terciaria; implementación de la financiación según las prioridades; garantía de la calidad y la equidad; aumento del papel de la educación terciaria en la investigación e innovación; refuerzo de los vínculos con el mercado laboral; diseño de estrategias de internacionalización.
		Transiciones	Transiciones entre los itinerarios educativos y conexiones con el mercado de trabajo.
<i>Instituciones: reforzar la calidad</i>			
<i>Mejora escolar</i>	Políticas de refuerzo de la educación en los centros escolares que puede influir en el nivel de los estudiantes	Ambientes de aprendizaje	Tamaño de la clase; tiempo de enseñanza; estrategias de aprendizaje; interacciones en los centros escolares.
		Profesores de alta calidad	Contratación, selección e ingreso; salario y condiciones laborales; formación inicial; oportunidades de desarrollo profesional y vías profesionales.
		Directores escolares	Atracción, desarrollo y conservación de los directores escolares en la profesión; apoyo de los mecanismos o actores disponibles para el liderazgo en los centros escolares.
<i>Evaluación</i>	Políticas de apoyo a la medición y mejora de los resultados del sistema escolar	Evaluación del sistema	Evaluación del sistema en su conjunto y los sistemas educativos subnacionales; programa de evaluación de políticas.
		Evaluación de los centros escolares	Evaluación escolar interna; evaluaciones escolares externas; liderazgo escolar.
		Evaluación de los profesores	Periodos de prueba; evaluación del desarrollo; gestión del rendimiento; evaluación de la responsabilidad y fines de mejora.
		Evaluación de los estudiantes	Evaluaciones formativas; evaluaciones sumativas.
		Marcos de evaluación	Acuerdos coordinados: gobernanza, configuración/ arquitectura; competencias y destrezas; uso de los resultados; estrategias y factores de implementación.
<i>Sistemas: gobierno eficiente</i>			
<i>Gobernanza</i>	Garantía de la planificación efectiva, implementación y entrega de políticas	Estructuras formales	Tipo de gobierno; organización del sistema educativo; forma de la toma de decisiones.
		Fijación de objetivos	Definición de los objetivos o las prioridades educativas nacionales.
		Proceso de los agentes	Instituciones competentes y vinculación de los agentes.
<i>Financiación</i>	Políticas de garantía de la inversión efectiva y eficiente en los sistemas	Recursos económicos en el sistema educativo	Gasto público: PIB y cuota en el nivel de la educación.
		Uso de recursos	Recursos de tiempo, recursos humanos y recursos materiales por niveles de educación.

Fuente: OECD (2012c), Propuesta para una Política educativa en perspectiva (EDU/EDPC (2012) 17/REV1).

Estudiantes: mejorar los resultados de todos

Equidad

Cada vez hay más pruebas que demuestran que los sistemas educativos de alto rendimiento son los que combinan equidad y calidad. La equidad en educación se logra cuando las circunstancias personales o sociales, como sexo, origen étnico o familia, no dificultan lograr el potencial educativo (justicia) y todos los individuos consiguen al menos un nivel mínimo básico de competencias (inclusión) (OECD, 2012a).

Abordar estas desigualdades (por ejemplo, el entorno de los estudiantes, las desigualdades geográficas, etc.) y el fracaso escolar pueden reforzar la capacidad de los individuos y de las sociedades para responder a la recesión y contribuir al crecimiento económico y al bienestar social. De forma inversa, las sociedades con bajo nivel educativo pueden limitar las capacidades de las economías para producir, crecer e innovar. Invertir pronto en educación de buena calidad hasta la finalización de la educación secundaria es una de las políticas más rentables, lo cual se puede lograr:

- Proporcionando educación y cuidado a la primera infancia (ECEC, por sus siglas en inglés) (de 0 a 6 o 7 años en los países de la OCDE). Aunque la ECEC no es obligatoria en la mayoría de los sistemas educativos de la OCDE, las pruebas demuestran que los niños que reciben educación en la primera infancia tienen un mejor rendimiento académico. La ECEC se relaciona con mejoras en el bienestar infantil, reducción de la pobreza, aumento de la movilidad social intergeneracional, mayor participación de la mujer en el mercado laboral, aumento de las tasas de fertilidad y mejor desarrollo social y económico. La clave para la mejora del acceso son los objetivos y normativas, la financiación y otros incentivos para aumentar la calidad de la prestación, como la mejora de las cualificaciones, la formación y las condiciones de trabajo (OECD, 2012d).
- Abordar políticas a nivel del sistema que afectan a la equidad de la educación incluye evitar la repetición de curso, la separación temprana y la selección de estudiantes, gestionar la elección de centro escolar, elaborar estrategias de financiación que aborden las necesidades de los estudiantes y los centros escolares, y diseñar vías secundarias superiores para garantizar la finalización (OECD, 2012a).
- Las medidas de mejora de los centros escolares desfavorecidos de bajo rendimiento incluyen reforzar y apoyar el liderazgo escolar, estimular y apoyar el clima escolar y los ambientes de aprendizaje, reforzar la calidad de los profesores, garantizar estrategias efectivas de aprendizaje en el aula y vincular a los centros escolares con los padres y la comunidad.

Preparar a los estudiantes para el futuro

En las economías y sociedades actuales basadas en el conocimiento, garantizar que los estudiantes cuentan con las competencias exigidas para entrar en el mercado laboral es clave en los países de la OCDE. Tras la amplia educación escolar y secundaria inferior, los estudiantes acceden a programas de estudio más complejos y diferenciados a medida que avanzan por la educación secundaria hacia el empleo. A los 16 años de edad como máximo, los estudiantes de todos los países de la OCDE dejan el amplio sistema educativo para acceder a una enseñanza más específica, ya sea educación secundaria superior o formación profesional (FP), que puede conducir a la educación terciaria y/o al mercado laboral. Los estudiantes más vulnerables pueden correr más riesgo de recibir apoyo inadecuado para sus necesidades específicas de aprendizaje en esta etapa, desvinculándose de sus estudios o aban-

donando. Un reto que los países afrontan es ser inclusivos, al mismo tiempo que fomentan el desarrollo de los perfiles específicos de los estudiantes según las vías elegidas (OECD, 2011b).

Este instrumento analiza cómo la educación secundaria superior, FP y la educación terciaria abordan las necesidades actuales de los estudiantes con el objetivo de prepararlos para el futuro.

- a. La educación secundaria superior (de los 15 a los 20 años de edad en los países de la OCDE). En la mayoría de los países de la OCDE, la mayoría de la población tiene la educación secundaria superior, aunque generalmente no forma parte del sistema obligatorio. Los retos consisten en proporcionar educación relevante para preparar a los adultos jóvenes para el trabajo o la educación y, al mismo tiempo, desarrollar su capacidad para el aprendizaje posterior. Los incentivos para continuar estudiando tras la educación obligatoria y finalizar la educación secundaria superior podrían ayudar a reducir el riesgo de desempleo y otras formas de exclusión de los adultos jóvenes que no tienen suficiente nivel educativo (OECD, 2004; OECD, 2010b; OECD, 2014a).
- b. La educación y formación profesional (desde los 15 años de edad en los países de la OCDE). Este ámbito educativo se refiere a los programas de educación y formación creados a nivel secundario superior (inicial) o postsecundario, que generalmente conducen a un trabajo o tipo de trabajo específico. Estudios relacionados de la OCDE proponen la necesidad de fomentar la mejora a nivel de la FP inicial. Por ejemplo, los gobiernos pueden trabajar en: garantizar que las competencias ofrecidas por los ciclos de FP corresponden a las necesidades del mercado de trabajo; proporcionar orientación adecuada sobre las carreras universitarias a los estudiantes; mejorar la calidad de los profesores mediante formación y experiencia adecuada; impartir formación en el lugar de trabajo; desarrollar herramientas para involucrar actores clave y mayor transparencia para apoyar la mejora del sistema (OECD, 2010b; OECD 2014b).
- c. Educación terciaria (desde los 17 años en los países de la OCDE). La educación terciaria se ha expandido en los últimos años y un importante estudio sobre este nivel de educación definió ámbitos clave que necesitan mejorar (OECD, 2008). Actualmente más de un tercio de los adultos jóvenes finalizan la educación terciaria de tipo A en los países de la OCDE (OECD, 2014a). Esta expansión también ha conllevado una diversificación de estudios, debido a la necesidad de abordar mejor la conexión entre la educación, el mercado laboral y el mundo exterior, una mejora al acceso social y geográfico de la educación y una satisfacción de las necesidades formativas menos basadas en teoría, lo cual plantea retos de calidad, equidad, internacionalización, financiación adecuada y implementación de políticas enfocadas a este nivel de educación (OECD, 2008a; OECD, 2008b). Una cuestión clave es cómo garantizar y mejorar la calidad en este nivel.

Reforzar la calidad de las instituciones

Mejora escolar

Este instrumento político hace referencia a la forma de reforzar los factores clave en los centros escolares que influyen y respaldan el nivel de los estudiantes, como docentes de alta calidad, buen liderazgo escolar y adecuados ambientes de aprendizaje y currículos. Las pruebas demuestran que la enseñanza profesional tiene una gran influencia al aumentar el rendimiento de los estudiantes (OECD, 2005; Schleicher, 2012). Por tanto, debe ser una prioridad mejorar el modo en el que los sistemas atraen, desarrollan y conservan a docen-

tes de alta calidad en los centros escolares, lo cual está relacionado con los procesos de contratación, selección e inducción; con el salario y las condiciones de trabajo; con las oportunidades de formación inicial y desarrollo profesional, y con las vías de carreras profesionales disponibles para los profesores. Asimismo, incluye evaluación e información de retorno, y trabajo en colaboración.

Al mismo tiempo, el papel de los directores escolares ha evolucionado hasta priorizar una función más pedagógica, como demuestran las pruebas sobre su contribución clave al aprendizaje de los estudiantes cuando se centran en desarrollar profesores y fijar las condiciones y el ambiente para un aprendizaje de calidad. En un contexto de mayor autonomía y responsabilidad, su papel también es progresivamente más complejo, aunque el apoyo que reciben no evoluciona de la misma forma (Pont, Nusche y Moorman, 2008; Schleicher, 2012). Entre los instrumentos políticos clave para contribuir a aumentar el rendimiento de los estudiantes se encuentra clarificar el papel de los directores escolares eficientes, distribuir este rol, garantizar el desarrollo del liderazgo escolar a lo largo de sus carreras y garantizar que el liderazgo escolar sea una profesión atractiva que puede atraer y mantener candidatos de alta calidad.

Además de los profesores y los profesionales docentes, también es importante considerar las condiciones que rodean los ambientes en los que se produce el aprendizaje (Dumont, Istance y Benavides, 2010), lo que se refiere a las condiciones estructurales a nivel escolar que afectan a la forma en la que los estudiantes y los profesores interactúan. Factores como el tamaño de la clase, el tiempo de aprendizaje en la escuela, el tiempo de enseñanza, el currículo o el reparto de la enseñanza por asignatura en el currículo son políticas concretas utilizadas en todos los países para mejorar el proceso de aprendizaje.

Evaluación

La evaluación se ha convertido en una cuestión política clave en educación, dado que los países buscan formas de medir el progreso del estudiante y evaluar el rendimiento de los involucrados en el proceso educativo (profesores, centros escolares y sus responsables), para ayudar a mejorar los sistemas de educación. Debido a la descentralización, una mayor concentración en los resultados, la presión de la responsabilidad, la evaluación se ha convertido en la forma en la que los ministerios/ departamentos de educación y los responsables políticos miden el progreso. Así, los padres y las sociedades obtienen más información sobre los resultados de la escolarización. La evaluación es considerada clave tanto para la mejora y responsabilidad de los sistemas escolares como instrumental para definir estrategias que pueden mejorar las prácticas escolares con el fin último de mejorar los resultados de los estudiantes (OECD, 2013b).

Los marcos de evaluación son acuerdos coordinados que buscan apoyar la mejora de los resultados de los estudiantes de un sistema escolar. Reúnen la evaluación de los estudiantes, la evaluación de los profesores, la evaluación de los centros escolares y la evaluación del sistema, intentando lograr una armonización coherente hacia los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Los países pueden usar estas herramientas para dirigir el sistema como indicadores de progreso y, especialmente, para entender mejor cómo proporcionar el apoyo necesario a la mejora de la educación. Las diferentes dimensiones de los marcos de evaluación (OECD, 2013b) usados en los análisis realizados por *Política educativa en perspectiva* incluyen:

- Evaluación del sistema. Cómo los gobiernos a nivel nacional o subnacional evalúan el progreso en los objetivos educativos y el rendimiento global. Puede incluir la evaluación del sistema en su conjunto, la evaluación de los sistemas educativos subnacionales y la evaluación de programas y políticas.
- Evaluación de los centros escolares. Los responsables políticos pueden diseñar enfoques para evaluar centros escolares individuales como organizaciones. Puede incluir la evaluación escolar interna (autoevaluación de los centros escolares), la evaluación escolar externa (análisis escolares, inspecciones escolares) y el liderazgo escolar.
- Evaluación de los profesores. Más países están introduciendo formas de valorar y evaluar a los profesores para juzgar su rendimiento. Entre diferentes opciones se encuentran las siguientes: un periodo de prueba, evaluación formativa, gestión del rendimiento, evaluación de los fines de responsabilidad e inscripción o certificación del profesor.
- Evaluación de los estudiantes. La evaluación de los estudiantes se refiere a la forma en la que se mide y planifica el progreso de los estudiantes de forma sistemática para medir las pruebas de aprendizaje y hacer evaluaciones sobre el aprendizaje del estudiante. Las opciones políticas incluyen las evaluaciones formativas sobre cómo se realiza el aprendizaje para identificar aspectos en los que profundizar posteriormente y evaluaciones sumativas; resumir el aprendizaje para registrar, calificar o certificar los logros.

Sistemas: gobernanza y financiación efectivas

Gobernanza

En un contexto en el que la toma de decisiones cada vez se comparte más entre los diferentes agentes implicados, los países y sus responsables políticos deben tener una visión más nítida sobre cómo optimizar las estructuras y la dinámica para lograr resultados claros. El concepto de gobernanza aborda esta necesidad de entender cómo los «medios» y «procesos» van de la mano en la implementación de la política de un país. La gobernanza se refiere no solo a las estructuras formales de un sistema, sino también a cómo los gobiernos fijan prioridades e interacciones entre las partes implicadas para moldear el éxito de la política (Banco Mundial, 1994; Hewitt de Alcántara, 1998; Cerna, 2013).

La gobernanza eficiente se puede considerar en dos dimensiones clave. La primera se refiere a las instituciones y a los agentes implicados en el proceso de toma de decisiones y cómo se espera que interactúen. La segunda se refiere a la forma en que los gobiernos implementan políticas y fijan prioridades, planean y aplican nuevas políticas mediante un mezcla de presión y consulta (Fazekas y Burns, 2012; OECD, 2011c). Desde el punto de vista de *Política educativa en perspectiva*, la gobernanza se puede analizar revisando las estructuras y los procesos formales para crear política educativa y revisando también el proceso de involucrar actores clave en esta política. En cuanto a las estructuras formales, las cuestiones políticas relevantes para su comparación son el tipo de gobierno (federal o unitario), la organización del proceso de política del sistema educativo (instituciones/ agentes que intervienen en el diseño y entrega de políticas) y cómo se imparte la educación (pública, privada con apoyo público o privada).

El grado de descentralización de la toma de decisiones en el sistema se ha convertido asimismo en una cuestión clave de la gobernanza. A medida que una mayor descentralización ha delegado responsabilidades en las autoridades locales, los centros escolares y sus familias, los ministerios de educación y sus instituciones han adoptado un rol de guía

y apoyo, que ha cambiado la dinámica de la política, los incentivos y el papel de los gobiernos regionales y locales. En cuanto a las personas involucradas en el proceso de diseño de políticas, el compromiso de los actores clave se refiere a la forma en que los gobiernos y actores interactúan en aspectos más informales y dinámicos. Incluye la participación y el compromiso de los agentes interesados y la forma en que interactúan con los gobiernos para influir en el proceso de diseño de políticas. El rol de los representantes de la enseñanza, por ejemplo, y el proceso de consulta con los agentes son clave en la gobernanza.

Enfoques sobre la financiación

El contexto de la crisis económica y la creciente presión para lograr una mayor transparencia, responsabilidad y unos mejores resultados educativos confirma el reto que los países afrontan para hacer más con menos. La forma en que se utilizan los recursos disponibles afecta a las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y es un instrumento político clave para influir en los resultados. La financiación se refiere no solo a la cantidad de recursos gastados en el sistema educativo, sino, lo que es más importante (como demuestran las pruebas sobre el rendimiento de los estudiantes), a la forma en que se invierten y distribuyen estos recursos, según las necesidades, prioridades y capacidades para utilizarlos de forma eficiente (OECD, 2012a; OECD, 2012e; OECD, 2013e; OECD, 2014a).

La clave para entender un sistema educativo es observar los recursos económicos invertidos y cómo se asignan en la agenda de la educación nacional. El grado de inversión pública en educación (en términos de PIB, cuota de niveles educativos e instituciones educativas y participación de fuentes privadas) muestra cómo funciona el sistema y qué prioridades se fijan. Asimismo, es importante analizar cómo se asignan los recursos, tanto en el sistema como a nivel institucional.

Se ha utilizado este marco político para analizar y comparar las políticas aplicadas en los países de la OCDE desde 2008 hasta 2014.

Resumen de políticas y reformas seleccionadas introducidas en la OCDE

Utilizando este marco para analizar las reformas adoptadas en los sistemas educativos de la OCDE desde 2008 hasta 2014 se observa que los países han desarrollado una amplia gama de políticas adaptadas a su contexto para responder a sus retos concretos. El análisis se basa en una amplia fuente de datos cualitativos (Cuadro 1.2), que se desarrolla en la Parte I y la Parte III del presente informe.

Cuadro 1.2. Datos sobre políticas y reformas de Política educativa en perspectiva

Política educativa en perspectiva 2015 se basa en un conjunto de datos sobre políticas educativas introducidas por los países de la OCDE entre 2008 y 2014, extraídos de las siguientes fuentes:

- Los perfiles de países de *Política educativa en perspectiva*. Estos informes ofrecen una evaluación de las políticas educativas de los países de la OCDE, revisando su contexto, retos y reformas actuales. Incluyen enlaces a fuentes relevantes y un anexo estadístico que captura los principales indicadores educativos. Los documentos han sido elaborados por el Directorio de Educación y Competencias de la OCDE y validados por los países (<http://www.oecd.org/edu/profiles>).

- Los Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE de *Política educativa en perspectiva*. Presentados en la Parte III de este informe, se basan en un estudio panorámico diseñado para esta publicación por la Secretaría de la OCDE y completado por las informaciones de los países y los datos de la OCDE. Ofrecen un breve resumen del contexto educativo, las cuestiones y las reformas aplicadas en los países de la OCDE.
- La base de conocimientos del Directorio de Educación y Competencias de la OCDE. Datos e indicadores cuantitativos que ofrecen datos comparables sobre los sistemas educativos en los países miembros y socios de la OCDE y las economías incluyen PISA, Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) y el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC). Los conocimientos cualitativos proceden de una serie de análisis temáticos y por países que abarcan temas como la política docente, el liderazgo escolar, la evaluación, la infraestructura educativa, la educación en la primera infancia, la educación superior y la gobernanza. Gran parte de esta información se puede consultar directamente a través del GPS Educativo de la OCDE (<http://gpseducation.oecd.org/>).

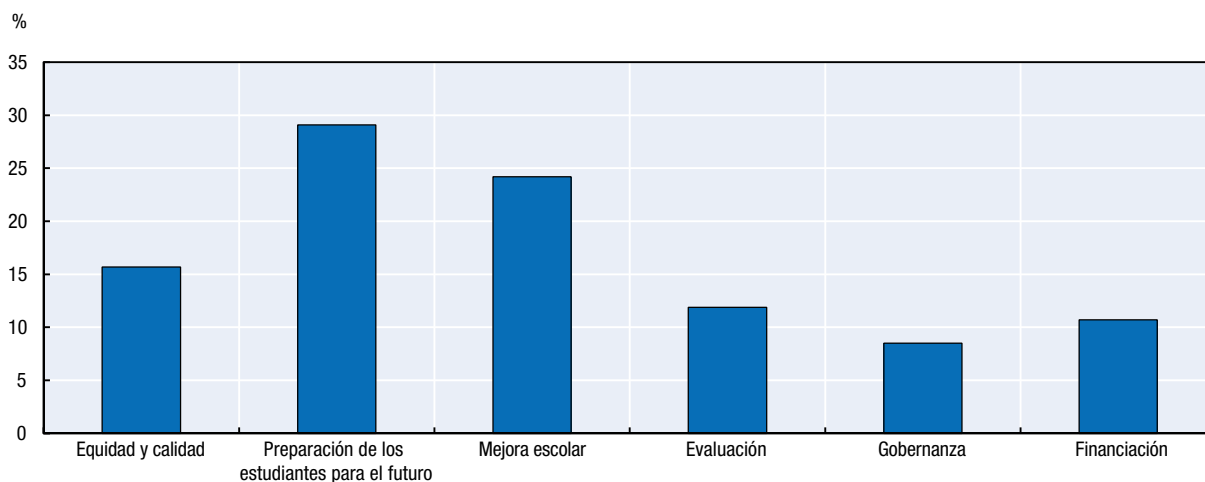
Clasificados en una base de datos, los datos incluyen unas 450 políticas introducidas en los países de la OCDE entre 2008 y 2014. Es importante realizar algunas advertencias sobre la base de datos, que se perfeccionará en futuras ediciones de *Política educativa en perspectiva*. Es un ejercicio cualitativo, basado en las respuestas de los países y la categorización de la OCDE. Existe un desequilibrio en las políticas de los países incluidas, dado que las reformas se refieren a los perfiles de 17 países completados por la OCDE para *Política educativa en perspectiva* y resúmenes más breves de los países sin perfiles. Una vez completados por la OCDE los 34 perfiles de los países miembros, el objetivo será corregir este desequilibrio. Es, asimismo, importante señalar que es posible que el conjunto de datos no cubra ámbitos políticos en los que el análisis de la OCDE no se ha centrado de forma reciente (como TIC en educación, educación para necesidades especiales y educación continua o para adultos). La consistencia de la recogida de datos puede también variar entre países. En futuras ediciones de *Política educativa en perspectiva*, el proceso de recopilación e inclusión de políticas y datos se perfeccionará y enriquecerá. Igualmente se corregirán las inexactitudes que, a pesar de los esfuerzos de la Secretaría de la OCDE, puedan darse en la información sobre políticas educativas de los países.

El conjunto de datos incluye asimismo información descriptiva, como el año de implantación, el nivel educativo, los principales actores encargados de su implantación e información sobre la evaluación del impacto en caso de estar disponible. El conjunto de datos se podrá consultar en Internet mediante una herramienta piloto en desarrollo denominada Buscador de Reformas (http://www.oecd.org/edu/reformsfin_der.htm).

Las áreas clave de reforma en la mayor parte de las políticas incluyen preparar a los estudiantes para el futuro (29%) y la mejora escolar (24%), seguidos de la equidad y calidad (16%), la evaluación (12%) y la financiación (12%) y la gobernanza (9%) (Figura 1.4). En la categoría de opciones políticas, los ámbitos clave de reforma incluyen aumentar la equidad, desarrollar la profesión de la enseñanza, modificar el currículo, reforzar la evaluación, encontrar diferentes opciones para financiar la educación y abordar niveles específicos de educación, como la educación y formación profesional o terciaria.

Además de los instrumentos políticos, es importante clasificar las políticas según su alcance. Los países están implantando políticas de diferente tipo, amplitud y enfoque en todos los ámbitos analizados. *Política educativa en perspectiva* clasifica asimismo las políticas

Figura 1.4. Distribución de políticas educativas por instrumento político, 2008-2014



Nota metodológica: Las políticas se clasifican utilizando la metodología y el análisis de la Secretaría de la OCDE: las variables y sus códigos se definen basándose en un análisis inicial y las políticas introducidas en un banco de datos, con revisión final de la clasificación. El banco de datos contiene una gran muestra de políticas educativas de los países de la OCDE en un conjunto de ámbitos políticos. Los datos se basan en un estudio realizado por los países y los perfiles de países de *Política educativa en perspectiva* revisados por los países miembros.

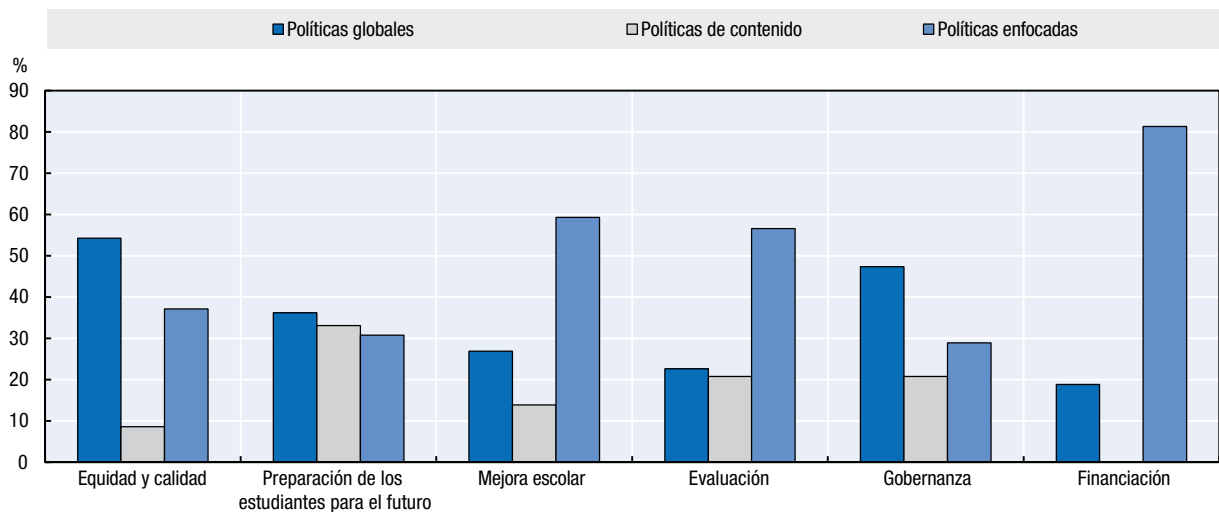
Fuente: OCDE, Buscador de reformas de Política educativa en perspectiva, 2014, www.oecd.org/edu/reformsfinder.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171377>

educativas según su alcance de intervención con el fin de entender mejor los diferentes enfoques disponibles para los responsables políticos, permitirles comparar las entradas educativas cualitativas y facilitar el aprendizaje entre los responsables de políticas educativas. La clasificación es descriptiva, basada en un enfoque empírico, que se sirve del conjunto de datos como punto de partida. No tiene en cuenta, a efectos de comparación, el contexto político en el que se desarrollan las políticas. Las políticas se clasifican según las siguientes definiciones del alcance de intervención:

- Las políticas globales son estrategias generales dominantes que utilizan varias, si no todas las herramientas políticas disponibles en un instrumento determinado. Enfocadas a un cambio sistémico de un instrumento político, pueden adoptar la forma de estrategias generales que fijan objetivos y prioridades o la introducción de nuevos sistemas o estructuras de gobernanza.
- Las políticas de contenido son las que definen o reforman el conocimiento de contenidos producidos conforme a un instrumento político específico. Pueden ser de diferente naturaleza, como planes de estudio o estándares.
- Las políticas enfocadas son las centradas en un aspecto concreto de un instrumento político.

De las opciones políticas analizadas para el presente informe, casi la mitad (47%) son políticas enfocadas. En tres instrumentos políticos, este fue el método priorizado para la elaboración de políticas: mejora escolar (59%), evaluación (57%) y financiación (81%) (Figura 1.5). Se ha adoptado un enfoque de política global para la mitad aproximada de las políticas analizadas en equidad y calidad (54%) y gobernanza (47%). Las políticas de contenido son más comunes en el instrumento político de preparar a los estudiantes para el futuro (33%), principalmente en forma de directrices curriculares o marcos de cualificación.

Figura 1.5. **Distribución de políticas educativas por finalidad, 2008-2014**

Nota metodológica: Las políticas se clasifican utilizando la metodología y el análisis de la Secretaría de la OCDE: las variables y sus códigos se definen basándose en un análisis inicial y las políticas introducidas en un banco de datos, con revisión final de la clasificación. El banco de datos contiene una gran muestra de políticas educativas de los países de la OCDE en un conjunto de ámbitos políticos. Los datos se basan en un estudio realizado por los países y los perfiles de países de *Política educativa en perspectiva* revisados por los países miembros. Fuente: OCDE, Buscador de reformas de *Política educativa en perspectiva*, 2014, www.oecd.org/edu/reformsfinder.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171386>

Finalmente, es importante señalar que medir el impacto político con indicadores cuantitativos y cualitativos coherentes permitiría mayor rendición de cuentas y fortalecería los conocimientos de los responsables políticos para tomar decisiones más basadas en datos. Sin embargo, los países de la OCDE todavía no incluyen sistemáticamente la evaluación en el proceso de diseño de políticas. En el periodo limitado de tiempo del presente estudio (2008-2014), se tiene constancia de que se ha evaluado el impacto tan solo del 10% de las políticas del conjunto de datos.

Dado que actualmente la información de los países sobre la evaluación del impacto es limitada, la edición de 2015 del informe de *Política educativa en perspectiva* no explora el impacto de las políticas examinadas, sino que revisa la intención política (como es expresada por los responsables políticos) para clasificarlas en el marco. Las futuras ediciones del presente informe podrán centrarse en la evaluación del impacto.

Bibliografía

Ball, S., M. Maguire y A. Braun (2012), *How Schools do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*, Routledge, Londres.

Cerna, L. (2013), «The nature of policy change and implementation: a review of different theoretical approaches», OECD/CERI paper. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/ceri/The%20Nature%20of%20Policy%20Change%20and%20Implementation.pdf>.

Dumont, H., Istance, D. y F. Benavides (2010), *The Nature of Learning: Using research to inspire practice*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en>.

Fazekas M. y T. Burns (2012), «Exploring the Complex Interaction between Governance and Knowledge in Education», *OECD Education Working Papers*, No. 67, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcx2l340-en>.

Fullan, M. (2010), *All systems go: The change imperative for whole system reform*, Corwin Press.

- Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement*, Routledge, Londres.
- Hewitt de Alcántara, C. (1998), «Uses and Abuses of the Concept of Governance», *International Social Science Journal*, No. 155, Blackwell Publishers/UNESCO, pp. 105-113.
- Hargreaves A. y D. Shirley (2009), *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*, Corwin Press.
- Levin, B. (2008), *How to change 5000 schools: A Practical and Positive Approach for Leading Change at Every Level*, Harvard Educational Press, Cambridge.
- Levin, B. (2010), «Governments and Education Reform: Some Lessons From the Last 50 Years», *Journal of Education Policy*, 25:6, 739-747.
- Mourshed, M., Chijioke, C. y M. Barber (2010), *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, McKinsey & Company.
- OECD (2014a), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>. Edición española: *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Santillana, Madrid.
- OECD (2014b), *Skills beyond School: Synthesis Report*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, París, <http://portal.oecd.org/eshare/edu/pc/Deliverables/EducationPolicy2013/Comparative%20report/http://dx.doi.org/10.1787/9789264214682-en>.
- OECD (2013a), *Trends Shaping Education 2013*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/trends_education-2013-en.
- OECD (2013b), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OECD (2013c), *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>.
- OECD (2013d), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- OECD (2013e), «Design and Implementation Plan for the Review», *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools (School Resources Review)*, OECD/ECS, París, <http://www.oecd.org/edu/school/School-Resources-Review-Design-and-Implementation-Plan.pdf>.
- OECD (2012a), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- OECD (2012b), *Education Today 2013: The OECD Perspective*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/edu_today-2013-en.
- OECD (2012c), «Proposal for an Education Policy Outlook», 23-24 de octubre de 2014, EDU/EDPC(2012)/17/REV1, www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.
- OECD (2012d), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>.
- OECD (2012e), «Does money buy strong performance in PISA?», *PISA in Focus*, No.13, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/5k9fhmfzc4xx-en>.
- OECD (2011a), *Towards an OECD Skills Strategy*, OECD Skills Strategy, OECD Publishing, París, <http://www.oecd.org/edu/47769000.pdf>.
- OECD (2011b), *Reviews of National Policies for Education: Improving Lower Secondary Schools in Norway 2011*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264114579-en>.
- OECD (2011c), *Government at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/gov_glance-2011-en.

- OECD (2011d), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>. Edición española: *Panorama de la educación 2011: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Santillana, Madrid.
- OECD (2010a), *Making Reform Happen: Lessons from OECD Countries*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086296-en>.
- OECD (2010b), *Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087460-en>.
- OECD (2010c), *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*, PISA, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264077485-en>.
- OECD (2008a), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 and Volume 2*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en>.
- OECD (2008b), «Tertiary Education for the Knowledge Society», *Policy pointers for development*, OECD Publishing, París.
- OECD (2007), *Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264032125-en>.
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- OECD (2004), *Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*, Studienverlag Ges.m.b.H./OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264103733-en>.
- Pont, B., D. Nusche y H. Moorman (2008), *School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en>.
- Rindermann, H. y S. J. Ceci (2009), «Educational Policy and Country Outcomes in International Cognitive Competence Studies», *Perspective in Psychological Science*, 5, 551.
- Rivzi, F. y B. Lingard (2010), *Globalizing Education Policy*, Routledge, Londres.
- Schleicher, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>.
- Smith, K.B. (2002), «Typologies, Taxonomies and the Benefits of Policy Classification», *Policy Studies Journal*, Vol. 30, No. 3, pp. 379-395.
- Steer, R. et al. (2007), «'Modernisation' and the role of policy levers in the Learning and Skills Sector», *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 59, No. 2, pp. 175-192.
- World Bank (1994), *Governance: The World Bank's Experience. Development in practice*, World Bank, Washington, D.C., http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1994/05/01/00009265_3970716142854/Rendered/PDF/multi0page.pdf.

PARTE I

Tendencias

PARTE I
Capítulo 2

Equidad y calidad en educación

¿Qué tipo de opciones políticas tienen los responsables de la política educativa para garantizar la equidad y la calidad en educación? En el presente capítulo se debate el contexto, las principales cuestiones y opciones políticas adoptadas en los países de la OCDE para promover la equidad y la calidad en educación, y mejorar los resultados de los estudiantes. Las políticas que combinan equidad y calidad se basan en garantizar que las circunstancias personales o sociales no impidan lograr el potencial educativo (justicia) y que todos los individuos alcancen al menos un nivel mínimo básico de competencias (inclusión). Comprenden invertir en educación y cuidado de la primera infancia (ECEC), abordar políticas a nivel del sistema que puedan afectar a la equidad (como la repetición de curso, la elección de centro escolar sin apoyo o la separación temprana) y apoyar a los estudiantes de entornos desfavorecidos.

En este capítulo se revisan las políticas adoptadas en los países de la OCDE entre 2008 y 2014 con un enfoque comparativo, basándose principalmente en los Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE (Parte III) y los perfiles de países de Política educativa en perspectiva, y el análisis comparativo y específico de la OCDE sobre el sistema educativo de cada país. Las reformas varían de un país a otro, dado que están influidas por el contexto, las tradiciones, los marcos institucionales y los retos nacionales o regionales específicos. Se agrupan según las diferentes opciones políticas y su alcance.

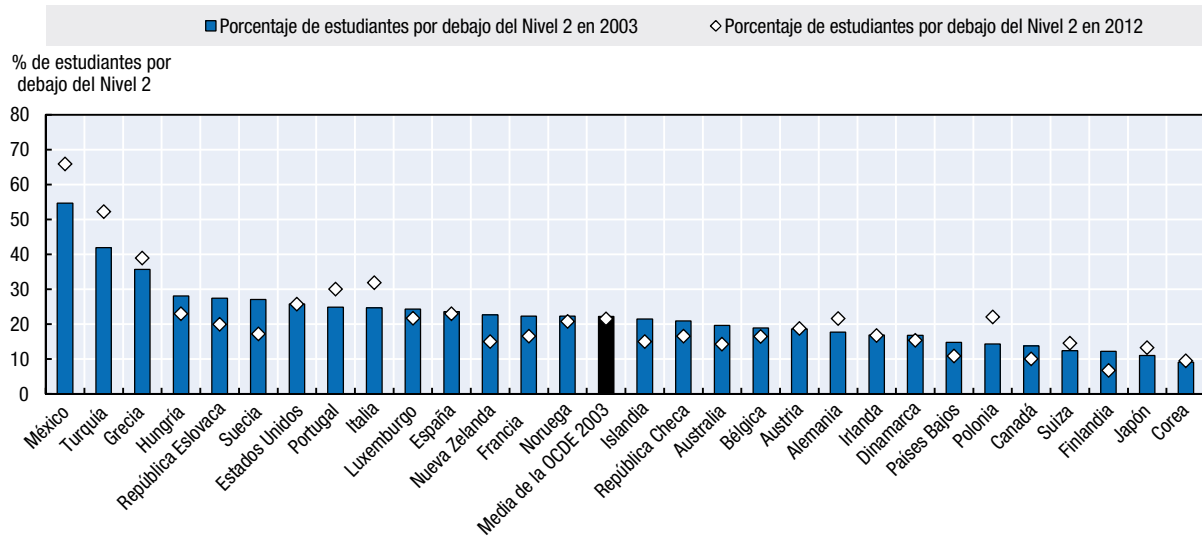
Resultados clave

- Garantizar equidad y calidad para fomentar la mejora educativa es un reto en muchos países de la OCDE. Uno de cada cinco estudiantes de 15 años de los países de la OCDE no alcanza un nivel mínimo de competencias para funcionar en la sociedad actual, y existen grandes diferencias de rendimiento entre estudiantes de diferentes entornos socioeconómicos. Cada país ha adoptado diferentes opciones políticas para responder a sus retos de equidad.
- Los estudiantes de entornos desfavorecidos o diversos corren un mayor riesgo de bajo rendimiento y éxito, y los países de la OCDE se han planteado como prioridad mejorar sus resultados. Los países han introducido estrategias generales enfocadas a la equidad o a los centros escolares y estudiantes desfavorecidos, como la ley chilena sobre subsidios preferentes para centros escolares desfavorecidos o el programa Prima al Alumno en Inglaterra, o políticas más enfocadas a los inmigrantes o la población nativa, como las políticas neozelandesas para apoyar a su población maorí y pasifika.
- Las políticas en educación y cuidado de la primera infancia (ECEC) pretenden proporcionar unos cimientos fuertes a los estudiantes, aumentar el rendimiento y garantizar el bienestar desde una edad temprana. Las políticas de ECEC se han priorizado en varios países, la mayoría de las veces mediante enfoques globales concentrados en mejorar la calidad y la cobertura de la enseñanza de los niños, como en Australia y Polonia, donde la cobertura universal es una prioridad. Un reducido número de países de la OCDE han introducido políticas para reforzar el currículo de ECEC o mejorar y apoyar el aprendizaje temprano de los niños mediante herramientas de evaluación.
- Las políticas a nivel del sistema, como la repetición de curso, la elección de centro escolar sin apoyo o la separación temprana, pueden impedir la equidad. Algunos países de la OCDE han introducido políticas para lograr sistemas educativos más inclusivos. Con las políticas enfocadas se pretende reducir la repetición de curso, como es el caso de Francia, o elevar la edad de separación temprana, como la nueva escuela media en Austria. Los países han introducido asimismo políticas para gestionar la elección de centro escolar, ya sea para introducir más opciones escolares o para mitigar su impacto negativo en la equidad, como en Chile. Unos pocos países han introducido cambios estructurales en sus sistemas, como Turquía.

Necesidad de los sistemas educativos de centrarse en la equidad y en la calidad

Cada vez hay más pruebas que demuestran que los sistemas educativos de alto rendimiento son aquellos que combinan equidad y calidad. La equidad en educación se logra cuando las circunstancias personales o sociales, como el sexo, el origen étnico o el entorno familiar, no impiden alcanzar el potencial educativo (justicia), y todos los individuos logran al menos un nivel mínimo básico de competencias (inclusión) (OECD, 2012a). Las pruebas demuestran que invertir en equidad debe ser una prioridad, dado que compensa a las economías, a las sociedades y a las personas. Las políticas que abordan las desigualdades de

Figura 2.1. Proporción de estudiantes de 15 años por debajo del Nivel 2 en matemáticas (2003 y 2012)



Fuente: OCDE, Base de datos PISA 2012, Figura I.2.23.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171396>

bidias al fracaso escolar y a las circunstancias personales (por ejemplo, el entorno de los estudiantes, las desigualdades geográficas, etc.) pueden reforzar la capacidad de los individuos y de las sociedades para promover el bienestar, responder a la recesión y contribuir al crecimiento económico (OECD, 2012a; OECD, 2012b; OECD, 2013a). En cambio, las sociedades con bajo nivel educativo pueden limitar las capacidades de las economías para producir, crecer e innovar (OECD, 2001).

En los países de la OCDE, garantizar la equidad y la calidad en educación sigue siendo una cuestión clave. El rendimiento de los estudiantes de 15 años en las evaluaciones de PISA 2012 indica cómo rinden y mejoran los sistemas escolares en términos de equidad y calidad. Los datos de PISA 2012 muestran que casi uno de cada cinco estudiantes de 15 años de los países de la OCDE obtuvieron puntuaciones por debajo del Nivel 2 de competencia básica en matemáticas, lo que sugiere que no alcanzan un nivel mínimo de competencias para la sociedad actual (OECD, 2014a) (Figura 2.1.), y esta tasa aumentó ligeramente (0,7 puntos porcentuales) como media entre 2003 y 2012.

Al mismo tiempo, hay más estudiantes desfavorecidos con mayor riesgo de obtener un rendimiento bajo. Los estudiantes en un entorno socioeconómico desfavorecido o de origen inmigrante muestran mayor riesgo de bajo rendimiento en muchos países, con marcadas excepciones (Figura 2.3). Según el informe PISA 2012, la intensidad de la relación entre el índice PISA de estatus económico, social y cultural (EESC) y el rendimiento en matemáticas sigue siendo alto, lo que explica el 14,8% de la varianza en el rendimiento en matemáticas en PISA 2012 (OECD, 2013a). Como media, la proporción de inmigrantes de los países de la OCDE aumentó desde el 8,7% en 2003 hasta el 11,5% en 2012, lo que ha causado una mayor diversidad en los centros escolares, y existe una diferencia de unos 21 puntos en el rendimiento entre los estudiantes inmigrantes y los no inmigrantes. Finalmente, entre 2007 y 2010, la pobreza relativa media de ingresos en los países de la OCDE (es decir, la tasa de personas que viven anualmente con menos de la mitad de los ingresos medios de su país) aumentó del 12,8% al 13,4% entre los niños (0-18) (OECD, 2014b).

En este contexto de sociedades cambiantes, las crecientes desigualdades en los ingresos y la fuerte influencia del entorno socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes, los países y los responsables políticos se enfrentan a numerosos retos. Entre los principales se encuentra apoyar y aumentar el éxito y nivel de los estudiantes de bajo rendimiento, de los estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorables y de los subgrupos de población (como inmigrantes o minorías étnicas), y reducir el impacto del entorno socioeconómico en los resultados educativos.

Opciones políticas para cumplir con la equidad y la calidad en educación

Los países de la OCDE y sus responsables políticos han respondido a los retos de equidad adoptando diferentes opciones políticas que responden a sus necesidades y contexto. Las políticas enfocadas a invertir de forma temprana y a proporcionar una educación de buena calidad a todos hasta la finalización de la educación secundaria se consideran entre las más eficientes para consolidar las competencias básicas y apoyar a los jóvenes para continuar con los estudios y/o acceder al mercado laboral. Proporcionar apoyo de forma temprana a los estudiantes más desfavorecidos y dirigirse a subgrupos de población específicos también se consideran políticas efectivas (OECD, 2012a; OECD, 2012b; OECD, 2012c). Aunque en el presente capítulo se revisan las políticas educativas, es importante señalar que la educación no es el único ámbito en el que las políticas pueden responder a los retos de equidad y calidad; las políticas de salud, vivienda, bienestar, justicia y desarrollo social pueden asimismo tener impacto en la distribución de estudiantes y su bienestar en los centros escolares (OECD, 2012a).

Más concretamente, el análisis de las políticas educativas adoptadas entre 2008 y 2014 en los países de la OCDE, como se indica en el presente informe, muestra que los países han adoptado opciones diferentes y complementarias para garantizar equidad y calidad en la educación. La educación y cuidado de la primera infancia (ECEC) se encuentra entre las opciones políticas en las que los países de la OCDE han invertido, principalmente con estrategias amplias para mejorar la prestación o currículos más específicos o políticas de evaluación. Se han adoptado reformas a nivel del sistema para diseñar sistemas educativos más inclusivos, mediante cambios estructurales en los sistemas educativos o enfoques más específicos para reducir la repetición de curso, equilibrar con equidad la elección de centro escolar o elevar la edad de separación temprana. Finalmente, se ha diseñado una gran cantidad de estrategias amplias o políticas más específicas para apoyar a los estudiantes de entornos desfavorecidos o diversos que parecen tener un rendimiento bajo o estar en desventaja (por ejemplo, debido a su origen socioeconómico, inmigrante o étnico).

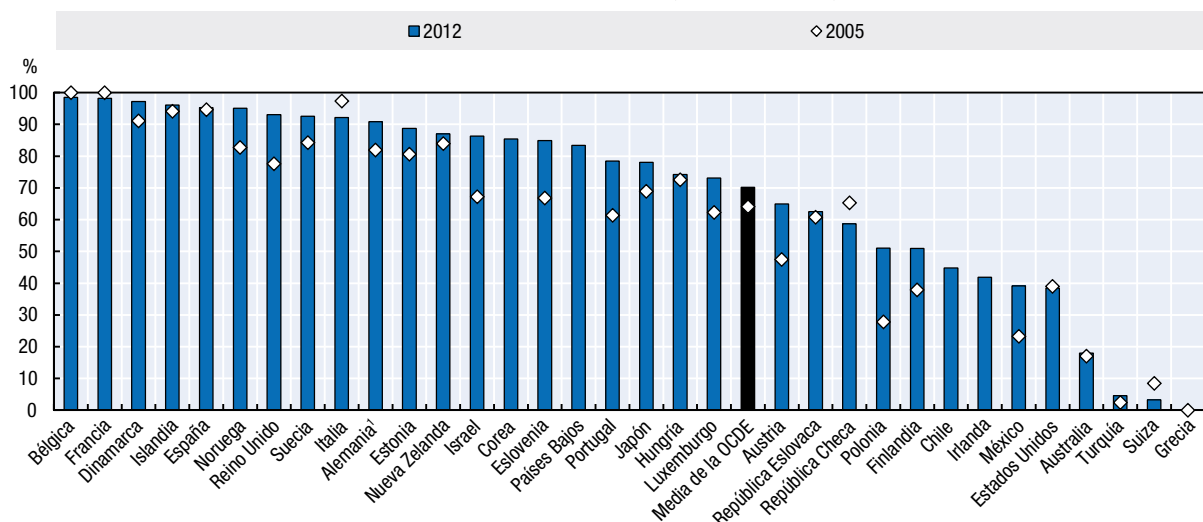
En general, el análisis de las opciones políticas de equidad resalta varias características. Las políticas adoptadas varían en duración y tipo, según la estructura del sistema educativo o los retos específicos que afronta el país, como una alta proporción de inmigrantes, altas tasas de pobreza u otras desigualdades que pueden tener impacto en el rendimiento de los estudiantes. La forma de responder a estas políticas puede depender asimismo de los enfoques políticos e históricos del diseño de políticas de un país, bien sean introducidas por leyes nacionales u otros tipos de normativas, o guiadas por estrategias que utilizan adjudicaciones específicas de financiación (a menudo utilizadas en ambientes más descentralizados). La evaluación de políticas y/o el seguimiento son limitados, aunque cuando es posible se describen políticas con pruebas de impacto.

Desarrollo de la educación y cuidado de la primera infancia

Una de las formas en la que los países intentan abordar la equidad y la calidad es introduciendo o consolidando la prestación de la ECEC. Las pruebas demuestran que los niños que cursan la educación en la primera infancia suelen alcanzar un mejor rendimiento académico (OECD, 2014c). Al mismo tiempo, la ECEC está ligada a las mejoras en el bienestar de los niños, la reducción de la pobreza, el aumento de la movilidad social intergeneracional, los altos niveles de participación de las mujeres en el mercado laboral, el aumento de las tasas de fertilidad y un mejor desarrollo social y económico para la sociedad (OECD, 2012b). Según el informe PISA 2012, los niños que no participan en educación infantil tienen 1,84 más probabilidades de obtener puntuaciones bajas en la distribución del rendimiento (OECD, 2013a).

En los países de la OCDE, el marco de la ECEC proporciona atención y educación a los niños que no alcanzan la edad obligatoria, mientras que el marco de la educación en la primera infancia (ECE) proporciona educación a los niños y puede ser parte de la educación obligatoria. La ECEC atiende a los niños de 0-7 años antes de entrar en la escuela primaria y, en muchos países, los niños empiezan la ECEC entre los 2 y 3 años de edad. La ECEC ha pasado a ser obligatoria como mínimo durante un año en diez países de la OCDE, poniendo más énfasis en este nivel educativo en los últimos años. Se puede impartir en instituciones públicas o privadas, a menudo por personal cualificado. En los países de la OCDE, la tasa de matriculación de niños a los 3 años de edad en el marco de la ECE aumentó del 64% como media en 2005 al 70% en 2012, con amplias variaciones entre países, desde el 3% en Suiza hasta más del 95% en Bélgica, Dinamarca, Francia, Islandia, Noruega y España (Figura 2.2). Estos datos pueden incluso subestimar las matriculaciones, dado que los países de la OCDE podrían proporcionar atención infantil formal después de la educación de la primera infancia.

Figura 2.2. Tasas de matriculación de niños de 3 años en educación de la primera infancia (2005 y 2012)



Nota: Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de matriculación de los niños de 3 años en 2012.

1. Año de referencia 2006 en lugar de 2005.

Fuente: OECD (2014), *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*, Tabla C2.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171405>

Aunque la prestación ha aumentado, los países afrontan retos al ampliar y garantizar la cobertura para los niños, garantizando la calidad en el marco de la ECEC y su personal, y garantizando que la ECEC tiene objetivos educativos (OECD, 2012b). Garantizar cobertura universal y adecuada requiere organizar servicios para garantizar su acceso a todos los agentes. Asimismo, las pruebas sugieren que, para obtener beneficios a largo plazo en el desarrollo infantil, los sistemas deben buscar calidad y niveles formativos del personal, y fijar objetivos centrados en las competencias cognitivas y sociales de los niños (OECD, 2012b; OECD, 2006).

Para hacer frente a estos retos, expandir o consolidar la prestación y la calidad de la ECEC son opciones políticas que están adoptando muchos países. Los países de la OCDE han introducido políticas globales que incluyen amplias estrategias y estructuras generales, políticas relacionadas con los contenidos, que pretenden reforzar el currículo, y políticas enfocadas centradas en la evaluación (Tabla 2.1). Los países han intentado asimismo mejorar la calidad y el acceso a la ECEC mediante políticas de financiación (Capítulo 6).

Tabla 2.1. **Políticas para la consolidación de la educación y cuidado de la primera infancia, 2008-2014**

Políticas globales	Políticas de contenido	Políticas enfocadas
ESTRATEGIA Y ESTRUCTURA GENERAL	CURRÍCULO	EVALUACIÓN
Alemania: Derecho legal a una plaza de ECEC para los niños de 1 y 2 años (2013)	Corea: Currículo Nuri (2012)	Australia: Índice Australiano de Desarrollo Temprano (2009)
Australia: Estrategia Nacional de Desarrollo de la Educación de la Primera Infancia (2009); Marco Nacional de Calidad para la Educación y Atención de la Primera Infancia (2012); Acuerdo Nacional de Asociación para el Acceso Universal a la Educación de la Primera Infancia (2013-2014)	Finlandia: Currículo para educación infantil (2010)	Dinamarca: Evaluación obligatoria del desarrollo lingüístico (2010)
Austria: Año obligatorio gratuito de educación infantil (2010)	Islandia: Nuevas Directrices para el Currículo Nacional de educación infantil (2011)	Portugal: Directrices de evaluación y monitorización para educación preescolar (2011)
Canadá: Marco de Aprendizaje y Desarrollo Temprano, Consejo de Ministros de Educación (2014)	Italia: Currículo Nacional para la ECEC (2012)	
Corea: Atención infantil postescolar para niños de 3-5 años (2013)	República Checa: Innovación del Programa Educativo Marco de Educación Infantil (2012)	
Eslovenia: Ley de Jardines de Infancia (2008, 2010); Beneficios para las tasas de la atención infantil conforme a la Ley sobre el Ejercicio de los Derechos a Financiación Pública (2008, 2012)	Suecia: Currículo para Educación Infantil (2011)	
Estados Unidos: Subvenciones al Desarrollo de la Educación Preescolar (2013)		
Estonia: Enmiendas a la Ley Preescolar de 2000 (2010)		
Finlandia: Administración de la ECEC transferida al Ministerio de Asuntos Sociales para la Educación (2013)		
Noruega: Derecho legal a una plaza en la ECEC a partir de 1 año (2009)		
Nueva Zelanda: Agrupación para el Aprendizaje Temprano (2013)		
Polonia: Enmiendas a la Ley de Educación Escolar (2011, 2013)		
Turquía: Proyecto de Educación Preescolar (2010-2013); Ley n.º 29072 (2014)		

Fuente: Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE (Parte III) y perfiles de países de Política educativa en perspectiva, www.oecd.org/edu/profiles.htm.

Implantar estrategias generales en la ECEC. La mayoría de los países han tomado medidas en la ECEC mediante amplias estrategias para mejorar este nivel educativo, ya sea para aumentar o para garantizar su disponibilidad y calidad, por ejemplo:

- Australia ha estado muy activa en ECEC. Con la Estrategia Nacional de Desarrollo de la Educación de la Primera Infancia (2009), se puso en práctica una reforma global para proporcionar cobertura universal y atención específica a los más desfavorecidos. Señaló seis ámbitos prioritarios relativos a salud, seguridad, aprendizaje temprano y bienestar e introdujo asimismo varias iniciativas a nivel local y nacional para mejorar la equidad, la inclusión y la gestión comunitaria. Asimismo, se aplicó un nuevo de Asociación para el Acceso Universal a la Educación de la Primera Infancia (2013-2014) para garantizar el acceso a programas ECEC de calidad en los 12 meses anteriores a la escolarización a tiempo completo, impartidos por profesores cualificados de primera infancia
- Canadá puso en marcha una visión pancanadiense del aprendizaje temprano como marco para la ECEC en sus jurisdicciones con el Marco de Aprendizaje y Desarrollo Temprano del Consejo de Ministros de Educación (2014). Contiene principios y objetivos clave para apoyar el desarrollo de políticas e iniciativas con el fin de mejorar el aprendizaje en los primeros años y posteriormente.
- Polonia se ha centrado en la cobertura y el acceso. Una Enmienda a la Ley de Educación Escolar (2011) hizo obligatoria la educación infantil para los niños de 5 años en 2011. Todos los niños de 3-4 años tendrán derecho a participar desde 2015 y 2017. Las Enmiendas a la Ley de Educación Escolar (2013) introdujeron asimismo un límite a las tasas pagadas por los padres, con ayudas reservadas por parte del Estado para los gobiernos locales que compensan la diferencia de coste.
- Turquía está trabajando para incrementar el acceso y la cobertura de los estudiantes preescolares mediante el Proyecto de Educación Preescolar (2010-2013) y mediante una nueva Ley n.º 29072 (2014). La nueva legislación tiene como objetivo satisfacer las necesidades de los estudiantes preescolares estableciendo asociaciones para apoyar el desarrollo social y personal de los niños. En caso de que los padres lo soliciten y, si las condiciones lo permiten; facilitando el acceso a instituciones preescolares durante el verano, especialmente destinado a los niños que no puedan acudir durante el periodo educativo habitual; abriendo también clases móviles gratuitas, en particular para los estudiantes desfavorecidos de las zonas rurales.

Reforzar la calidad del currículo. Casi todos los países de la OCDE tienen algún currículo o marco para guiar al personal de la ECEC y garantizar un nivel homogéneo de calidad en los diferentes entornos. Aunque los grupos de edad cubiertos pueden diferir, los currículos armonizados con los de la escolarización primaria o posterior prometen asimismo facilitar la transición al siguiente nivel educativo (OECD, 2012b). Algunos países han introducido amplias reformas curriculares que incluyen también la ECEC (Capítulo 4). Más concretamente, Finlandia y Corea introdujeron currículos para reforzar la calidad de la prestación:

- Finlandia revisó el currículo de la educación infantil (2010) y actualmente está desarrollando una reforma curricular más amplia para 2016 que incluye la educación infantil, así como la primaria y secundaria.
- En 2012, Corea introdujo el Currículo Nuri, un currículo integrado para los jardines de infancia y las guarderías para niños de 3-5 años. Tiene como objetivo promover el desarrollo holístico de los niños y establecer principios generales para convertirse en ciudadanos responsables, planteando objetivos clave y con apoyo financiero para la enseñanza de todos los niños, con independencia de la renta familiar

Identificar las necesidades de aprendizaje en la ECEC mediante evaluación. La evaluación de la ECEC tiene como objetivo mejorar y apoyar el aprendizaje temprano de los niños, identificar sus necesidades de aprendizaje y mejorar la calidad global de la ECEC. Un reciente estudio realizado por el proyecto sobre la ECEC de la OCDE constató que la mayoría de las 25 jurisdicciones estudiadas monitorizan o evalúan el desarrollo de la primera infancia de algún modo (OCDE, próximamente). Tanto Australia como Dinamarca han introducido recientemente políticas de evaluación:

- Australia aplicó el Índice de Desarrollo Temprano (2009), que cada tres años ofrece un resumen del desarrollo infantil en el momento en el que los niños entran en el centro escolar, para dar a las instituciones locales la oportunidad de usar estos datos e involucrarse con sus comunidades para desarrollar planes de acción. Ya se han recopilado datos nacionales sobre salud, madurez, competencia social, conocimientos y lenguaje en dos ocasiones. (en 2009 y 2012) entre más del 96,5% de los niños australianos en su primer año de escolarización (Gobierno de Australia, 2013).
- Dinamarca introdujo una evaluación obligatoria del desarrollo lingüístico (2010) de todos los niños de 3 años, cuyo objetivo es diagnosticar posibles problemas de lenguaje antes de que los niños comiencen la educación escolar y ofrecer apoyo obligatorio a los padres.

Abordar políticas a nivel del sistema que afectan a la equidad

El diseño de algunos sistemas educativos y algunas políticas a nivel del sistema aplicadas pueden exacerbar las desigualdades socioeconómicas y causar separación o abandono, mientras que otros diseños o políticas pueden mitigar estos efectos. Las políticas a nivel del sistema, como la repetición de curso, la separación de los estudiantes en diferentes vías a edad temprana o permitir la elección de escuela plena y sin apoyo, pueden impedir la equidad y causar fracaso escolar (OECD, 2012a; OECD, 2012d). Sin embargo, algunas políticas pueden mitigar el efecto negativo de estas prácticas a nivel del sistema, que varían según el contexto histórico y político.

Los países seleccionados se enfrentan a retos para contrarrestar las prácticas que pueden causar separación de los estudiantes u oportunidades desiguales para los diferentes grupos de la población. Estas políticas a nivel del sistema pueden requerir que las estructuras cambien o que se apliquen gestiones durante mucho tiempo, pueden ser costosas o incluso carecer de apoyo público. Por ejemplo, la repetición de curso y la separación a los 10 u 11 años son prácticas antiguas arraigadas en la cultura y que funcionan en algunos sistemas educativos pero que suponen retos al modificarlas (OECD, 2012a). Los países seleccionados de la OCDE han introducido políticas globales y enfocadas con el objetivo de mejorar la equidad (Tabla 2.2).

Reformas de la estructura del sistema educativo. En algunos países se han introducido políticas globales a nivel del sistema con el objetivo de reformar la organización de su sistema y aumentar el acceso y la participación de los estudiantes, por ejemplo:

- La Política 4+4+4 de Turquía (2012) aumentó la duración de la educación de 8 a 12 años y también tiene como objetivo reestructurar el sistema en educación primaria, secundaria inferior y superior.
- Además de proporcionar más oportunidades de ECEC, Polonia bajó la edad de la educación obligatoria de los 7 a los 6 años y ofreció a los padres el derecho a la educación primaria para los niños de 6 años en 2009.

Tabla 2.2. **Políticas enfocadas a las prácticas a nivel del sistema que impiden la equidad, 2008-2014**

Políticas globales	Políticas enfocadas	
ESTRUCTURA	GESTIÓN DE LA ELECCIÓN DE CENTRO ESCOLAR	REDUCCIÓN DE LA SEPARACIÓN TEMPRANA
Polonia: Ha bajado la edad de educación primaria obligatoria de los 7 a los 6 años (2009)	Chile: Iniciativas conforme a la Ley de Educación General (2009)	Austria: Nuevas escuelas de secundaria (2008)
Turquía: Política 4+4+4 (2012)	Nueva Zelanda: Centros escolares asociados: programa <i>Kura Hourua</i> de acuerdo con la Enmienda a la Ley de Educación (2013)	REPETICIÓN DE CURSO
	Reino Unido (Inglaterra): Aumento del número de academias y centros escolares gratuitos (2010)	Alemania (Renania del Norte-Westfalia): <i>Come along!</i> Iniciativa promoción en lugar de retención (2008)
		Bélgica (comunidad francesa): Proyecto de Despegue (2012)
		Francia: Enmienda a la Reforma Escolar de la República (2014)

Fuente: Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE (Parte III) y perfiles de países de Política educativa en perspectiva, www.oecd.org/edu/profiles.htm.

Gestión de la elección de centro escolar con consideraciones de equidad. Implementar prácticas a nivel del sistema, como la elección de centro escolar, con consideraciones de equidad puede ayudar a mejorar la equidad del sistema educativo. Se debe a que los planes de elección de centro escolar que no tienen en cuenta consideraciones de equidad pueden causar mayor clasificación y separación de los estudiantes por competencias, ingresos u origen étnico, por ejemplo (OECD, 2012a). Diferentes políticas han abordado la elección introduciendo consideraciones de equidad o ampliando las opciones de elección:

- Dado que el sistema educativo chileno se basa en la elección de centro escolar, Chile introdujo un enfoque para equilibrar la elección de centro escolar con equidad (Ley de Educación General, 2009). Prohíbe la selección de los centros escolares de primaria basándose en los ingresos y el rendimiento, y limita la capacidad de los centros escolares para expulsar a los estudiantes con bajo rendimiento. Según el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, estas reformas de los procesos de selección de centro escolar parecen haber tenido poco impacto en las políticas de admisión escolar (Carrasco, 2014).
- Nueva Zelanda introdujo los Centros Escolares Asociados (*Kura Hourua*, 2012) para ofrecer mayor elección de centro escolar a los estudiantes, conforme a la Enmienda a la Ley de Educación de 2012. Este nuevo tipo de escuela ofrecerá a los educadores más libertad y flexibilidad para innovar e involucrarse con sus clases con el fin de mejorar el éxito educativo de los estudiantes.
- Inglaterra (Reino Unido) introdujo una política para aumentar el número de academias y centros escolares gratuitos (2013). Estos centros escolares reciben financiación pública y son independientes, por lo que no están bajo el control de las autoridades locales y no tienen que seguir el currículo nacional. Las academias pueden tener patrocinadores, mientras que los centros escolares gratuitos son instituciones sin ánimo de lucro que pueden ser creados por varios grupos, como entidades benéficas, universidades, profesores, padres o empresas. Será importante seguir el impacto de estos desarrollos sobre equidad y calidad en los resultados de los estudiantes.

Replantearse la separación temprana. Los sistemas de separación temprana son aquellos que segregan a los estudiantes a edades tempranas en diferentes opciones educativas. Como media, en los sistemas educativos de la OCDE, la primera edad de selección son

los 14 años, que suele coincidir con la educación secundaria inferior (OECD, 2013b). En Austria, los estudiantes son segregados a los 10 años en dos vías diferentes, la escuela de secundaria inferior general (*Hauptschule*) o la escuela de secundaria académica (*Allgemeinbildende Höhere Schule*, AHS). Para elevar la edad de separación temprana, las nuevas escuelas de secundaria (*Neue Mittelschule*, 2007-2008) imparten educación global y tienen como objetivo combinar las dos vías y implementar métodos de enseñanza innovadores. Se aplicó en centros escolares piloto en 2008 y quedarán establecidos en 2018-2019.

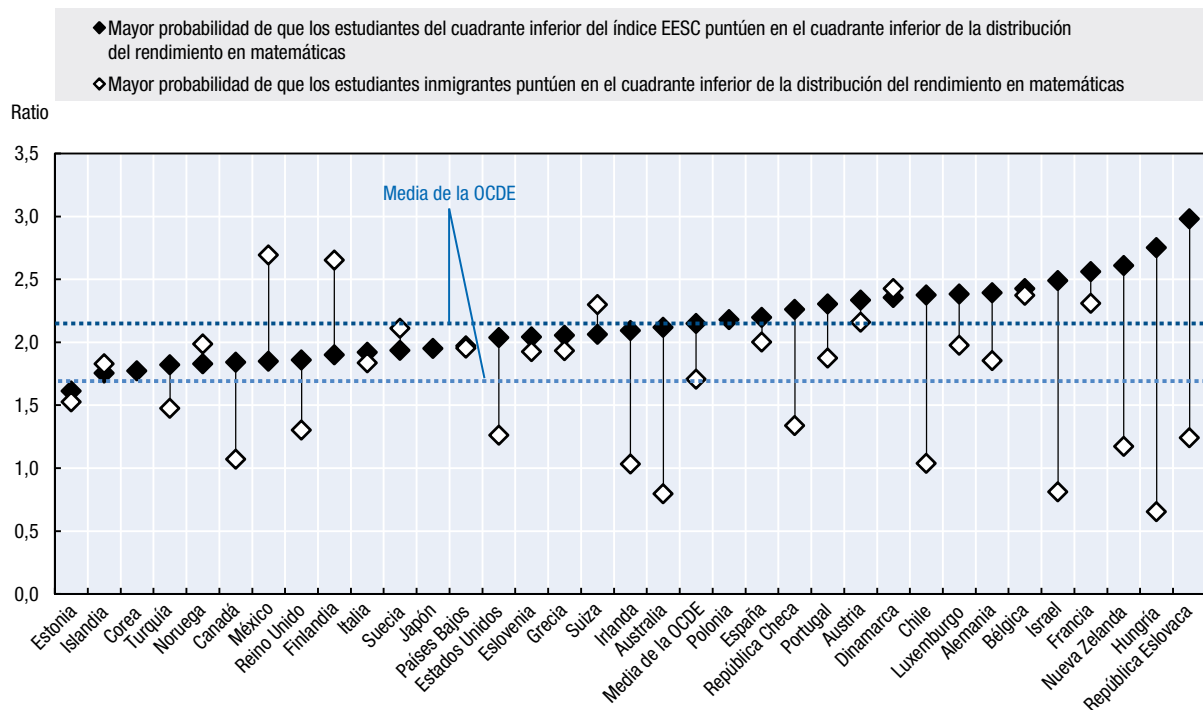
Reducir la repetición de curso. Como media, el 12,4% de los estudiantes de los países de la OCDE han repetido un curso en primaria, secundaria inferior o superior y, en países como Bélgica, Luxemburgo y Portugal, casi uno de cada tres estudiantes declara haber repetido un curso en educación secundaria (OECD, 2013a). La repetición de curso tiene como objetivo la mejora de los resultados de los estudiantes, ya que las pruebas constatan que los resultados no son óptimos y existen dificultades. En algunos países se han introducido políticas preventivas para reducir la repetición de curso. Entre 2003 y 2012, Francia redujo sus tasas de repetición en 11,1 puntos porcentuales hasta el 28,4% (OECD, 2013a) y tiene como objetivo continuar reduciendo la repetición de curso haciendo uso de ella únicamente en casos excepcionales y aplicando evaluaciones al final de los ciclos de aprendizaje en lugar de al final de cada año escolar (Enmienda a la Reforma Escolar de la República, 2014). En Bélgica (comunidad francesa), el Proyecto de Despegue (2012) abordó la reducción de la repetición proporcionando herramientas pedagógicas correctoras a los centros escolares.

Apoyo a los estudiantes y a los centros escolares desfavorecidos

Los sistemas educativos no solo deben dar acceso a oportunidades equivalentes, sino que también deben intentar promover los buenos resultados educativos en todos los estudiantes, de acuerdo con sus diferentes necesidades. Apoyar a los estudiantes y a los centros escolares desfavorecidos con mayores proporciones de estudiantes desfavorecidos puede ayudar a mejorar los resultados para todos los estudiantes. En muchos países de la OCDE, el nivel y rendimiento de los estudiantes son inferiores en centros escolares con mayor concentración de estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos y estos centros escolares tienden a reforzar las desigualdades socioeconómicas de los estudiantes más en unos países que en otros. Los estudiantes desfavorecidos corren asimismo mayor riesgo de sufrir problemas sociales y económicos que limitan su aprendizaje, lo que puede afectar asimismo a la efectividad de los centros escolares. Estos centros escolares pueden tener menos recursos o de menor calidad, aunque los estudiantes desfavorecidos requieren mayor apoyo (OECD, 2012a).

Además, poblaciones específicas de estudiantes, como las de entornos socioeconómicos bajos o grupos étnicos concretos, corren asimismo mayor riesgo de bajo rendimiento. Como media en los países de la OCDE, los estudiantes de entornos socioeconómicos bajos tienden a tener mayor probabilidad de obtener bajo rendimiento en matemáticas (2,15), como los estudiantes de origen inmigrante (1,71) (Figura 2.3). En los países de la OCDE, el entorno de los estudiantes representa el 14,8% de la varianza en el rendimiento en matemáticas a los 15 años, según el índice PISA de estatus económico, social y cultural, con variaciones que van del 7,4% en Noruega al 24,6% en República Eslovaca (2012) (Capítulo 1, Figura 1.3). Muchos sistemas educativos luchan por ofrecer una educación de calidad a grupos a los que es difícil llegar (por ejemplo, romaní, nómadas, aborígenes, isleños del estrecho de Torres y comunidades indígenas).

Figura 2.3. Riesgo relativo de bajo rendimiento dependiendo de las circunstancias personales (2012)



Fuente: OCDE, Base de datos PISA 2012, Tabla II.2.4a y Tabla II.3.4a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171410>

Entre los retos a los que los países se enfrentan está la necesidad de mejorar los resultados de los estudiantes y centros escolares desfavorecidos, lo que puede requerir respuestas multidimensionales para garantizar que todos los centros escolares y su personal sean capaces de responder a las necesidades específicas de estos grupos y a la diversidad de forma más general. Diferentes enfoques tienen como objetivo responder a este reto. Las políticas de los países y las pruebas muestran una serie de intervenciones que pueden ser efectivas si están bien enfocadas a su contexto particular. Muchos países han adoptado algún tipo de política dirigida a los estudiantes desfavorecidos, ya sea mediante estrategias globales generales o mediante políticas específicamente enfocadas a grupos que requieren más atención (Tabla 2.3).

Estrategias generales de equidad. En varios países se han introducido políticas globales para apoyar de varias formas a los estudiantes y a los centros escolares desfavorecidos

- Como Francia y Grecia, Portugal ha introducido el concepto de regiones educativas prioritarias, donde las intervenciones multidimensionales enfocadas apoyan a los grupos de centros escolares de estatus socioeconómico bajo. La tercera generación de Territorios Educativos de Intervención Prioritaria (2012) abarca el 16% de los centros escolares portugueses. Este programa está dirigido a las zonas socioeconómicamente desfavorecidas y a las zonas con tasas de abandono escolar temprano superiores a la media. Tiene como objetivo apoyar a los centros escolares promoviendo el éxito de los estudiantes y una mejor calidad de aprendizaje, abordando cuestiones disciplinarias y el abandono escolar temprano, entre otros ámbitos.

Tabla 2.3. Políticas de apoyo a estudiantes y centros escolares desfavorecidos, 2008-2014

Políticas globales	Políticas enfocadas	
<p style="text-align: center;">ESTRATEGIA GENERAL</p> <p>Alemania: Las Alianzas Educativas (2012) apoyan los programas extraescolares</p> <p>Australia: Asociación Nacional de Escuelas Inteligentes en Comunidades Escolares de Estatus Socioeconómico Bajo (2008-2013)</p> <p>Bélgica (comunidad flamenca): Financiación basada en el estatus socioeconómico de los centros escolares y los estudiantes como parte de la Ley Parlamentaria sobre la Financiación de la Educación Primaria y Secundaria (2008)</p> <p>Bélgica (comunidad francesa): Sistemas de gestión diferenciada (2009)</p> <p>Canadá (Nueva Escocia): Programa Schools Plus (2008)</p> <p>Chile: Ley sobre Subsidios Preferentes (2008)</p> <p>Eslovenia: Iniciativa Revitalizar la Escuela (2011-2014)</p> <p>España: Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (2010)</p> <p>Finlandia: Programa de Acción para Oportunidades Iguales en Educación (2013)</p> <p>Francia: Programas de Ambición, Innovación y Éxito en las Escuelas de Primaria y Secundaria (Éclair, 2011); Redes Educativas Prioritarias (2014)</p> <p>Grecia: Conforme a la Ley sobre el Desarrollo del Aprendizaje Continuo, Zonas de Prioridad Educativa (2010)</p> <p>Noruega: Programa de Asistencia a los Deberes en Casa (2010)</p> <p>Portugal: Tercera Generación del Programa de Territorios Educativos de Intervención Prioritaria (2012)</p> <p>Reino Unido (Inglaterra): Prima al Alumno (2011)</p> <p>Turquía: Proyecto de Inspiración Internacional (2011)</p>	<p style="text-align: center;">ESTUDIANTES DE ENTORNO INMIGRANTE</p> <p>Alemania: Plan Nacional de Acción para la Integración (2011)</p> <p>Eslovenia: Medidas y Directrices para la integración de los niños inmigrantes en los jardines de infancia y las escuelas (2012); Programa de Mejora de las Competencias de los Profesionales para la Integración Efectiva de los Estudiantes Inmigrantes en la Educación (2013)</p> <p>Finlandia: Currículo Nacional de Enseñanza para preparar a los Inmigrantes para la Educación Básica (2009)</p> <p>Irlanda: Estrategia de Educación Intercultural (2010)</p>	<p style="text-align: center;">ESTUDIANTES DE GRUPOS DE POBLACIÓN ESPECÍFICOS</p> <p>Australia: Cerrando la Brecha: Desarrollo de la Infancia Temprana Indígena (2008); Plan de Acción Educativa de los Aborígenes y los Isleños del estrecho de Torres (2010-2014)</p> <p>Eslovenia: Proyectos para la Integración Efectiva de los Estudiantes Romanís en los Centros Escolares (2008-2015); Proyecto para elevar el capital social y cultural en áreas habitadas por miembros de la comunidad romaní (2011-2013)</p> <p>Nueva Zelanda: <i>Tataiko</i>: Competencias Culturales para los Profesores de Maorí (2012); <i>Ka Hikitia</i>: Acelerando el Éxito: Estrategia Educativa (2013-2017) antes <i>Ka Hikitia</i>: Gestión para el Éxito: Estrategia Educativa Maorí (2008-2012); Plan Educativo Pasífico (2013-2017)</p> <p>República Checa: Centros de Apoyo Educativo Inclusivo (2009-10); Plan de Acción Nacional para la Educación Inclusiva (2010)</p> <p>Turquía: Proyecto de Aumento de las Tasas de Matriculación Especialmente de las Niñas (2011-2013); Programa Educativo de Transporte (2011-2013)</p>

Fuente: Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE (Parte III) y perfiles de países de Política educativa en perspectiva www.oecd.org/edu/profiles.htm.

- Algunos países han introducido estrategias de apoyo escolar, a menudo con financiación. Chile se ha centrado en los centros escolares de primaria (2008) y secundaria (2011) mediante la Ley sobre Subsidios Preferentes (2008), que pone el centro de atención en el apoyo pedagógico y técnico. Este programa ha causado cambios importantes en el sistema escolar chileno. Aunque el programa es voluntario, en torno al 85 % de las 9.000 escuelas participó en 2011. Asimismo, todas las escuelas municipales y en torno al 66 % de los centros escolares de financiación privada están activamente involucrados.
- De forma similar, en Inglaterra (Reino Unido), la Prima al Alumno (2011), que proporciona financiación adicional a los centros escolares para que puedan aumentar el nivel de estudiantes en desventaja, ha tenido un impacto positivo. La Prima al Alumno está dirigida a los estudiantes que han recibido comidas escolares gratuitas en algún momento en los últimos seis años. Un reciente estudio del programa indica que la Prima al Alumno se usa de forma más efectiva en los centros escolares y muestra algunos signos positivos entre la población de los estudiantes meta (Ofsted, 2014).

Atención a los estudiantes de entorno inmigrante. La creciente migración hacia los países de altos ingresos está causando cambios en la composición de los centros escolares en algunos países (OECD, 2013c). Por ejemplo, Irlanda, Finlandia y Alemania han experimentado aumentos en la tasa de inmigrantes internacionales como porcentaje de su población total y recientemente han centrado su esfuerzo en responder a las necesidades de los estudiantes inmigrantes y aumentar su nivel:

- En Finlandia, el Currículo Nacional de Enseñanza para preparar a los Inmigrantes para la Educación Básica (2009) se introdujo para dar apoyo a los estudiantes de origen inmigrante sin conocimientos de finés o sueco y/u otras competencias para que puedan cursar la educación básica. El currículo se diferencia por edad, capacidades de aprendizaje y el entorno para apoyar el desarrollo equilibrado de los estudiantes y su integración en la sociedad. El currículo nacional para FP y la Educación Preparatoria para la Educación General de Secundaria Superior (2014) tienen como objetivo asimismo apoyar a los inmigrantes y a los hablantes de lenguas extranjeras.
- En Irlanda, la Estrategia de Educación Intercultural (2010-2015) se introdujo para promover ambientes de aprendizaje inclusivos e interculturales para los estudiantes inmigrantes, desarrollando el liderazgo y la calidad de la enseñanza, los conocimientos lingüísticos, las principales líneas de actuación, los derechos y las responsabilidades, fijando además expectativas altas, entre otras cuestiones.
- En 2011, Alemania transformó su Plan Nacional de Integración (2007) en el Plan Nacional de Acción para la Integración (NAP-I). Fija objetivos en educación, formación y educación continua para aumentar la participación y el éxito de los estudiantes de origen inmigrante.

Apoyo a estudiantes de grupos específicos de población. En los países de la OCDE, se han introducido políticas enfocadas a apoyar a las minorías étnicas o a las poblaciones a las que es difícil llegar. Por ejemplo, en Nueva Zelanda y Eslovenia, se han introducido medidas especiales para apoyar a subgrupos de población nacionales que pueden correr riesgo de bajo rendimiento:

- En Nueva Zelanda, donde la población maorí supone el 25 % de la población total, se han incluido estrategias educativas que desarrollan la educación media maorí. Ka Hikitia, Gestión para el Éxito: Estrategia Educativa Maorí (2008-2012), se ha actualizado recientemente en Ka Hikitia, Acelerando el Éxito: Estrategia Educativa (2013-2017). Entre sus componentes se encuentra la iniciativa «jóvenes comprometidos en el aprendizaje» para involucrar a los estudiantes de 14-18 años en la educación, y Tātaiako: Competencias Culturales para los Profesores de Maorí (2012), recursos para mejorar la enseñanza desarrollando competencias culturales para los profesores en ECE, los centros escolares de primaria y secundaria. Además, un Plan Educativo Pasifika (2013-2017) en concreto fija la dirección estratégica del Gobierno para la educación de los isleños pasifika. Dicho plan pretende aumentar la responsabilidad relacionada con el éxito de los estudiantes pasifika y realizar mejoras en la práctica, centrándose en el uso de información sobre el nivel educativo y un compromiso comunitario más eficiente para abordar el bajo rendimiento.
- Eslovenia emprendió varios proyectos para promover la integración de los estudiantes romaníes en los centros escolares, proporcionando formación específica a los alumnos y a los profesores, e involucrando a los padres romaníes en la educación de sus hijos

(2008-2015). Más recientemente, el Proyecto para elevar el capital social y cultural en áreas habitadas por miembros de la comunidad romaní (2011-2013) tiene como objetivo trabajar con niños, jóvenes y padres en los asentamientos romanís para aumentar la participación y el éxito de estos niños.

Bibliografía

- Australian Government (2013), «A Snapshot of Early Childhood Development in Australia 2012 — AEDI National Report», Australian Government, Canberra, http://www.aedc.gov.au/docs/default-source/public-documents/reports/report_nationalreport_2012.pdf?sfvrsn=2&download=true.
- Carrasco A. (2014), «Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile: ¿Qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe?», Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE), Ministerio de Educación, Santiago, http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/VF_Resumen_A_Carrasco_et_al_FONIDE_Seleccion_2014.pdf.
- OECD (de próxima aparición), *Starting Strong IV*, OECD Publishing, París.
- OECD (2014a), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, edición revisada en febrero de 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, PISA, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>.
- OECD (2014b), «Poverty» in *Society at a Glance 2014: OECD Social Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2014-en.
- OECD (2014c), «PISA in Focus 40: Does pre-primary education reach those who need it most?», OECD Publishing, París, [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n40-\(eng\)-final.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n40-(eng)-final.pdf).
- OECD (2013a), *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*, PISA, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>.
- OECD (2013b), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful: Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, PISA, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- OECD (2013c), *Trends Shaping Education 2013*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2013-en.
- OECD (2012a), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- OECD (2012b), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>.
- OECD (2012c), «Taking stock of reform action and identifying priorities» en 2013 en OECD, *Economic Policy Reforms: Going for Growth*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/growth-2013-3-en>.
- OECD (2012d), «Developing Relevant Skills» en OECD, *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>.
- OECD (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 and Volume 2*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en>.
- OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264035461-en>.
- OECD (2001), *The Well-being of Nations: The Role of Human and Social Capital*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264189515-en>.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED) (2014), «The pupil premium: an update», julio de 2014, <http://www.ofsted.gov.uk/sites/default/files/documents/surveys-and-good-practice/t/The%20pupil%20premium%20-%20an%20update.pdf>.

PARTE I
Capítulo 3

Preparar a los estudiantes para el futuro

¿Qué tipo de opciones políticas tienen los responsables de la política educativa para preparar a los estudiantes para el futuro? En este capítulo se debate el contexto, las principales cuestiones y las políticas adoptadas en los países de la OCDE con el fin de promover el desarrollo de las competencias requeridas para la educación postsecundaria o para acceder al mercado laboral. Las políticas examinadas incluyen aquellas que garantizan la finalización efectiva de la educación secundaria superior, proporcionando una formación profesional (FP) de calidad, mejorando la calidad de la educación terciaria y reforzando y facilitando las transiciones entre los itinerarios educativos y el mercado laboral.

En este capítulo se revisan las políticas adoptadas en los países de la OCDE entre el año 2008 y el 2014 con un enfoque comparativo, basándose principalmente en los Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE (Parte III) y los perfiles de países de Política educativa en perspectiva, y el análisis comparativo y específico de la OCDE sobre el sistema educativo de cada país. Las reformas varían de un país a otro, dado que están influidas por el contexto, las tradiciones, los marcos institucionales y los retos nacionales o regionales específicos. Se agrupan según las diferentes opciones políticas y su alcance.

Resultados clave

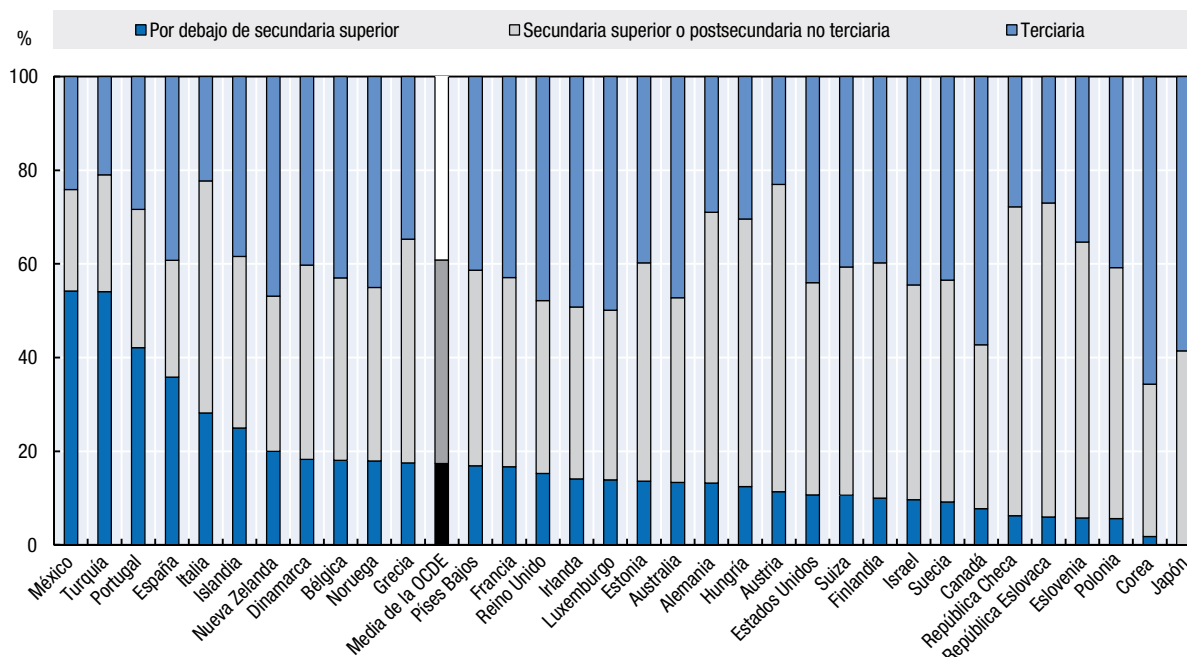
- Los países de la OCDE están preparando a los estudiantes para el futuro, como indica el aumento de las tasas de nivel educativo alcanzado. Como media, el 82% de los jóvenes de 25-34 años tienen al menos un nivel de secundaria superior en comparación con el 64% de la población de 55-64 años. Sin embargo, el abandono sigue siendo alto en algunos países; las perspectivas del mercado laboral para los jóvenes es un reto y muchos programas educativos y FP no tienen salidas profesionales al mercado laboral. Para hacer frente a estos retos, existe una amplia gama de opciones políticas para reforzar las transiciones entre los niveles educativos y el mercado laboral.
- Para lograr tasas más altas de nivel educativo alcanzado y proporcionar más salidas profesionales al mercado laboral, la educación y la formación profesional (FP) se han convertido en una prioridad. En los últimos años, muchos países han concentrado sus esfuerzos en mejorar la calidad de los cursos de FP y expandir la formación o el aprendizaje basados en el trabajo. Algunos países han adoptado estrategias globales, como Portugal, con una estrategia nacional que introdujo nuevos programas de FP, o como en Dinamarca y Suecia, que han reformado sus sistemas de FP. También se han introducido nuevas cualificaciones o han proporcionado más flexibilidad a sus sistemas de FP para garantizar que los estudiantes tengan acceso a una educación ulterior. La garantía de calidad es asimismo un objetivo, como en el Sistema de Gestión de la Calidad en Austria.
- Para evitar el abandono y hacer la educación secundaria superior más relevante para las necesidades de los estudiantes y el mercado laboral, las políticas se han centrado principalmente en mejorar los planes de estudio y apoyar a los estudiantes en riesgo. Por ejemplo, Polonia introdujo un nuevo currículo que enumera las competencias que los estudiantes de secundaria superior deben desarrollar, en especial las competencias adaptadas a nuestras economías en constante cambio y con un uso intensivo de la tecnología. México introdujo un nuevo sistema de secundaria superior con un nuevo marco curricular, mediante supervisión del sistema y guía académica.
- Para mejorar la efectividad de la educación terciaria, importante impulsor de la competitividad económica, las políticas se han centrado en su relevancia con respecto al mercado laboral y el control de calidad. Las estrategias globales introducidas en diferentes países tienen el objetivo de aumentar la calidad de la educación terciaria, por ejemplo Irlanda y Nueva Zelanda introdujeron estrategias generales para establecer directrices y prioridades, mientras que Flandes (Bélgica) y Hungría introdujeron nuevos ciclos cortos de grado. Las políticas enfocadas tienen el objetivo de aumentar el acceso o mejorar la garantía de calidad, como en Países Bajos.
- Muchos países han adoptado políticas para apoyar las transiciones efectivas en educación o el acceso al mercado laboral mediante estrategias nacionales, políticas de garantía juvenil o mediante el desarrollo de marcos de cualificaciones. Australia, por ejemplo, ha introducido diferentes estrategias, como la Asociación Nacional para el Logro y las Transiciones Juveniles y un marco nacional de cualificaciones. Los países miembros de la Unión Europea han cooperado especialmente en este ámbito.

Necesidad de los sistemas educativos de preparar mejor a los estudiantes para los retos futuros

En las economías actuales basadas en el conocimiento, es importante que los individuos y la sociedad garanticen que los estudiantes tengan las competencias requeridas para continuar su educación y entrar en el mercado laboral. Según la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (OECD 2013a), la demanda de competencias continúa dirigiéndose hacia tareas más sofisticadas, a medida que los trabajos implican cada vez mayor análisis y comunicación de información, y la tecnología impregna todos los aspectos de la vida. Asimismo, los individuos necesitan competencias para moverse por la economía en constante cambio y para moldear su futuro. En los países de la OCDE, preparar a los estudiantes para el futuro con educación secundaria superior o terciaria aporta beneficios. Generalmente, los salarios y las oportunidades de empleo aumentan con el nivel educativo: como media, los adultos con nivel educativo terciario son los que más ganan y los que tienen mayores niveles de competencia lectora y capacidad de cálculo. Esto suele traducirse en una mejor salud y participación más activa en la sociedad (OECD, 2013a; OECD, 2014a).

En la OCDE, los adultos jóvenes tienen mayor nivel de matriculación y educación, así como de competencias clave, como competencia lectora y capacidad de cálculo. Desde el año 2000, las tasas de matriculación y nivel educativo alcanzado han aumentado en la educación secundaria superior o en la terciaria (OECD, 2014a). Como media en los países de la OCDE, el 82% de la población de 25 a 34 años ha finalizado al menos la educación secundaria superior, en comparación con el 64% de la población de 55 a 64 años (Capítulo 1, Figura 1.2). Además, la puntuación en competencia lectora y capacidad de cálculo de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos indica que los adultos jóvenes (de 16 a

Figura 3.1. Nivel educativo alcanzado por la población de 25 a 34 años (2012)



Fuente: OECD (2014), *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*, Tabla A1.4a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171424>

24 años) tienen mayor nivel de competencias que la población de 25 a 64 años en la mayoría de los países de la OCDE (OECD, 2013a) (Capítulo 1, Figura 1.5).

A pesar de que los resultados son cada vez más positivos, los retos educativos persisten en muchos países de la OCDE, particularmente en términos de garantía de acceso y nivel educativo alcanzado, reducción del abandono y diseño de vías que garanticen una transición equilibrada y contribuyan a mejorar las previsiones de empleo juvenil. Entre la población joven, como media en los países de la OCDE, el 17 % de la población de 25 a 34 años no ha finalizado la educación secundaria superior (Figura 3.1). Las perspectivas del mercado laboral de la población de 25 a 34 años tampoco son positivas, dado que las tasas de empleo han disminuido en todos los niveles educativos entre 2005 y 2012 y el desempleo juvenil sigue siendo alto. En 2012, el 15,0% de la población de 15 a 29 años no trabajaba ni estudiaba (NI NI), del 6,7% en Países Bajos al 29,2% en Turquía. Las políticas de educación y formación serán importantes para abordar de forma efectiva los retos a los que se enfrentan los países al preparar a los estudiantes para el futuro (OECD, 2011).

Opciones políticas para preparar a los estudiantes para el futuro

La educación media superior, la formación profesional (FP) y la educación terciaria son niveles educativos clave en los que se pueden utilizar políticas para preparar a los estudiantes para el futuro. Tras la educación media superior, en la mayoría de los casos los estudiantes acceden a programas de estudio más complejos y diferenciados a medida que avanzan por la educación secundaria y postsecundaria hacia el mercado laboral. Los principales objetivos de estos niveles y programas educativos son desarrollar ciudadanos y fomentar competencias que se puedan usar en educación postsecundaria y con el fin de acceder al mercado laboral. Las políticas para mejorar la enseñanza, como por ejemplo garantizar la relevancia del currículo, reforzar las transiciones entre los itinerarios y mejorar los vínculos con el mercado laboral, se encuentran entre los diferentes enfoques para mejorar los resultados de los estudiantes.

Las políticas adoptadas entre 2008 y 2014 en los países de la OCDE, según la información recopilada para el presente informe, demuestran que los países usan varios enfoques para ayudar a preparar a los estudiantes para el futuro, en la educación secundaria superior, en la terciaria y en los programas general y de FP. Las reformas en educación secundaria superior tienen como principal objetivo apoyar a los estudiantes en riesgo de abandonar o que no finalizaron este nivel. Entre las políticas analizadas, las políticas enfocadas a la FP han sido las más importantes, ya sea con estrategias globales o con nuevos planes de estudio y cualificaciones. Las políticas de educación terciaria tienen como objetivo aumentar la calidad de la enseñanza con nuevos programas e incrementar el acceso o mejorar la garantía de calidad. Asimismo, el presente capítulo analiza las políticas transversales que tienen como objetivo apoyar la transición de los estudiantes entre niveles educativos y el acceso al mercado laboral.

En general, el análisis de las políticas implementadas en estos ámbitos de educación señala patrones comunes: se han desarrollado estrategias para introducir cualificaciones nuevas y más relevantes o estructuras de cualificaciones más claras, y para mejorar la calidad de las instituciones. Al mismo tiempo, los tipos de políticas adoptadas dependen de muchos factores, incluida la estructura del sistema educativo y los retos específicos afrontados por los diferentes países. Los Estados miembros de la Unión Europea se han beneficiado de la cooperación en la UE en el ámbito de la educación y la formación para afrontar retos comunes.

Asegurar la finalización efectiva de la educación secundaria superior

La educación secundaria superior desempeña un papel crucial en los sistemas educativos, dado que es donde están matriculados la gran mayoría de los jóvenes actualmente (OECD, 2004). En el pasado, los centros escolares de secundaria superior estaban diseñados principalmente para preparar a una élite para acceder a los estudios universitarios; sin embargo, actualmente desempeñan un papel clave para garantizar que los jóvenes salgan del sistema educativo con las competencias básicas necesarias para trabajar y desenvolverse en la sociedad (Capsada, 2014). Los indicadores anuales de la OCDE sobre los resultados de la educación y el mercado laboral sugieren que la finalización de la secundaria superior marca el umbral mínimo para acceder al mercado laboral y tener empleo continuo. Del mismo modo, es el trampolín para acceder a un nivel más alto de educación.

Entre el fundamento de la educación básica y la preparación para una educación más compleja o el acceso al mercado laboral, la educación secundaria superior es una fase esencial para los jóvenes y garantizar que se complete es un reto. Basada en los conocimientos y las competencias adquiridas en la educación básica (CINE 2), los programas de secundaria superior están diseñados para ofrecer a los estudiantes una educación más variada y especializada a través de dos vías principales: los programas de orientación académica (CINE 3A) y los programas de orientación profesional (CINE 3B). Aunque el ciclo completo de educación secundaria superior solo es obligatorio en ocho países de la OCDE, en torno al 90% de la población se matricula al menos un año de secundaria superior en 31 países de la OCDE. Aunque la tasa educativa ha aumentado en los últimos años, como media un mínimo del 17% de los adultos jóvenes de los países de la OCDE no finalizaron la educación secundaria superior en 2012 y en algunos países la proporción es mucho mayor (Figura 3.1).

Entre los principales retos identificados por la OCDE para la secundaria superior se encuentra diseñar una educación específica que aborde las diferentes necesidades de los estudiantes y apoye las transiciones efectivas, preparando a los adultos jóvenes para el trabajo o ulterior educación. La Estrategia de Competencias de la OCDE (OECD, 2012) ha reconocido la necesidad de que los sistemas educativos garanticen que los estudiantes finalicen la educación obligatoria y que sus competencias (competencias cognitivas, interpersonales y de alto nivel en general) respondan a las necesidades del mercado laboral (OECD, 2012).

En la OCDE, los países están adoptando una variedad de políticas para mejorar la calidad y garantizar la finalización de la educación secundaria superior. Las políticas globales implican estrategias amplias de reforma de la educación secundaria superior en general, y las políticas de contenido abordan específicamente el currículo y las cualificaciones. Las políticas enfocadas responden al reto de involucrar a los estudiantes y reducir el abandono del sistema educativo (Tabla 3.1).

Estrategias de gobernanza y generales. En un número limitado de países se han introducido estrategias generales en educación secundaria superior para reformar todo el sistema de este nivel educativo:

- Italia ha adoptado medidas para reformar la educación secundaria superior (2010), actualizando, reorganizando y simplificando las numerosas vías que han aumentado en las últimas décadas, incluso revisando el currículo. La reforma delimita y fija los tipos de vías para identificar las necesidades, tanto a nivel nacional como regional/local, para aportar conocimientos y competencias clave, y definir los resultados de aprendizaje de

Tabla 3.1. **Políticas para aumentar la finalización de la educación secundaria superior, 2008-2014**

Políticas globales	Políticas de contenido	Políticas enfocadas
<p>ESTRATEGIAS DE GOBERNANZA Y GENERALES</p> <p>Estonia: Enmienda a la Ley de la Escuela Básica y de Secundaria Superior (2013)</p> <p>Italia: Reforma de la Educación Secundaria Superior (2010-2015)</p> <p>México: Sistema Nacional de Bachillerato (2009); educación secundaria superior obligatoria (2012)</p>	<p>CURRÍCULO Y CUALIFICACIONES</p> <p>Eslovenia: Currículo de Materias Actualizado (2008)</p> <p>Islandia: Directrices para el Currículo Nacional de Educación Secundaria Superior (2011)</p> <p>Japón: Programa de Estudios en Educación Secundaria Superior (2009)</p> <p>Nueva Zelanda: Certificado Nacional de Logro Educativo (NCEA) (2009)</p> <p>Polonia: Reforma del currículo general y de FP (2008)</p> <p>Reino Unido: Irlanda del Norte: Marco de Cualificación (2013); Gales: Revisión de las Cualificaciones para los estudiantes de 14 a 19 años (2011)</p> <p>Suecia: Nuevo currículo de educación secundaria superior (2011)</p>	<p>ABANDONO ESCOLAR</p> <p>Alemania: Iniciativa de Cadenas Educativas (2010) para el apoyo profesional; programa VerA (2010)</p> <p>Austria: Estrategia Nacional contra el Abandono Escolar Temprano (2012)</p> <p>Bélgica (comunidad flamenca): Plan de Acción contra el Abandono Escolar Temprano (2013)</p> <p>Canadá (Quebec): Estrategia de Atención Escolar (2009)</p> <p>España: Programa para la reducción del abandono temprano de la educación y la formación (2008); Programa Nacional de Reformas (2012)</p> <p>México: Construyéndose Uno Mismo (2008)</p> <p>Noruega: Iniciativa Nuevas Posibilidades-Ny GIV (2010-2013)</p> <p>Nueva Zelanda: Programa de Retención de Nivel y de Transiciones (2013) en la Garantía de la Juventud (2010)</p> <p>Portugal: Programa para Combatir el Fracaso y el Abandono Escolar (2012)</p>

Fuente: Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE (Parte III) y perfiles de países de Política educativa en perspectiva, www.oecd.org/edu/profiles.htm.

cada vía (Ministerio de Educación y de Universidades e Investigación, 2014). La educación secundaria superior en Italia dura cinco años (los dos primeros años son de escolarización obligatoria) y se divide en general y técnica/formación profesional de grado superior y de grado medio.

- México, que está entre los países de la OCDE que tienen una menor proporción de población con educación secundaria superior, ha introducido y empezado a implementar un Sistema Nacional de Bachillerato (2009) con un marco curricular común, un sistema de monitorización, orientación académica y otros servicios educativos y becas para mejorar el acceso. Un análisis del Banco Mundial (2013) sobre el préstamo concedido para esta reforma muestra algunos resultados prometedores, incluida la implementación de un currículo basado en competencias, la acreditación de 658 centros escolares como parte de la red del Sistema Nacional de Bachillerato y la implementación de programas de reducción del abandono de los estudiantes. Asimismo, México ha hecho obligatoria la educación secundaria superior (2012).

Revisión del currículo y de las cualificaciones. Mientras algunos países han introducido amplias reformas del currículo que han incluido también la educación secundaria superior (Capítulo 4), otros se han centrado en revisar el contenido que guía la educación secundaria superior, centrándose en competencias clave para responder a las necesidades de los estudiantes y del mercado laboral:

- Polonia ha introducido una modificación del currículo nacional de los programas de educación general y formación profesional (2008), para ser aplicada de 2012 a 2015. Diseñada para ayudar a los estudiantes a adquirir y desarrollar competencias concretas durante la educación secundaria superior (3-4 años), el nuevo currículo incluye lectura, pensamien-

to matemático, pensamiento científico, competencias comunicativas, uso de las TIC y pensamiento crítico, así como competencias de resolución de problemas, autoevaluación y trabajo en equipo. Los directores de los centros escolares tienen autonomía para gestionar el tiempo de clase para las asignaturas marco del currículo y para garantizar la obtención de las competencias.

- Nueva Zelanda ha reformado su certificado de finalización de la educación secundaria superior, el Certificado Nacional de Logro Educativo (NCEA, 2009), para ajustarlo al currículo nacional. En educación secundaria superior postobligatoria, el NCEA corresponde a los tres niveles alcanzados tras finalizar cierta cantidad de créditos en determinadas asignaturas. En 2013, en torno al 70 % de los estudiantes de 11.º curso alcanzaron el nivel 1 NCEA y la misma proporción de estudiantes de 12.º curso alcanzaron el nivel 2 NCEA. En el último curso (13.º), el 57 % de los estudiantes alcanzaron el nivel 3 NCEA (Autoridad para las Cualificaciones de Nueva Zelanda, New Zealand Qualifications Authority, 2014).

Prevención del abandono escolar. El abandono escolar de los estudiantes es un proceso complejo de desvinculación que se debe a varios factores, como el rendimiento académico, el entorno personal y familiar de los estudiantes, las políticas a nivel del sistema y las condiciones del mercado laboral (OECD, 2012). Las políticas adoptadas para evitar que los estudiantes abandonen el sistema educativo antes de alcanzar un nivel educativo mínimo incluyen:

- Un objetivo común en los países europeos que han adoptado la Estrategia Europea 2020 (2010) es reducir la tasa de abandono escolar temprano por debajo del 10 % en 2020 (objetivo para toda la Unión Europea) (EC, 2014a). El abandono escolar temprano se refiere a la población de 18-24 años que abandona la educación y formación con un nivel de educación secundaria inferior o menos (EC, 2013). Cada país europeo ha adaptado este objetivo según su contexto específico (EC, 2014b).
- La Estrategia Nacional contra el Abandono Escolar Temprano (2012) se ha puesto en práctica en Austria con el objetivo de seguir reduciendo la proporción de estudiantes que abandonan. Aunque esta proporción es baja en Austria (7,6 %) en comparación con otros países, la estrategia tiene como objetivo evitar el abandono escolar temprano a nivel del sistema mediante mejoras estructurales del sistema educativo, a nivel de los centros escolares mediante mejoras de la enseñanza y el ambiente de aprendizaje, y a nivel de los estudiantes apoyando a los estudiantes en riesgo mediante iniciativas como la orientación juvenil (EC, 2013).
- En España, el Plan Nacional de Reformas (2012) ha fijado objetivos para cumplir la estrategia 2020 de la Unión Europea y reducir el abandono a una tasa del 15 % para 2020. Entre 2009 y 2012, España redujo la tasa de abandono escolar temprano en 6,3 puntos porcentuales hasta el 24,9 % y pretende seguir reduciéndolo hasta lograr sus objetivos (EC, 2013). En el pasado, España introdujo el programa para reducir el abandono temprano en la educación y formación (Programa para la reducción del abandono temprano de la educación y la formación, 2008), que proporcionó financiación destinada a medidas preventivas y ha conseguido reducir la tasa de abandono. Más recientemente, la reforma de la LOMCE (2013) también tiene como objetivo reducir el abandono.
- La iniciativa nacional noruega Nuevas Posibilidades-Ny GIV (2010-2013) ha tenido como objetivo aumentar la tasa de educación secundaria superior del 70 % al 75 % para 2015 con medidas específicas para los estudiantes de bajo rendimiento y reinsertar en la educación a la población de 16-21 años que no estudia ni trabaja. Entre las medidas clave se

incluyen el apoyo a los estudiantes en el último curso de educación secundaria inferior y en educación secundaria superior, la formación y el apoyo a los profesores para aumentar la calidad de la enseñanza, indicadores comunes para disponer de estadísticas comparables, mejor colaboración entre las autoridades gubernamentales competentes e involucrar a los agentes. Esta reforma ha introducido también algunas iniciativas de FP, como el Certificado del Plan de Práctica.

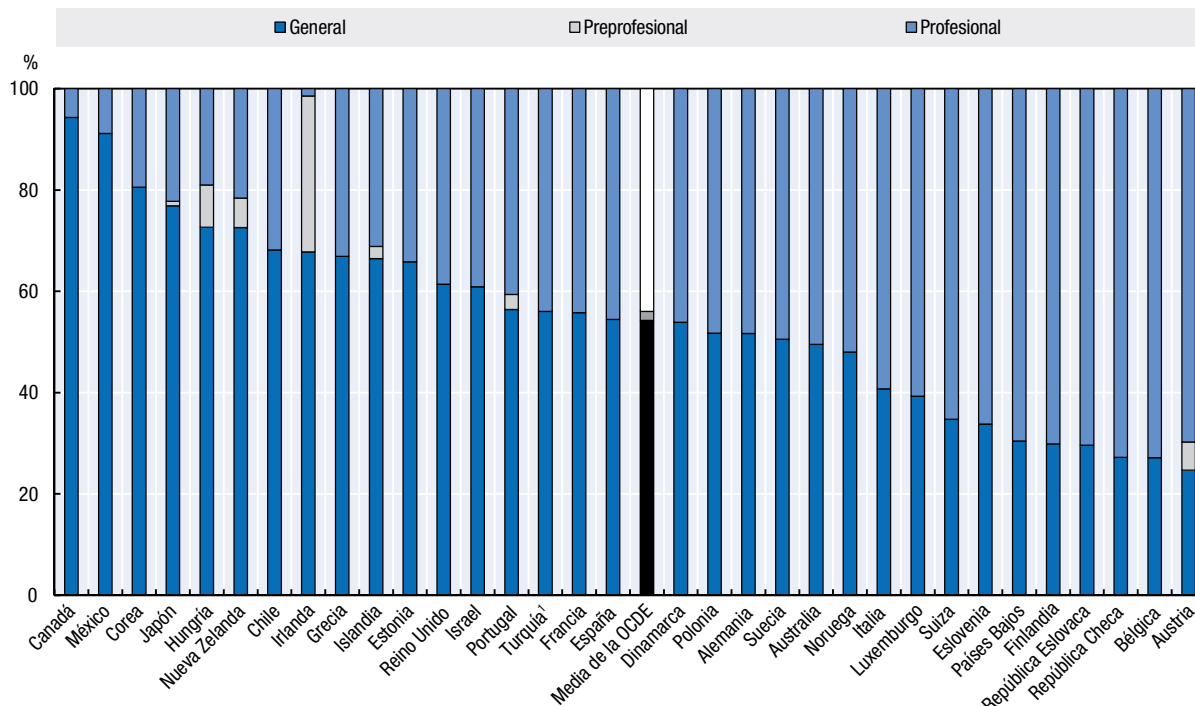
Proporcionar una formación profesional (FP) de calidad

Los programas de FP de grado medio y superior pueden desempeñar un papel central al preparar a los estudiantes para el mercado laboral y para responder a las necesidades del mercado de trabajo (OECD, 2010a). A veces, los programas de FP han sido percibidos por los estudiantes y por el público en general como educación de segunda clase (OECD, 2010a) y dirigida a los estudiantes de bajo rendimiento, en lugar de considerarse equivalentes a los programas académicos generales. Sin embargo, la FP tiene cada vez un papel más importante al preparar a los estudiantes para el futuro, al combinar formación académica y más específica destinada a desarrollar las competencias necesarias en el mercado laboral. Los programas de FP también pueden preparar a los estudiantes para una educación ulterior, y cada vez más países reconocen que la calidad de la FP inicial puede realizar una contribución importante a la competitividad económica (OECD, 2012).

La FP se refiere a los programas de educación y formación profesional de grado medio o superior que generalmente están destinados a obtener un título reconocido o a un ámbito profesional o tipo de trabajo específico (OECD, 2010a). Combina teoría específica para el aprendizaje con formación práctica, con especial atención a la última. Uno de los elementos que suele diferenciar a la FP de otros itinerarios educativos es la importancia de la formación en el lugar de trabajo, variando la proporción de tiempo dedicado en el lugar de trabajo según el programa (OECD, 2010a). Al menos el 70% de los estudiantes de educación secundaria superior en Austria, Bélgica, Finlandia, República Checa y República Eslovaca están matriculados en programas preprofesionales o profesionales, mientras que en Corea, Grecia, Japón, Nueva Zelanda y Reino Unido es inferior al 30% (Figura 3.2). En la mayoría de los países, más estudiantes de educación terciaria acceden a programas terciarios de tipo A (programas de base teórica), aunque en Bélgica, Chile, Corea y Nueva Zelanda la tasa de acceso a los programas terciarios de tipo B (programas técnicos) es superior al 35% en comparación con la media de la OCDE del 18% (OECD, 2014a).

Con el fin de preparar a los estudiantes para el futuro, los programas de FP deben garantizar que sus alumnos poseen las competencias necesarias para acceder al mercado laboral, así como para continuar formándose. Sin embargo, lograrlo es un reto. La Encuesta sobre las Competencias de los Adultos muestra que los adultos con cualificaciones de FP tienen como media menor puntuación en competencia lectora y capacidad de cálculo que los alumnos de programas generales, aunque estos datos pueden reflejar efectos seleccionados (OECD, 2013a). Los programas de FP se enfrentan a muchos retos, incluido equilibrar las preferencias de los estudiantes con las necesidades de las empresas, determinando la mezcla de competencias que los programas de FP deben ofrecer, involucrando a las empresas en los programas de FP y desarrollando y facilitando orientación profesional adecuada (OECD, 2010a). Con la creciente especialización y diferenciación horizontal en la FP, los programas ofrecen a los estudiantes más opciones de aprendizaje y trabajo. Esta amplia gama de oportunidades dificulta las decisiones y complica las perspectivas profesionales (OECD, 2010a).

Figura 3.2. **Estudiantes matriculados en programas de educación secundaria superior general y profesional (2012)**



Nota: Al comparar las tasas de matriculación en este nivel educativo, se debe tener en cuenta que la duración de los programas de educación secundaria superior es diferente en cada país.

1. Excluye CINE 3C.

Fuente: OECD (2014), *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*, Tabla C1.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171438>

El análisis de las políticas recientes muestra que los países han sido extremadamente activos en respuesta a sus retos para reforzar la FP. Los países han introducido principalmente estrategias globales generales y reformas relacionadas con el currículo, centrándose en la garantía de calidad (Tabla 3.2).

Introducir estrategias generales o modificar la estructura. Los principales objetivos de las políticas globales de FP son introducir principios que guíen el desarrollo de la FP y cambiar la estructura y/o gobernanza de los programas de FP. Algunos ejemplos:

- Dinamarca ha reformado activamente la FP. En 2008, el Gobierno reformó la estructura de la FP para reducir el abandono entre los estudiantes de FP, redefiniendo la estructura del sistema en 12 ámbitos de estudio principales. En 2014, el Acuerdo sobre Programas de FP Mejores y Más Atractivos (2014) pretende mejorar la implementación de los programas. Los objetivos para 2020 incluyen mejorar la tasa de estudiantes que comienzan y finalizan la FP de secundaria superior; facilitar desarrollo profesional a los profesores; mejorar la orientación y transición al mercado laboral o a ulterior educación; y aumentar el compromiso de los agentes implicados.
- Portugal ha realizado múltiples esfuerzos para mejorar la FP con diferentes medidas reunidas bajo una estrategia nacional integrada (2012-2014). Incluye numerosas acciones para aumentar la cantidad de jóvenes matriculados en FP, para mejorar la coordinación y los vínculos con el mercado laboral y para reforzar la orientación. Portugal ha reformu-

Tabla 3.2. **Políticas para desarrollar una educación y formación profesional de calidad, 2008-2014**

Políticas globales	Políticas de contenido	Políticas enfocadas
ESTRATEGIA GENERAL Y ESTRUCTURA	CURRÍCULO Y CUALIFICACIONES	GARANTÍA DE CALIDAD
<p>Alemania: Campaña de información (2011)</p> <p>Dinamarca: Reforma de la estructura del sistema (2008-2009); Programas de FP mejores y más atractivos (2014)</p> <p>España: Introducción de la FP dual (2012)</p> <p>Estonia: Ley de Instituciones Educativas Profesionales (2013)</p> <p>Francia: Comunidades Universitarias (2013)</p> <p>Hungría: Reformas a nivel del sistema (2011-2013)</p> <p>Irlanda: Ley de Juntas Educativas y Formativas, Juntas de Educación y Formación (2013); SOLAS, Autoridad Nacional para el Fomento de la Educación y Formación Profesional (2013)</p> <p>Italia: Acuerdo entre el Estado y las Regiones (2010); Institutos Técnicos Superiores (2011)</p> <p>Países Bajos: Agenda de Profesionalismo Profesional (2011)</p> <p>Portugal: Escuelas de Referencia de Enseñanza Profesional (2012); Estrategia nacional integrada (2012-2014), incluidos Centros para la Cualificación en Enseñanza Profesional (2013)</p> <p>Suecia: Nuevo sistema de FP de secundaria superior, incluidas prácticas de aprendices (2011)</p> <p>Turquía: Proyecto de Centros Especializados de Formación Profesional (2010-2015); Estrategia y Plan de Acción en Formación Profesional y Técnica (2013-2017)</p>	<p>Alemania: Nuevas regulaciones (2009)</p> <p>Austria: Certificado de Aprendices y de Secundaria Superior (2008)</p> <p>Bélgica (comunidad francesa): Reorganización del currículo por unidades de estudio (2010)</p> <p>Dinamarca: Programa de FP con examen académico (2010)</p> <p>Eslovenia: Enfoque basado en competencias en el currículo de FP (2008-2011)</p> <p>España: Conforme a la LOMCE (2013), vías profesionales opcionales y nuevos diplomas de FP.</p> <p>Estonia: Estándares de Formación Profesional (2013)</p> <p>Francia: Reformas de FP en el nivel de secundaria superior (2009)</p> <p>Luxemburgo: Reforma de la Formación Profesional (2008)</p> <p>Noruega: Certificado del Plan de Práctica (2008); Cursos de Trabajo para los estudiantes de educación secundaria inferior (2009)</p> <p>Nueva Zelanda: Programas de Educación Secundaria y Terciaria (Academias Empresariales, 2009); Academias de Servicio (2009); vías profesionales como parte de la Garantía de la Juventud (2010)</p> <p>Polonia: Reforma del currículo general y de FP (2008)</p> <p>Portugal: Programas Profesionales Específicos (2012); currículo de educación secundaria superior (2013)</p> <p>Turquía: Proyecto de Formación Profesional para el Empleo (2009); Proyecto Nuevas Tendencias en Iluminación (2009) y Operación Ferrocarril en el Sistema Europeo de Créditos (2011-2013)</p>	<p>Australia: Autoridad Australiana para la Calidad de Competencias (2011)</p> <p>Austria: Sistema de Gestión de Calidad QIBB (2012)</p> <p>Eslovenia: Registro Central de Participantes en las Instituciones Educativas (CEUVIZ) (2011), base de datos de formación profesional superior</p> <p>Suecia: Agencia Nacional Sueca de Formación Profesional Superior (NAHVE, 2009)</p>

Fuente: Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE (Parte III) y perfiles de países de Política educativa en perspectiva, www.oecd.org/edu/profiles.htm.

lado los currículos de la FP de secundaria superior (2013) y ha introducido las Escuelas de Referencia de Enseñanza Profesional (EREP, 2012) y una red de Centros para la Cualificación en Enseñanza Profesional (CQEP, 2013). Las EREP se centran en una actividad económica particular en una región, mientras que los CQEP proporcionan orientación y asesoramiento a estudiantes y adultos. Portugal ha introducido asimismo nuevos programas de FP (2012) en educación primaria y secundaria inferior (a partir de los 13 años).

- Siguiendo las recomendaciones del Consejo Central de Educación, Japón tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación en FP con la introducción de directrices para intensificar la oferta de FP en diferentes niveles del sistema educativo.
- Italia ha reformado su estructura de gobierno en la FP (2010) para garantizar la coherencia entre la FP ofrecida por el Estado y la ofrecida por las regiones. El sistema estatal de FP dura cinco años y se imparte en los institutos técnicos y profesionales, mientras que

el sistema regional de FP se imparte en agencias e institutos acreditados por las regiones y puede durar tres o cuatro años (Eurypedia, 2013). Se pueden obtener otras cualificaciones de FP en la educación postsecundaria no terciaria través de las vías de educación y formación técnica superior o los cursos organizados por los sistemas regionales de FP. Además, en 2011, Italia introdujo Institutos Técnicos Superiores de nivel postsecundario no terciario que ofrecen programas de 2-3 años, gestionados por fundaciones de centros escolares de FP, centros formativos acreditados, universidades y centros de investigación, empresas y sus asociaciones. Los planes de estudio se diseñan en colaboración con los sectores profesionales y las empresas.

Reforma de los currículos y de las cualificaciones de FP. Se han aplicado políticas en varios países de la OCDE para introducir o reformar los planes de estudio, definir las cualificaciones o mejorar la flexibilidad entre las vías. Algunos ejemplos:

- Según un análisis de la OCDE sobre la FP postsecundaria, el aprendizaje basado en el trabajo puede crear un ambiente educativo fuerte, facilitar la contratación y responder directamente a las necesidades de las empresas (OECD, 2014). Eslovenia introdujo un enfoque basado en competencias con una estructura modular en los planes de estudio de FP (2008-2011) y aumentó la cuota de formación práctica. Las pruebas apuntan a un aumento de la formación práctica en el lugar de trabajo y el 20% del currículo está diseñado actualmente en colaboración con los agentes sociales, especialmente las empresas locales. En el programa piloto noruego, el Certificado del Plan de Práctica (2008) permitió a los estudiantes en riesgo optar por un programa formativo de dos años, que combina educación en el centro escolar (un día a la semana) y formación en el lugar de trabajo (cuatro días a la semana). Una evaluación sumativa de este programa mostró resultados positivos (CEDEFOP, 2011).
- En Alemania, donde hay un sistema de FP bien desarrollado y una fuerte cooperación entre las instituciones educativas, las empresas y otros agentes sociales, las reformas para introducir mayor flexibilidad en FP han tenido como objetivo facilitar el acceso a una educación de nivel más alto a los jóvenes que cuentan con un grado de FP avanzado, pero no una cualificación de acceso a la educación general superior.
- Para que los estudiantes continúen estudiando y ofrecerles competencias formativas, Nueva Zelanda introdujo las Academias Empresariales (2009) para los estudiantes de educación secundaria superior interesados en carreras de comercio o tecnología. La iniciativa busca la colaboración entre centros escolares, instituciones de educación terciaria, organizaciones formativas industriales y empresas. Nueva Zelanda creó asimismo seis vías formativas para ofrecer más variedad a los estudiantes de educación secundaria superior e integrar mejor las asignaturas del currículo con las vías reconocidas por la industria.
- Con el objetivo de ajustar la educación y las necesidades del mercado laboral, los países han involucrado a los agentes implicados en el diseño de los planes de estudio y han desarrollado la enseñanza mediante prácticas de aprendices (OECD, 2010a; OECD, 2014b). En Luxemburgo, el Estado coopera con las cámaras de las empresas y los trabajadores en el Comité para la Formación Profesional para adaptar las orientaciones de los programas formativos a los desarrollos del mercado laboral y a las competencias necesarias. Las seis cámaras se dividen en tres para las empresas (Cámara de Industria y Comercio, Cámara de Oficios y Cámara de Agricultura) y tres para los trabajadores (Cámara de los Empleados, Cámara de los Administrativos y Cámara de los Funcionarios Civiles y Públicos).

Representan su respectiva profesión y supervisan la FP. Los planes de estudio son fijados por las Comisiones Nacionales de Formación, que incluyen a representantes de los centros escolares de secundaria, así como a profesionales.

Refuerzo de la garantía de calidad. La garantía de calidad es un reto, dado que la FP es compleja, con muchas instituciones y diferentes tipos de cualificaciones y estructuras de gobierno (OECD, 2013B). A continuación, algunos ejemplos de países que trabajan para reforzar la garantía de calidad de la FP:

- Conforme a la Ley Nacional Reguladora de la Educación y Formación Profesional de 2011, la Autoridad Australiana para la Calidad de Competencias (ASQA, 2011) busca aumentar la consistencia nacional y el rigor en el registro de las instituciones formativas, acreditando los cursos y supervisando la calidad del sistema mediante el Marco y los Estándares de Calidad de la FP para los Cursos de FP Acreditados.
- La Agencia Nacional Sueca de Formación Profesional Superior (NAHVE, 2009) cubre la educación de FP superior, analiza las demandas del mercado laboral, decide los programas profesionales impartidos como educación formativa superior y asigna financiación pública a los proveedores educativos. Supervisa y audita la calidad educativa y los resultados. También es responsable de coordinar un marco nacional de aprendizaje previo y validación que sirva como punto nacional de coordinación para el Marco Europeo de Cualificaciones, diseñado para facilitar la comparabilidad de las cualificaciones en la Unión Europea.

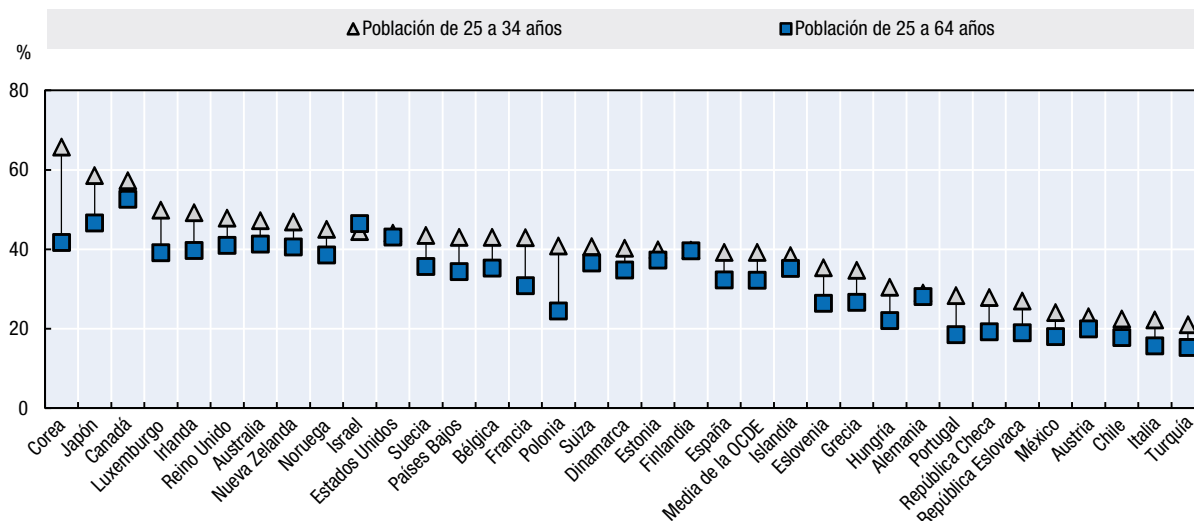
Apoyar el desarrollo de la educación terciaria

En nuestras economías impulsadas por el conocimiento, el acceso a una educación terciaria de calidad es más importante que fomentar la competitividad económica (OECD, 2008). La educación terciaria incluye tanto los programas de orientación académica, tradicionalmente denominada educación superior (programas terciarios de tipo A), y los programas profesionales impartidos por facultades politécnicas, universitarias o instituciones tecnológicas (programas terciarios de tipo B). La expansión de la educación terciaria ha supuesto una mayor diversificación de los programas de estudio que pretenden abordar mejor la conexión entre la educación y el mercado laboral, mejorar el acceso social y geográfico a la educación, y satisfacer las necesidades de formación práctica (OECD, 2008).

Tanto la participación como el nivel educativo alcanzado se han expandido en la educación terciaria. Desde el año 2000, la tasa de acceso a los programas terciarios de tipo A ha aumentado como media más de 10 puntos porcentuales hasta el 58%, mientras que la tasa de acceso a los programas terciarios de tipo B ha aumentado a un ritmo menor, 2 puntos porcentuales hasta el 18%. Las mayores tasas de participación se reflejan en mayores tasas de nivel alcanzado: como media en los países de la OCDE, el 39% de la población de 25 a 34 años, en comparación con el 24% de los adultos mayores (de 55 a 64 años) (Figura 3.3).

Dado el aumento del acceso a la educación terciaria y de su finalización, todos los países siguen teniendo retos clave, entre los que se incluyen garantizar y mejorar la calidad y equidad en la educación terciaria en un contexto de mayor descentralización y autonomía institucional; fomentar la internacionalización; y garantizar mayor relevancia con respecto a las necesidades del mercado laboral. Esto exige involucrar de forma más activa a los actores del mercado laboral, garantizar que las instituciones responden a las demandas de las empresas y que los estudiantes logren resultados positivos en el mercado laboral (OECD, 2008).

Figura 3.3. **Porcentaje de población que ha alcanzado el nivel de educación terciaria, por grupo de edad (2012)**



Fuente: OECD (2014), *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*, Tabla A1.3a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171448>

Entre las diferentes políticas adoptadas para mejorar la calidad de la educación terciaria, los países de la OCDE han desarrollado amplias reformas globales, reformas más específicas de las cualificaciones y políticas enfocadas al acceso, la garantía de calidad y la internacionalización (Tabla 3.3). Los países pretenden asimismo mejorar la educación terciaria mediante políticas de financiación (Capítulo 6).

Introducir estrategias generales o modificar la estructura. En varios países, las políticas globales sirven para establecer la agenda nacional que guíe las reformas de la educación terciaria en los próximos años. En los ambientes descentralizados, donde las instituciones de educación terciaria pueden ser autónomas o guiadas por los gobiernos locales o regionales, las estrategias generales pueden proporcionar coherencia y claridad global (OECD, 2008). Otras políticas globales tienen como objetivo reformar los programas terciarios o las estructuras de gobierno, por ejemplo:

- La comunidad francesa de Bélgica ha introducido el Decreto de Paisaje (2014), que pretende definir el sistema educativo superior y la organización académica de la escolarización para ajustar las trayectorias escolares de los estudiantes de todos los tipos de instituciones de educación superior. Esta política crea asimismo la Academia de Educación e Investigación Superior (ARES) para permitir la coordinación del sistema educativo superior y servir como plataforma de diálogo.
- Nueva Zelanda ha introducido la Estrategia de Educación Superior (TES) para 2014-2019, continuación de su estrategia 2010-2015. La TES fija la dirección y las prioridades del Gobierno en educación superior en los próximos cinco años y pretende promover un sistema educativo superior más abierto y comprometido. Busca también mejorar la financiación, la investigación y la internacionalización. Regularmente se elabora un informe sobre el avance de la TES en relación con los logros de los objetivos de estas estrategias de educación superior.
- Con el fin de satisfacer mejor las demandas del mercado laboral, la Ley de Educación Superior Nacional (2011) de Hungría ha introducido ciclos de grado corto (grados asociados)

Tabla 3.3. Políticas de reforzamiento de la calidad y del acceso a la educación terciaria, 2008-2014

Políticas globales	Políticas de contenido	Políticas enfocadas	
ESTRATEGIA GENERAL	CUALIFICACIONES	ACCESO	GARANTÍA DE CALIDAD
<p>Austria: Proceso de Elaboración de Mapas del Sistema Educativo Superior Austriaco (2011)</p> <p>Bélgica (comunidad francesa): Decreto de Paisaje (2014)</p> <p>España: Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español (2013)</p> <p>Francia: Comunidades Universitarias (2013)</p> <p>Irlanda: Estrategia Nacional de Educación Superior hasta 2030 (2011)</p> <p>Italia: Reforma Universitaria, Ley n.º 240 (2010)</p> <p>Nueva Zelanda: Estrategias de Educación Terciaria (2010-2015; 2014-2019)</p> <p>República Checa: Plan Estratégico para Enseñanza, Ciencia, Investigación, Desarrollo, Innovación, Arte y otras Actividades Creativas de las Instituciones de Educación Superior (2011)</p> <p>ESTRUCTURA</p> <p>Bélgica (comunidad flamenca): Educación terciaria de ciclo corto como parte del proceso nacional de cualificaciones (2009)</p> <p>Hungría: Ley de Educación Superior Nacional (2011)</p> <p>Turquía: Consulta sobre la reestructuración y el rediseño del sistema de educación terciaria (2012)</p> <p>GOBERNANZA</p> <p>Finlandia: Ley de Universidades (2009); Reforma politécnica (2011-2014)</p> <p>República Eslovaca: Enmienda a la Ley de Educación Superior (2012)</p>	<p>Bélgica (comunidad flamenca): Estructura nacional de cualificaciones (2009-2013)</p> <p>Noruega: Marco Nacional de Cualificaciones de Educación Superior (2009)</p> <p>Turquía: Marco Nacional de Cualificaciones de Educación Superior (2010)</p>	<p>Australia: Programa de Participación en la Educación Superior y Asociaciones (2010)</p> <p>Austria: Plazas adicionales en las universidades de ciencias aplicadas (2012-2015)</p> <p>Finlandia: Reforma del sistema de admisión de estudiantes y de transferencia del gobierno central (2011)</p> <p>Grecia: Ley sobre Estructura, Operación, Garantía de Calidad de los Estudios e Internacionalización de las Instituciones de Educación Superior (2011)</p> <p>Hungría: Decreto sobre el Procedimiento de Admisión en Educación Superior (2012); Decreto sobre la Excelencia en Educación Superior Nacional (2013)</p> <p>Países Bajos: Ley de calidad en la diversidad en educación superior: orientación de los estudiantes (2013)</p> <p>Turquía: Exámenes universitarios de dos etapas (2010)</p> <p>INTERNACIONALIZACIÓN</p> <p>Australia: Nuevo Plan Colombo (2013)</p> <p>Finlandia: Estrategia para la Internacionalización de las Instituciones de Educación Superior (2009-2015)</p> <p>Japón: Plan de Estudiantes Internacionales (2008); Estrategia de Revitalización (2010); Adelante Japón Global (2012); Iniciativa para una Universidad Global Emergente (2014)</p>	<p>Australia: Agencia de Calidad y Estándares de la Educación Terciaria (2011); página web <i>My University</i> (2011); Mejorando la Calidad en la Educación Superior (2012); Indicadores de Calidad para el Aprendizaje y Medidas de Enseñanza (2014)</p> <p>Bélgica (comunidad flamenca): Ley Parlamentaria (2012)</p> <p>Chile: Superintendente de Educación Superior (2011);</p> <p>Dinamarca: Revisión de los estándares terciarios (2009)</p> <p>Eslovenia: Agencia para la Garantía de la Calidad en Educación Superior (2010); Sistema de información electrónica para la educación superior (2012)</p> <p>Islandia: Consejo de Calidad para las Universidades (2012)</p> <p>Países Bajos: Acuerdos sobre rendimiento 2012-2015</p>

Fuente: Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE (Parte III) y perfiles de países de Política educativa en perspectiva, www.oecd.org/edu/profiles.htm.

en el sistema educativo terciario. Hungría también pretende reforzar la asociación entre las instituciones de educación terciaria y el sector industrial mediante la formación práctica.

- Italia ha realizado una reforma global de la educación terciaria. Conforme a la Ley de Reforma Universitaria n.º 240/2010, Italia introdujo nuevos requisitos para todas las universidades italianas, como por ejemplo reforzar la autonomía institucional, ofrecer servicios de bienestar a los estudiantes e introducir un nuevo sistema de garantía de calidad y acreditación. Este nuevo sistema incluye evaluación periódica, así como estándares y criterios para que las instituciones establezcan programas de doctorado.

Reforzar los sistemas de cualificaciones. Los marcos nacionales de cualificaciones pueden ser fundamentales para crear vínculos coherentes entre los distintos programas y cualificaciones ofrecidos por diferentes instituciones de educación superior (OECD, 2008). En Noruega y Turquía se han introducido marcos de cualificaciones de educación superior como parte del Proceso Bolonia 2005, que pretende que los países adopten un marco de cualificaciones para apoyar la transferencia de créditos y la movilidad de los estudiantes en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Asegurar el acceso a las instituciones de educación superior. A pesar de la creciente participación en muchos países de la OCDE, el acceso a la educación terciaria continúa siendo un reto que algunos países intentan afrontar.

- En Austria, se añadirán plazas adicionales (aproximadamente 4.000 a finales de 2015) en las universidades de ciencias aplicadas para satisfacer las necesidades de profesiones técnicas y empresariales. Los informes nacionales muestran un aumento de los estudiantes de 16.782 en 2011-2012 a 17.956 en 2012-2013.
- Hungría ha reformado las admisiones a los programas universitarios. Como parte del Decreto sobre el Procedimiento de Admisión en Educación Superior (2012), Hungría está aumentando de forma gradual los requisitos mínimos de admisión universitaria, incrementando la puntuación exigida entre 2013 y 2016. Además, conforme al Decreto sobre la Excelencia en Educación Superior Nacional (2013), el sistema de cuotas para la selección de los candidatos fue sustituido por una puntuación mínima para acceder a los programas de estudio y admisión basada en las capacidades del programa. Estas políticas pretenden aumentar la calidad de los candidatos que acceden a la educación superior.

Reforzar la garantía de calidad. En un contexto de descentralización y autonomía institucional, se ha introducido cada vez más garantía de calidad para hacer responsables a las instituciones y a los agentes implicados.

- Muchos países, incluidos Chile e Islandia, han introducido o reformado las agencias de garantía de calidad, cuyas pruebas sugieren que pueden ayudar a garantizar que las instituciones proporcionen educación de calidad relevante para las necesidades del mercado laboral (OECD, 2008). Islandia cuenta con el Consejo de Calidad para las Universidades, una institución independiente compuesta por los directores de las instituciones de educación superior de Islandia, estudiantes y miembros del Comité de Ciencia y Tecnología. El Superintendente de Educación Superior en Chile, introducido en 2011 y aprobado en 2013, apoya la garantía de calidad en la educación superior, con el objetivo de aumentar la supervisión y promover la calidad en la educación terciaria.
- Por la Ley Parlamentaria (2012), la comunidad flamenca (Bélgica) introdujo revisiones de la garantía de calidad en línea con los procesos de acreditación de los programas de educación terciaria.

Internacionalizar la educación terciaria. Los países pretenden impulsar la internacionalización de la educación terciaria con diferentes objetivos, como atraer a estudiantes internacionales para aumentar la cartera de trabajadores capacitados, atraer a trabajadores especializados, generar ingresos, fomentar el intercambio y la cooperación o apoyar el acceso a programas de estudio en el extranjero como una alternativa de coste eficiente a la enseñanza nacional (OECD, 2008). En la OCDE, aproximadamente el 8% de todos los estudiantes de educación terciaria son internacionales. En Japón, el 4% de los estudiantes de educación terciaria son internacionales (OECD, 2014a), y se está haciendo un esfuerzo para

aumentar la cantidad de estudiantes internacionales en Japón con el Plan de Estudiantes Internacionales (2008). La Estrategia de Revitalización (2010) tiene como objetivo duplicar la cantidad de estudiantes japoneses en el extranjero para 2020. Otras políticas, como Adelante Japón Global (2012), pretenden apoyar la capacidad de las universidades para desarrollar lenguas extranjeras.

Facilitar las transiciones entre los itinerarios educativos y el mercado laboral

Garantizar una transición equilibrada entre la educación secundaria superior, la educación terciaria y el mercado laboral ha sido un problema para los países de la OCDE con el fin de garantizar la educación efectiva y el empleo juvenil (OECD, 2010b). A medida que las economías de la OCDE se basan cada vez más en el conocimiento, se espera que los jóvenes tengan competencias básicas sólidas para participar activamente en la sociedad y en el mercado laboral. Los sistemas educativos deben garantizar que los jóvenes logren un nivel mínimo de competencias transferibles y útiles, no solo en las profesiones y los trabajos, sino también en otros ámbitos, como la familia y la vida social. Sin embargo, en los países de la OCDE, los jóvenes abandonan y no se benefician de las oportunidades educativas o de acceso al mercado laboral (OECD, 2010b).

Los retos continúan siendo ayudas a los estudiantes a realizar transiciones entre los diferentes niveles educativos y el mercado laboral. Como media en los países de la OCDE, en 2012 el 15% de los jóvenes de 15 a 29 años ni trabajaban ni estudiaban o se formaban (NI NI) (Figura 3.4). Desde 2008, la tasa de población NI NI ha aumentado 1,3 puntos porcentuales en la población de 15 a 29 años, aunque ha disminuido del 7,8% al 7,2% en los más jóvenes, de 15 a 19 años, en 2012 (OECD, 2014a). En algunos países, la proporción de población NI NI en 2012 era baja (6,7% en Países Bajos, 8,2% en Luxemburgo y 8,4% en Noruega), mientras que en otros la proporción era muy superior a la media de la población de 15 a 29 años (29,2% en Turquía, 25,8% en España y 24,6% en Italia) (Figura 3.4). Por otro lado, los estudiantes se enfrentan a otros retos, como la transferencia de diplomas entre los diferentes itinerarios educativos y entre países, y garantizar una transición efectiva al mercado laboral, especialmente entre los jóvenes más desaventajados.

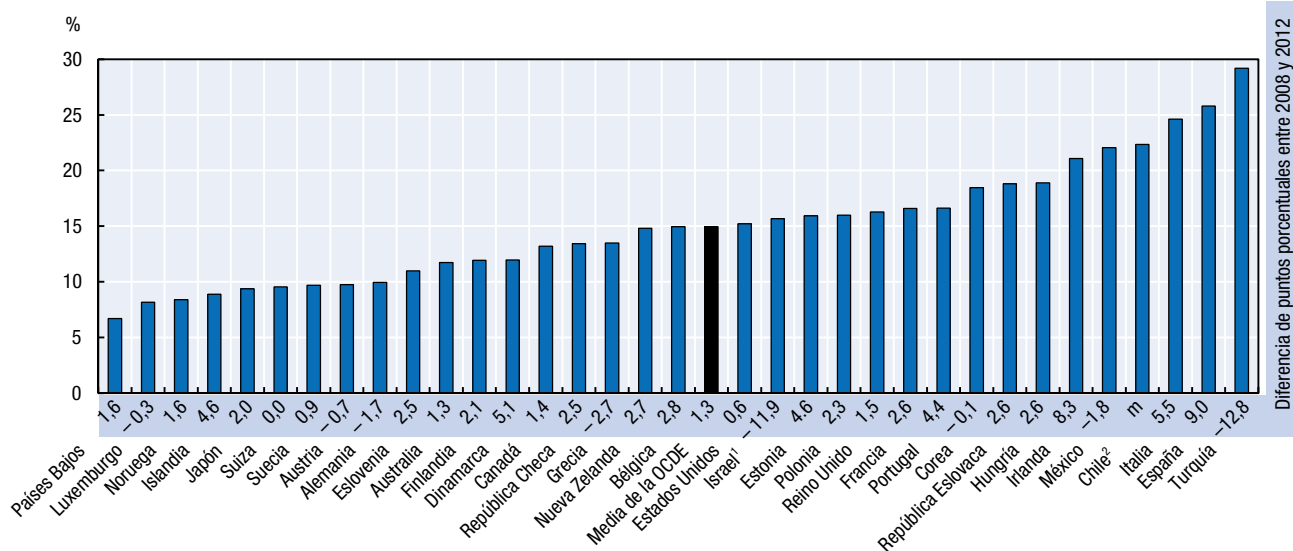
Para mejorar las transiciones, evitar el abandono y aumentar la tasa de jóvenes que estudian y trabajan, los países de la OCDE están adoptando una serie de políticas transversales. Los países han introducido amplias estrategias globales, como involucrar a los estudiantes y ayudarles en sus transiciones, y definir marcos de cualificaciones (Tabla 3.4). Es importante tener en cuenta que las políticas específicas en educación secundaria superior y FP pueden ayudar a facilitar las transiciones entre los itinerarios educativos y el mercado laboral (Tablas 3.1 y 3.2).

Introducir estrategias generales y de garantía de la juventud. Algunos países tienen como objetivo mejorar las transiciones entre la educación y el empleo con estrategias generales, por ejemplo:

- Para facilitar las transiciones entre el sistema educativo y el mercado laboral, Australia ha puesto en marcha múltiples asociaciones nacionales que involucran a los gobiernos estatales y territoriales australianos, comprometiéndose a realizar reformas estructurales para mejorar el sistema de formación a cambio de fondos. En particular, la Asociación Nacional de Logro Juvenil y Transiciones (2009-13) pretendía mantener a la población de 15-24 años en el sistema educativo y mejorar su transición a una educación ulterior, a la

Figura 3.4. **Adultos jóvenes que no estudian ni trabajan (2012)**

Población NI NI de 15 a 29 años y cambio entre 2008 y 2012



Notas: Los países están clasificados en orden ascendente del porcentaje en 2012 de población NI NI de 15 a 29 años con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria.

1. Los datos de 2011 y 2012 no son comparables.

2. Año de referencia 2011.

Fuente: OECD (2014), *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*, Tabla C5.3d, disponible en Internet (www.oecd.org/edu/eag.htm).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171451>

Tabla 3.4. **Políticas para mejorar las transiciones entre la educación y el mercado laboral, 2008-2014**

Políticas globales	Políticas de contenido
<p>ESTRATEGIA GENERAL</p> <p>Australia: Acuerdo Nacional sobre Desarrollo de Competencias y Población Activa (2009); Asociación Nacional de Logro Juvenil y Transiciones (2009-2013); Acuerdo Nacional de Asociación para la Reforma de Competencias (2012)</p> <p>Bélgica (comunidad flamenca): Acuerdo entre el Gobierno Flamenco y los Agentes Sociales sobre Carreras Profesionales (2012)</p> <p>Canadá (New Brunswick): Estrategia de Desarrollo de la Población Activa y las Competencias (2013)</p> <p>Francia: Ley del 22 de julio de 2013 para promover la integración en el mercado laboral.</p> <p>Irlanda: Programa Springboard (2011); Plan de Acción para el Empleo (2012)</p> <p>GARANTÍA DE LA JUVENTUD</p> <p>Eslovenia: Garantía de la Juventud (2014)</p> <p>Finlandia: Garantía de la Juventud (2013)</p> <p>Nueva Zelanda: Garantía de la Juventud (2010)</p>	<p>MARCO DE CUALIFICACIONES</p> <p>Alemania: Ley de Reconocimiento (2012); Marco Alemán de Cualificaciones (DQR, 2013); Leyes de Reconocimiento de los <i>Länder</i> (2014)</p> <p>Australia: Marco Australiano de Cualificaciones (2011)</p> <p>Corea: Cuenta de Aprendizaje (2009); Estándar Nacional de Competencia (2013)</p> <p>Eslovenia: Marco Esloveno de Cualificaciones (2013), en adopción</p> <p>Finlandia: Marco Nacional de Cualificaciones y otro Aprendizaje (2012)</p> <p>Grecia: Ley sobre Organización y Operación del Instituto para la Juventud y el Aprendizaje Continuo, y la Organización Nacional de la Certificación de Cualificaciones y Orientación Profesional y otras Provisiones, acreditación de educación no formal (2013)</p> <p>Noruega: Marco Nacional de Cualificaciones de Educación Continua (2011)</p> <p>Nueva Zelanda: Marco de Cualificaciones (2010)</p> <p>República Checa: Sistema Nacional de Profesiones (SNP) y Sistema Nacional de Cualificaciones (SNT) (2011)</p>

Fuente: Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE (Parte III) y perfiles de países de Política educativa en perspectiva, www.oecd.org/edu/profiles.htm.

formación o al empleo mediante asociaciones escolares con organizaciones formativas. La evaluación de la política señala que se han producido mejoras en la participación y el rendimiento (Dandolopartners, 2014).

- New Brunswick (Canadá) puso en marcha la Estrategia de Desarrollo de la Población Activa y las Competencias (2013) para reforzar las vías de los estudiantes, apoyar el desarrollo del aprendizaje y las competencias y mantener o atraer a individuos capacitados para participar en el mercado laboral de Nueva Brunswick. En parte, la estrategia pretende armonizar la educación K-12 y postsecundaria con las necesidades del mercado laboral, de forma que los estudiantes adquieran los conocimientos y las competencias necesarias para hacer la transición a la población activa con mayor facilidad.
- El Programa Springboard (2010) de Irlanda ha mejorado el acceso de los individuos proporcionando cursos gratuitos de educación superior de hasta 12 meses para personas que han perdido su trabajo recientemente, con especial atención a las competencias exigidas en el sector de producción, las TIC y los servicios financieros internacionales. El programa lleva funcionando desde 2011, con más de 10.000 personas matriculadas hasta la fecha, y el 40% de los participantes volvieron a trabajar en un plazo de seis meses tras el curso. Además, el Sector Irlandés de Educación y Formación Superior (EFS) está experimentando una reforma significativa, incluida la introducción de una nueva Autoridad para el Fomento de la Educación y Formación Profesional (SOLAS, 2013) y 16 Juntas de Educación y Formación (ETB, 2013).
- Para apoyar las transiciones de los jóvenes, la Unión Europea introdujo la Garantía de la Juventud (2013), recomendando a los miembros de la UE que facilitaran a los jóvenes menores de 25 años acceso al empleo, formación o prácticas en el plazo de cuatro meses tras dejar de estudiar o quedarse en paro (EC, 2013). Muchos países de la UE han introducido estrategias de Garantía de la Juventud (EC, 2014c). Por ejemplo, la Garantía de la Juventud de Finlandia proporciona a los jóvenes menores de 25 años y a los recién graduados menores de 30 años un trabajo, prácticas, una plaza de estudio o un taller en el plazo de tres meses tras quedarse en paro. La Garantía de la Juventud (2014) de Eslovenia garantiza un trabajo, educación formal u oportunidad formativa a la población de 15-29 años actualmente desempleada, así como a las 37.000 personas en dicho intervalo de edad que anualmente se inscriben en el servicio de empleo.

Introducir marcos de cualificaciones. La transición entre los niveles educativos y el mercado laboral puede ser más fácil con marcos de cualificaciones, que sirven de referencia para las competencias que los estudiantes deben adquirir en la educación y formación formal, las demandas de competencias y empleo de las empresas y los programas de las instituciones educativas (OECD, 2008). Los marcos de cualificaciones pueden ayudar a clarificar el nivel de competencias que deben asociarse a las diferentes cualificaciones (diplomas o certificados) y la forma en que las diferentes cualificaciones se relacionan entre sí, y mejorar asimismo la flexibilidad entre los múltiples programas (OECD, 2013b). Sin embargo, crear marcos nacionales de cualificaciones coherentes requiere un gran nivel de colaboración y coordinación entre las instituciones y las empresas (OECD, 2008).

- El desarrollo del Marco Europeo de Cualificaciones en educación continua (MEC, 2008) ha sido un catalizador para el desarrollo de los marcos nacionales de cualificaciones (MNC) en los países europeos (CEDEFOP, 2013). El MNC de cada país se contextualiza en el entorno nacional y es similar en toda Europa tomando el MEC como referencia. Por ejemplo,

en República Checa, los MNC (2011) desarrollados para las cualificaciones profesionales y de educación superior están vinculados al MEC y pretenden responder a las cualificaciones demandadas en el mercado laboral. En Irlanda, como en otros países europeos, los marcos de cualificaciones pretenden aumentar el equilibrio entre la calidad de las cualificaciones de FP y las de educación superior concedidas en los mismos niveles de MNC.

- Con la Ley de Reconocimiento (2012) y las Leyes de Reconocimiento (2014) de los Länder, Alemania ha introducido un marco de cualificaciones tanto para los que han obtenido cualificaciones en Alemania como para los que las han obtenido fuera de Alemania. Asimismo, el Marco Alemán de Cualificaciones está vinculado al MEC.
- El sistema Cuenta de Aprendizaje (2009) de Corea permite a los individuos acumular y gestionar sus experiencias de aprendizaje, proporcionando créditos y cualificaciones para el desarrollo profesional.

Bibliografía

Capsada, Q. (2014), «Preparing students for the future: Key issues and analytical framework for the Education Policy Outlook», bosquejo de estudio para esta publicación.

CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training,) (2013), «Analysis and overview of NQF developments in European countries: Annual report 2012», *Working Paper No 17, Publications Office of the European Union, Luxemburgo*, www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6117_en.pdf (consultado el 12 de julio de 2014).

CEDEFOP (2011), «Norway: Certificate of Practice pilot project produces good results», www.cedefop.europa.eu/EN/articles/19198.aspx (consultado el 12 de julio de 2014).

Dandolopartners (2014), «Evaluation of the National Partnership on Youth Attainment and Transitions: A Report for the Department of Education», http://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/np_yat_final_evaluation_report.pdf (consultado el 12 de julio de 2014).

EC (European Commission) (2014a), sitio web de Europe 2020, http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm (consultado el 15 de septiembre de 2014).

EC (2014b), «Overview of Europe 2020 targets», http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_en.pdf (consultado el 15 de septiembre de 2014).

EC (2014c), «National Youth Guarantee Implementation Plans», Employment, Social Affairs & Inclusion, <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1090&langId=en> (consultado el 15 de septiembre de 2014).

EC (2013), «Reducing early school leavers: Key messages and policy support», Education and Training, noviembre de 2013, http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf (consultado el 15 de septiembre de 2014).

Eurypedia (2013), «Italy: Organisation of Vocational Upper Secondary Education», https://webgate.ec.europa.eu/FPfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Organisation_of_Vocational_Upper_Secondary_Education (consultado el 12 de julio de 2014).

New Zealand Qualifications Authority (2014), «Annual Report on NCEA and New Zealand Scholarship Data and Statistics (2013)», <http://www.nzqa.govt.nz/assets/About-us/Publications/stats-reports/ncea-annualreport-2013.pdf> (consultado el 12 de julio de 2014).

OECD (2014a), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>. Edición española: *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Santillana, Madrid.

OECD (2014b), *Skills beyond School: Synthesis Report*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214682-en>.

- OECD (2013a), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- OECD (2013b), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OECD (2012), *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>.
- OECD (2011), *Reviews of National Policies for Education: Improving Lower Secondary Schools in Norway 2011*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264114579-en>.
- OECD (2010a), *Learning for Jobs*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087460-en>.
- OECD (2010b), *Off to a Good Start? Jobs for Youth*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096127-en>.
- OECD (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 and Volume 2*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en>.
- OECD (2004), *Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*, Studienverlag Ges.m.b.H./OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264103733-en>.
- World Bank (2013), «WB/Mexico: Improvements in Upper Secondary Education Continue, Reaching More Than 4 Million Students», diciembre, <http://www.worldbank.org/en/news/press-release/2013/12/16/wb-mexico-secondary-education-students> (consultado el 12 de julio de 2014).

PARTE I

Capítulo 4

Mejora escolar

¿Qué tipos de opciones políticas tienen los responsables de la política educativa para mejorar la calidad y la provisión de educación en los centros escolares? En este capítulo se debate el contexto, las cuestiones principales y las políticas adoptadas en los países de la OCDE para promover la mejora escolar. Las políticas de mejora escolar hacen referencia a las que refuerzan la provisión de educación en los centros escolares para influir positivamente en el logro de los estudiantes. Incluyen las políticas para promover el desarrollo de ambientes de aprendizaje adecuados y planes de estudio relevantes, directores escolares eficientes y profesores de gran calidad.

El capítulo revisa las políticas adoptadas en los países de la OCDE entre 2008 y 2014 con un enfoque comparativo, extraídas principalmente de los Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE (Parte III) y los perfiles de países de Política educativa en perspectiva, y el análisis comparativo y específico de la OCDE sobre el sistema educativo de cada país. Las reformas varían de un país a otro, dado que están influidas por el contexto, las tradiciones, el marco institucional y los retos específicos nacionales y regionales. Todas estas políticas pretenden mejorar la calidad de los centros escolares y la enseñanza, y se agrupan según las diferentes opciones políticas y su alcance.

Resultados clave

- Apoyar a los centros escolares para que eleven la calidad de la enseñanza y del aprendizaje requiere desarrollar ambientes de aprendizaje propicios y garantizar directores y profesores escolares de gran calidad. La mayoría de la población de 15 años de los países de la OCDE considera que sus aulas propician el aprendizaje, aunque existen retos en los centros escolares de algunos países, incluida la falta de motivación de los estudiantes y la falta de currículos relevantes, dificultades para atraer y mantener al personal cualificado, falta de colaboración entre los profesores y falta de profesionalización de los directores escolares. La mayoría de los países de la OCDE han introducido políticas para responder a estos retos.
- Dado que la calidad de los profesores es clave para un aprendizaje eficiente, los países de la OCDE la han convertido en una prioridad política, adoptando amplias estrategias, estándares más definidos o enfoques más dirigidos a desarrollar la profesión de la enseñanza, como ha hecho México. Francia, por ejemplo, se ha centrado en reformar el contenido y la estructura de sus programas de formación de profesores mediante la creación de nuevos centros escolares que combinan formación práctica y teórica. Mientras tanto, en 2008, Estados Unidos introdujo una política basada en incentivos que ofrecía subvenciones federales a instituciones que actualizaran sus programas. Finlandia introdujo un desarrollo profesional sistemático del personal escolar, incluidos los directores escolares, con el Programa OSAAVA y aumentó la financiación gubernamental.
- Para apoyar la creciente profesionalización de la dirección escolar, los países han introducido estrategias globales, han fijado estándares de práctica y/o han desarrollado programas de formación inicial. Portugal ha desarrollado una estrategia global y ha introducido formación de liderazgo escolar inicial. Australia ha creado el Instituto Australiano para el Liderazgo en la Enseñanza y en la Escuela.
- Con el fin de desarrollar ambientes de aprendizaje más propicios que motiven a los estudiantes y garanticen mayor nivel de competencias, los países han introducido reformas globales de los planes de estudio, como en Escocia (Reino Unido), con el amplio Currículo para la Excelencia, o en Japón, donde se han revisado las directrices de los centros escolares de educación elemental y secundaria inferior, que se han centrado en las competencias básicas, el bienestar y las competencias comunicativas. Algunas reformas de los currículos y la enseñanza también incluyen un desarrollo de las capacidades de los directores de centros escolares y de los profesores.

Centros escolares y ambientes de aprendizaje: margen de mejora

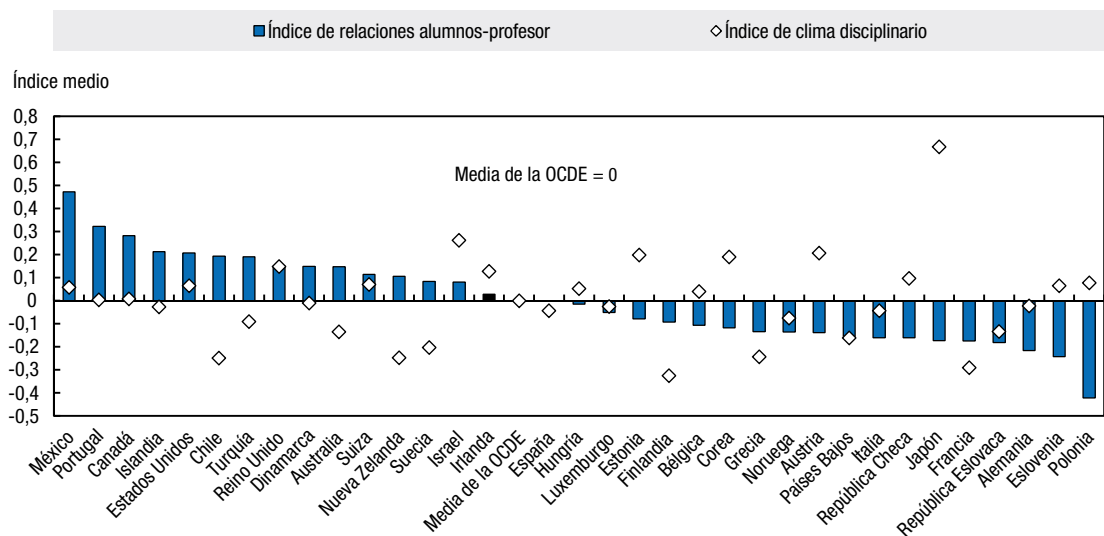
Como ambientes de aprendizaje, los centros escolares son instituciones educativas básicas donde los profesores y los directores escolares imparten conocimientos, donde los estudiantes tienen acceso a la educación y donde adquieren competencias y destrezas básicas y especializadas. Los profesores tienen la influencia más directa sobre el rendi-

miento de los estudiantes y la mejora de los resultados de aprendizaje (OECD, 2005; Schleicher, 2012). Los directores escolares desempeñan asimismo un papel esencial. Son responsables de crear en los centros escolares las condiciones para una enseñanza y aprendizaje eficientes, y su papel cada vez es más complejo, con mayor autonomía y responsabilidad (Pont, Nusche y Moorman, 2008; Schleicher, 2012). Además, las condiciones del ambiente de aprendizaje pueden afectar a la forma en que los estudiantes y el personal docente interactúan y aprenden (Dumont, Istance y Benavides, 2010), y están influenciadas por la calidad de la enseñanza y la dirección escolar, así como por el aprendizaje que promueve el currículo.

Pruebas procedentes de centros escolares eficientes muestran que contar con un ambiente ordenado en el aula es importante para el aprendizaje (OECD, 2013a). Al mismo tiempo, las pruebas de TALIS sobre educación secundaria inferior demuestran que las relaciones entre los profesores, los directores de los centros escolares y los estudiantes son cruciales para la satisfacción laboral y la autosuficiencia global de los profesores (OECD, 2014a). Entre 2003 y 2012, como media en los países de la OCDE, los estudiantes declararon que había relaciones profesor-estudiante positivas y climas disciplinarios positivos en sus ambientes de educación secundaria (OECD, 2013a): el 82% de los estudiantes de 15 años de la OCDE estaban de acuerdo o muy de acuerdo en que se llevaban bien con la mayoría de los profesores, mientras que el 68% estaban de acuerdo o muy de acuerdo en que nunca o solo en algunas clases no escuchaban lo que el profesor decía y que nunca o solo en algunas clases había ruido y desorden (Figura 4.1). La mayoría de los directores escolares declaran que hay un clima disciplinario positivo en su centro, mientras que el 68% declaran que los estudiantes que alborotan en las clases impiden el aprendizaje en su centro muy poco o nada en absoluto (OECD, 2013a).

Figura 4.1. Ambiente de aprendizaje (2012)

Informes de los estudiantes sobre las relaciones alumnos-profesor y las condiciones de las clases para el aprendizaje



Fuente: OECD, base de datos PISA 2012, Tabla IV.5.5 y Tabla IV.5.6.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171468>

Aunque los ambientes escolares sean positivos, los resultados del informe PISA indican que muchos centros escolares y sistemas educativos pueden mejorar su rendimiento. Casi el 40% de los directores escolares del estudio TALIS sugerían que el déficit de profesores cualificados o de buen rendimiento dificultaba la capacidad de los centros escolares para impartir una enseñanza de calidad. Asimismo, la colaboración entre los profesores es limitada. Más de cuatro de cada diez profesores que participaron en TALIS 2013 declararon que nunca observaban las clases de otros profesores con el fin de proponer mejoras o nunca enseñaban juntos (OECD, 2014a). Una gran proporción de profesores declararon que nunca colaboraban con otros profesores; más de un 40% que nunca debatían sobre el desarrollo del aprendizaje de estudiantes específicos o nunca intercambiaban materiales de enseñanza con sus colegas.

Para responder a estos retos, los responsables políticos deben centrarse en mejorar la calidad de los centros escolares perfeccionando las prácticas de enseñanza y dirección, y promoviendo ambientes de enseñanza adecuados.

Opciones políticas para apoyar la mejora escolar

Para apoyar la prestación de una educación efectiva, en los países de la OCDE se han diseñado programas y políticas de mejora escolar para aumentar la calidad de las instituciones educativas y promover un mejor aprendizaje. Éstas políticas se definen en las investigaciones publicadas como planes o estrategias de mejora del aprendizaje y de la capacidad de gestión del cambio de los centros escolares (Skalde y Pont, 2013; Hopkins, Ainscow y West, 1994). Entre las estrategias clave para la mejora escolar se encuentran reforzar los ambientes de aprendizaje y aumentar la calidad de la dirección escolar y la docencia.

Las políticas sobre el ambiente de aprendizaje pueden reforzar las condiciones en las que se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje, abordando factores como el tiempo de enseñanza y aprendizaje, el currículo o los recursos disponibles para el apoyo del aprendizaje de los estudiantes. Elevar los resultados de los estudiantes mediante políticas sobre dirección escolar implica definir, desarrollar y apoyar a los directores escolares y su profesión, y garantizar que pueden atraer y mantener a profesionales de gran calidad. Del mismo modo, las políticas sobre los profesores pueden contribuir a atraer, desarrollar y mantener a profesores de gran calidad en los centros escolares con procesos de contratación eficientes, condiciones laborales positivas y desarrollo profesional, evaluación y oportunidades profesionales.

Las opciones políticas adoptadas entre 2008 y 2014 en los países de la OCDE, según consta para el presente informe, demuestran que los países han introducido diferentes opciones políticas complementarias para gestionar la mejora escolar en educación primaria y secundaria inferior o estrategias globales de mejora escolar del sistema educativo. Las políticas para fomentar ambientes de aprendizaje propicios incluyen estrategias generales y reorganización estructural del tiempo de aprendizaje, así como políticas de contenido que redefinan los currículos. Los enfoques sobre dirección escolar y política de profesores han introducido estrategias globales o nuevas estructuras de gobernanza para dirigir la profesión, o medidas enfocadas a aspectos específicos, como reforzar la educación inicial y el desarrollo profesional, fijar estándares de calidad o hacer la profesión más atractiva con la contratación o modificación de las condiciones laborales.

En cuanto a la mejora escolar, existe cierto grado de solapamiento. Por ejemplo, las reformas curriculares pueden requerir liderazgo escolar y formación de los profesores para

apoyar la implantación, y que los profesores y directores escolares tengan estructuras e incentivos profesionales similares. Asimismo, un análisis de las políticas de mejora escolar indica algunos factores comunes en el diseño y la implantación de estas reformas que contribuyen al éxito (Capítulo 9).

Promover ambientes de aprendizaje positivos

Una de las principales cuestiones que afrontan los responsables políticos es cómo organizar el ambiente de aprendizaje para mejorar los resultados de los estudiantes. Un estudio de la OCDE sobre el ambiente de aprendizaje define cuatro componentes que denomina «núcleos pedagógicos»: estudiantes, educadores, contenido y recursos. Los estudiantes son considerados la pieza central de los ambientes de aprendizaje. La investigación sugiere que el contenido de un ambiente de aprendizaje eficiente satisface las necesidades de los estudiantes y los motiva, fijando expectativas altas sin sobrecargar (OECD, 2013b). Del mismo modo, los recursos educativos disponibles en un centro escolar tienden a estar relacionados con el rendimiento global de un sistema (OECD, 2013a).

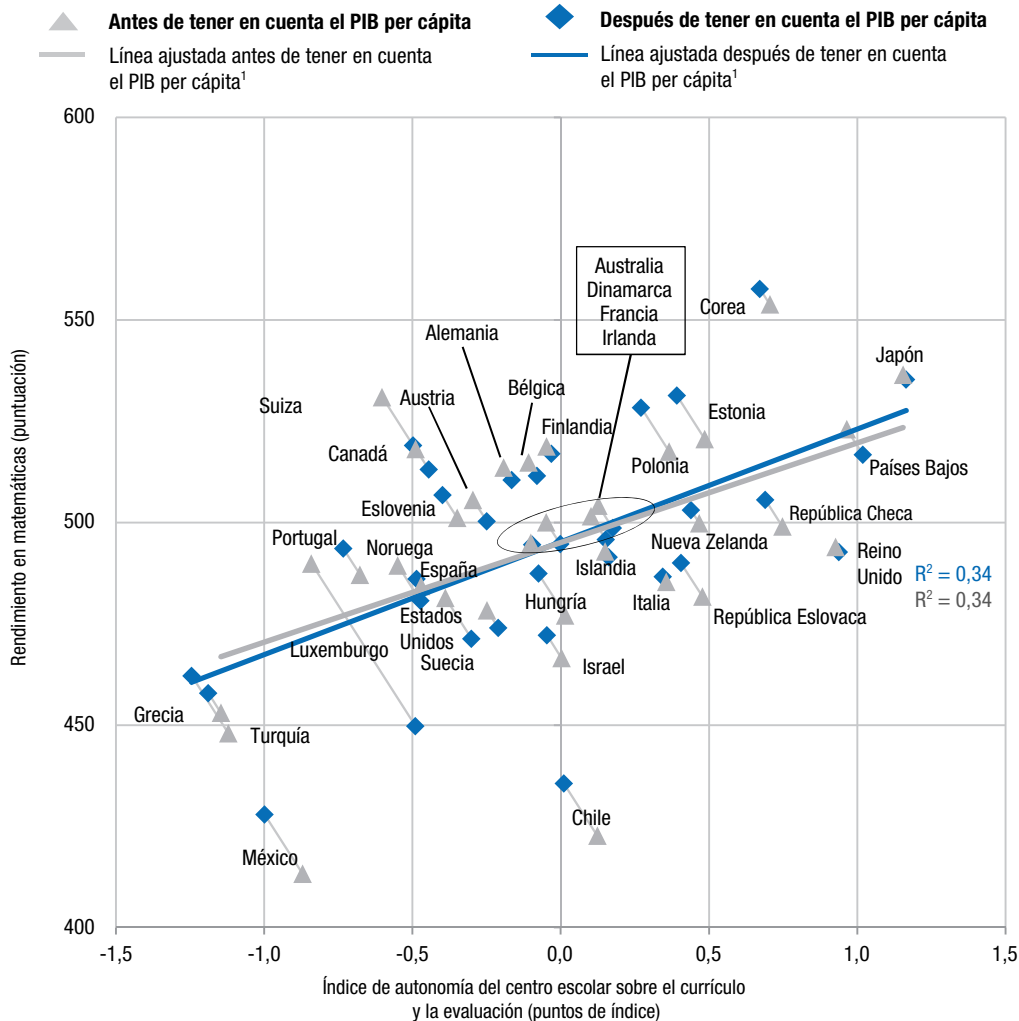
PISA indica varios factores que pueden afectar a la adecuación de los ambientes de aprendizaje. En PISA 2012, en torno al 33% de la variación del rendimiento en matemáticas se explica en los informes de los directores escolares por la adecuación de los materiales de enseñanza y la disponibilidad de ordenadores, programas informáticos, Internet y materiales de biblioteca para la enseñanza. El tiempo es un recurso en el que los responsables políticos pueden intervenir. El tiempo de aprendizaje medio en las clases regulares de matemáticas se relaciona positivamente con el rendimiento de los estudiantes a nivel escolar, y los centros escolares cuyos estudiantes dedican más horas a los deberes y a otro tiempo de estudio fijado por los profesores tienden a tener mejor rendimiento en PISA 2012 (OECD, 2013a). Asimismo, existen pruebas de una correlación positiva entre la autonomía sobre el currículo y la evaluación del rendimiento de los estudiantes en PISA 2012, así como una mayor tendencia hacia una creciente autonomía a nivel de centro escolar en cuanto al aprendizaje, al uso del currículo y a los recursos pedagógicos (Figura 4.2).

Los ambientes de aprendizaje en los países de la OCDE son positivos, aunque con algunas variaciones. Como media en PISA 2012, en torno al 80% de los estudiantes acuden a centros escolares cuyo director declara tener materiales de enseñanza adecuados, conexión a Internet y material de biblioteca. La ratio de estudiantes por personal de enseñanza es 13,5 como media en educación secundaria inferior en los países de la OCDE, con un mínimo de 7,9 en Eslovenia y un máximo de 32 en México. Por lo que respecta al contenido, cada vez más países tienden a usar el concepto de competencias del siglo XXI como parte del diseño de los currículos, refiriéndose a competencias básicas en capacidad de cálculo, competencia lectora y resolución de problemas, así como competencias comunicativas y sociales que permitan a los estudiantes trabajar y adaptarse a ambientes en rápido cambio (OECD, 2013b). Asimismo, el 40% de los estudiantes acuden a centros escolares cuyo director declara que el contenido del curso es determinado por el director y/o los profesores, y el 65% de los estudiantes acuden a centros escolares cuyo director declara que los centros escolares pueden seleccionar sus libros de texto (OECD, 2013a).

Políticas recientes se centran especialmente en qué y cómo aprenden los estudiantes. En un contexto de mayor autonomía de los centros escolares en las decisiones sobre los recursos pedagógicos y el currículo, las políticas para guiar y fomentar la capacidad de los centros escolares de crear un ambiente de aprendizaje adecuado y generar expectativas

Figura 4.2. **Autonomía de los centros escolares sobre el currículo y la evaluación, y rendimiento en matemáticas en los países de la OCDE (2012)**

Resultados basados en los informes de los directores escolares y en el rendimiento de los estudiantes de 15 años en PISA 2012



1. La línea más gruesa indica una relación significativa ($p < 0,10$).

Fuente: OCDE, base de datos PISA 2012, datos de la Figura IV.1.15.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171473>

altas para todos con currículos relevantes son una preocupación para los países de la OCDE. Para lograr una mejora en los ambientes de aprendizaje, los países de la OCDE han aplicado políticas o estrategias globales de mejora escolar, así como políticas que introducen nuevos planes de estudio o competencias, y otras políticas enfocadas a brindar apoyo específico al aprendizaje (Tabla 4.1).

Introducir estrategias generales y estructurales. En varios países se han introducido estrategias globales y políticas estructurales que cambian la estructura de los ambientes de aprendizaje, por ejemplo:

- En Reino Unido se han introducido estrategias globales de mejora escolar. Irlanda del Norte introdujo «Cada Escuela, una Buena Escuela» (2009) para permitir a las escuelas

Tabla 4.1. Políticas para crear ambientes de aprendizaje positivos, 2008-2014

Políticas globales	Políticas de contenido	Políticas enfocadas
ESTRATEGIA GENERAL	CURRÍCULO	APOYO AL APRENDIZAJE Y HERRAMIENTAS INNOVADORAS
<p>Australia: Los Estudiantes Primero (2014)</p> <p>Austria: Calidad Escolar en Educación General (SQA, 2012)</p> <p>Irlanda: Estrategia Nacional para mejorar la Competencia Lectora y la Capacidad de Cálculo de niños y jóvenes 2011-2020 (2011)</p> <p>México: Estrategia Global de Mejora del Nivel Educativo (2009); Programa de Escuelas de Calidad, PEC (2010-2013)</p> <p>Noruega: Mejor ambiente de aprendizaje (2009-2014); Plan de acción de aumento del rendimiento en educación secundaria inferior (2012)</p> <p>Nueva Zelanda: Función de Logro de los Estudiantes (2010)</p> <p>Reino Unido: (Irlanda del Norte) Cada Escuela, una Buena Escuela (ESaGS) (2009); (Gales) Plan de Mejora de las Escuelas (2012); (Escocia) Currículo para la Excelencia (2010)</p>	<p>Dinamarca: Objetivos Comunes Nacionales para la Educación Obligatoria (2009)</p> <p>Eslovenia: Currículos Actualizados en Escuelas Básicas (2012)</p> <p>Finlandia: Reforma del currículo desde educación infantil hasta secundaria de superior para 2016 (2014)</p> <p>Hungría: Decreto sobre el Currículo Nuclear Nacional (2012)</p> <p>Islandia: Directrices para los currículos nacionales desde educación infantil hasta secundaria superior (2011)</p> <p>Italia: Directrices nacionales para los currículos (Decreto Ministerial n.º 254/2012 (2012)</p> <p>Japón: Curso de Estudios (2008)</p> <p>Reino Unido: (Gales) Marco Nacional para la Competencia Lectora y la Capacidad de Cálculo (2013)</p> <p>Suecia: Nuevo currículo para la educación obligatoria (2011)</p>	<p>España: Plan sobre tecnologías de la información y comunicación (TIC) para los centros escolares (2012)</p> <p>Finlandia: Servicio web para dificultades de aprendizaje en lectura y matemáticas, <i>LukiMat</i> (2008)</p> <p>Hungría: Ley sobre el Suministro de Libros de Texto en Educación Pública Nacional (2013)</p> <p>Irlanda: Proyecto Matemáticas (2010)</p> <p>Noruega: Programa de Equipo Asesor (2009)</p> <p>Nueva Zelanda: Comportamiento Positivo para el Aprendizaje (2009)</p>
ESTRUCTURA		
<p>Austria: Ofertas escolares de día (2013)</p> <p>Corea: Atención infantil postescolar (2014)</p> <p>Francia: Redistribución del tiempo de aprendizaje conforme a la Reforma Escolar de la República (2013)</p> <p>Irlanda: Aumento de la enseñanza lectora (2011); Marco para el Ciclo Junior (2014)</p> <p>Luxemburgo: Reforma de la Educación Obligatoria (2009) Administración escolar en asociación</p> <p>México: Programa de Centros Escolares a Tiempo Completo (2009-2012)</p>		

Fuente: Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE (Parte III) y perfiles de países de Política educativa en perspectiva, www.oecd.org/edu/profiles.htm.

elevantar los estándares y eliminar las barreras del aprendizaje de los estudiantes con el objetivo de lograr mejores resultados. Un plan de implementación publicado junto con esta política establece las acciones, los objetivos y los plazos clave (Department of Education, 2009). Escocia introdujo el Currículo para la Excelencia (2010), que incluye una amplia reforma de los currículos y aspectos complementarios de apoyo a la mejora escolar. Gales desarrolló el Plan de Mejora de las Escuelas (2012) para mejorar la competencia lectora, la capacidad de cálculo y la equidad en los centros escolares para alumnos de 3 a 16 años. Como es tendencia común en muchos países de la OCDE, estas reformas pretenden brindar a los centros escolares mayor autonomía e involucrar a múltiples agentes en diferentes niveles de gobernanza para realizar mejoras.

- Tanto México como Francia modificaron el tiempo que se pasa en la escuela y el alcance de la enseñanza. México ha impulsado los centros escolares a tiempo completo, aumentando gradualmente la duración de la jornada escolar, y ha ampliado el currículo para

incluir TIC adicional y cursos de lenguas (Programa de Escuelas a Tiempo Completo, PETC, 2007/2008). En Francia, la redistribución del tiempo de aprendizaje conforme a la Reforma Escolar de la República (2013) añadió medio día de clase a la semana en educación primaria, redistribuyó el tiempo de aprendizaje durante la semana e introdujo actividades pedagógicas adicionales y tiempo de aprendizaje personalizado en los centros escolares (2013).

- Austria desarrolló un marco de calidad en los centros escolares de enseñanza general (SQA) para mejorar la calidad de la enseñanza y la dirección, y además introdujo la gestión de calidad como parte de las responsabilidades de la dirección escolar.

Modificar el currículo. El currículo o contenido de aprendizaje se refiere al conocimiento, las competencias, las habilidades y los valores que los estudiantes desarrollan en su ambiente de aprendizaje (OECD, 2013b). Las políticas de reforma del contenido de la enseñanza varían en el enfoque y la medida en que cambia el currículo. En muchos países, las directrices de los currículos se centran principalmente en desarrollar competencias educativas básicas en capacidad de cálculo y competencia lectora, mientras que otras directrices de los currículos son más amplias. Las reformas de los currículos específicas de ECEC o educación secundaria superior se analizan en los anteriores apartados (Tablas 2.1, 3.1 y 3.2). Los ejemplos de reformas amplias de los currículos incluyen:

- Finlandia (2012-2016) introdujo una reforma del currículo desde la educación infantil hasta la secundaria superior que incluye objetivos, distribución del tiempo de las clases y currículos nacionales y locales. El documento de los planes de estudio se elaborará en colaboración con agentes clave y se implementará en todos los grados para 2016 (Consejo Nacional Finlandés de Educación, 2013).
- Hungría y Japón introdujeron amplias reformas de los currículos. En Hungría, el Decreto sobre el Currículo Nuclear Nacional define los valores que debe transmitir el currículo, incluidas competencias comunicativas, bienestar de los estudiantes, voluntariado y competencias digitales. Asimismo, desarrolla instrumentos reguladores del currículo. En Japón, la revisión del Curso de Estudios (2008) (el currículo de la educación elemental y secundaria inferior) prevé directrices en competencias básicas, bienestar y competencias comunicativas.

Introducir o desarrollar apoyo al aprendizaje. Varios países de la OCDE han introducido nuevas herramientas pedagógicas y recursos de apoyo al aprendizaje, muchos de los cuales se basan en las nuevas tecnologías. Irlanda desarrolló una iniciativa, el Proyecto Matemáticas (2010), para apoyar a los profesores de educación secundaria, implementar un currículo de matemáticas y mejorar el aprendizaje de los estudiantes proporcionando cursos y recursos en la red.

Formar directores escolares eficientes

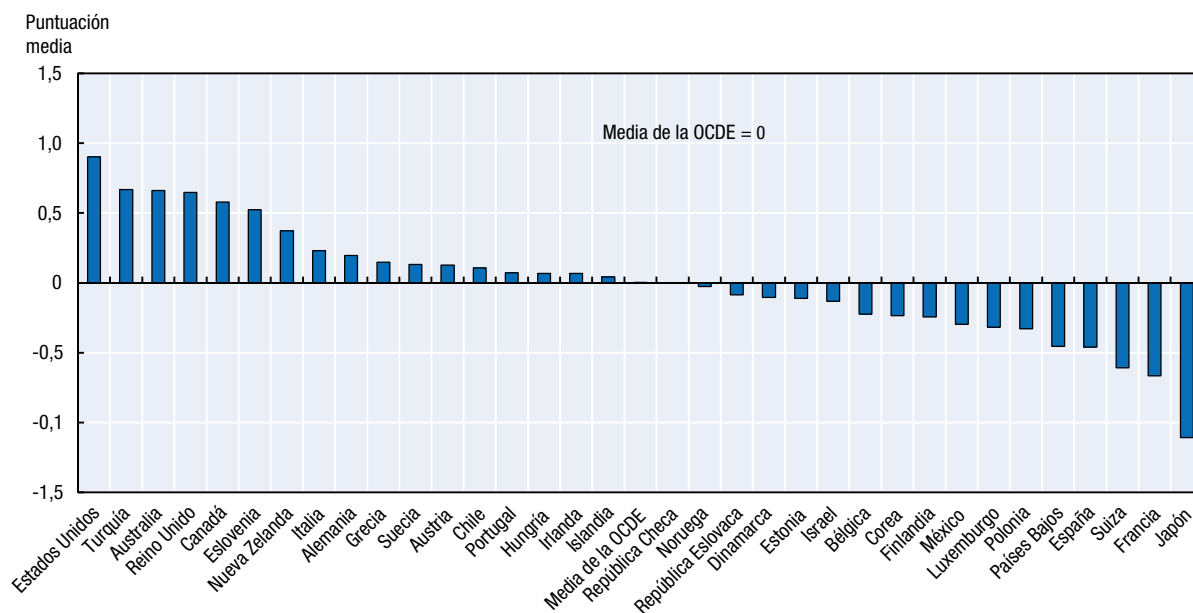
Los directores escolares eficientes son esenciales para la mejora escolar. Tienen la capacidad de desarrollar ambientes de aprendizaje y promover la enseñanza y el aprendizaje eficientes. Su responsabilidad clave, como líderes educativos, es dar mayor importancia a la función pedagógica, trabajar para apoyar y desarrollar profesores y otro personal educativo, fijar objetivos claros y garantizar que los centros escolares proporcionen educación de gran calidad (Pont, Nusche y Moorman, 2008; Schleicher, 2012). Con la creciente tendencia

hacia la descentralización, la autonomía y responsabilidad escolar, los directores escolares han adquirido nuevos ámbitos de competencia y tareas más complejas, lo que requiere políticas para redefinir su papel y seguir desarrollando la profesión.

El papel de la dirección escolar en los países de la OCDE incluye no solo gestión financiera y de recursos, sino también liderazgo del aprendizaje (liderazgo educativo), con algunas variaciones por país. Como media, los directores escolares declaran en TALIS 2013 que dedican la mayor parte de su tiempo (41%) a realizar tareas administrativas (gestión de recursos humanos, planificación, informes y cumplimiento de la normativa), el 33% de su tiempo a interactuar con los estudiantes, padres y tutores y las autoridades educativas, y el 21% de su tiempo a trabajar en actividades pedagógicas, como planes de estudio o tareas de enseñanza y reuniones (OECD, 2014a). El compromiso de los directores escolares en el liderazgo educativo varía asimismo de un país a otro de la OCDE; los directores escolares de Australia, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido y Turquía declaran mayor nivel de liderazgo educativo, mientras que los de Francia, Japón y Suiza son los que refieren tener el nivel más bajo (Figura 4.3).

Figura 4.3. Índice de liderazgo de enseñanza (2012)

Resultados basados en los informes de los directores escolares



Fuente: OCDE, base de datos PISA 2012, Tabla IV.4.14 (disponible en Internet).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171480>

Dado que el papel de los directores escolares es cada vez más exigente y complejo, es necesaria una mayor preparación inicial, colaboración y distribución del liderazgo. La edad media de los directores escolares de educación secundaria inferior que participaron en el estudio TALIS 2013 era 50 años y menos del 8% tenía menos de 40 años, lo cual se debe en parte al hecho de que muchos directores escolares inician su carrera como profesores antes de realizar la transición a puestos de dirección escolar. Además de la avanzada edad de los directores escolares, algunos países tienen dificultades para contratar a nuevos candidatos

y garantizar su preparación para realizar las tareas del cargo. Los sistemas educativos se enfrentan al reto de atraer y contratar a candidatos de calidad para la profesión de director escolar, debido a densas cargas de trabajo, la insuficiente preparación y el apoyo inadecuado (Pont, Nusche y Moorman, 2008).

A pesar de su importancia, los países dan menos prioridad a las políticas sobre dirección escolar. Entre las políticas analizadas, algunos países han adoptado un enfoque global hacia la profesión, mientras que otros se centran en aspectos específicos, como la definición de estándares de calidad, la educación inicial, la progresión profesional, la contratación y las condiciones laborales (Tabla 4.2).

Tabla 4.2. **Políticas para desarrollar el liderazgo escolar, 2008-2014**

Políticas globales		Políticas enfocadas	
ESTRATEGIA GENERAL	ESTÁNDARES	EDUCACIÓN INICIAL	PROGRESIÓN PROFESIONAL
<p>Chile: Ley sobre Calidad y Equidad en la Educación (2011)</p> <p>Portugal: Reforma de la Dirección Escolar (2008)</p>	<p>Australia: Estándares Profesionales Australianos para Directores (2011)</p>	<p>Chile: Plan de formación de directores escolares (2011-2013)</p> <p>España: Procesos de contratación de directores escolares (2013)</p> <p>Italia: Formación inicial proporcionada por la Escuela Nacional de Administración (2013)</p> <p>Noruega: Programa de formación y desarrollo del liderazgo (2009)</p> <p>Portugal: Formación obligatoria especializada para directores escolares (2012)</p>	<p>SELECCIÓN Y CALIDAD DE INCENTIVOS:</p> <p>República Checa: Enmienda al Acta Educativa sobre Nombramiento y Despido (2012)</p> <p>DESARROLLO PROFESIONAL:</p> <p>Australia: Carta Australiana para el Aprendizaje Profesional de Profesores y Directores Escolares (2013)</p> <p>Finlandia: Junta Asesora de Desarrollo Profesional del Personal Educativo (2008)</p> <p>Irlanda: Desarrollo profesional de profesores y directores escolares (2011)</p> <p>México: Servicio Profesional de Profesores (2013)</p> <p>Turquía: Protocolo de Cooperación en Enseñanza, Emprendimiento y Formación de Liderazgo para Gerentes y Profesores en Centros Escolares e Instituciones Profesionales y Técnicas (2012)</p>

Fuente: Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE (Parte III) y perfiles de países de *Política educativa en perspectiva*, www.oecd.org/edu/profiles.htm.

Introducir estrategias generales. Algunos países han introducido estrategias generales para desarrollar la dirección escolar. Chile y Portugal, por ejemplo, han introducido estrategias generales sobre dirección escolar:

- En Chile, la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (2011) pretendía profesionalizar la dirección escolar introduciendo un examen competitivo y abierto, aumentando los salarios de los directores escolares, brindándoles autonomía sobre el personal en los centros escolares e introduciendo la evaluación y la asistencia para el desarrollo profesional. En 2013, un tercio de los puestos creados conforme a la nueva política quedó sin cubrir tras la primera convocatoria.

- En Portugal, la Reforma de la Dirección Escolar (2008) modificó los procesos de selección y las responsabilidades, brindando a los directores escolares mayor autonomía. La reforma introdujo asimismo formación obligatoria especializada para ejercer la profesión (2012).

Establecer estándares de calidad para la dirección escolar. Los países han establecido estándares o marcos de liderazgo para definir el ámbito y los tipos de responsabilidades que se espera que cumplan los directores escolares, por ejemplo:

- Australia introdujo los Estándares Profesionales Australianos para Directores (2011), que pretenden definir la profesión, describir la práctica e identificar el papel de la dirección escolar, aumentando la calidad en el siglo XXI. Los estándares aclaran el papel indicando qué es lo que los directores deben saber, entender y poder lograr en su profesión, y se deben usar como marco para el desarrollo profesional, la autorreflexión y la comunicación del papel de director escolar. Los estándares se elaboran de acuerdo con los agentes educativos (AITSL, 2014).

Proporcionar formación inicial en dirección escolar. Los directores escolares tienen un gran nivel de capacitación; el 92% de los directores escolares de educación secundaria inferior que participaron en el estudio TALIS 2013 habían alcanzado la educación terciaria (CINE 5A) (OECD, 2014a), aunque no están necesariamente centrados en el ejercicio del liderazgo escolar. Varios países han prestado o han obligado a realizar formación inicial o continua a los directores con el fin de garantizar que tienen las competencias requeridas para cumplir con su labor

- El plan de formación de directores escolares (2011-2013) de Chile es una política basada en incentivos que pretende formar una cartera de excelentes directores futuros. El Ministerio de Educación se hace cargo del 90% de los gastos de matriculación y manutención de los candidatos seleccionados, los cuales pueden elegir de una lista de cursos e instituciones. Más de 1.500 directores y profesores escolares han participado en este programa desde su inicio.
- Noruega introdujo un programa de formación y desarrollo del liderazgo (2009) para mejorar la efectividad de los directores escolares, dando prioridad a los nuevos directores escolares (menos de dos años en su puesto). La evaluación del programa muestra resultados positivos basados en el contenido y la relevancia para el liderazgo escolar.

Invertir en la progresión profesional de los directores escolares. Para garantizar la profesionalización de la dirección escolar, los países están invirtiendo en políticas que promueven el desarrollo profesional de los directores escolares y la mejora de los procesos de selección, por ejemplo:

- La República Checa introdujo la Enmienda a la Ley de Educación sobre Nombramiento y Despido (2012), que fija un plazo de seis años en el puesto de director escolar y modifica el proceso de nombramiento y despido.
- Algunos países, incluida Irlanda, han introducido programas de desarrollo profesional para los directores escolares, junto con políticas sobre desarrollo profesional para los profesores.

Contratar, desarrollar y retener profesores de alta calidad

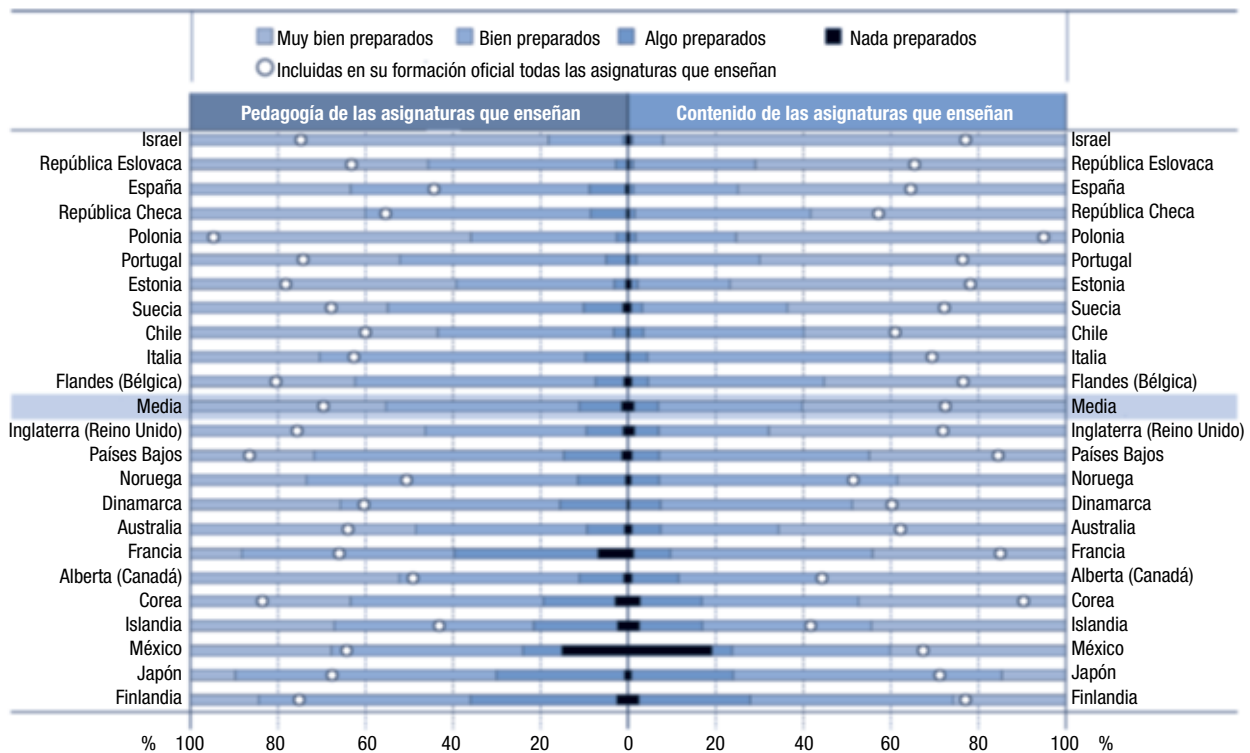
Los profesores de alta calidad son clave para la mejora escolar, lo cual pone de manifiesto la importancia de la forma en que los sistemas educativos contratan, desarrollan y mantienen a los profesores (OECD, 2005; Schleicher, 2012). Los profesores tienen un efecto

directo en el aprendizaje de los estudiantes y existe consenso en las investigaciones publicadas en que la calidad de los profesores es la variable escolar más importante que influye en el logro de los estudiantes (OECD 2005; OECD 2013a). Asimismo, la enseñanza es la mayor empresa de trabajadores graduados, y una gran cuota de gasto escolar se destina a la retribución de los profesores (OECD, 2005). Por tanto, la calidad de la enseñanza y el atractivo de la profesión son ámbitos políticos importantes para garantizar docentes de alta calidad.

Como media en los países de la OCDE, los profesores declaran tener un gran nivel de capacitación y sentirse bien preparados para la enseñanza al inicio y durante su carrera (Figura 4.4). La duración de los requisitos formativos de los profesores antes de su ejercicio varía en 2013 de 3 a 6,5 años en los países de la OCDE, con un nivel medio de capacitación de educación terciaria (CINE 5A) (OECD, 2014b). Casi el 90% de los profesores de primera etapa de educación secundaria de los países participantes en TALIS 2013 declararon haber finalizado un programa educativo o formativo para profesores: el 69% declararon que su educación formal cubre la pedagogía de las asignaturas que enseñan y el 67,1% declararon que su formación inicial incluye un práctico de enseñanza. En general, los profesores se sienten suficientemente capacitados para la enseñanza; en torno al 90% declararon sentir-

Figura 4.4. Percepción de los profesores sobre su preparación para la enseñanza (2013)

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que se sienten «muy bien preparados», «bien preparados», «algo preparados» o «nada preparados» para la pedagogía y el contenido de la(s) asignatura(s) que enseñan, y si estas fueron incluidas en su formación oficial



Nota: Los países están clasificados en orden ascendente, basándose en el porcentaje de profesores que se sienten «no preparados» o «algo preparados» para el contenido de la(s) asignatura(s) impartida(s)

Fuente: OCDE, base de datos TALIS 2013, Tablas 2.3 y 2.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041136>

se bien o muy bien preparados por su formación formal en relación con los conocimientos de la asignatura y su pedagogía. Asimismo, una media del 88% de los profesores participan en un continuo desarrollo profesional. La mayor necesidad de desarrollo profesional son las necesidades educativas especiales (NEE) y el uso de las TIC para el 20% de los profesores, según TALIS 2013 (OECD, 2014a).

La profesión docente afronta varios retos, que incluyen el envejecimiento de la población, las condiciones laborales variables y las consideraciones negativas de la profesión. Con una edad media de 43 años, solo el 12% de los profesores de la OCDE son menores de 30 años y el 30% son mayores de 50 (OECD, 2014a). En algunos países, una gran parte de los profesores se jubilarán en la próxima década, lo que requerirá estructuras de incentivos para atraer a nuevos candidatos cualificados (Schleicher, 2011). Las condiciones laborales de los profesores varían asimismo de un país a otro, aunque como media en los países de la OCDE los salarios de los profesores de educación secundaria inferior son menores que los ingresos medios de los trabajadores a tiempo completo con educación terciaria (ratio de 0,88) (OECD, 2014b). La ratio salarial es de 0,43 en República Eslovaca y 0,53 en Hungría, los dos porcentajes más bajos de los países de la OCDE, mientras que la ratio salarial es 1,36 en Corea y 1,32 en España, los dos porcentajes más altos (OECD, 2014b). Mientras que la mayoría de los profesores declaran estar satisfechos con su profesión (91,2%) y no se arrepienten de haber elegido la enseñanza como profesión (77,6%), solo el 30% de los profesores creen que la sociedad valora esta profesión. En Francia, República Eslovaca y Suecia, menos del 5% de los profesores encuestados consideran que su profesión es valorada por la sociedad, mientras que el 66,5% de los profesores coreanos y el 58,6% de los finlandeses sienten que su profesión es valorada por la sociedad, los máximos niveles de la OCDE (OECD, 2014a).

La política docente es el ámbito en el que la mayoría de los países han introducido reformas entre 2008 y 2014. En la mayoría de los casos, los países han aplicado políticas enfocadas a responder a cuestiones concretas, mientras que algunos países han introducido o reformado la formación inicial de los profesores y otros han usado estrategias globales para reformar la profesión de la enseñanza de forma más general (Tabla 4.3).

Introducir estrategias generales. Las políticas globales hacen referencia a estrategias de reforma de varios ámbitos de la política sobre profesores que mantiene una perspectiva y un enfoque coherentes, por ejemplo:

- Australia, al igual que otros países de la OCDE, ha aplicado una política dirigida tanto a directores escolares como a profesores (Tablas 4.2 y 4.3). Australia ha introducido una nueva institución para guiar la dirección escolar y la enseñanza. El Instituto Australiano de Liderazgo en la Enseñanza y en la Escuela (AITSL) (2010) pretende desarrollar políticas nacionales y apoyar a los educadores australianos para que lleguen a ser expertos, y fomentar la excelencia en la enseñanza y la dirección escolar. AITSL ha sido un importante impulsor de muchas políticas de enseñanza, incluidos los Programas de Acreditación de la Formación Inicial de Profesores (2013), para garantizar la calidad de los programas en todo el país, y los Estándares Profesionales Australianos para Profesores (2013), para orientar la calidad del profesorado.
- Hungría introdujo la Ley de Educación Pública Nacional (2011), una política global que pretende inducir a un cambio sistémico en la calidad y las condiciones de la enseñanza. Modificó la estructura de gobernanza de los profesores transfiriendo responsabilidades

Tabla 4.3. Políticas dirigidas a la profesión docente, 2008-2014

Políticas globales	Políticas de contenido	Políticas enfocadas	
ESTRATEGIA GENERAL	ESTÁNDARES	EDUCACIÓN INICIAL	PROGRESIÓN PROFESIONAL
<p>Alemania: Ofensiva de Calidad en la Formación de Profesores (2013)</p> <p>Australia: Asociación Nacional para la Mejora de la Calidad de los Profesores (2009-2013)</p> <p>República Eslovaca: Ley de Personal Pedagógico y Especializado (2009)</p> <p>Hungría: Ley de Educación Pública Nacional (2011)</p> <p>México: Servicio Profesional de Profesores (2013)</p> <p>Países Bajos: Agenda de Profesores 2013-2020 (2013)</p> <p>Reino Unido (Escocia): Futuro de la Enseñanza en Escocia (2011)</p>	<p>Australia: Estándares Profesionales Australianos para Profesores (2013)</p> <p>Austria: Sistemas de Gestión de Calidad para profesores y directores escolares, general y FP (2012)</p> <p>Chile: Marco de Buena Enseñanza (2008)</p> <p>Nueva Zelanda: Criterios para el Registro de Profesores (2010-2013)</p> <p>Suecia: Sistema de registro de profesores (2013)</p>	<p>Alemania: Recomendaciones para la idoneidad de los estudiantes (2013)</p> <p>Australia: Programas de Acreditación de la Formación Inicial de Profesores (2013); Grupo Asesor del Ministerio para la Formación de Profesores (2014)</p> <p>Austria: Reformas de la formación de los profesores (2013)</p> <p>Chile: Prueba INICIA (2008); Subvención a la profesión de la enseñanza (2012)</p> <p>Dinamarca: Reforma de la formación de profesores en Dinamarca (2012); Programa de Licenciatura de Magisterio (2013)</p> <p>Estados Unidos: Programa de Cooperación para la Calidad de los Profesores (2012)</p> <p>Francia: Reforma de la formación de los profesores (2013)</p> <p>Hungría: Decreto sobre el Sistema de Formación de los Profesores (2012)</p> <p>Irlanda: Criterios y Directrices de Educación Inicial de los Profesores para los Proveedores de Programas (2011) del Consejo de Enseñanza</p> <p>Islandia: Consejo para la Educación y el Desarrollo Profesional de los Profesores (2012)</p> <p>Italia: Decreto Ministerial 249/2010 sobre Formación Inicial de los Profesores (2010)</p> <p>Noruega: Directrices Nacionales para Programas Diferenciados de Formación de los Profesores de Educación Primaria y Secundaria Inferior para niños de 1 a 7 años y de 5 a 10 años (2010 y 2013)</p> <p>Portugal: Refuerzo de los currículos científicos en los Programas de Educación de Profesores (2014)</p> <p>Suecia: Nuevos programas de educación de profesores (2011); prácticas de enseñanza en centros escolares formativos especializados (2014); requisitos de admisión en la educación de profesores</p> <p>Turquía: Programas formativos de profesores en las facultades de educación (2008); Nuevo Programa de Profesores (2011)</p>	<p>SELECCIÓN Y CALIDAD DE INCENTIVOS:</p> <p>Alemania: Directrices comunes para cumplir la demanda de profesores (2009)</p> <p>Estados Unidos: Programa del Fondo de Incentivo a los Profesores (2012)</p> <p>Irlanda: Procedimientos de Inducción y Procedimientos y Criterios de Prueba (2013-2014)</p> <p>Israel: Teoría para la Enseñanza (2008); Estudiantes Sobresalientes a la Educación (2009); Primero Enseñar (2010)</p> <p>México: Programa de Incentivos a la Calidad Docente (2008-2009)</p> <p>Noruega: Iniciativa GNIST «chispa» (2009-2014)</p> <p>Portugal: Condiciones más estrictas de admisión en los Programas de Educación de Profesores (2014)</p> <p>ITINERARIOS PROFESIONALES Y REMUNERACIÓN:</p> <p>Alemania: Normas y procedimientos para mayor movilidad y calidad de los profesores (2013)</p> <p>Estonia: Aumento de los salarios de los profesores (2013)</p> <p>República Eslovaca: Aumento de los salarios de los profesores (2011)</p> <p>Suecia: Reforma del Desarrollo de la Carrera Docente (2013)</p> <p>EVALUACIÓN DOCENTE:</p> <p>Australia: Marco Australiano para el Rendimiento y Desarrollo de Profesores (2013)</p> <p>Grecia: Decreto Presidencial 152/2013 sobre la Evaluación de Profesores (2013)</p> <p>Portugal: Examen de evaluación para profesores (2013)</p> <p>DESARROLLO PROFESIONAL:</p> <p>Australia: Carta Australiana para el Aprendizaje Profesional de Profesores y Directores Escolares (2013)</p> <p>Corea: Sistema Nacional de Desarrollo Profesional y Evaluación de los Profesores (NTPDES) (2010)</p> <p>Estonia: Grupo de trabajo para el desarrollo profesional de profesores (se espera en 2015)</p> <p>Finlandia: Junta Asesora para el Desarrollo Profesional del Personal Educativo (2008); programa OSAAVA (2010-2016)</p> <p>Grecia: Educación y formación de profesores en servicio (INSET) (2012)</p> <p>Portugal: Marco de formación continua para profesores (2014)</p> <p>Suecia: Acceso a la formación en servicio (2014)</p> <p>Turquía: Protocolo de Cooperación de Formación, Enseñanza, Emprendimiento y Liderazgo para Gerentes y Profesores en Centros Escolares e Instituciones Profesionales y Técnicas (2012)</p>
<p>GOBERNANZA</p> <p>Australia: Instituto Australiano para el Liderazgo en la Enseñanza y en la Escuela (2010)</p> <p>Nueva Zelanda: Consejo de Educación Aotearoa, Nueva Zelanda, EDUCANZ (2013)</p>			

Fuente: Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE (Parte III) y perfiles de países de Política educativa en perspectiva, www.oecd.org/edu/profiles.htm.

de empleo al Estado central y definiendo estándares nacionales de enseñanza. Con la transferencia de la responsabilidad a nivel central, Hungría tiene como objetivo crear coherencia en las prácticas y condiciones de enseñanza, y unificar la variedad de las políticas locales que han demostrado ser efectivas.

- Países Bajos ha introducido la Agenda de Profesores 2013-2020 (Lerarenagenda) para mejorar la profesión de la enseñanza y promover la excelencia en la educación. Los principales puntos del programa son: 1) atraer a estudiantes de gran rendimiento a los programas formativos de profesores; 2) mejorar los programas preprofesionales de los profesores; 3) prestar vías de desarrollo; 4) brindar apoyo a los profesores al inicio de su carrera; 5) desarrollar centros escolares como organizaciones de aprendizaje; 6) ayudar a que los profesores mantengan y desarrollen sus competencias y capacidades; y 7) apoyar un sindicato profesional de docentes.

Definir estándares de calidad para profesores. Varios países han introducido estándares para profesores con el fin de crear un marco de lo que se considera enseñanza de calidad y también fijar un sistema de aprendizaje y desarrollo coherente para profesores (OECD, 2005), por ejemplo:

- Nueva Zelanda introdujo estándares para los profesores con el objetivo de fijar las competencias y destrezas, y garantizar que se entienda bien lo que se exige que sepan y sean capaces de hacer los profesores de calidad, desde la educación inicial hasta los profesores con experiencia. Tanto los profesores principiantes como los experimentados deben registrarse de acuerdo con los Criterios para el Registro de Profesores (2010-2013) para demostrar que cumplen los estándares y continúan su desarrollo profesional. Otras iniciativas conforme a estos criterios incluyen asimismo la colaboración con los colegas y estudiantes, y la armonización con los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.

Reforzar la educación inicial. Casi la mitad de los países de la OCDE han introducido políticas para mejorar la formación preprofesional de los profesores. La mayoría de las políticas se han centrado en aumentar la calidad, y algunos países han introducido nuevos cursos, nuevos programas o la acreditación de programas para el control de calidad. Algunos ejemplos:

- Para reformar la formación del profesorado (2012), Dinamarca desarrolló el Programa de Licenciatura de Magisterio, puesto en práctica en 2013. Este programa se guía por objetivos de competencia en cada práctica de enseñanza y se distribuye en módulos. Con el fin de permitir el desarrollo de este programa, se brinda mayor autonomía a las facultades universitarias (Professionshøjskoler) para fijar las estructuras del programa y determinar el contenido de los módulos para el desarrollo de diferentes perfiles de profesor.
- En Francia, se requiere que los profesores tengan un máster. Aunque existen los institutos formativos universitarios para profesores (IUFM), la reforma de la formación del profesorado (2013) ha introducido centros de formación inicial y continua, las Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation, ESPE), que combinan formación teórica y práctica. Las ESPE participarán asimismo en la formación continua de los profesores y pretenden desarrollar métodos innovadores de enseñanza.
- Estados Unidos ha introducido una política nacional basada en incentivos para promover la calidad de la formación de profesores. El Programa de Cooperación para la Calidad de

los Profesores (2008) es una subvención federal que busca mejorar la calidad de la formación de profesores y responsabilizar a las instituciones de educación superior de la calidad de sus programas.

Progresión en la carrera de los profesores. Invertir en la carrera profesional de los docentes desde el momento de su contratación y a lo largo de su carrera puede ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza y la satisfacción laboral. Se desarrollan políticas encaminadas a promover la selección de profesores y su desarrollo profesional con diferentes enfoques:

- Noruega e Israel pretenden atraer a estudiantes de calidad a la profesión de la enseñanza. Noruega ha introducido la iniciativa GNIST («chispa» en noruego) (2009-2014), una campaña de contratación de profesores realizada con filmes cortos y páginas web, cuyas pruebas demuestran que ayudaron a aumentar la contratación casi un 60% entre 2008 y 2013. Israel ha introducido varios programas para atraer a personas de alto rendimiento a la profesión de la enseñanza, incluida la Teoría para la Enseñanza (2008), dirigida a personas con un mínimo de cinco años de experiencia laboral. Les ofrece formación gratuita como profesores y la posibilidad de matricularse gratis en un programa máster al cabo de tres años de experiencia en la enseñanza.
- Con la reforma de desarrollo de la carrera profesional (2013), Suecia ha creado etapas avanzadas y ha aplicado aumentos salariales para los docentes de alta calidad en la educación obligatoria y en la educación secundaria superior. Se han creado dos nuevas categorías profesionales para los profesores: profesor senior y profesor titular. Aproximadamente uno de cada seis profesores cumplen los requisitos para uno de estos puestos. Portugal ha introducido un marco de formación continua para profesores (2014), que vincula la progresión y el desarrollo profesional.
- Estonia, donde el nivel de los salarios estaba por debajo de la media de la OCDE en 2011, está aumentando los salarios de los profesores (2013), cambiando la base de cálculo de horas contractuales con el fin de pagar por empleo a tiempo completo. Además, el Gobierno eslovaco aumentó por decreto los salarios de los profesores entre 2011 y 2013.
- La evaluación de los profesores puede también ayudar a evaluar su capacidad, aportar críticas para la mejora y responsabilizar a los profesores del aprendizaje de los estudiantes. Para lograr estos objetivos, como parte de un gran esfuerzo por promover la garantía de calidad en educación primaria y secundaria, Grecia ha introducido el Decreto sobre la Evaluación de Profesores (Decreto Presidencial 152/2013), que define las entidades, los procedimientos y los criterios de evaluación y promoción de los profesores. Uno de los componentes del Servicio Profesional de Profesores de México (2013), que introduce nueva selección, contratación y práctica, establece asimismo las directrices para la evaluación de los docentes.
- El desarrollo profesional es también un factor importante para una eficiente progresión de la carrera docente. En Finlandia, el Programa OSAAVA (2010-2016), además de otras medidas de desarrollo profesional financiadas por el Gobierno, aspira a garantizar el desarrollo profesional sistemático de los profesores, apoyando a las instituciones educativas. Desde la introducción de OSAAVA en 2010, han participado en el programa más del doble de los directivos.

Bibliografía

- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2014), «National Professional Standard for Principals», presentación en Powerpoint, http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/2011_aitsl_roadshow_presentation_v8_1110249618734d46ab632d8aa7ff0000cdfa8c.pps?sfvrsn=2.
- Department of Education (United Kingdom) (2009), «Results of Equality Impact Assessment: 'Every School a Good School': A Policy for School Improvement», abril de 2009, http://www.deni.gov.uk/es-ags_eqia_results_april_2009.pdf.
- Dumont, H., D. Istance y F. Benavides (eds.) (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en>.
- Finnish National Board of Education (2013), «OPS 2016-Curriculum reform in Finland», http://www.oph.fi/download/151294_ops2016_curriculum_reform_in_finland.pdf.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994), *School Improvement in an Era of Change*, Cassell, Londres.
- OECD (2014a), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2014b), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>. Edición española *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, Santillana, Madrid.
- OECD (2013a), *PISA 2012 Results: What Makes a School Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, PISA, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- OECD (2013b), *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>.
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- Pont, B., D. Nusche y H. Moorman (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en>.
- Schleicher, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>.
- Schleicher, A. (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>.
- Skalde, A. y B. Pont (2013), «A literature review on the implementation of school improvement programmes: Common success factors and the role of context», EDU/EDPC/RD(2013)5.

PARTE I
Capítulo 5

Evaluación para mejorar los resultados de los estudiantes

¿Qué tipos de opciones políticas tienen los responsables de la política de educación para mejorar la evaluación con el fin de elevar los resultados de los estudiantes? En este capítulo se debate el contexto, las principales cuestiones y opciones políticas adoptadas en los países de la OCDE para desarrollar mejores políticas de evaluación. Las políticas de evaluación pueden contribuir a aumentar la calidad de las instituciones facilitando información detallada e identificando los ámbitos de mejora. Incluyen políticas para medir el rendimiento y entender los avances para mejorar los centros escolares y los resultados de los estudiantes mediante la evaluación del sistema, la evaluación interna y externa de los centros escolares y las evaluaciones de los estudiantes.

El capítulo revisa las políticas adoptadas por los países de la OCDE entre 2008 y 2014 con un enfoque comparativo, extraídas principalmente de los Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE (Parte III) y los perfiles de países de Política educativa en perspectiva, y el análisis comparativo y específico de la OCDE sobre el sistema educativo de cada país. Las reformas varían de un país a otro, dado que están influidas por el contexto, las tradiciones, el marco institucional y los retos nacionales y regionales específicos. Todas las políticas pretenden mejorar la calidad de los centros escolares y el rendimiento de los estudiantes y se agrupan según las diferentes opciones políticas y su alcance.

Resultados clave

- El uso de la evaluación está creciendo en los países de la OCDE. Según el informe PISA, ha aumentado el uso de las evaluaciones de estudiantes en los países de la OCDE entre 2003 y 2012 para supervisar el progreso de los centros escolares, así como para identificar los aspectos mejorables del currículo. Al usar datos para guiar la mejora, los países se enfrentan a dos retos: equilibrar la responsabilidad y la mejora, y garantizar la capacidad de los agentes educativos con el objetivo de desarrollar e implementar la evaluación.
- Las políticas de evaluación a nivel del sistema pretenden fortalecer los centros escolares y guiar la evaluación del sistema educativo mediante políticas globales o enfocadas, como la publicación de datos. Chile ha introducido una Agencia de Calidad de la Educación para evaluar el rendimiento del sistema en diferentes niveles (estudiantes, profesores y centros escolares) y ayudar a los centros escolares que tienen resultados más bajos. Las instituciones o agencias centrales, a menudo autónomas, pueden ayudar a guiar la mejora y aumentar la coherencia e independencia de la evaluación.
- Con las políticas de evaluación de los centros escolares se ha pretendido mejorar los criterios de evaluación o desarrollar herramientas y procesos de evaluación interna y externa. Por ejemplo, Italia ha desarrollado su proyecto piloto (VALES) para que los centros escolares participen en un proceso de evaluación interna y externa. Tras una autoevaluación llevada a cabo por un equipo del centro escolar y coordinada por el director escolar, un equipo de evaluación externa señala y publica los ámbitos de mejora indicados para el centro.
- Las políticas de evaluación de los estudiantes han introducido estándares nacionales y evaluaciones estandarizadas a diferentes niveles para mejora de los estudiantes y de la rendición de cuentas sobre los resultados de los centros escolares y de los estudiantes. Australia puso en marcha el Programa de Evaluación Nacional en Competencia Lectora y Capacidad de Cálculo (NAPLAN) para introducir evaluaciones anuales de los estudiantes en cuatro niveles diferentes. Con este programa se pretende involucrar a los diferentes agentes en el aprendizaje de los estudiantes, principalmente responsabilizar a los profesores y directores e informar a los padres. El uso de evaluaciones de los estudiantes tanto para la rendición de cuentas como para la mejora de los mismos es un reto en todos los países.

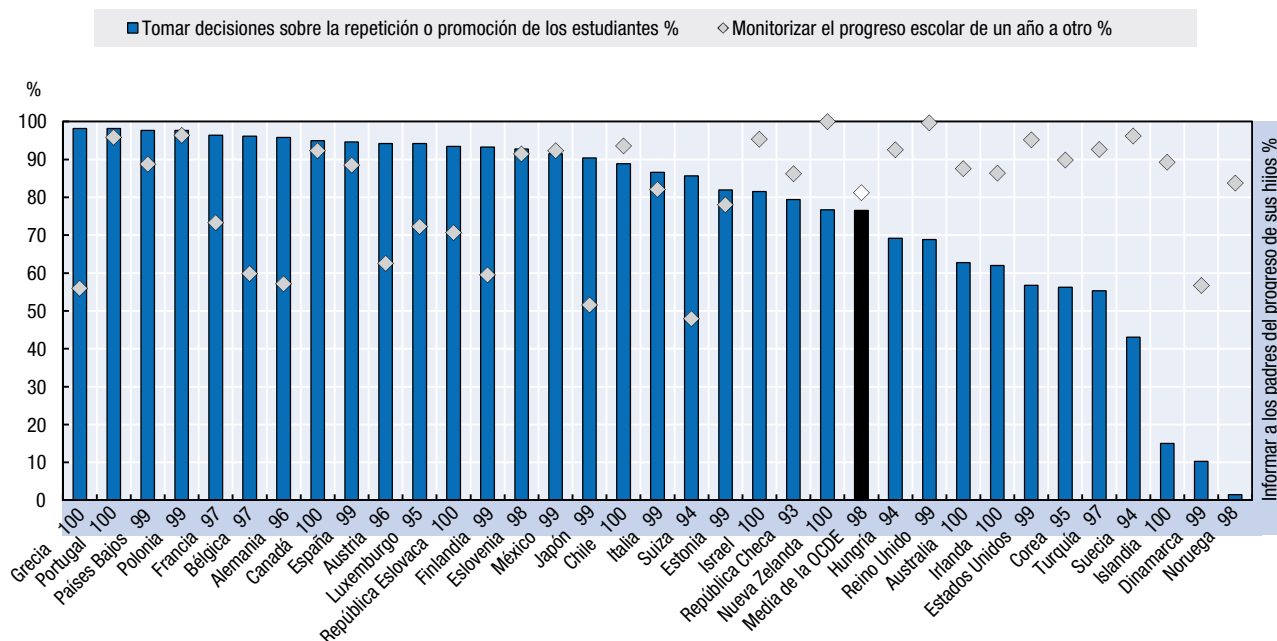
La evaluación contribuye a incrementar la calidad educativa

La evaluación en la educación se ha convertido en una cuestión política clave a medida que los países de la OCDE intentan mejorar los resultados de los estudiantes y sus sistemas escolares. Entre los recientes avances que implican una mayor necesidad de evaluación se encuentran la mayor descentralización, la mayor autonomía escolar y las mayores expectativas de mejores resultados y logros de los estudiantes (OECD, 2013a). Estos impulsores, junto con un aumento de la capacidad de la gestión de datos, han lleva-

do a los países de la OCDE a introducir políticas para medir y evaluar el rendimiento del sistema escolar, incluidos los estudiantes, los profesores, los directores escolares y la administración educativa, y aportar soluciones sobre cómo pueden mejorar el sistema escolar y sus componentes.

Los países pretenden incrementar la transparencia y usar la información de las evaluaciones con dos fines clave: rendición de cuentas y mejora. En la OCDE, la mayoría de los estudiantes de 15 años acuden a centros escolares cuyo director declara que los resultados de la evaluación se usan para informar a los padres sobre el progreso de sus hijos, monitorizar el progreso de los centros escolares e identificar ámbitos mejorables del currículo, aunque hay variaciones de un país a otro. En los países nórdicos (Islandia, Dinamarca y Noruega), menos del 20% de los estudiantes acuden a centros escolares cuyas evaluaciones de los estudiantes se usan para tomar decisiones sobre la retención o promoción de los estudiantes. Asimismo, entre PISA 2003 y PISA 2012, las evaluaciones de los estudiantes se han usado cada vez más en los países de la OCDE para supervisar el progreso de los centros escolares, así como para mejorar la enseñanza o el currículo. El porcentaje de estudiantes que acuden a centros escolares cuyo director declara usar las evaluaciones de estudiantes para supervisar el progreso escolar ha aumentado en más de 10 puntos porcentuales hasta el 79,6% (Figura 5.1).

Figura 5.1. Usos más comunes de las evaluaciones de los estudiantes según los directores escolares (2012)



Fuente: OCDE, base de datos PISA 2012, Tabla IV.4.30.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171495>

Las políticas de evaluación pueden plantear dos retos: equilibrar la rendición de cuentas y la mejora, y garantizar la capacidad de los agentes educativos para desarrollar y usar la evaluación. Los países de la OCDE tienden a centrarse en la rendición de cuentas o la mejora de los resultados y del ambiente de enseñanza y aprendizaje. La ausencia de equi-

librio entre rendición de cuentas y mejora puede distorsionar el objetivo de mejorar los resultados de los estudiantes (OECD, 2013a). En relación con la creación de capacidades, entre los retos se encuentra desarrollar el capital profesional de los profesores y directores escolares, y evaluar y crear la base de conocimientos y directrices para implementar herramientas efectivas de evaluación (OECD, 2013a). Asimismo, para mejorar la coherencia en el sistema, es necesario desarrollar un amplio acuerdo sobre los objetivos educativos y la finalidad de las herramientas de evaluación en todos los niveles.

Opciones políticas de evaluación para mejorar los resultados de los estudiantes

En la OCDE, los países han aplicado diferentes herramientas de evaluación para ayudar a impulsar la mejora del sistema educativo, del centro escolar y de los estudiantes, y finalmente elevar los resultados de los estudiantes. Con estas herramientas se pretende lograr tres objetivos: 1) medir el progreso de los estudiantes; 2) evaluar el rendimiento de los factores clave que mejoran los resultados de los estudiantes; y 3) aportar información basada en las pruebas sobre la forma de avanzar. Tradicionalmente, la evaluación se ha limitado a centrarse en los estudiantes, aunque actualmente los países han introducido otras herramientas para recoger datos educativos. A nivel de los estudiantes, las evaluaciones tanto sumativas como formativas se usan para aportar información a los estudiantes y a los profesores. A nivel del centro escolar, las herramientas de evaluación incluyen evaluaciones externas, que pueden realizar las autoridades nacionales o subnacionales. Se solicita a los centros escolares una autoevaluación con la información de las evaluaciones de los estudiantes y de las evaluaciones de los profesores y los directores escolares (Capítulo 4). A nivel del sistema, se recogen varias mediciones del rendimiento y se usan para generar un análisis actual del sistema educativo (OECD, 2013a).

Las políticas de evaluación introducidas entre 2008 y 2014 en los países de la OCDE, recopiladas para el presente informe, indican un esfuerzo continuo por expandir y ampliar las herramientas para evaluar el sistema educativo en tres niveles clave. Con las políticas a nivel del sistema se pretende guiar la evaluación del sistema educativo, mediante la creación de instituciones o agencias centrales, o intensificando la rendición de cuentas mediante la publicación de datos. Las políticas de evaluación de los centros escolares introducidas en varios países de la OCDE se han centrado en desarrollar directrices o promover el uso de evaluaciones internas o externas. Las políticas de evaluación de los estudiantes se han enfocado a desarrollar evaluaciones estandarizadas para la mejora de los estudiantes y la rendición de cuentas de los resultados de los centros escolares y de los estudiantes.

Los países, en diferentes etapas de desarrollo de su sistema de evaluación, varían en el tipo de políticas evaluadoras. Las políticas están asimismo influidas por el contexto cultural del país y/o la agenda política. Un estudio de la evaluación en 28 países de la OCDE concluye que no existen formas correctas o incorrectas de desarrollar un sistema de evaluación. Sin embargo, las opciones políticas deberían tener como objetivo aportar información precisa y fiable para conocer el estado de la educación, y usarse como instrumentos para la mejora (OECD, 2013a). Asimismo, el estudio de la OCDE indica factores comunes en el diseño y la implementación de las reformas de evaluación que contribuyen al éxito de las políticas evaluadoras (Capítulo 7).

Guiar la mejora con la evaluación a nivel del sistema

Los sistemas educativos han introducido diferentes herramientas para guiar el proceso de evaluación a nivel del sistema. Las agencias nacionales de garantía de calidad pueden apoyar y ayudar a articular un sistema de evaluación integrado y armonizado, con el objetivo conjunto de mejorar el sistema educativo y responsabilizar a los diferentes elementos del sistema (OECD, 2013a). Para supervisar tanto las entradas como las salidas del sistema educativo, los países de la OCDE recogen datos de rendimiento con indicadores como los objetivos educativos, los estándares de aprendizaje de los estudiantes y otros criterios.

El creciente uso de la evaluación a nivel del sistema plantea retos para los países y los agentes implicados. Los ministerios, los responsables políticos, la opinión pública y los padres han incrementado la presión con respecto a los resultados del sistema educativo. Al mismo tiempo, se pide al sistema educativo, incluidos los directores escolares y los profesores, que mejore la enseñanza y el aprendizaje y aporte resultados. En los países de la OCDE, actualmente se dispone de más datos, incluida información cualitativa, evaluaciones internacionales e información contextual (OECD, 2013a), siendo esta información de acceso público. Entre PISA 2003 y PISA 2012, el número de estudiantes de 15 años en centros escolares cuyo director declara que los resultados de las evaluaciones se usan para compararse con otros centros escolares aumentó en un 12,9%, y las comparaciones con el rendimiento nacional o regional aumentaron en un 15,5% (OECD, 2013b). Los centros escolares, sus profesores y directores, así como los responsables políticos, deben poder usar esta información para mejorar.

Los países de la OCDE han introducido políticas para mejorar el sistema educativo y sus instituciones mediante la evaluación a nivel del sistema. Entre las políticas globales se encuentra la creación de agencias centrales, y las políticas enfocadas se centran en una mejor recogida de datos (Tabla 5.1).

Tabla 5.1. Políticas para guiar la evaluación a nivel del sistema, 2008-2014

Políticas globales	Políticas enfocadas
GOBERNANZA	RECOGIDA Y USO DE DATOS
<p>Alemania: Centro de Evaluación de los Estudiantes Internacionales (2010); Instituto Leibniz de Trayectorias Educativas (2014)</p> <p>Chile: Agencia de Calidad de la Educación (2012); Superintendencia Educativa (2012); Nuevo sistema de rendición de cuentas (2012)</p> <p>Corea: Ampliación del marco de evaluación de todo el sistema educativo (2010)</p> <p>Finlandia: Centro Finlandés de Evaluación Educativa (2014)</p> <p>Francia: Consejo Nacional de Evaluación del Sistema Escolar (2013)</p> <p>Grecia: Instituto de Política Educativa (2011); Autoridad de Garantía de Calidad (2013)</p> <p>Islandia: Acuerdo formal de cooperación sobre la financiación y realización de evaluación externa en la educación obligatoria (2011)</p> <p>México: Autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013)</p>	<p>Australia: Páginas web My School, My Skills y My University (2010)</p> <p>Eslovenia: Registro Central de Participantes en las Instituciones Educativas (CEUVIZ) (2011)</p> <p>Irlanda: Estudio sobre Competencias Básicas en Centros Escolares de Primaria y Postprimaria (2009 y 2012)</p> <p>Nueva Zelanda: Estudio Nacional de Monitorización del Logro de los Estudiantes (2012); Información Pública sobre Logros (2012)</p> <p>Turquía: Proyecto E-Estado (2009)</p>

Fuente: Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE (Parte III) y perfiles de países de Política educativa en perspectiva, www.oecd.org/edu/profiles.htm.

Crear una agencia central. Varios países han cambiado la forma en que se rigen los acuerdos de evaluación a nivel del sistema. Las agencias centrales pueden aportar capacidad para la mejora del sistema educativo y responsabilizar a los diferentes agentes. Se han

introducido muchas agencias centrales para coordinar sistemas complejos de evaluación. Muchas agencias independientes se han creado para garantizar la autonomía de la evaluación, y sus tareas incluyen organizar el diseño y el funcionamiento de las actividades de evaluación, aportar conocimientos y apoyo técnico, y monitorizar la educación, por ejemplo:

- En Chile, la Ley de Garantía de Calidad introdujo la Agencia Nacional de Calidad Educativa en 2012. Diseña el sistema nacional de evaluación y evalúa a los estudiantes, a los profesores y a los centros escolares con criterios de eficiencia, como estándares de aprendizaje y visitas a los centros escolares para evaluar su rendimiento. Asimismo, supervisa y apoya a los centros escolares de bajo rendimiento (OECD, 2013a).
- Francia introdujo el Consejo Nacional de Evaluación del Sistema Escolar (2013) como entidad independiente con el objetivo de realizar evaluaciones y resúmenes evaluativos desde una perspectiva internacional, aportando conocimientos especializados sobre metodología y evaluaciones, y promoviendo una cultura evaluativa para los profesionales educativos y el público general.
- En 2013 en México, se proporcionó autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación para desarrollar una visión estratégica y unificada de la evaluación. Como entidad autónoma, definirá el proceso de evaluación de profesores y estudiantes, y colaborará con la Secretaría de Educación Pública y entidades descentralizadas para reforzar la evaluación.

Recogida de datos. Varios países de la OCDE han introducido políticas para recoger datos educativos y hacerlos más accesibles. Con el creciente uso de la tecnología, la disponibilidad pública de los datos no solo responsabiliza a los diferentes componentes del rendimiento, sino que también permite a los centros escolares, los profesores y los estudiantes compartir datos para emprender acciones de rendición de cuentas y mejora (OECD, 2013a).

- Nueva Zelanda introdujo el Estudio Nacional de Monitorización del Logro de los Estudiantes (2012), como análisis del logro de los estudiantes en todos los ámbitos de aprendizaje cubiertos en el currículo, con el objetivo de disponer de datos sobre el rendimiento y los resultados de los estudiantes en relación con el currículo nacional en un ciclo de cuatro años.
- En 2009 y 2012, Irlanda emprendió un estudio sobre competencias básicas para recoger información sobre políticas y prácticas escolares relacionadas con el bienestar de los estudiantes, tanto en educación primaria como secundaria.
- Los sistemas de datos en la red, como la página web australiana My School (2010), aportan datos de rendimiento y otros datos contextuales sobre los centros escolares. Los datos, que se actualizan anualmente, incluyen información sobre financiación escolar, resultados cuatrienales del rendimiento lector y de cálculo de los estudiantes en el Programa Nacional de Evaluación en Competencia lectora y Capacidad de Cálculo, e información sobre matriculación y finalización de FP (educación secundaria) por nivel y sector industrial. En 2012, Australia puso en marcha Mis Destrezas (My Skills), que aporta información para conectar a los individuos y a las empresas con las organizaciones formativas, y Mi Universidad (My University), que aporta a los estudiantes información sobre los proveedores de educación superior.
- El sistema de datos en red de Eslovenia, el Registro Central de Participantes en las Instituciones Educativas (CEUVIZ, 2011), usa los datos sobre los estudiantes de educación infantil hasta profesional superior de ciclo corto, así como educación para adultos, para

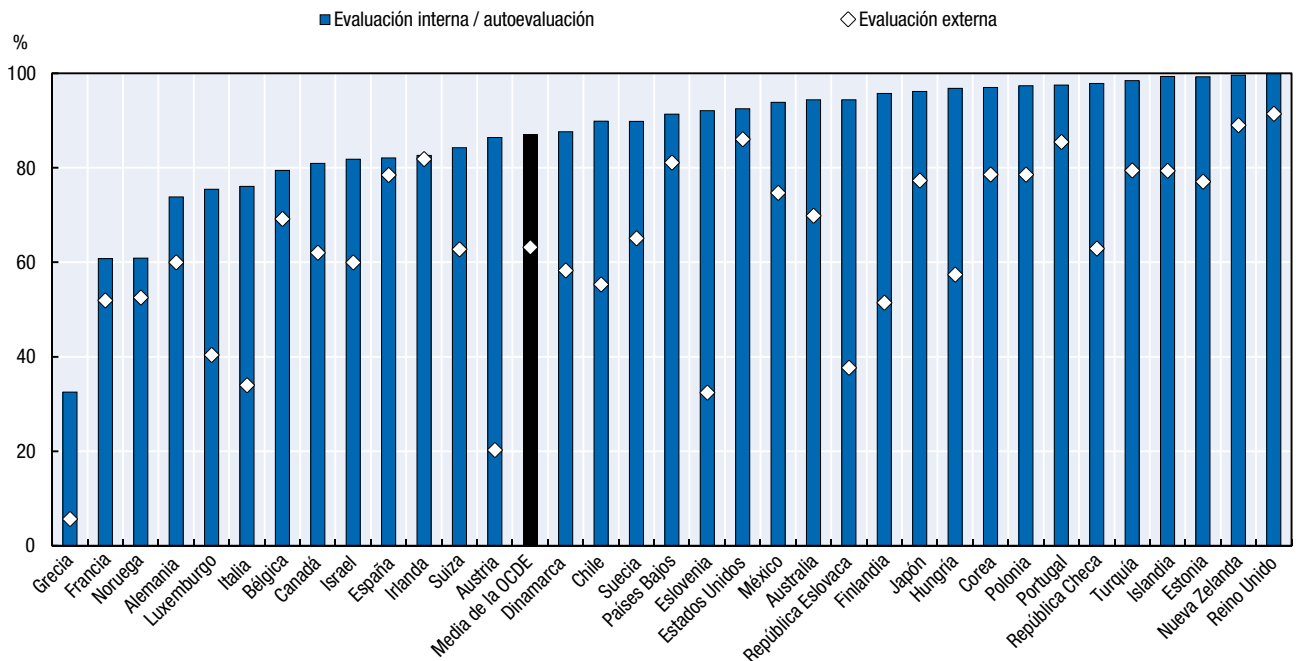
supervisar los objetivos educativos y tomar decisiones sobre financiación pública. Los datos sobre educación superior se incluyen en el sistema electrónico de información sobre educación superior (EVŠ, 2012) (Capítulo 3).

Asegurar la calidad con evaluaciones internas y externas de los centros escolares

Las evaluaciones de los centros escolares tienen un papel central en la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de los resultados de los estudiantes en los centros escolares y en todo el sistema educativo. Los centros escolares son organizaciones con suficiente autonomía para adoptar decisiones y hacer más presión para demostrar resultados de los estudiantes. En este contexto, las evaluaciones de los centros escolares pueden servir para responsabilizar a los mismos de su rendimiento, así como para aportar soluciones sobre su mejora. Las evaluaciones de los centros escolares pueden también aportar transparencia al sistema educativo, en la medida en que los responsables políticos, los padres y otros agentes clave demanden resultados y datos sobre el progreso del centro escolar y de los estudiantes. Asimismo, las evaluaciones de los centros escolares pueden ayudar a entender las estructuras y los procesos internos de dichos centros, con qué efectividad se aplican las políticas y las normas, la calidad del aprendizaje de los estudiantes y la capacidad de mejora del centro escolar (OECD, 2013a).

La evaluación de los centros escolares aborda aspectos clave de dichos centros como organizaciones, incluida la enseñanza y el aprendizaje, la dirección escolar, la administración educativa, el ambiente escolar y la gestión de recursos (OECD, 2013a). Todo ello se logra mediante dos herramientas principales: la evaluación escolar interna (autoevaluación del centro escolar) y la evaluación escolar externa (análisis e inspecciones de los centros esco-

Figura 5.2. Evaluación de los centros escolares para asegurar la calidad y la mejora escolar (2012)



Fuente: OCDE, base de datos PISA 2012, Tabla IV.4.32.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171503>

lares, en algunos casos por una agencia nacional de garantía de calidad). Según el informe PISA 2012, las evaluaciones internas son más comunes en los países, especialmente en los sistemas educativos con un alto grado de autonomía de los centros escolares. Como media, el 87,1% de los estudiantes de 15 años acuden a centros escolares cuyo director declara que se realizan evaluaciones internas o autoevaluaciones, mientras que el 63,2% de los estudiantes acuden a centros escolares cuyo director declara que las evaluaciones externas se usan para la garantía de calidad y la mejora (Figura 5.2). Las evaluaciones de los centros escolares pueden tener en cuenta otros componentes evaluativos, como la dirección escolar y la evaluación de los profesores, y pueden incluir mediciones del rendimiento, como evaluaciones de los estudiantes, financiación de los centros y datos demográficos y de personal.

En la OCDE, los países se enfrentan al reto de garantizar que las evaluaciones escolares equilibren la rendición de cuentas y la mejora (OECD, 2013a). Asimismo, los diferentes agentes implicados en la implementación de las evaluaciones escolares, como las entidades nacionales o subnacionales de garantía de calidad, los directores escolares y los profesores, deben contar con los conocimientos y las capacidades para ayudar a garantizar la armonización en todo el sistema, involucrar y apoyar a los actores educativos, y mantener la mejora escolar como prioridad (OECD, 2013a). Asimismo, la creciente demanda de datos de evaluación amenaza con sobrecargar a los centros escolares con todas las actividades que se deben realizar sobre las evaluaciones escolares internas y externas.

Varios países de la OCDE han aplicado recientemente directrices sobre la forma en que se pueden realizar o introducir las evaluaciones de los centros escolares con herramientas de evaluación interna o externa (Tabla 5.2).

Tabla 5.2. **Políticas para la evaluación de los centros escolares, 2008-2014**

Políticas de contenido	Políticas enfocadas	
DIRECTRICES	EVALUACIÓN INTERNA	EVALUACIÓN EXTERNA
Finlandia: Criterios de Calidad para la Educación Básica (2009)	Grecia: Práctica de Evaluación de la Educación (EEP); Decisión Ministerial 3 0972/G1/5-3-2013 (2013)	Italia: Expansión del proyecto piloto VALES de evaluación voluntaria de los centros escolares (2013)
Italia: Decreto regulador del sistema nacional de evaluación (2013)	Irlanda: Autoevaluación de los centros escolares: directrices para los centros escolares de primaria (2012) y postprimaria (2012)	República Checa: Estrategia Checa de Inspección de los Centros Escolares (ČŠI) 2014-2020 (2014)
Noruega: Modificación de la Ley de Educación: Requisito de un informe sobre calidad a centros escolares y municipalidades (2009)	Noruega: Evaluación para el Aprendizaje (2010)	Suecia: Inspección Sueca de los Centros Escolares (2008)
Poland: Redefinición de las funciones de la inspección escolar (2009)		
Turquía: Estándares para Educación Primaria (2011-2012)		

Fuente: Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE (Parte III) y perfiles de países de Política educativa en perspectiva, www.oecd.org/edu/profiles.htm.

Reforzar las directrices de evaluación de los centros escolares. Las políticas de contenido relacionadas con la evaluación de los centros escolares fijan criterios que pueden ayudar a clarificar el propósito y los elementos clave necesarios para garantizar la armonización en todo el sistema escolar, por ejemplo:

- Polonia redefinió las funciones de las inspecciones de centros escolares (2009). Las evaluaciones escolares externas e internas incluyen tres aspectos: evaluación, como la autoevaluación en el caso de las evaluaciones internas; cumplimiento de la legislación por

los centros escolares; y apoyo (es decir, desarrollo profesional del personal). Las evaluaciones externas son realizadas por el Ministerio de Educación Nacional y por los directores de las autoridades educativas regionales, mientras que las evaluaciones escolares internas son realizadas por el director del centro escolar. Ambas se realizan anualmente, aunque su alcance puede variar según las necesidades de los centros, y las evaluaciones externas de las instituciones pueden variar igualmente (Eurypedia, 2013).

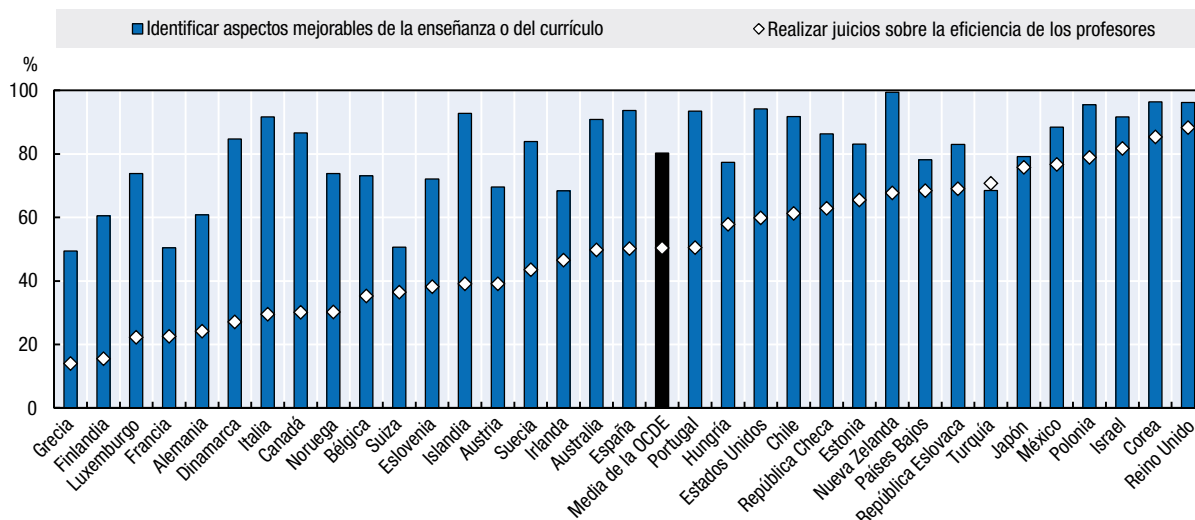
Introducir la evaluación de centros escolares. Las políticas enfocadas se centran en definir los métodos de evaluación interna y externa de los centros escolares:

- Dada la autonomía de los centros escolares noruegos, se modificó la Ley de Educación (2009) para incluir requisitos con el fin de que los centros escolares/municipalidades creen un informe de calidad con los datos del sistema nacional de evaluación de calidad. Se desarrollaron materiales de orientación y una plantilla para ayudar a los municipios a preparar el informe de calidad y a analizar mejor los centros escolares. Asimismo, en 2010, Noruega introdujo la Evaluación para el Aprendizaje, un programa nacional cuatrienal para que los municipios mejoren las evaluaciones formativas, que se pretende prolongar hasta 2017. Más del 40% de los municipios participan en este programa, que busca apoyar la reflexión sistemática sobre los centros escolares, el desarrollo de prácticas de evaluación, la conexión en red de los centros escolares y el desarrollo profesional. Un estudio preliminar para un análisis de la OCDE constató que el éxito de la implementación solía deberse a objetivos claros, como la buena comunicación y confianza entre los implicados, así como la creación de capacidades para los municipios más pequeños.
- En Italia, el Decreto regulador del sistema nacional de evaluación (2013) se ha basado en el proyecto piloto VALES, que dio a los centros escolares la opción de participar en un proceso de evaluación de liderazgo y rendimiento escolar. El proceso de evaluación de los centros escolares implica una autoevaluación realizada por el máximo responsable del centro y un equipo coordinado, que después se remite a un equipo evaluador externo. La evaluación externa tiene como función desarrollar el plan y los objetivos de mejora escolar, así como evaluar a los máximos responsables de los centros escolares. La información sobre el proceso de evaluación es publicada.

Utilizar evaluaciones sumativas y formativas de los estudiantes

Las políticas de evaluación de los estudiantes pueden contribuir a mejorar los resultados de los estudiantes y, en consecuencia, la calidad y la equidad del sistema educativo. Las evaluaciones de los estudiantes centradas en los alumnos y armonizadas con los objetivos y estándares de aprendizaje pueden implicar una mejora (OECD, 2013a). Como media en la OCDE, aproximadamente el 80,3% de los estudiantes de 15 años acuden a centros escolares donde los resultados se usan para mejorar el currículo o la enseñanza (Figura 5.3) y para supervisar la práctica de los profesores en matemáticas (OECD, 2013b). Las evaluaciones de los estudiantes pueden asimismo aportar a los agentes tanto a nivel del sistema como del centro escolar (estudiantes, padres, profesores y responsables políticos) información sobre lo que los estudiantes saben y deberían saber, y las medidas para avanzar en el aprendizaje y la mejora. Casi todos los estudiantes de los países de la OCDE acuden a centros escolares donde las evaluaciones se usan para comunicar a los padres el progreso de sus hijos (OECD, 2013b). De forma adicional, las evaluaciones de los estudiantes cada vez se usan más para permitir la comparabilidad dentro del sistema educativo y entre centros escolares. Más de la mitad de los estudiantes de 15 años acuden a centros escolares cuyo director declara

Figura 5.3. **Uso de prácticas de evaluación para identificar aspectos mejorables de la enseñanza o del currículo (2012)**



Fuente: OCDE, base de datos PISA 2012, Tabla IV.4.30.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171512>

que los resultados de las evaluaciones de los estudiantes se comparan con el rendimiento nacional y de diferentes distritos (62,6%) y el de otros centros escolares (52,9%) (OECD, 2013b).

Según un análisis de la OCDE sobre 28 países y sus sistemas de evaluación, las evaluaciones de los estudiantes tienen dos propósitos clave: una herramienta formativa para aprender y/o una herramienta sumativa que indica lo ya aprendido. Las evaluaciones formativas de los estudiantes se pueden implementar a lo largo del año e integrarse en el ambiente diario de enseñanza y aprendizaje. La información se puede usar para aportar soluciones o como calificación de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para impulsar su aprendizaje (OECD, 2013a). Por otro lado, las evaluaciones sumativas realizan juicios sobre el rendimiento de los estudiantes al final de una unidad, trimestre o año. Se pueden implementar internamente por el centro escolar o por el profesor, o externamente a nivel nacional. En algunos casos, las evaluaciones, especialmente las estandarizadas a nivel nacional, se pueden usar tanto con un fin formativo como sumativo.

En la OCDE, tratar de encontrar el equilibrio entre las evaluaciones con fines formativos y sumativos puede ser un reto (OECD, 2013a). Asimismo, pueden surgir tensiones si las evaluaciones con fines formativos utilizadas para la mejora del sistema tienen también fines de rendición de cuentas (OECD, 2013a). La presión para la obtención de resultados procedente del público, de los responsables políticos y de los padres implica la necesidad de proporcionar resultados y datos sumativos para demostrar el rendimiento de los estudiantes y del centro escolar, lo que puede tener un impacto negativo y socavar el propósito formativo de los resultados, y aportar reflexiones que afecten al avance del aprendizaje (OECD, 2013a). Los datos de evaluación de los estudiantes no solo se usan a nivel del estudiante, sino también del sistema.

Los países han introducido o revisado los estándares de aprendizaje definiéndolos en documentos nacionales o fijando evaluaciones nacionales estandarizadas para guiar los resultados de los estudiantes en diferentes etapas de su educación (Tabla 5.3).

Tabla 5.3. Políticas para la evaluación de los estudiantes, 2008-2014

Políticas de contenido	Políticas enfocadas
ESTÁNDARES	EVALUACIONES ESTANDARIZADAS NACIONALES
<p>Alemania: Directrices sobre el uso de estándares educativos seleccionados para los profesores (2009); estándares educativos para el <i>Allgemeine Hochschulreife</i> en alemán, matemáticas e inglés o francés (2012)</p> <p>Austria: Estándares educativos en matemáticas, alemán e inglés en los cursos 4 y 8 (2012)</p> <p>Dinamarca: Objetivos Nacionales Comunes de Educación Obligatoria (2009)</p> <p>Estados Unidos: Iniciativa de Estándares Comunes Nucleares Estatales (2009)</p> <p>Nueva Zelanda: Estándares nacionales de competencia lectora y capacidad de cálculo (2010)</p>	<p>Australia: Programa Nacional de Evaluación en Competencia lectora y Capacidad de Cálculo (2008)</p> <p>Austria: Evaluación en exámenes nacionales en los cursos 4 y 8 (2012)</p> <p>Canadá (Alberta): Evaluaciones del Aprendizaje de los Estudiantes (SLAs) en sustitución de las existentes Pruebas Provinciales de Rendimiento (<i>Provincial Achievement Tests</i>, 2013)</p> <p>Corea: Semestres sin exámenes (2013)</p> <p>Dinamarca: Exámenes nacionales del curso 2 al 8 (2010)</p> <p>España: Conforme a la LOMCE, fin estandarizado de los cursos 3, 6, 10 y 12 (2013); PISA para los centros escolares (2014)</p> <p>Irlanda: Evaluación estandarizada en competencia lectora y capacidad de cálculo (2012)</p> <p>Italia: Exámenes nacionales estandarizados en educación primaria y secundaria superior como parte del Sistema Nacional de Evaluación (2008); suspensión de los exámenes estandarizados en el curso 6 y sin implementación en el curso 13 (2013)</p> <p>Reino Unido (Gales): Exámenes procedimentales nacionales de competencia lectora y capacidad de cálculo (2013)</p> <p>República Checa: Exámenes estandarizados en los cursos 5 y 9 (2011); Exámenes escolares finales (2011)</p> <p>Suecia: Nueva escala de calificación (2011); Exámenes nacionales en los cursos 3, 6 y 9 y dos exámenes adicionales en los cursos 6 y 9 (2011)</p> <p>OTRAS EVALUACIONES</p> <p>Luxemburgo: Reforma de la evaluación conforme a la Reforma de la Educación Obligatoria (2009)</p>

Fuente: Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE (Parte III) y perfiles de países de Política educativa en perspectiva, www.oecd.org/edu/profiles.htm.

Establecer estándares. Algunos países de la OCDE han introducido nuevos estándares o han revisado los estándares existentes. Los estándares pueden servir como punto de referencia común para guiar la mejora, así como responsabilizar a los agentes educativos de su implementación. Los estándares de aprendizaje pueden ayudar a medir el progreso del rendimiento de los estudiantes, así como fijar expectativas para un acuerdo en todo el sistema de lo que los estudiantes deben aprender.

- Nueva Zelanda introdujo estándares de aprendizaje en competencia lectora y capacidad de cálculo, vinculados asimismo al currículo. El Ministerio de Educación de Nueva Zelanda aplicó un marco de supervisión y evaluación (2010) con una muestra escolar para revisar los resultados de implementación de los estándares nacionales.
- Para elevar los resultados de los estudiantes, muchos estados de Estados Unidos introdujeron Estándares Comunes Nucleares Estatales (2009), un conjunto de estándares académicos en matemáticas e inglés, arte y competencia lectora. En este país, los estándares académicos varían de un estado a otro. En 2014, 43 estados han acordado compartir objetivos de aprendizaje comunes que delinean lo que los estudiantes deben saber y pueden hacer al final de cada curso.

Introducir evaluaciones nacionales estandarizadas. Los países que han introducido estos tipos de políticas evaluativas lo han hecho a nivel nacional o en regiones específicas,

aunque no necesariamente en todos los cursos. El reto continúa siendo gestionar la dependencia excesiva de las evaluaciones estandarizadas y establecer salvaguardias, como el uso de varias formas de evaluación de los estudiantes para supervisar su aprendizaje (OECD, 2013a).

- En Australia, el Programa Nacional de Evaluación en Competencia Lectora y Capacidad de Cálculo (NAPLAN, 2008) introdujo evaluaciones anuales de los estudiantes en los cursos 3, 5, 7 y 9 en lectura, escritura, competencia lectora y capacidad de cálculo, con fines tanto formativos como sumativos. Con las evaluaciones NAPLAN se pretende facilitar a los agentes información sobre el aprendizaje de los estudiantes a lo largo del tiempo para guiar la mejora. Los críticos de esta política sugieren un estrechamiento del currículo, dado que algunos centros escolares y aulas prestan mayor atención a preparar a los estudiantes para estas evaluaciones.
- En 2013, el Ministerio de Educación de la provincia de Alberta (Canadá) sustituyó los existentes Exámenes Provinciales de Logro por Evaluaciones del Aprendizaje de los Estudiantes (SLA). Los SLA deben ser evaluaciones prácticas para los estudiantes y una herramienta para que los profesores ayuden a los estudiantes a tener éxito. Se usarán para generar un informe destinado a los estudiantes, a los profesores y a los padres al inicio del año escolar sobre los puntos fuertes y los ámbitos de mejora de los estudiantes en relación con los estándares provinciales.
- República Checa introdujo los exámenes escolares finales (2011) para evaluar el aprendizaje de los estudiantes al final de su educación, y una parte estandarizada del examen permite comparar los resultados entre centros escolares.
- Corea habrá introducido los semestres sin exámenes (2013) en educación secundaria inferior para 2016. El objetivo es reducir el estrés de los estudiantes y ayudarles a participar en varias actividades, incluida la búsqueda de profesión, y a adquirir valores vitales. Corea seleccionó 42 centros escolares con semestres sin exámenes a finales de 2013. En 2014-2015, cualquier centro escolar puede adoptar los semestres sin exámenes y para 2016 se exigirán en todos los centros escolares de enseñanza media. Asimismo, los centros escolares de secundaria inferior tendrán tres asignaturas de examen nacional (coreano / literatura, inglés y matemáticas), y los centros escolares elementales dejarán de realizar exámenes de rendimiento.
- Como parte de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), España pretende apoyar una mayor rendición de cuentas, entre otras iniciativas, introduciendo evaluaciones estandarizadas de los estudiantes en los cursos 3, 6, 10 y 12.

Introducir evaluaciones basadas en el rendimiento. Con las evaluaciones basadas en el rendimiento se pretende conocer con mayor precisión el logro de los estudiantes y las competencias complejas mediante tareas abiertas, como ensayos, presentaciones, tareas colaborativas y portafolios, así como otras prácticas innovadoras (OECD, 2013a). Como parte de la Reforma de la Educación Obligatoria (2009), Luxemburgo introdujo los portafolios de los estudiantes, con los que se pretende entender mejor el aprendizaje de los estudiantes. El portafolios incluye: 1) evaluación formativa durante el ciclo escolar para ayudar a los estudiantes y a los padres a conocer el progreso de los estudiantes y las medidas de ulterior aprendizaje para lograr los objetivos de dicho aprendizaje; y 2) evaluación sumativa, que evalúa los conocimientos y la capacidad de los estudiantes teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje fijados por el currículo, y determina la promoción de los estudiantes al

siguiente nivel educativo. El portafolios ayuda a los profesores a preparar un informe de evaluación, que a su vez ayuda a los padres a entender el progreso de su hijo y a los estudiantes a tener mayor conciencia de su progreso.

Bibliografía

Eurypedia: European Encyclopaedia on National Education Systems (2013), «Poland: Quality Assurance», https://webgate.ec.europa.eu/FPfis/mwikis/eurydice/index.php/Poland:Quality_Assurance.

OECD (2013a), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.

OECD (2013b), *PISA 2012 Results: What Makes a School Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, PISA, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.

PARTE I
Capítulo 6

Dirección de los sistemas educativos

¿Qué tipos de opciones políticas tienen los responsables de la política de educación para guiar los sistemas educativos de forma efectiva? En este capítulo se debate el contexto, los principales problemas y las políticas adoptadas en los países de la OCDE para dirigir los sistemas educativos. Se incluyen políticas y enfoques de gobernanza y financiación que garanticen un funcionamiento efectivo y eficiente de los sistemas educativos.

El capítulo revisa las políticas adoptadas en los países de la OCDE entre 2008 y 2014 con un enfoque comparativo, extraídas principalmente de los Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE (Parte III) y los perfiles de países de Política educativa en perspectiva, y el análisis comparativo y específico de la OCDE sobre el sistema educativo de cada país. Las reformas varían de un país a otro, dado que están influidas por el contexto, las tradiciones, el marco institucional y los retos nacionales y regionales específicos. Todas las políticas pretenden mejorar la gobernanza y la financiación de los sistemas educativos, y se agrupan según las diferentes opciones políticas y su alcance.

Resultados clave

- Guiar los sistemas educativos es un reto importante para los responsables de la política de educación. Los ambientes de diseño de políticas de educación son cada vez más complejos, debido a la creciente descentralización y a la autonomía institucional, la mayor rendición de cuentas y la reducción de los presupuestos públicos. Asimismo, el contexto educativo y los enfoques institucionales y políticos varían según el desarrollo histórico y el marco político e institucional de cada país, así como la distribución y las estrategias de financiación de la educación.
- La gobernanza hace referencia a las instituciones y a la dinámica mediante las cuales se define la política y se determinan las prioridades. Según su contexto, los países de la OCDE reforman la gobernanza definiendo estrategias educativas amplias, fijando prioridades políticas claras con objetivos concretos o reorganizando la distribución de las funciones y las responsabilidades. Por ejemplo, la reforma danesa Folkskole se diseñó para elevar los estándares de los centros escolares públicos, simplificar los objetivos comunes, modificar la distribución de las oportunidades de aprendizaje y abrir los centros escolares a sus comunidades. En Japón, el Plan Básico para la Promoción de la Educación fija las prioridades y el plan de acción del Ministerio. A nivel local, algunos países han reorganizado las redes escolares o los acuerdos locales de gobernanza, como es el caso de Estonia.
- Las reformas de financiación se han extendido a todos los países, ya sea con cambios de financiación a nivel del sistema, financiación a nivel institucional para diferentes niveles educativos o enfoques de financiación centrados en los estudiantes (como becas o diferentes mecanismos de ayuda a los estudiantes). A nivel del sistema, tras la crisis económica, Grecia y España han realizado un esfuerzo por mejorar la eficiencia de la inversión en educación. A nivel de los estudiantes, muchos países, como Estonia, Estados Unidos o Nueva Zelanda, han introducido becas y apoyo económico para los estudiantes.

Gobernanza y financiación para dirigir los sistemas educativos

Las estrategias de gobernanza y financiación dirigen los sistemas educativos hacia un mayor rendimiento. Los países de gran rendimiento se basan en sus instituciones y tienen en cuenta los diferentes niveles de gobernanza, sus dinámicas y los recursos para impulsar la mejora del sistema y de los centros escolares (OECD, 2010). Fijan objetivos claros para su sistema educativo, garantizan que existen las instituciones adecuadas para involucrar a los agentes en el proceso y hallar el justo equilibrio entre la dirección central y local, al mismo tiempo que aseguran que los recursos económicos, materiales y humanos se ajusten con los objetivos (OECD, 2011). Para lograr un gran rendimiento educativo, las estrategias de gobernanza y financiación deben estar armonizadas.

En el contexto actual es importante entender mejor cómo optimizar la gobernanza y la financiación para lograr resultados claros. La toma de decisiones cada vez está más repartida entre los diferentes agentes implicados: los datos sobre la toma de decisiones en

los centros de educación secundaria inferior indican que la mayor parte de las decisiones se adoptan a nivel del centro escolar en la mayoría de los países, aunque esto puede variar si la decisión se refiere al currículo, al personal o a otros aspectos del sistema educativo (OECD, 2012a). Los datos de PISA sobre autonomía indican que los centros escolares con mayor autonomía para adoptar decisiones sobre el currículo y la enseñanza tienen mejor rendimiento que los que carecen de esa autonomía, aunque los sistemas escolares en los que los centros tienen mayor autonomía con respecto a los recursos de gestión no rinden mejor (OECD, 2013). Existe también mayor rendición de cuentas y demanda de resultados en los diferentes niveles de los sistemas educativos para proporcionar una educación de más calidad.

Por otro lado, la crisis económica ha incrementado las presiones sobre la financiación de la educación en muchos presupuestos, mientras que a los países y a los responsables políticos se les exige que aumenten la transparencia y optimicen los recursos. De 2005 a 2011, el gasto por estudiante de las instituciones de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria aumentó en 17 puntos porcentuales como media en los países de la OCDE, aunque entre 2009 y 2011 la inversión en educación se redujo en casi un tercio en los países de la OCDE debido a la crisis económica. Esto se tradujo en un descenso del gasto por estudiante en algunos países. Los estudios sobre el rendimiento de los estudiantes muestran que la inversión y distribución de recursos eficientes, según las necesidades, las prioridades y las capacidades de los países, es importante tanto a nivel del sistema como de las instituciones (OECD, 2012b; OECD, 2012c; OECD, 2013). La asignación clara de recursos es particularmente importante y suele ser un elemento desatendido en el proceso de diseño de políticas (Grubb, 2009).

Estos factores hacen más compleja la forma en que se dirigen los sistemas educativos hacia un mayor rendimiento. Los responsables políticos se enfrentan al reto de guiar y financiar la educación hacia la efectividad y eficiencia. Más concretamente, en sistemas educativos cada vez más descentralizados en niveles regionales o locales, y dada la mayor demanda de rendición de cuentas sobre los resultados, un reto clave para los países es garantizar la armonización y consistencia de las estrategias de gobernanza para dirigir sus complejos sistemas hacia la mejora de los resultados. Los responsables políticos deben garantizar asimismo la capacidad a nivel local para llevar a cabo las reformas. Los países indican que sus principales retos en financiación incluyen la falta de transparencia y consistencia en dicha financiación, así como la necesidad de optimizar los recursos para asignar fondos allí donde puedan marcar una diferencia importante.

Opciones políticas para dirigir los sistemas educativos

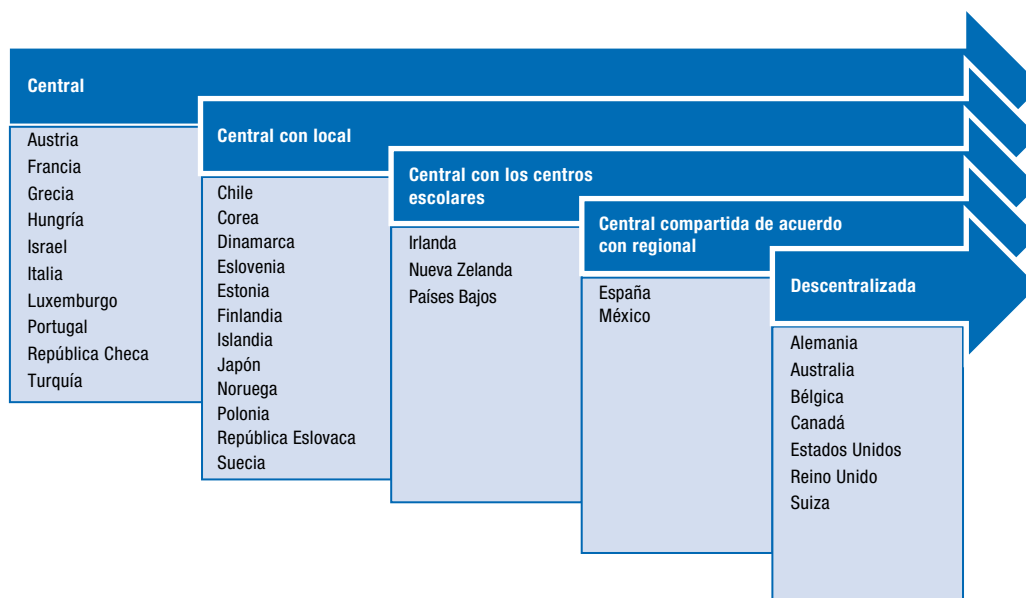
Los enfoques de gobernanza y financiación varían en los países de la OCDE y no existe un modelo al adoptar decisiones u optimizar recursos, debido a los diferentes contextos, culturas y tradiciones. Los enfoques de gobernanza abordan la forma en que se unen los medios, procesos y recursos para diseñar las políticas de un país. La gobernanza se refiere no solo a las estructuras formales y a las instituciones de un sistema, sino también a la forma en que los gobiernos establecen prioridades y las interacciones entre los diferentes actores contribuyen a moldear el éxito de las políticas (World Bank, 1994; Hewitt de Alcántara, 1998). De forma similar, los enfoques en materia de financiación hacen referencia a la forma en la que los países invierten recursos económicos en sus sistemas educativos, y estos recursos se usan y distribuyen de forma efectiva en las instituciones educativas con el fin de satisfacer las necesidades, prioridades y capacidades de los sistemas educativos.

En general, el análisis de las políticas indica que los países de la OCDE han aplicado políticas de gobernanza y financiación a nivel del sistema, así como en los diferentes niveles educativos. Las opciones de política pública adoptadas entre 2008 y 2014 en los países de la OCDE, según la información recopilada para el presente informe, indica que los países han adoptado varias estrategias, incluidas estrategias globales de gobernanza, que definen y pretenden guiar a los agentes implicados hacia la mejora, fijando prioridades o disposiciones claras y garantizando la transparencia y estabilidad de la financiación para responder a las necesidades. Los países con diferentes dinámicas y acuerdos institucionales, introducirán diferentes tipos de políticas de gobernanza y financiación.

Gobernar los sistemas educativos eficazmente

Los enfoques en materia de gobernanza hacen referencia a las medidas que garantizan una planificación, implementación y enseñanza efectiva. En los países de la OCDE existe una serie de acuerdos de gobernanza educativa, desde el diseño de políticas centralizadas por parte de los países y sus ministerios de educación hasta estrategias completamente descentralizadas, con autonomía a nivel regional (Figura 6.1). A lo largo de esta serie existen acuerdos complejos, desde unos con orientación central y gran participación local hasta otros con orientación central y gran autonomía escolar, prioridades nacionales compartidas con los gobiernos regionales y gobernanza regional con diferentes grados de coordinación nacional. Es mediante estos diferentes acuerdos donde se fijan los objetivos educativos y se establece la dinámica que impulsa el proceso de diseño de políticas.

Figura 6.1. **Panorama de acuerdos de gobernanza en los países de la OCDE**



Fuente: OCDE, adaptada de los datos de *Panorama de la educación*.

Poder central. En los sistemas centralizados, el Ministerio de Educación (que puede tener responsabilidades en educación superior, ciencia, cultura o deporte) guía y define la política o, las prioridades generales son establecidas por el estado y el ministerio aplica la política. Austria, Francia y Luxemburgo son ejemplos de esta estrategia. A menudo, los

ministerios nacionales tienen delegaciones educativas regionales que ponen en práctica la política educativa. En esta estrategia centralizada, existe asimismo una tendencia hacia la descentralización de algunas responsabilidades a nivel local o escolar. En Italia, por ejemplo, algunas responsabilidades, como la educación y la formación profesional, son compartidas por las autoridades centrales y regionales y son necesarios acuerdos.

Poder central y local. Otro grupo de países cuenta con un ministerio central de educación que guía el sistema educativo, y la educación es impartida por los municipios o las autoridades municipales. Las autoridades locales pueden tener mayor responsabilidad al prestar los servicios educativos o la responsabilidad global, como en los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia). El número de municipios que siguen esta estrategia va de 98 en Dinamarca (reducidos de 271 en 2007) a 320 en Estonia y Finlandia.

Poder central compartido con los centros escolares. Otro grupo de países cuenta con ministerio nacional, administración descentralizada y autonomía escolar. En Nueva Zelanda, uno de los sistemas más autónomos, las juntas educativas dirigen y gestionan los centros escolares. En Países Bajos, el ministerio establece las normas y políticas y supervisa, mientras que los centros escolares son bastante autónomos.

Poder central y regional. Otro grupo de países tiene un sistema relativamente descentralizado; el gobierno central diseña el marco legal y regula los principios, objetivos y contenidos. Los gobiernos regionales imparten educación con diferente grado de autonomía y Ael apoyo de las instituciones coordinadoras.

- En Australia, con seis estados y dos territorios encargados de la educación escolar y profesional, el Consejo de Gobiernos Australianos (COAG) y sus Consejos de Educación e Industria y Competencias trabajan para desarrollar un marco político nacional común.
- México. El Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) reúne al Gobierno Federal y los representantes de los 31 estados, con una función asesora.
- España. La Conferencia Sectorial de Educación reúne al Ministerio de Educación y a los representantes de las 17 autoridades regionales para desarrollar la política educativa y un sistema educativo coherente e inclusivo.

Poder descentralizado. En los sistemas descentralizados, diferentes instituciones apoyan el diseño de políticas, reuniendo a las instituciones o delegaciones educativas regionales.

- En Alemania, la educación es principalmente responsabilidad de los 16 *Länder*, aunque se comparte también con la Federación y las autoridades locales. Alemania cuenta también con la Conferencia Permanente de los Ministerios de Asuntos Educativos y Culturales de los *Länder* de la República Federal de Alemania (KMK), que define los acuerdos, revisa y comparte información.
- En Canadá, las 13 delegaciones educativas provinciales y territoriales colaboran en relación a las prioridades educativas pan-canadienses bajo el Consejo de Ministerios de Educación, (CMEC), una entidad intergubernamental establecida en 1967 para debatir asuntos políticos, llevar a cabo actividades, colaborar con el gobierno federal y representar internacionalmente a la educación canadiense en asuntos de interés común.
- En Suiza, los directores de los 26 cantones educativos se reúnen en la Conferencia Suiza de Ministerios de Educación Cantonales (EDK), que desempeña un papel importante al debatir y coordinar la política educativa.

- En Estados Unidos, donde la educación es una responsabilidad de los 50 estados y el Distrito de Columbia, el Departamento de Educación es responsable en materia de ayuda financiera y el Consejo de Delegados Superiores Escolares Estatales (organización sin ánimo de lucro) reúne a los funcionarios que dirigen los departamentos de educación elemental y secundaria de los estados para prestar liderazgo, asistencia jurídica y técnica y buscar consenso en cuestiones educativas importantes.

En algunos países donde la educación está descentralizada y es responsabilidad regional, no existen instituciones coordinadoras.

- En Reino Unido, los cuatro países (Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte) tienen estructuras políticas separadas y una pequeña parte de las decisiones de política educativa son adoptadas a nivel de Reino Unido. Al mismo tiempo que se mantiene la soberanía existen acuerdos intergubernamentales y de cooperación,
- En Bélgica, las tres comunidades lingüísticas (francesa, flamenca y alemana) tienen sus propios sistemas educativos autónomos y deciden sobre política por separado. A nivel federal, las responsabilidades se limitan a cuestiones educativas globales, como la edad de educación obligatoria.

El diseño de políticas necesita: a) estar armonizado con su estructura de gobernanza y b) tener en cuenta las respectivas responsabilidades de los diferentes actores (Fazekas y Burns, 2012). Los sistemas federales pueden elegir diferentes opciones para dirigir el sistema, dado que los estados o las provincias tienen la responsabilidad de impartir educación y, por lo tanto, requieren diferentes tipos de políticas o acuerdos institucionales para que los sistemas educativos progresen. Dado que el contexto es clave en el proceso de diseño e implementación de políticas, los resultados pueden variar de un sistema educativo a otro y, una política específica de un país puede tener resultados diferentes en otro.

El grado de descentralización en la toma de decisiones de los sistemas y la creciente complejidad del proceso de diseño de políticas se han convertido en cuestiones clave en la gobernanza. En muchos países, la creciente descentralización ha supuesto la delegación de responsabilidades a las autoridades regionales o locales y los centros escolares y los ministerios de educación y sus instituciones han asumido una función orientadora y de apoyo. Este hecho ha afectado a la dinámica de diseño de políticas y a los incentivos de los gobiernos regionales y locales. En estos sistemas, la consistencia, la capacidad y el liderazgo a nivel municipal son cruciales. Más países centralizados se enfrentan al reto de proporcionar más autonomía con el fin de adaptarse a las necesidades locales y garantizar la coordinación efectiva entre los responsables políticos locales, regionales y nacionales. Al mismo tiempo, con mayor responsabilidad por los resultados educativos, las instituciones nacionales deben dar con las estrategias más adecuadas para guiar la política en sistemas complejos o descentralizados.

Entre 2008 y 2014, los países han adoptado diferentes estrategias para dirigir los sistemas educativos e involucrar a los agentes implicados de forma más efectiva. En general, el análisis indica que los países son activos al definir la política y darle prioridad y están adoptando reformas de gobernanza de diferente tipo. Algunos países han desarrollado estrategias educativas con el objetivo de lograr una mejora educativa general, mientras que otros definen prioridades u objetivos para guiar sus sistemas educativos hacia objetivos concretos. Varios países han introducido políticas con el objetivo de reorganizar la distribución de funciones y responsabilidades para lograr una educación más

efectiva, ya sea creando nuevas instituciones o desarrollando capacidad a nivel local (Tabla 6.1).

Definir estrategias nacionales según las necesidades. El diseño de políticas educativas se puede abordar de diferentes formas. Uno de los métodos adoptados con mayor frecuencia es desarrollar estrategias generales sobre el sistema educativo basadas en un análisis, situación o necesidad concretos. Estas estrategias generales suelen deberse a cambios en los ciclos políticos, como por ejemplo la entrada de nuevos gobiernos que establecen nuevas prioridades y acciones. Existen varios ejemplos de reformas a gran escala derivadas de acuerdos políticos.

- En Dinamarca, una plataforma centrada en la educación, Una Dinamarca que permanece unida (2011), establece prioridades educativas para el país, como reforzar la educación y atención en la primera infancia y reformar la educación primaria y secundaria inferior, y la enseñanza en colaboración con los profesores y los padres. Fija objetivos concretos para 2020 según la proporción de estudiantes que finalizan la educación secundaria superior (25 %), terciaria (60 %) y de posgrado (25 %). Esta plataforma fue seguida por la Reforma de la Escuela Pública (*Folkeskole*) (2013), acordada por todos los partidos políticos,

Tabla 6.1. Políticas dirigidas a la gobernanza, 2008-2014

Políticas globales	Políticas de contenido	Políticas enfocadas
ESTRATEGIA GENERAL	PRIORIDADES EDUCATIVAS	REORGANIZACIÓN DE LA TOMA DE DECISIONES
<p>Canadá: Aprende Canadá 2020 (2008)</p> <p>Chile: Ley de Educación General (2009)</p> <p>Dinamarca: Plataforma Una Dinamarca que permanece unida (2011); Reforma de la Escuela Pública (<i>Folkeskole</i>) (2013)</p> <p>España: LOMCE (2013)</p> <p>Estonia: Estrategia de Aprendizaje Permanente 2020 (2014)</p> <p>Islandia: Iniciativa Gubernamental Haciendo Avanzar a Islandia 2020 (2010)</p> <p>Luxemburgo: Reforma de la Educación Obligatoria (2009)</p> <p>México: Pacto por México (2012); Reforma Constitucional (2013)</p> <p>Países Bajos: Acuerdo Nacional sobre Educación (2013)</p> <p>Polonia: Enmienda a la Ley de Educación Escolar (2013)</p> <p>República Checa: Plan de Educación y Desarrollo a Largo Plazo (2011-2015); Estrategia de la Política de Educación de República Checa para 2020 (2014)</p> <p>República Eslovaca: Ley de Educación (2008)</p> <p>Suecia: Ley de Educación (2011)</p> <p>Turquía: Plan Estratégico del Ministerio de Educación Nacional (2010-2014); Documento y Plan de Acción para una Estrategia de Aprendizaje Continuo (2009-2013; 2014-2018)</p>	<p>Australia: Declaración de Melbourne de Objetivos Educativos para los Jóvenes Australianos (2008-2018); Acuerdo Nacional de Educación (2009)</p> <p>Canadá: Acuerdo ministerial sobre la capacidad de cálculo como prioridad (2013)</p> <p>Estados Unidos: Programa de Flexibilidad ESEA (2011)</p> <p>Finlandia: Plan de Desarrollo de la Educación e Investigación (2011-2016)</p> <p>Japón: Plan Básico para la Promoción de la Educación (2013)</p> <p>Nueva Zelanda: Programa Mejores Servicios Públicos (2012); Declaración Ministerial de Intenciones (2012-2017)</p> <p>República Checa: Programa Operativo de Investigación, Desarrollo y Educación 2014-2020 (2014)</p>	<p>Alemania: Aprendizaje Local (2009)</p> <p>Finlandia: Reforma Municipal (2013)</p> <p>Hungría: Responsabilidad estatal central de mantenimiento de las instituciones educativas: Decreto del Centro de Mantenimiento Institucional Klebelsberg (2012)</p> <p>México: Creación de Consejos Escolares de Participación Social (2009)</p> <p>Nueva Zelanda: Papel de refuerzo de las juntas escolares en el logro de los estudiantes conforme a la Ley de Enmienda de la Educación (2012)</p> <p>Portugal: Acuerdos de autonomía (2008); Acuerdo de Reorganización de la Red Escolar (2010); Esfuerzo de racionalización de los servicios públicos (PREMAC) (2011)</p> <p>Reino Unido (Inglaterra): Aumento del número de academias y centros escolares gratuitos (2013); (Escocia) Escocia Educación (2011)</p> <p>República Checa: Instituto Nacional de Educación (NUV, 2011)</p>

Fuente: Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE (Parte III) y perfiles de países de Política educativa en perspectiva, www.oecd.org/edu/profiles.htm.

para aumentar los estándares de los centros escolares públicos y simplificar los Objetivos Comunes Daneses, modificar la distribución de las oportunidades de aprendizaje y abrir los centros escolares a sus comunidades, colaborando con asociaciones para actividades seleccionadas.

- La Estrategia de Aprendizaje Permanente de Estonia para 2014-2020 propone medidas estratégicas en cinco ámbitos: 1) cambiar el enfoque de aprendizaje y enseñanza; 2) elevar el estatus de la docencia y desarrollar liderazgo escolar; 3) mejorar la concordancia de las oportunidades de educación continua y las necesidades del mercado laboral; 4) hacer uso de la moderna tecnología digital en los procesos de aprendizaje; y 5) crear oportunidades igualitarias en el aprendizaje a lo largo de la vida.
- En México, el Gobierno Federal firmó el Pacto por México (2012), un acuerdo entre los partidos políticos más importantes y el Gobierno Federal, seguido por cambios en la Constitución y nuevas leyes para apoyar su implementación. Establece compromisos claros en educación, como aumentar la cobertura de educación secundaria superior y la educación terciaria; mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en los centros escolares, y establecer centros escolares a tiempo completo; crear un Servicio Profesional de Profesores (2013); y promover la mejora del sistema con mayor transparencia y autonomía de la autoridad de evaluación (INEE).
- En Países Bajos, el Gobierno puso en marcha una nueva forma de desarrollar la política, mediante acuerdos con los agentes implicados. Un ejemplo es el reciente Acuerdo Nacional sobre Educación (2013), que incluye objetivos comunes sobre mejora de la calidad, planteados en subacuerdos específicos. La introducción de la supervisión diferenciada pretende mejorar su efectividad reforzando centros escolares individuales.

Establecer prioridades para dirigir el sistema. Establecer objetivos claros, priorizados y medibles, que impulsen el sistema de todos los que están en él implicados (OECD, 2010) es clave para guiar la mejora de la política educativa. Establecer expectativas nacionales claras en forma de objetivos, políticas, planes de estudio, estándares o mecanismos de rendición de cuentas puede derivar en un mayor rendimiento. El análisis de las acciones emprendidas indica que un grupo de países establecen planes claros y transparentes de carácter anual o más largos de forma transparente y sistemática, por ejemplo:

- En Canadá, el marco Aprende Canadá 2020 (2008) es una declaración conjunta de las delegaciones educativas provinciales y territoriales para mejorar los sistemas educativos canadienses, las oportunidades de aprendizaje y los resultados educativos globales. El marco se basa en los considerados cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida: aprendizaje y desarrollo en la primera infancia; educación secundaria superior elemental; educación postsecundaria; y desarrollo del aprendizaje y las competencias de los adultos.
- Japón fija un plan nacional, el Plan Básico para la Promoción de la Educación (2013), que incluye la dirección de las inversiones educativas, objetivos y reformas. Los gobiernos locales formulan su propio plan básico basado en sus propias necesidades, utilizando el plan nacional como marco.
- En Nueva Zelanda, el Ministerio fija objetivos en una declaración anual de intenciones, un documento de planificación y responsabilidad con una perspectiva de cinco años. Asimismo, el Programa Mejores Servicios Públicos (2011) tiene tres objetivos educativos claros: 1) participación del 98% de los niños en educación de la primera infancia para

2016; 2) en torno al 85 % de los estudiantes de 18 años debe obtener un certificado nacional de Nivel 2 o equivalente en 2017; y 3) aumentar la obtención de cualificaciones, diplomas o grados avanzados en empresariales por la población de 25-34 años. Estos objetivos plantean un eje central y se usan en los procesos de elaboración del presupuesto y planificación estratégica para monitorizar el avance, con la expectativa de que causen una mejora sostenible a largo plazo del nivel educativo a medida que se desarrollan y adoptan nuevas prácticas en el sistema educativo.

Reorganizar la toma de decisiones y reforzar la capacidad local. Los sistemas educativos deben tener capacidad a nivel ministerial y apoyo a nivel regional y local para impulsar mejoras a gran escala (OECD, 2010; OECD, 2013). Con este fin se han introducido diferentes tipos de opciones políticas en los países: organización más eficiente de la educación, creación de nuevas instituciones encargadas de la mejora escolar y aumento de la autonomía escolar como parte de marcos de reforma más amplios.

- Algunos países con gran compromiso municipal o local en educación, como Países Bajos y Alemania, han introducido reformas de sus disposiciones de gobernanza. En Países Bajos se ha realizado un esfuerzo por reformar las juntas educativas para mejorar sus capacidades con el Acuerdo Nacional sobre Educación (2013). En Alemania, 35 autoridades locales han establecido estructuras de gestión educativa, incluido un sistema de supervisión para recopilar y analizar datos relativos a la educación permanente. Con el programa nacional Aprendizaje Local (2009) se pretende aumentar la transparencia y la eficiencia.
- Finlandia ha reformado las disposiciones a nivel local. Con la reforma municipal (2013) se pretende reforzar las estructuras de los municipios y de servicio, y reconsiderar la distribución de las tareas entre los municipios y el Estado. En 2015 se revisará asimismo la financiación de la educación.
- Debido a la tendencia hacia la descentralización, en algunos países ha habido una transferencia de responsabilidades a nivel local o de los centros escolares. En Portugal, con el Acuerdo sobre la Reorganización de la Red Escolar (2010), los centros escolares se han reorganizado en grupos para una mayor eficiencia y efectividad, con la posibilidad de cerrar los centros escolares con bajo rendimiento o pequeños. Se ha dado a los centros escolares la posibilidad de firmar acuerdos de autonomía (2008), a los que se han acogido el 26% de los grupos escolares desde la implementación de esta medida. En 2008, junto con su reforma del currículo, Polonia reforzó asimismo la autonomía de los centros escolares para desarrollar sus propios programas. Los directores escolares tienen también mayor autonomía.

Financiación de los sistemas educativos

La crisis económica, junto con la creciente importancia de la transparencia, la rendición de cuentas y la búsqueda de mejores resultados educativos, confirma el reto al que se enfrentan los países para hacer más con menos recursos económicos. Los enfoques en materia de financiación deben garantizar la inversión efectiva y eficiente en los sistemas educativos. La manera de usar los recursos disponibles se considera un instrumento político clave para influir en los resultados. La inversión y distribución de recursos eficiente, según las necesidades, prioridades y capacidades de cada país, son importantes en el sistema educativo y en los centros escolares (OECD, 2012b; OECD, 2012c; OECD, 2013).

El grado de inversión en educación de los países (en términos del PIB, cuota por niveles educativos e instituciones educativas, y participación de las fuentes privadas) da una imagen sobre la forma en que funciona el sistema y qué prioridades tiene. En 2011, los países de la OCDE dedicaron como media el 6,1% de su PIB a las instituciones educativas, lo que representa el 12,9% del gasto público total (OECD, 2014). La financiación pública representaba como media en los países de la OCDE el 83,9% de todos los fondos para instituciones educativas, con niveles muy altos (91,4%) en las instituciones de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (OECD, 2014). La mayor cuota de fondos privados correspondía a las instituciones de educación superior (30,8%) e infantil (18,7%) (OECD, 2014). La inversión pública aumentó entre 2000 y 2011 en todos los países de los que se dispone de datos comparables, y la financiación privada incluso más, en tres cuartas partes de los países. Un elevado porcentaje de gasto público implica la necesidad de asignación eficiente de los recursos, dado que los recursos disponibles y la forma en que se gastan influyen en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

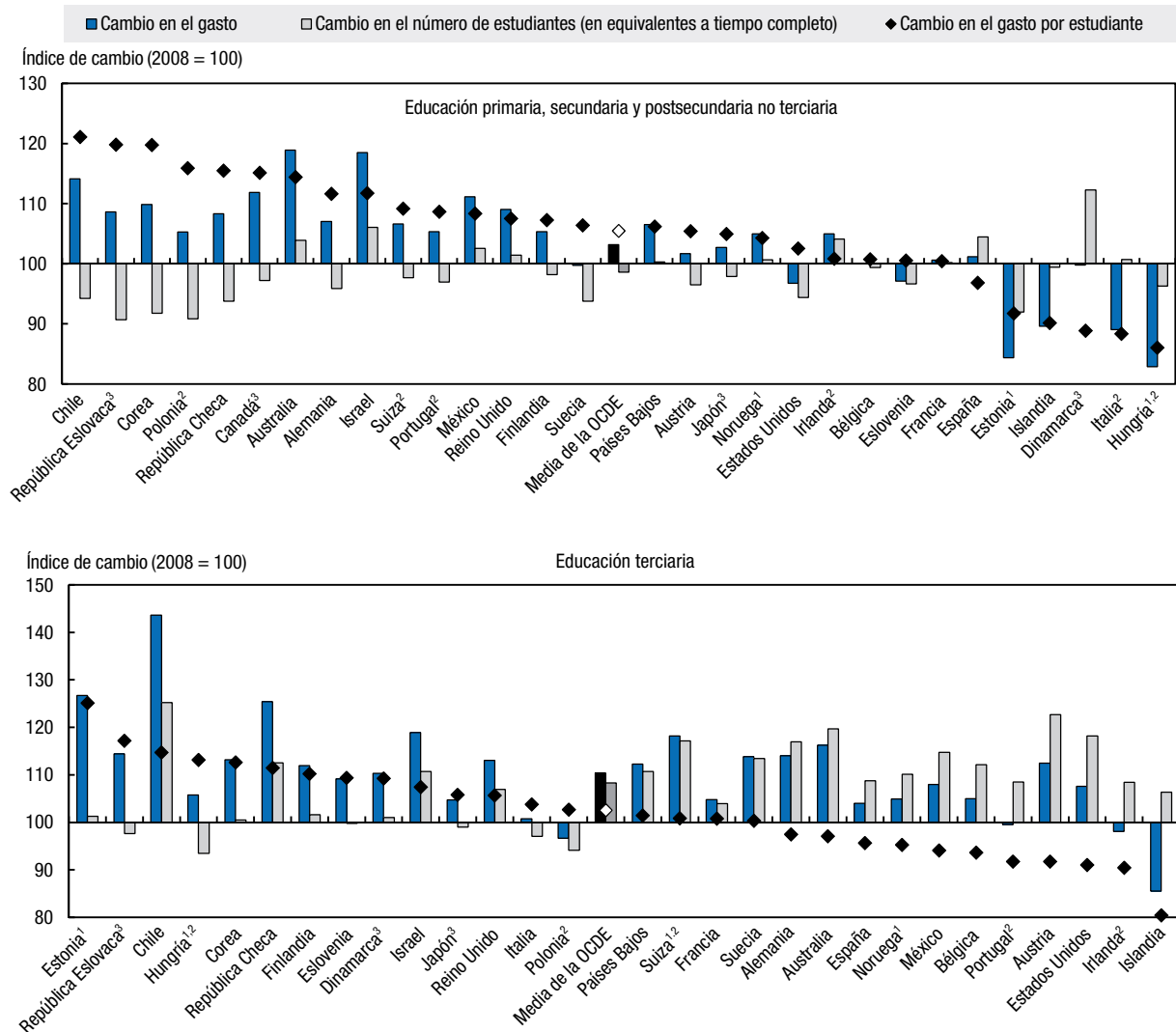
Por nivel educativo, los países tienen mayor gasto por estudiante en educación terciaria que en primaria o secundaria, aunque esta cifra varía de un país a otro. En 2011, el gasto medio por estudiante en los países de la OCDE fue de 9.487 dólares estadounidenses por estudiante al año desde la educación primaria hasta la terciaria (8.296 dólares estadounidenses por estudiante de primaria, 9.280 dólares estadounidenses por estudiante de secundaria y 13.958 dólares estadounidenses por estudiante de terciaria). En la educación infantil, la media por estudiante fue de 7.428 dólares estadounidenses. El gasto por estudiante está muy influido por los costes de los profesores, los materiales y las instalaciones, el programa (general o profesional) y la cantidad de estudiantes matriculados en el sistema educativo. El importe de la financiación privada puede influir asimismo en el gasto por estudiante. Un análisis comparativo de las tendencias en el gasto de instituciones educativas por estudiante indica que en muchos países de la OCDE el gasto no ha seguido el ritmo del aumento de las matriculaciones, especialmente en el nivel terciario (Figura 6.2).

Entre los diferentes retos para financiar la educación se encuentra garantizar la disponibilidad y la transparencia de las disposiciones de financiación y asignar los recursos de forma más equitativa entre centros escolares favorecidos y desfavorecidos socioeconómicamente (OECD, 2013). Esta medida incluye hacer que la educación infantil y terciaria (con un nivel relativamente alto de fondos privados) sean accesibles a los estudiantes y a las familias. Asimismo, el uso eficiente de la financiación exige facilitar e invertir en recursos humanos y materiales, así como en infraestructura. Los recursos económicos se pueden asignar a salarios de los profesores y otro personal, mantenimiento o construcción de edificios e infraestructura y gastos operativos, como transporte y comida para los estudiantes (OECD, 2013). Los instrumentos de financiación pública pueden asimismo ayudar a contrarrestar la tendencia de las personas o empresas a subinvertir en el desarrollo de competencias (OECD, 2012d). Implementar estrategias económicas para los estudiantes o los centros escolares y considerar las matrículas de estudiantes y las necesidades particulares (como el nivel socioeconómico) puede ayudar a mejorar la equidad y calidad (OECD, 2012b).

El análisis de las reformas de financiación adoptadas entre 2008 y 2014 indica que los países de la OCDE adoptan estrategias diferentes y complementarias. Los países reorganizan y reconsideran el uso de los recursos a nivel del sistema e invierten en sus institucio-

Figura 6.2. **Cambio en el gasto de instituciones educativas por estudiante, por nivel de educación (2011)**

Índice de cambio entre 2008 y 2011 (2008 = 100, precios constantes de 2010)



Notas metodológicas:

1. Solo gasto público.

2. Solo instituciones públicas.

3. Algunos niveles educativos están incluidos en otros. Consulte información detallada sobre el código «x» en la Tabla B1.1a.

Los países están clasificados en orden descendente del cambio en el gasto de instituciones educativas por estudiante.

El año de referencia de Canadá es 2010 en lugar de 2011

Fuente: OECD (2014), *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>, Tablas B1.5a y B1.5b.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933171528>

nes educativas y en los estudiantes para mejorar la calidad de la educación y los niveles de logro (Tabla 6.2).

Uso eficiente de los recursos a nivel del sistema. Los países aplican estrategias de financiación para apoyar las inversiones en educación y responder a la crisis:

Tabla 6.2. Políticas dirigidas a la financiación, 2008-2014

Políticas globales	Políticas enfocadas	
RECURSOS A NIVEL DEL SISTEMA (FINANCIACIÓN PÚBLICA Y PRIVADA)	FINANCIACIÓN INSTITUCIONAL	FINANCIACIÓN DE LOS ESTUDIANTES
<p>Alemania: Ley de Inversión en el Futuro (2009)</p> <p>Australia: Acuerdos Nacionales de Asociación (2008, 2009); Acuerdo Intergubernamental sobre Relaciones Financieras Federales (2009)</p> <p>España: Medidas de respuesta a la crisis económica como parte del Decreto-ley 14/2012 (2012)</p> <p>Estados Unidos: Programa Carrera a lo Más Alto (2009)</p> <p>Finlandia: Programa de Política Estructural (2013)</p> <p>Grecia: Dirección de Asuntos Económicos del Ministerio de Educación (Decisión Ministerial n.º 110101/2013)</p> <p>Irlanda: Inversión en infraestructura educativa (2012)</p> <p>Japón: Plan Básico para la Promoción de la Educación (2013)</p>	<p>FINANCIACIÓN DE LA ECEC</p> <p>Estados Unidos: Carrera a lo Más Alto, Reto del Aprendizaje Temprano (2011)</p> <p>Noruega: Cambio de financiación de la ECEC (2011)</p> <p>Polonia: Enmienda a la Ley de Educación Escolar (2013), subvenciones destinadas al gobierno estatal para los gastos de la ECEC</p> <p>FINANCIACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES</p> <p>Australia: Revisión de la Financiación (2011); Ley Australiana de Educación (2013)</p> <p>Bélgica (comunidad flamenca): Ley Parlamentaria de 2008 sobre presupuesto operativo (2008); Asociación de financiación pública y privada (2011)</p> <p>Bélgica (comunidad francesa): Spots adicionales de financiación para los estudiantes de educación primaria y secundaria (2014)</p> <p>México: Programa Escuelas Dignas (2013)</p> <p>República Checa: Enmienda a la Ley de Educación (2011): fórmulas de financiación de los centros escolares.</p> <p>República Eslovaca: Aumento anual de la financiación pública de educación primaria y secundaria (2011)</p> <p>Turquía: Ley de Instituciones de Enseñanza Privada: apoyo a la FP (2013)</p> <p>FINANCIACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES</p> <p>Alemania: Pacto de Calidad para la Enseñanza (2010); Pacto de Educación Superior 2020 (2013)</p> <p>Austria: Ordenanza de fondos estructurales universitarios (2012)</p> <p>Estonia: Financiación basada en el rendimiento para las instituciones de educación superior (2013)</p> <p>Finlandia: Reforma de la financiación como parte de la Ley de Universidades (2009)</p> <p>Hungría: Ley de Educación Superior Nacional (2011)</p> <p>Italia: Fondo Operativo (2010); Fondo de Planificación Multianual (2010)</p> <p>Portugal: Criterios y medidas de revisión de costes (2014)</p>	<p>Alemania: Programa de Ayuda a los Estudiantes (BAföG) (enmienda en 2010)</p> <p>Canadá: Becas para innovación e investigación (2013) para los estudiantes de educación terciaria</p> <p>Chile: Becas para Educación Terciaria y subsidios para préstamos privados a los estudiantes (2012)</p> <p>Estados Unidos: Aumento de las Becas Federales (2008); Oportunidad Americana de Crédito Tributario (2009); Formulario modelo de ayuda económica (2011); Carta de Puntuación Universitaria (2013); Paga según tus Ingresos (2013)</p> <p>Estonia: Reforma de la educación superior: apoyo económico comprobado con medios para los estudiantes, educación libre (2013)</p> <p>Finlandia: Reforma de la ayuda económica a los estudiantes (2014)</p> <p>Hungría: Préstamo Vinculado a los Estudiantes (2012)</p> <p>Irlanda: Reformas de la educación superior, incluido aumento gradual de las tasas académicas de los estudiantes en educación terciaria (2011-2015) con becas; Plan de Bolsa de nivel superior: plan de becas (2012)</p> <p>Japón: Programa de Becas-Préstamos (2012)</p> <p>México: Programas de transferencia de efectivo para estudiantes desfavorecidos de bachillerato y educación superior (2008-2012)</p> <p>Nueva Zelanda: Beca Aspire (2009)</p> <p>Portugal: Programa de Becas para Estudios de Graduados (2013)</p> <p>Turquía: Apoyo económico para estudiantes extranjeros (2012)</p>

Fuente: Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE (Parte III) y perfiles de países de Política educativa en perspectiva, www.oecd.org/edu/profiles.htm.

- Estados Unidos y otros países federales desarrollan políticas de financiación para incentivar y recompensar las reformas a nivel de gobernanza regional y local. En 2009, el Departamento de Educación de Estados Unidos introdujo el programa Carrera a lo Más Alto (RTT), un competitivo programa estatal de becas diseñado para incentivar las reformas e innovaciones en educación. Las becas de cuatro años se otorgan a los estados basándose en los programas de reforma previstos y los éxitos anteriores en ámbitos como estándares,

calidad del personal docente, rendimiento de los estudiantes y de los centros escolares, y gestión de información y datos. El Departamento de Educación creó también el Reto del Aprendizaje Temprano RTT, la Evaluación RTT y el Distrito RRT para apoyar a los estados y distritos que aplican reformas globales en ámbitos clave.

- En el marco del *Konjunkturpaket II* (2009) alemán, con el que se pretende estimular la actividad económica durante la crisis financiera, se adoptó la Ley de Inversión en el Futuro (2009). Entre 2009 y 2011, el gobierno federal apoyó las inversiones estatales y comarcales. Se otorgaron 8.700 millones de euros para todos los ámbitos educativos, incluida la educación de la primera infancia, la infraestructura escolar y universitaria, las instalaciones locales para la educación continua y la investigación.
- Grecia y España adoptaron medidas para mejorar la eficiencia de la inversión educativa en respuesta a la crisis económica. Grecia estableció una Dirección central de Asuntos Económicos en el Ministerio de Educación para explorar el uso más eficiente y eficiente del presupuesto asignado a educación. España introdujo medidas para abordar el uso racional de los recursos en educación, como el aumento de las horas lectivas y la revisión del tamaño de las clases, el ajuste de la educación a la demanda y la revisión de las tasas universitarias, como parte del Decreto-ley 14/2012 (2012).

Financiación de las instituciones educativas. Los países invierten en sus instituciones educativas para mejorar la enseñanza y la infraestructura, y garantizar que la financiación satisfaga las necesidades de las instituciones. Se han introducido políticas en la educación y cuidado de la primera infancia (ECEC), y en los niveles de primaria, secundaria y terciaria.

- Noruega cambió la forma de asignación de la financiación nacional para la ECEC, pasando de la financiación reservada a los jardines de infancia a la financiación incluida en el bloque de ayudas otorgadas a los municipios (2011). Esta política permitió mayor flexibilidad a nivel local en la redistribución de los recursos, aunque definió normas económicas para garantizar que los jardines de infancia no municipales sean tratados de forma igualitaria en relación con las subvenciones públicas.
- Bélgica (comunidad flamenca) y México están invirtiendo en infraestructura escolar. En Bélgica (comunidad flamenca), se constituyó una asociación de financiación pública-privada para crear una sociedad DCFM (diseño, construcción, finanzas, mantenimiento) (2011) para mejorar la infraestructura escolar y construir 211 centros escolares. Por otro lado, México introdujo el Programa Escuelas Dignas (2013) para mejorar la infraestructura escolar en términos de seguridad, medidas sanitarias y adecuación del mobiliario y equipo.
- Australia es uno de los pocos países que ha reconsiderado la organización de la financiación de los centros escolares. Este país emprendió un análisis global e independiente de la financiación escolar (2010-2011), cuyo resultado fue que las disposiciones sobre financiación, rendición de cuentas y transparencia en los centros escolares australianos no suponían un apoyo a los resultados de calidad de todos los estudiantes y que algunos centros escolares sufrían déficit de recursos. Para responder a estos retos, como parte de la Ley Australiana de Educación (2013), Australia desarrolló un plan de financiación recurrente para los centros escolares según sus necesidades.
- En el nivel terciario, los países introducen políticas de financiación para realizar inversiones en las instituciones superiores según su calidad. Estonia (2013) e Italia (2010) están

realizando inversiones basadas en el rendimiento con diferentes tipos de criterios. En Estonia, los criterios son el nivel de internacionalización y la calidad global, mientras que en Italia los criterios son la investigación y el desarrollo, y la matriculación puntual regular de los estudiantes (Fondo Operativo y Fondo de Planificación Multianual, 2010).

Invertir en los estudiantes. Los países otorgan becas y préstamos a bajo tipo de interés para ayudar a los estudiantes a acceder a la educación secundaria y terciaria, y eliminar los obstáculos relacionados con los recursos económicos.

- La mayoría de los países de la OCDE otorgan subvenciones y becas según los medios para mejorar el acceso de los estudiantes a la educación terciaria, como han hecho Chile e Irlanda. El Programa de Becas para Educación Terciaria de Chile (2012) aumentó las becas para cubrir la totalidad o parte de las tasas académicas de todos los estudiantes con un rendimiento educativo satisfactorio en el 60% de los hogares con menores ingresos, con el fin de reducir las desigualdades en el acceso a la educación superior. En Irlanda, donde las tasas académicas de las instituciones de educación terciaria han aumentado y se espera que alcancen los 3.000 euros en 2015, se ha introducido el Plan de Bolsa de Nivel Superior (2012) para mejorar el acceso de los estudiantes desfavorecidos. La beca se otorga por regiones a los estudiantes de estatus socioeconómico bajo, basándose en los resultados obtenidos al final de la educación secundaria superior.
- Otros países también están concediendo préstamos a un tipo de interés bajo a los estudiantes de nivel terciario que no tienen acceso a becas o a subvenciones. Hungría introdujo el programa Préstamo Vinculado a los Estudiantes (2012), que otorga préstamos con un tipo de interés bajo fijo del 2% a estudiantes sin becas, y Japón introdujo el Programa de Becas-Préstamos (2012), que otorga préstamos sin interés, con un plan de devolución según los ingresos, a los estudiantes de educación superior. En Estados Unidos, el plan Paga según tus Ingresos (2013) limita la devolución de los préstamos a los estudiantes al 10% de los ingresos mensuales. Con todos estos programas se pretende garantizar que los estudiantes tengan acceso a recursos económicos que les permitan cursar educación terciaria, al mismo tiempo que se limita la carga de su futura deuda.

Bibliografía

- Fazekas, M. y T. Burns (2012), «Exploring the Complex Interaction between Governance and Knowledge in Education», *OECD Education Working Papers*, No. 67, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/5k9f1cx2l340-en>.
- Grubb, N. (2009), *The Money Myth: School Resources, Outcomes, and Equity*, Russell Sage Foundation, Nueva York.
- Hewitt de Alcántara, C. (1998), «Uses and abuses of the concept of governance», *International Social Science Journal*, Vol. 50, pp.105–113.
- OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>. Edición española: *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, Santillana, Madrid.
- OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, PISA, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- OECD (2012a), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>. Edición española: *Panorama de la educación 2012: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, Santillana, Madrid.

- OECD (2012b), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- OECD (2012c), «Does Money Buy Strong Performance in PISA?», *PISA in Focus*, No. 13», OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/5k9fhmfzc4xx-en>.
- OECD (2012d), «Developing relevant skills» in *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>.
- OECD (2011), *Reviews of National Policies for Education: Improving Lower Secondary Schools in Norway 2011*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264114579-en>.
- OECD (2010), *Improving Schools: Strategies for Action in Mexico*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087040-en>.
- World Bank (1994), *Governance: Development in Practice, The World Bank's Experience*, World Bank, Washington, D.C., http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1994/05/01/000009265_3970716142854/Rendered/PDF/multi0page.pdf.

PARTE II

Un enfoque especial sobre las reformas educativas

PARTE II
Capítulo 7

Reformas de la evaluación en educación

¿Qué factores deben tener en cuenta los responsables políticos al diseñar y implementar políticas de evaluación? Este capítulo presenta factores comunes en los sistemas educativos de la OCDE que contribuyen al éxito de las políticas de evaluación extraídas de las publicaciones de investigación y los programas aplicados en los últimos años. Analizar las experiencias de las reformas de evaluación puede ayudar a los responsables políticos a diseñar e implementar reformas en este ámbito.

El capítulo se centra en el diseño y la implementación de políticas en tres ámbitos: evaluación de los estudiantes para el aprendizaje, autoevaluación de los centros escolares y evaluación del sistema. En cada ámbito se analizan los principales fines y rasgos contextuales de la evaluación, se identifican los elementos clave del éxito del diseño de políticas y se explica, con el análisis de anteriores experiencias de reforma, las prácticas y los factores que contribuyen a la implementación de políticas eficientes.

Resultados clave

- Es ampliamente reconocido que las disposiciones de evaluación son cruciales para mejorar las prácticas educativas y el aprendizaje de los estudiantes, para reconocer el trabajo de los agentes educativos y certificar los logros de los estudiantes. El reto que afrontan los países incluye el diseño de un marco coherente para las políticas de evaluación, la mejora de las prácticas del aula, los resultados de los estudiantes y la creación de capacidad en todos los niveles. Para responder a estos retos, es importante entender cuáles son los elementos y procesos clave para el éxito del diseño y la implementación de las políticas de evaluación a nivel de los estudiantes, de los centros escolares y del sistema.
- Las políticas de evaluación tienen como objetivo involucrar activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje, fomentar la autoevaluación de los centros escolares y ofrecer información global sobre rendición de cuentas a la opinión pública. Deben aportar al personal de los centros escolares una visión profunda de los propósitos de la evaluación y desarrollar su capacidad para usar las herramientas evaluativas. Con el fin de garantizar el éxito de las prácticas evaluativas, las reformas deben desarrollar asimismo las competencias de evaluación del personal y garantizar cierto grado de externalización del proceso (por ejemplo, evaluadores externos en los centros escolares o una herramienta comparativa nacional estandarizada). A nivel del sistema educativo, las políticas deben ir más allá de la mera medición, con el fin de elaborar los resultados evaluativos con respecto a los objetivos del sistema.
- Para la implementación de una política efectiva, cada formato de evaluación debe tener fines específicos y explícitos para permitir el compromiso eficiente del personal escolar y de los estudiantes. Este compromiso requiere creación de capacidad y colaboración entre los centros escolares y los evaluadores externos. Más allá de la movilización de los agentes implicados, la implementación de la política evaluativa debe garantizar asimismo la coherencia entre las responsabilidades bien distribuidas y la imparcialidad, y medir el impacto con informes regulares y de acceso sencillo.

Retos en las reformas de la evaluación

En la OCDE, muchos países han introducido ambiciosos programas de reforma escolar que incluyen un fuerte elemento de evaluación. Es un hecho ampliamente reconocido que las disposiciones de evaluación son clave para mejorar las prácticas educativas y el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, son fundamentales para reconocer y recompensar el trabajo de los agentes educativos y certificar los logros de los estudiantes. La promoción de la evaluación beneficia claramente a los estudiantes y a sus familias, a los agentes educativos y a los sistemas escolares.

El Análisis de la OCDE de los Marcos de Evaluación para la Mejora de los Resultados Escolares* revisa las políticas y prácticas en 28 países y asesora a los países sobre la forma en que las disposiciones de evaluación se pueden integrar en un marco consistente para obtener beneficios reales en el rendimiento de los sistemas escolares. El análisis indica que los países tienen diferentes tradiciones de evaluación y adoptan diferentes estrategias. Sin embargo, al diseñar marcos eficientes de evaluación, todos los países afrontan varios retos comunes. Es necesario:

- **Adoptar una estrategia global.** La mayoría de los países tienen una amplia gama de disposiciones sobre la evaluación de los estudiantes, los profesores y los centros escolares, desarrolladas de forma bastante independiente unas de otras. Una de las mayores preocupaciones es reunir todas estas piezas en un marco coherente, lo que creará sinergias para el aprendizaje, evitando la duplicación de tareas e inconsistencias en los esfuerzos de evaluación.
- **Poner el enfoque en mejorar las prácticas en el aula y situar a los estudiantes en el centro de atención.** El punto fuerte de la evaluación es el potencial de mejorar la base de la educación: el aprendizaje de los estudiantes. Los responsables políticos deben promover el uso regular de los resultados de la evaluación para la mejora en el aula. Los estudiantes deben comprometerse plenamente con su aprendizaje y poder evaluar sus propios progresos. Asimismo, debe controlarse el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias sociales.
- **Fomentar la capacidad profesional en todos los niveles.** Crear un marco eficiente de evaluación requiere desarrollo de capacidad en todos los niveles del sistema educativo. Por ejemplo, los profesores necesitan formación en el uso de la evaluación formativa, los funcionarios escolares necesitan actualizar sus competencias en la gestión de datos y los directores (que suelen centrarse principalmente en tareas administrativas) necesitan reforzar sus competencias de liderazgo pedagógico y capacidad de evaluación. Asimismo, puede requerirse un esfuerzo centralizado para desarrollar una base de conocimientos, herramientas y directrices para ayudar en las actividades de evaluación.

Basándose en el Análisis de la OCDE de los Marcos de Evaluación para la Mejora de los Resultados Escolares, este capítulo ilustra la forma en que los países afrontan estos retos al implementar políticas en tres ámbitos: evaluación de los estudiantes para el aprendizaje, autoevaluación de los centros escolares y evaluación del sistema. Cada apartado analiza los principales objetivos políticos, los factores contextuales relevantes, los elementos clave de las reformas y los procesos de implementación efectiva, así como ejemplos de reformas en diferentes países.

Usar la evaluación de los estudiantes para mejorar el aprendizaje

Los resultados de la evaluación de los estudiantes se deben usar para mejorar el aprendizaje de dichos estudiantes. Se ha investigado mucho en todo el mundo sobre el impacto del uso de la evaluación de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

* La OCDE realizó un estudio trienal sobre las políticas y prácticas de evaluación en 28 países y publicó sus resultados en *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment Review* (OECD, 2013), <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>. Además de este informe de síntesis internacional, el estudio generó 25 informes de los países participantes, 15 informes de equipos de análisis externo y varios trabajos de investigación.

Algunos investigadores han llegado a la conclusión de que los beneficios asociados a la evaluación para el aprendizaje (denominada asimismo evaluación formativa) son los mayores vinculados a las intervenciones educativas.

La actual política y práctica en muchos países resalta la importancia de la evaluación para el aprendizaje (o evaluación formativa), que debería integrarse en las interacciones diarias en el aula. Tradicionalmente, la evaluación se ha considerado separada del proceso de enseñanza y aprendizaje, como prueba o examen al final de una unidad de estudio. Sin embargo, las aulas de los países de la OCDE cada vez son más diversas en cuanto al origen y conocimientos previos de los estudiantes y se exige a los profesores que identifiquen lo que los estudiantes ya saben y pueden hacer con el fin de responder a sus necesidades individuales de aprendizaje, basándose en actividades de evaluación continua en el aula. En este contexto, los fines de la evaluación han evolucionado considerablemente en las últimas décadas.

Dados los beneficios ampliamente documentados del uso de la evaluación para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, muchos sistemas educativos de la OCDE han desarrollado marcos políticos (leyes o reglamentos nacionales o estatales) con el fin de promover y apoyar la evaluación para el aprendizaje (o evaluación formativa) en el aula. Varios países han introducido también evaluaciones estandarizadas para uso formativo a nivel del centro escolar. Los principales objetivos de tales reformas son:

- identificar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, diagnosticar las necesidades de aprendizaje y diferenciar la enseñanza de acuerdo con estas necesidades;
- aportar a los estudiantes información de retorno puntual, que puedan integrar en su proceso de aprendizaje;
- ayudar a los estudiantes a asumir riesgos y cometer errores en el aula, de forma que se sientan seguros al revelar lo que no entienden y puedan aprender de forma más efectiva;
- involucrar activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje y evaluación;
- permitir que estudiantes y profesores reflexionen sobre el proceso de aprendizaje.

Factores contextuales relevantes

Algunos factores contextuales relevantes subyacen a las decisiones sobre la implementación de las reformas de evaluación formativa. La evaluación formativa suele ser uno de los elementos de los marcos globales de evaluación y debe implementarse de forma prudente, junto con las evaluaciones sumativas, realizadas para juzgar y certificar los logros de los estudiantes en momentos concretos. Asimismo, muchos países usan los resultados de las evaluaciones de los estudiantes con diferentes fines, como responsabilizar a los profesores y a los centros escolares, y controlar la calidad del sistema educativo. Suele haber tensiones entre el compromiso con la evaluación formativa y la presión por parte de la opinión pública, de los padres y de los políticos en forma de puntuaciones y clasificaciones. Los sistemas educativos tienen diferentes tradiciones relativas a la función de la evaluación estandarizada externa de los centros escolares. En los países en que los profesores tienen experiencia en el trabajo con pruebas y datos externos, puede resultar más sencillo integrar una prueba formativa externa en la rutina de los centros escolares. La competencia de los profesores en evaluación y la comprensión de los diferentes aspectos de la fiabilidad y validez influyen asimismo en la medida en que puedan crear sus propias evaluaciones y fijar objetivos de aprendizaje y criterios evaluativos junto con sus estudiantes.

Elementos clave para el éxito de las reformas

Los elementos clave del éxito de las reformas incluyen liderazgo para entender profundamente la evaluación formativa; situar a los estudiantes en el centro de los marcos de evaluación; desarrollar la capacidad de los profesores de usar la evaluación de los estudiantes para su mejora; y crear herramientas e instrumentos adecuados para apoyar las prácticas de evaluación.

Liderazgo para una comprensión profunda de la evaluación formativa

Dado que los profesores de la mayoría de los países han tenido durante mucho tiempo la responsabilidad de las evaluaciones sumativas realizadas en el aula, puede ser un reto integrar una comprensión profunda de la evaluación formativa en los centros escolares. No suele entenderse bien que la evaluación para el aprendizaje requiere un cambio importante de la mentalidad de los profesores, así como cambios fundamentales en las prácticas tradicionales de evaluación en el aula. El reto es crear líderes fuertes y una comunicación clara para garantizar que los profesores vayan más allá de las estrategias superficiales de evaluación formativa, como el uso de una serie de pequeñas pruebas para preparar la evaluación sumativa final o proporcionar información no específica. La evaluación formativa debe ser independiente de la acreditación del rendimiento. Su objetivo debe ser identificar ideas equivocadas o elementos ausentes en el aprendizaje de los estudiantes con el fin de cambiar la enseñanza y proporcionar información de retorno basada en la evaluación. Para que tenga el máximo impacto, el retorno de información a los estudiantes debe ser puntual, detallado y específico, incluyendo medidas necesarias para progresar.

Situar a los estudiantes en el centro de los marcos de evaluación

Asimismo, se requiere visión y liderazgo para garantizar que los estudiantes estén en el centro del proceso de evaluación y participen activamente en el control de su propio avance. La reciente investigación educativa resalta la importancia de la evaluación como proceso de metacognición, donde los estudiantes toman conciencia de sus propios procesos de pensamiento, controlan personalmente lo que aprenden y realizan adaptaciones en su aprendizaje para lograr una comprensión más profunda. Por ejemplo, la autoevaluación y la evaluación entre compañeros son poderosos procesos donde los estudiantes identifican estándares y criterios para realizar juicios sobre su propio trabajo y el de sus compañeros, lo que puede promover un mayor sentido de voluntad y responsabilidad por el aprendizaje actual y continuo. Sin embargo, desarrollar competencias de autoevaluación y autorregulación requiere tiempo y apoyo estructurado de los profesores en el aula.

Desarrollar la capacidad de los profesores

Para garantizar que los compromisos políticos con la evaluación formativa lleven aparejados avances reales en el aula, es necesaria una inversión sostenida en la comprensión y las capacidades de los profesores en relación con la evaluación formativa en caso de que fuera necesaria. Una prioridad importante es desarrollar la capacidad de los profesores para interpretar los datos de las evaluaciones de los estudiantes (incluidos los datos generados por pruebas estandarizadas) para la mejora de la enseñanza en el aula. Para tener conocimientos de evaluación, los profesores deben conocer los diferentes factores que pueden influir en la validez y fiabilidad de los resultados, y desarrollar su capacidad para entender los resultados de evaluación, identificar las acciones adecuadas y seguir el avance.

Otros ámbitos clave de la formación en evaluación formativa son ayudar a los profesores a entender cuál es la información de evaluación más adecuada para un determinado fin, cómo proporcionar información de retorno efectiva a los estudiantes y cómo involucrar a los estudiantes en su propia evaluación.

Desarrollar instrumentos de evaluación

La práctica evaluativa de los profesores puede apoyarse con herramientas e instrumentos adecuados. Las evaluaciones centralizadas de bajo riesgo pueden aportar indicaciones externas a los profesores y los estudiantes, señalando los objetivos de aprendizaje previstos a nivel nacional, y pueden ofrecer herramientas pedagógicas interesantes a los profesores. Sin embargo, muchos sistemas se enfrentan a retos en el uso eficiente de las evaluaciones externas con fines formativos. Los datos recogidos en las evaluaciones a gran escala no suelen ser lo suficientemente detallados para diagnosticar las necesidades de los estudiantes individuales, y los resultados se envían a los centros escolares demasiado tarde como para que tengan impacto en el aprendizaje de los estudiantes evaluados. Mientras las evaluaciones estandarizadas a gran escala pueden ser útiles para aportar algunas pistas iniciales sobre los ámbitos que requieren atención, son necesarios otros instrumentos de diagnóstico más refinados para identificar las causas del bajo rendimiento y realizar la intervención educativa adecuada.

Procesos de implementación efectiva

Aunque los marcos políticos actuales indican el alto nivel de atención prestado a la evaluación formativa a nivel político, garantizar la implementación efectiva es igualmente importante. Las pruebas sobre diferentes estrategias indican que la evaluación puede apoyar o disminuir la motivación y el rendimiento de los estudiantes, según la forma en que se aplique y use. Las evaluaciones que no se aplican ni usan bien pueden contribuir a alejar a los estudiantes (y a los profesores) del sistema educativo y exacerbar la desigualdad en la educación. Por otro lado, las intervenciones cuidadosamente planificadas y bien armonizadas con los objetivos de aprendizaje y que sitúan a los estudiantes en el centro del proceso tienen gran potencial para aumentar el logro escolar y reducir las disparidades.

Pueden surgir tensiones cuando las evaluaciones se usan tanto con fines formativos como sumativos. Los sistemas de evaluación que son útiles con fines formativos y de control suelen perder mucha credibilidad si los estudiantes, los profesores o los centros escolares les dan mucha importancia, lo cual se debe a que los efectos negativos no intencionados de la evaluación de alto riesgo, como la reducción del currículo o la excesiva preparación de los exámenes, prevalecen sobre los efectos positivos previstos. Existen riesgos al usar una única prueba con demasiados fines, sobre todo si la información que idealmente se requiere en cada caso no es la misma.

Un reto de gobernanza clave para los países es desarrollar una visión y estrategia de evaluación clara, donde los diferentes métodos de evaluación formativa y sumativa, desarrollados a nivel nacional y local, tengan fines claramente definidos, y el formato de la evaluación esté de acuerdo con dichos fines específicos. La comunicación clara sobre el propósito principal de la evaluación es vital para garantizar que los resultados evaluativos se usen de forma efectiva. Es importante comunicar claramente las clases de pruebas que pueden (o no pueden) aportar los diferentes tipos de evaluación. En el Cuadro 7.1 se incluyen tres ejemplos de cómo los países intentan afrontar estos retos.

Cuadro 7.1. Nueva Zelanda, Noruega y Países Bajos: garantizar que los resultados de las evaluaciones se usan para mejorar el aprendizaje de los estudiantes

Nueva Zelanda: Comunicación clara sobre los fines de la evaluación

El Informe de Posición sobre la Evaluación (2010) del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda es una declaración formal de su visión de la evaluación. Describe cómo debe ser la evaluación si se usa de forma efectiva para promover la mejora del sistema escolar y de todos sus estratos. El informe sitúa la evaluación en el centro de la enseñanza y el aprendizaje eficientes. El informe destaca y explica seis principios clave: 1) el estudiante se encuentra en el centro; 2) el currículo subraya la evaluación; 3) crear capacidad de evaluar es crucial para la mejora; 4) un sistema capaz de evaluar es un sistema responsable; 5) varias pruebas de múltiples fuentes permiten una respuesta más precisa; y 6) la evaluación efectiva depende de las interacciones y las relaciones de calidad. Para apoyar las prácticas de evaluación efectiva a nivel escolar, el Ministerio de Educación decidió realizar un ejercicio que cartografiara las herramientas existentes de evaluación de los estudiantes. Su fin es armonizar algunas de las herramientas de evaluación con los estándares nacionales y crear un mapa de los recursos evaluativos para ayudar a los docentes a seleccionar la herramienta de evaluación más adecuada.

Fuente: Nusche, D., et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand 2011*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116917-en..>

Noruega: Estrategia para desarrollar la capacidad de evaluación formativa de los profesores

En Noruega, se ha introducido un requisito estatutario para que los centros escolares apliquen la evaluación para el aprendizaje. Para apoyar a los profesores a cumplir los requisitos de evaluación formativa, la Dirección de Educación y Formación ha creado una página web sobre la evaluación para el aprendizaje, con una serie de materiales y herramientas, incluidas preguntas sobre las que poder reflexionar, películas, herramientas y bibliografía sobre la evaluación, y ejemplos de diferentes formas de documentar la evaluación formativa. Al mismo tiempo, se ha desarrollado la conciencia de que los profesores tradicionalmente han recibido formación en evaluación formativa y que a nivel nacional se disponía de pocos conocimientos en los que los directores escolares pudieran basarse para prestar apoyo. Para abordar este asunto, el Ministerio de Educación e Investigación y la Dirección de Educación y Formación de Noruega identificó la evaluación formativa como un ámbito prioritario para la política educativa y el desarrollo profesional, y lanzó una serie de programas de apoyo y redes de aprendizaje a nivel regional, local y escolar. Por ejemplo, el programa de Evaluación para el Aprendizaje (2010-2014) está organizado en redes de aprendizaje a nivel local y regional, donde los agentes pueden intercambiar experiencia y crear espacios para la reflexión común sobre la práctica efectiva. Los municipios y condados participantes contratan a una persona para evaluar la formación, que ayuda a gestionar el proyecto a nivel local. Estas personas de contacto asisten a los talleres de Evaluación para el Aprendizaje organizados por la Dirección. El programa aporta asimismo recursos en red, incluidas herramientas y vídeos sobre la forma de implementar la evaluación formativa de manera efectiva en el aula.

Fuente: Nusche, D., et al. (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway 2011*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117006-en..>

Cuadro 7.1. Nueva Zelanda, Noruega y Países Bajos: garantizar que los resultados de las evaluaciones se usan para mejorar el aprendizaje de los estudiantes

Países Bajos: Una herramienta externa para apoyar la evaluación formativa en los centros escolares

En los centros escolares de primaria de mediados de los ochenta comenzó a usarse un Sistema de Seguimiento de los Alumnos, el LVS (*Leerling Volg Systeem*), desarrollado por el Instituto Central para el Desarrollo de Tests (CITO). Posteriormente, los sistemas de seguimiento del estudiante se implementaron asimismo en los centros escolares de secundaria, y actualmente todos los centros escolares de secundaria tienen un sistema de control del estudiante. El Sistema de Seguimiento de los Alumnos CITO (LVS) para educación primaria es un conjunto de exámenes estandarizados a nivel nacional para la evaluación longitudinal de los estudiantes en educación primaria, así como un sistema de registro manual o automático del avance de los estudiantes. El LVS abarca Lengua, (incluida descodificación y competencia lectora), Aritmética, Orientación mundial (Geografía, Historia y Biología), Desarrollo socioemocional, Inglés, Ciencia y Tecnología. Es adquirido por los centros escolares con sus propios medios e iniciativa. El objetivo principal del LVS es la evaluación formativa del nivel de los estudiantes y los conocimientos individuales de los estudiantes en asignaturas clave según su curso. La Teoría de Respuesta al Ítem se usa para equiparar verticalmente las puntuaciones de los estudiantes en las pruebas LVS, que permiten calcular las trayectorias de crecimiento de los estudiantes en educación primaria. Desde 2003, el LVS contiene asimismo pruebas informatizadas, algunas de las cuales son adaptivas. El LVS aporta los siguientes formatos de presentación:

- El informe del estudiante es un gráfico que representa su avance a lo largo de los años. Se usan los datos disponibles de los estudios nacionales como marco de referencia, basados en percentiles, de forma que la posición de un estudiante individual con relación a cinco grupos de referencia (25 % de los estudiantes con mejor puntuación, justo sobre la media, justo por debajo de la media, muy por debajo de la media y 10 % de los estudiantes con peor puntuación) es inmediatamente visible en el correspondiente gráfico.
- Para los niños con necesidades educativas especiales y los que asisten a centros de educación especial, se aporta un informe alternativo del estudiante. Este informe indica asimismo el nivel del estudiante y cómo interpretar sus resultados en comparación con niños de la misma edad que cursan educación primaria convencional.
- En el estudio de grupo figuran los resultados de todos los estudiantes de un grupo durante determinados años en una tabla, así como la escala de competencia de cada estudiante en los sucesivos momentos de medición, junto con la puntuación del nivel.

Fuente: OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.

Mejorar el perfil de la autoevaluación de los centros escolares

Mejorar el perfil de la autoevaluación de los centros escolares es de vital importancia para la mejora escolar y la garantía de calidad, y necesita consolidarse en los sistemas escolares. Cada vez más pruebas indican el importante vínculo entre la autoevaluación escolar efectiva y las acciones de mejora escolar. La gran mayoría de los sistemas educativos de la

OCDE han introducido requisitos para que los centros escolares lleven a cabo autoevaluaciones, aunque estos varían significativamente en esencia. Los principales objetivos son:

- señalar que los centros escolares son los más indicados para analizar su propio contexto, rendimiento y ámbitos de mejora;
- permitir una evaluación regular de la efectividad de las estructuras y los procesos que tienen lugar en los centros escolares y la calidad de los resultados del aprendizaje de los estudiantes;
- involucrar a la comunidad escolar en el proceso de autoevaluación, de forma que se sienta parte del proceso y use los resultados para mejorar continuamente en la enseñanza y en el aprendizaje en el centro escolar.

Existen diferentes estrategias que estimulan la cultura de la autoevaluación de los centros escolares, lo que puede implicar introducir requisitos para que los centros escolares promuevan la planificación estratégica, como diseñar planes para cuatro o cinco años y actualizaciones regulares del avance escolar en estos planes o desarrollar informes escolares anuales sobre sus logros, retos y estrategias de mejora. Las evaluaciones externas pueden ampliar las autoevaluaciones de los centros escolares, fijando información relevante de referencia, datos comparativos de otros centros escolares o nuevas ideas estimulantes que pueden ayudar a los centros a expandir su evaluación, interpretar sus propios datos y evaluar su calidad. En los sistemas con mecanismos de evaluación externa, estos se pueden adaptar para promover el refuerzo de las prácticas de autoevaluación del centro escolar. Otros sistemas pueden necesitar introducir cierto grado de externalización para promover una autoevaluación más efectiva.

Factores contextuales relevantes

Varios factores contextuales importantes subyacen a las decisiones sobre la forma de mejorar el perfil de la autoevaluación de los centros escolares, el grado de autonomía de los centros en el sistema y las estructuras de liderazgo de los centros escolares. Existe una tendencia general hacia una mayor autonomía de los centros escolares, y varios sistemas han introducido una normativa específica para subrayar la responsabilidad de los centros en la calidad de su educación. Diferentes sistemas escolares tienen distinto nivel de madurez de la cultura de la evaluación a nivel de centro escolar. En muchos países, las actividades de autoevaluación han sido iniciadas por centros escolares individuales o grupos escolares (por ejemplo, en Alemania, Australia, Canadá e Inglaterra, Reino Unido). El estudio de la OCDE revela que, incluso en los sistemas con una cultura de evaluación escolar comparativamente madura, existe variación significativa entre los centros escolares en su capacidad de autoevaluación. Parece ser que el apoyo político continuado mejora el perfil de la autoevaluación. Por ejemplo, en los países de la Unión Europea, existe amplio apoyo político para estimular la autoevaluación desde 2001. Otros factores importantes incluyen si existe o no un mecanismo establecido de evaluación externa, como una Entidad de Estudio Escolar o una Inspección Escolar, y si todos los centros escolares del sistema disponen de mediciones objetivas de rendimiento escolar, como los resultados de evaluaciones y/o exámenes nacionales.

Elementos clave para el éxito de las reformas

Los elementos clave para promover la autoevaluación efectiva de los centros escolares incluyen garantizar que las actividades de autoevaluación se centren en la calidad de la

enseñanza y el aprendizaje; priorizar el desarrollo de capacidades y establecer recursos para la autoevaluación; promover una visión común de la calidad escolar y ofrecer herramientas de apoyo a los centros escolares; y garantizar cierto grado de externalización para comprobar la validez de los resultados de la autoevaluación.

Centrar la atención en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje

La autoevaluación escolar efectiva contribuye a la mejora escolar y no es un mero ejercicio de cumplimiento. La calidad de la enseñanza es central para la calidad del aprendizaje de los estudiantes y una variable clave en la que los centros escolares pueden influir. De ahí se sigue que cualquier reforma para mejorar el perfil de la autoevaluación debe garantizar que las actividades de evaluación se centren en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, y su relación con las experiencias y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, lo que requiere una cultura de apertura y reflexión en torno a lo que ocurre durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluida la observación en el aula. También es importante señalar que la autoevaluación debe involucrar activamente el trabajo de todos los miembros del personal escolar.

Priorizar el desarrollo de capacidades y establecer recursos de autoevaluación

Debe reconocerse explícitamente que el proceso de autoevaluación depende de la capacidad de los directores de los centros escolares para estimular el compromiso, movilizar los recursos y garantizar la adecuada formación y apoyo al personal. La redacción de los perfiles de competencia nacional y/o profesional de los directores y subdirectores escolares debe aclarar la importancia del proceso de autoevaluación de los centros escolares, incluida la observación en el aula, en el papel del director escolar. Los directores escolares deben formarse en técnicas de observación y evaluación de la enseñanza y aprendizaje, y de información de retorno. Se pueden considerar las estructuras que refuerzan la capacidad de los directores escolares para implementar procesos eficientes de autoevaluación, por ejemplo creando nuevas funciones de evaluación escolar para diferentes miembros del personal (por ejemplo, establecer equipos específicos responsables de la mejora escolar o el análisis de datos). Es esencial garantizar que todos los miembros del centro escolar con responsabilidades de evaluación tengan las competencias necesarias en la observación de la clase, en las entrevistas, en la recogida de datos, en el análisis y la interpretación de los resultados, de modo que se garanticen tanto la validez como la fiabilidad del proceso evaluativo y se permita entender los resultados de la evaluación.

Promover una visión común de la calidad escolar y ofrecer herramientas de apoyo a los centros escolares

El uso de estándares de referencia y criterios claros es un elemento importante para realizar una autoevaluación efectiva. El desarrollo de un conjunto de criterios nacionales consensuados de calidad, por ejemplo en un marco de calidad escolar, puede ser una importante referencia para la autoevaluación de los centros escolares. El marco nacional de calidad escolar puede basarse en la investigación internacional que señala las características de los centros escolares eficaces, junto con pruebas de estrategias efectivas recopiladas a nivel nacional y local. Los centros escolares pueden usar este marco para redactar sus propios criterios con el fin de evaluar la calidad de su enseñanza y aprendizaje y, a su vez, fijar objetivos de desarrollo estratégico. Asimismo, es importante revisar periódicamente el marco de calidad escolar basándonos en la experiencia práctica, los resultados de la evaluación de los centros escolares y las investigaciones más recientes.

Los centros escolares también pueden beneficiarse de los recursos y las herramientas de autoevaluación aprobadas (y posiblemente desarrolladas) a nivel nacional como formas de apoyo fiable y amplio. Entre otras herramientas, los centros escolares pueden usar los estudios de los agentes implicados para buscar reacciones de la comunidad escolar sobre su percepción de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en los centros. Los sistemas de gestión de información escolar pueden realizar informes regulares de forma más eficiente y se pueden optimizar con programas analíticos adicionales para permitir flexibilidad a los centros escolares al controlar y analizar los resultados clave.

Garantizar cierto grado de externalización para comprobar la validez de los resultados

Centrar la atención en la autoevaluación implica la premisa básica de que los centros escolares son los más adecuados para analizar su propio contexto, rendimiento y ámbitos de mejora. Una base de pruebas comparable sobre todos los centros escolares permite la reflexión crítica sobre el lugar que ocupa cada centro en comparación con los demás. Todos los países recogen información de los centros escolares de forma regular como parte del cumplimiento de los sistemas de información, que se puede usar para reunir datos de referencia sobre los indicadores clave. De forma similar, la tendencia hacia la realización de evaluaciones nacionales da la posibilidad de aportar a los centros escolares información de retorno sobre datos de rendimiento comparables en ámbitos clave. Los datos de referencia son útiles para los centros escolares, aunque muchos países podrían invertir más capital en tecnología con el fin de mejorar la relevancia de los resultados para la enseñanza, proporcionando información de retorno más rápida y paquetes analíticos a medida. Si se dispone de una base de pruebas para la evaluación escolar y un mecanismo establecido de evaluación externa de los centros escolares, los evaluadores externos pueden centrarse en la forma en que los centros realizan su autoevaluación y usan los resultados para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, o podrían incluso colaborar con el centro escolar para validar su autoevaluación y plan de mejora.

Procesos de implementación efectiva

La implementación de las actividades de autoevaluación escolar debe garantizar el compromiso del personal escolar y de los estudiantes, de forma que no se quede en un mero ejercicio para el equipo de directores escolares. Está ampliamente reconocida la importancia del pleno compromiso de todos los miembros de la comunidad escolar en el proceso de autoevaluación. Sin embargo, existen pruebas de que esto requiere mucha confianza y fuerte compromiso de la comunidad escolar. Como se ha indicado, implica reconocer el papel clave que los directores escolares desempeñan al implementar una cultura efectiva de autoevaluación. Sin embargo, también reclama a otros actores importantes de la comunidad escolar, por ejemplo los gobernantes escolares, que puedan tener una función importante en la autoevaluación, aunque también puede ser un grupo de voluntarios con capacidad limitada de evaluación.

Implementar una forma efectiva de contrastar los resultados de las actividades de autoevaluación requiere un enfoque estratégico. Los evaluadores escolares externos deberían actualizar sus competencias para poder validar la autoevaluación de los centros escolares e, incluso, colaborar con los centros en sus autoevaluaciones, lo que requeriría una formación adecuada de los evaluadores externos y una planificación estratégica de la intensidad y frecuencia necesarias de las evaluaciones externas. Introducir un sistema de evaluación escolar externa requeriría significativos recursos y compromiso para desarrollar

la adecuada capacidad de los evaluadores. En el Cuadro 7.2 se incluyen ejemplos de la forma en que los países intentan afrontar estos retos.

Cuadro 7.2. Luxemburgo, Irlanda del Norte y Reino Unido: mejora del perfil de la autoevaluación de los centros escolares

Luxemburgo: introducción de requisitos para la planificación del desarrollo escolar

En Luxemburgo existe poca tradición formal de evaluación escolar. No existe un mecanismo de evaluación externa de los centros escolares, solo un sistema de información de conformidad anual. En 2009 se introdujo una estrategia para estimular una cultura de autoevaluación escolar regular. Se estableció una Agencia específica para el Desarrollo de la calidad en los centros escolares (ADQS) en el Ministerio y una norma para que las instituciones de «educación fundamental» (CINE 0 y 1) realizaran un ejercicio de planificación de desarrollo escolar, inicialmente en un ciclo cuatrienal, aunque transformado en un plan trienal en 2013. Este se introdujo en el contexto de una reforma centrada en la «educación fundamental» sobre el desarrollo de las competencias de los estudiantes en cuatro etapas clave, acompañada por la introducción de evaluaciones nacionales a los estudiantes en una de estas etapas clave (Ciclo 3) y también en educación secundaria inferior. Los centros escolares introdujeron nuevas estructuras organizativas y equipos que asumieron asimismo funciones en el proceso de planificación de desarrollo escolar. La ADQS realizó un seguimiento atento de los centros escolares en su planificación de desarrollo y, a finales de 2011, todos los centros escolares fundamentales habían desarrollado un plan cuatrienal. Una preocupación importante de la ADQS ha sido ayudar a los centros escolares a analizar datos y ofrece información de retorno sobre las evaluaciones nacionales y otras herramientas de evaluación, así como asesoramiento y conocimientos analíticos. Todos los años el equipo escolar debe evaluar su implementación del plan de desarrollo escolar, lo que implica estudiar el logro de los objetivos escolares anuales y adaptar los que se deben implementar el siguiente año. Basándose en la experiencia de la implementación de la planificación de desarrollo, la ADQS trabajó en el desarrollo de un marco de evaluación de la calidad escolar y orientación metodológica, con ejemplos de herramientas evaluativas que los centros escolares pueden usar.

Fuente: Shewbridge, C., et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Luxembourg 2012*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116801-en>.

Irlanda del Norte, Reino Unido: uso de la evaluación externa de los centros escolares para estimular una autoevaluación más efectiva

En Irlanda del Norte existe una cultura asentada de evaluación de los centros escolares. La Inspección de Educación y Formación del Departamento de Educación realiza inspecciones escolares regulares, con un marco de inspección de calidad escolar que publica y promueve para los centros escolares. Legalmente se exige a los centros escolares que realicen una planificación de desarrollo escolar desde 1998, usan programas informáticos analíticos y sistemas de información desarrollados por entidades de apoyo escolar, y reciben asimismo paquetes personalizados de datos de referencia recopilados por el Departamento de Educación. Las pruebas de evaluación de la Inspección de Educación y Formación indican una gran sofisticación de las actividades de autoevaluación en una gran proporción de centros escolares, aunque estas prácticas están subdesarrolladas en otros. En este contexto, el Departamento de Educación ha introducido recientemente políticas para mejorar el perfil de la autoevaluación de los centros escolares. En 2010, una revisión de los requisitos

de la planificación de desarrollo escolar especificó los ámbitos de autoevaluación. Las políticas resaltan asimismo la responsabilidad de los centros escolares en su mejora y las grandes expectativas de que la autoevaluación se vea apoyada por las pruebas. Al mismo tiempo, la autoevaluación desempeña cada vez un papel más importante en la evaluación externa: la estrategia de planificación de desarrollo escolar es examinada como parte de la evaluación externa y gradualmente se introduce una estrategia más proporcionada con la inspección escolar. El proceso de inspección escolar se usa asimismo para desarrollar activamente la capacidad de evaluación de los directores escolares. Se trata de un proceso competitivo de contratación para que todos los directores escolares y otros miembros del personal superior participen en la evaluación externa de los centros escolares como un equipo de inspección escolar. Los candidatos seleccionados participan en un máximo de dos inspecciones individuales al año como asesores asociados. Son formados por la Inspección de Educación y Formación en procedimientos de evaluación externa e indicadores de rendimiento. Junto con su participación en inspecciones de otros centros escolares, aportan desarrollo profesional para controlar, evaluar y proporcionar mejora educativa en sus propios centros escolares.

Fuente: Shewbridge, C., et al. (2014), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Northern Ireland, United Kingdom*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264207707-en>.

Adoptar una estrategia integral sobre la evaluación del sistema educativo

La evaluación del sistema educativo debe adoptar una estrategia integral de forma que se controlen todos los objetivos de la educación nacional. La evaluación del sistema se refiere a las estrategias para controlar y evaluar el rendimiento del sistema educativo en su conjunto, así como el rendimiento de los sistemas educativos subnacionales.

La evaluación del sistema educativo tiene una función destacada en el marco de la evaluación, dado que se resalta el diseño de políticas basadas en las pruebas y los requisitos de mayor responsabilidad pública. Aunque los objetivos educativos nacionales pueden ser globales y amplios, los sistemas nacionales de control pueden ser limitados en la información que ofrecen. Normalmente, los países usan muchos componentes diferentes para evaluar su sistema educativo (por ejemplo, investigación educativa, evaluaciones nacionales, marcos indicadores, estudios internacionales), pero se han establecido en distintos momentos y pueden evolucionar para adaptarse a diferentes necesidades con poca coordinación. El reto es diseñar un enfoque integral para la evaluación del sistema educativo que integre sus diversos componentes de forma coherente.

Dada la importancia de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes como referencia para el desarrollo y la implementación de políticas, varios sistemas educativos de la OCDE han desarrollado marcos globales para la evaluación del sistema educativo, lo que garantiza que los resultados de la evaluación del sistema aporten una base informativa amplia para el desarrollo de políticas, ya que consideran todos los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Los principales objetivos de estas reformas son:

- aportar amplia información sobre la rendición de cuentas a la opinión pública sobre la calidad y equidad del sistema educativo e información de retorno sobre las reformas de dicho sistema;

- ayudar a que los agentes implicados se centren en los principales objetivos y retos del sistema educativo en su conjunto;
- informar significativamente de la planificación y el desarrollo de políticas para mejorar los procesos y resultados educativos.

En la mayoría de los países de la OCDE, se han desarrollado sistemas de control para atender la demanda de información regular sobre los resultados en diferentes etapas del sistema educativo, normalmente mediante evaluaciones nacionales estandarizadas a gran escala y estudios internacionales sobre los estudiantes, aunque asimismo con evaluaciones temáticas de muestras de centros escolares como parte de la evaluación escolar externa. La creciente importancia de los datos de rendimiento ha generado mucha investigación y análisis de los resultados de los estudiantes. Al mismo tiempo, la mayoría de los países de la OCDE han invertido en marcos indicadores, reuniendo datos demográficos, administrativos y contextuales recopilados de centros escolares individuales. Algunos países han establecido agencias dedicadas a la evaluación reconociendo la necesidad de capacidad adecuada, conocimientos especializados y análisis independientes. Asimismo, los países se comprometen cada vez más a planificar ciclos fijando prioridades y objetivos políticos de mejora, y se supervisa y evalúa su progreso de forma regular.

Factores contextuales relevantes

Varias tendencias generales han aumentado la atención a la evaluación del sistema educativo en el marco de la evaluación. Los países de la OCDE reconocen cada vez más la necesidad de usar pruebas para informar sobre las políticas de mejora de los procesos y resultados del sistema educativo. Asimismo, existe una creciente demanda de información y rendición de cuentas por la opinión pública sobre el rendimiento del sistema educativo, como parte del impulso para medir los resultados de responsabilidad en el sector público y debido a la mayor presión de muchos padres con formación, lo que se ha visto acompañado por una mayor importancia, en algunos países, de mecanismos de mercado que requieren la disponibilidad de información de gran calidad para las decisiones de los padres y de los estudiantes. Asimismo, en circunstancias económicas exigentes en algunos países, existe un creciente imperativo de estudiar el uso de los recursos públicos.

Elementos clave para el éxito de las reformas

Los elementos clave del éxito de las reformas para evaluar el sistema escolar incluyen garantizar un concepto amplio de la evaluación del sistema educativo, ir más allá de la medición en la evaluación educativa y elaborar la información disponible para la evaluación del sistema educativo frente a los objetivos de este sistema.

Garantizar un amplio concepto de la evaluación del sistema educativo

Una estrategia global de evaluación del sistema educativo requiere concebirlo de forma amplia para incluir toda la información a nivel del sistema que permite comprender bien si se logran todos los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. El enfoque estratégico de la evaluación a nivel del sistema utiliza objetivos, prioridades y fines nacionales claros para poder evaluar el progreso. La evaluación del sistema debe incluir un conjunto variado de componentes, como amplias mediciones de los resultados de los estudiantes (en particular, evaluaciones nacionales específicamente diseñadas, investigación y estudios longitudinales y evaluaciones internacionales); un marco indicador a nivel del sistema

con información demográfica, administrativa y contextual básica; sistemas de información para compartir y divulgar información a nivel del sistema; e investigación y análisis informativo de la planificación y el desarrollo de políticas, incluida la evaluación de programas y políticas específicas. Asimismo, la evaluación del sistema debe resaltar el progreso de los estudiantes, con el control de sus resultados en el tiempo y el progreso de determinados compañeros. Otra prioridad importante es garantizar la recogida de información contextual adecuada para realizar comparaciones a la luz de diferentes contextos y controlar la equidad de forma efectiva. La evaluación a nivel del sistema debe incluir la elaboración de un informe anual, con un diagnóstico de si el sistema educativo logra sus objetivos o no.

Ir más allá de la medición en la evaluación educativa

Es imprescindible desarrollar medidas del rendimiento lo suficientemente amplias como para agrupar todos los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Aunque no siempre es posible idear indicadores y medidas de buena calidad de todos los objetivos del sistema educativo, el diseño de políticas a nivel del sistema debe estar formado por datos y pruebas de gran calidad y no dirigido por la disponibilidad de dicha información. Los estudios cualitativos, así como el análisis secundario de las medidas y los indicadores disponibles, son información esencial en el desarrollo y la implementación de una política global. Las estrategias cualitativas incluyen la narrativa de los informes de evaluación escolar externa, la información de retorno de los agentes implicados sobre resultados amplios (por ejemplo, clima escolar, compromiso de los estudiantes, opiniones sobre la implementación de las reformas escolares) y la evaluación cualitativa de los profesores y directores escolares. Los aspectos cualitativos pueden alimentar el debate político aportando pruebas de un conjunto amplio de resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como ayudar a arrojar luz sobre algunos de los factores asociados a los resultados de dicho aprendizaje.

Analizar la información disponible sobre la evaluación del sistema educativo según los objetivos de dicho sistema

El análisis sistemático de la disponibilidad de información en un marco significativo y de acuerdo nacional sobre la evaluación del sistema educativo debe realizarse basándose en los objetivos clave de este sistema, seguido por un conjunto de objetivos que se deben cumplir. La siguiente etapa debe ser la identificación sistemática de medidas disponibles, más, en su caso, una nota técnica sobre su validez y/o limitaciones para la interpretación. Este análisis aportará información sobre lagunas en la disponibilidad de datos y las limitaciones de las medidas. Éste constituirá el fundamento de las estrategias para priorizar el desarrollo de medidas y/o su refinamiento según las prioridades políticas nacionales y objetivos a largo plazo. Este ejercicio recordará asimismo a los agentes todo el espectro de prioridades y objetivos nacionales, e indicará claramente que no todos se pueden medir actualmente. En consecuencia, los pasos finales son garantizar el desarrollo de análisis cualitativos en ámbitos prioritarios, para los que actualmente no existen medidas, y alimentar el proceso de diseño de políticas con los resultados de este análisis.

Procesos de implementación efectiva

La implementación efectiva de una estrategia global en la evaluación del sistema educativo requiere coherencia política, credibilidad de ejecución, gran capacidad técnica y analítica, un enfoque estratégico, información transparente y un uso valioso de los resultados. La coherencia en la estrategia global de la evaluación del sistema educativo requiere un

compromiso con el diseño de políticas basado en pruebas. La lógica de establecer dicha estrategia se basa en el principio de utilizar los resultados de la evaluación del sistema para mejorar la base de conocimientos que usan los responsables y agentes políticos para mejorar sus prácticas, lo que implica un enfoque estratégico de la investigación, del análisis y de la evaluación, y de las actividades de gestión de la información para apoyar el asesoramiento político basado en pruebas.

La credibilidad de las actividades de evaluación del sistema facilita la implementación efectiva, lo que requiere suficiente capacidad técnica para realizar la evaluación del sistema educativo y la distribución bien definida de responsabilidades. Una forma de aumentar la credibilidad de las actividades de evaluación es exigir de manera clara a una entidad nacional técnicamente autónoma responsable de la evaluación del sistema educativo, lo suficientemente distanciada de la toma de decisiones políticas, que realice análisis de datos rigurosos y fiables. Una entidad nacional puede enfrentarse con las autoridades educativas si es necesario y ser imparcial en sus conclusiones sobre el sistema educativo, lo que puede aportar un punto de vista externo sereno y constructivo que configure al debate nacional.

Un aspecto importante adicional de la implementación es garantizar que los agentes educativos valoren los resultados de la evaluación del sistema educativo, lo que supone comunicar de forma efectiva los resultados de la evaluación del sistema para animar a su uso por parte de los diferentes agentes. Aunque los países suelen recopilar grandes cantidades de datos y estadísticas a nivel del sistema, con frecuencia existe un significativo potencial sin utilizar al integrar y usar los datos disponibles. Se debe actuar con mucho cuidado para garantizar la adecuada accesibilidad a los resultados de evaluación del sistema, aclarando la interpretabilidad de los resultados, estableciendo protocolos para compartir los datos entre los agentes, facilitando de forma clara y puntual los resultados a diferentes audiencias, articulando mensajes clave sobre los principales resultados y ofreciendo oportunidades para su discusión. En el Cuadro 7.3 se indica cómo Australia ha introducido una estrategia global para informar al público.

Cuadro 7.3. Australia: adopción de una estrategia global en la evaluación del sistema educativo

La evaluación del sistema educativo es una prioridad para el gobierno australiano e incluye información pública del progreso y rendimiento de los centros escolares australianos como compromiso básico. La lógica seguida es controlar y analizar el rendimiento de los sistemas escolares para apoyar la mejora del rendimiento, según los resultados educativos nacionales, así como aumentar la rendición de cuentas sobre estos resultados. Este compromiso de transparencia ha tenido significativos avances a nivel nacional en un periodo de tiempo relativamente corto y ha aumentado la colaboración entre los estados, territorios y sectores gubernamentales y no gubernamentales.

La atención a la información pública es apoyada por marcos estándar claros tanto para la información de las medidas clave del rendimiento como la información del sector gubernamental general. En 2008, el Consejo de Gobiernos Australianos acordó una agenda de productividad nacional que fijaba cuatro objetivos principales para los centros escolares, incluido el aumento de la proporción de jóvenes australianos que finalizaban la educación secundaria superior, y se centraba en reducir la brecha en el rendimiento de los estudiantes indígenas. El consejo fijó asimismo resultados educativos en relación con el compromiso

de los estudiantes, la competencia lectora y la capacidad de cálculo, la inclusión social y la transición de la educación al mercado laboral y estudios posteriores. Los ministros acordaron que la información pública sobre los centros escolares australianos apoyaría la mejora del rendimiento y los resultados educativos; serían relevantes a nivel local y nacional; y serían puntuales, consistentes y comparables. Como base para la información del progreso del sistema educativo, el Marco de Medición Escolar en Australia:

- delinea las responsabilidades de recogida de datos e información de los sistemas y sectores escolares del país;
- detalla las medidas clave nacionales de rendimiento escolar;
- delinea la evaluación anual y el ciclo de información;
- apoya el Informe Nacional Escolar en Australia publicado por los Ministros de Educación.

El Marco de Medición Escolar en Australia 2012 presenta claramente las medidas acordadas y su fuente en cada ámbito prioritario: competencia lectora, capacidad de cálculo, ciencia, civismo y ciudadanía, tecnologías de la información y la comunicación, educación y formación profesional, participación de los estudiantes, logro y asistencia de los estudiantes. En 2008, el marco se aumentó con la inclusión de medidas comparables del Programa Nacional de Evaluación en Competencia lectora y Capacidad de Cálculo (NAPLAN).

A finales de 2010, el marco se perfeccionó con la incorporación de un conjunto de medidas clave de rendimiento acordadas a nivel nacional y relacionadas con la información del sector gubernamental general. El Marco de Medición Escolar en Australia es revisado cada tres años por la Autoridad Australiana de Currículo, Evaluación e Información en consulta con las diferentes jurisdicciones y sectores. El marco revisado se envía al Consejo Educativo para obtener la aprobación de los Ministros de Educación.

Fuente: Santiago, P. et al. (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Australia 2011*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116672-en>.

Bibliografía

- Nusche, D. et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand 2011*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116917-en>.
- Nusche, D. et al. (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway 2011*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117006-en>.
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- Santiago, P. et al. (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Australia 2011*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116672-en>.
- Shewbridge, C. et al. (2014), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Northern Ireland, United Kingdom*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264207707-en>.
- Shewbridge, C. et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Luxembourg 2012*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116801-en>.

PARTE II
Capítulo 8

Desarrollar y sostener ambientes de aprendizaje innovadores

¿Qué factores deben tener en cuenta los responsables políticos al diseñar y implementar políticas para crear ambientes de aprendizaje innovadores (AAI)? Este capítulo presenta los factores comunes de los sistemas educativos de la OCDE que contribuyen a desarrollar ambientes de aprendizaje innovadores, como se denominan en las publicaciones de investigación y los programas AAI aplicados en los últimos años. Analizar experiencias pasadas en ambientes de aprendizaje innovadores puede ayudar a los responsables políticos a diseñar y implementar reformas.

Este capítulo se centra en el diseño y la implementación de políticas en ambientes de aprendizaje innovadores. Define y analiza los principales fines y rasgos contextuales de los AAI, identifica los elementos clave del éxito del diseño de políticas y explica, con el análisis de pasadas experiencias de reforma, cómo dichas prácticas y factores pueden contribuir a una implementación de políticas eficientes.

Resultados clave

- Actualmente es necesario desarrollar ambientes de aprendizaje innovadores (AAI), dado que los enfoques tradicionales no pueden aportar a los estudiantes competencias del siglo XXI. La educación tradicional afronta dificultades para causar cambios reales en el aprendizaje, a la luz de la complejidad de los sistemas educativos, dada la falta de reconocimiento no formal del aprendizaje y la percepción de que la mejora y la innovación son objetivos opuestos.
- La investigación y el marco de Ambiente de Aprendizaje Innovador realizado por el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la OCDE identificó los siguientes rasgos clave de los AAI: integrar los principios derivados de una comprensión del aprendizaje basada en la investigación; innovar el «núcleo pedagógico»; involucrar en el liderazgo de aprendizaje y crear organizaciones de formación docente; y extender la capacidad mediante asociaciones. Estos principios se pueden implementar en los centros escolares y ambientes de aprendizaje, así como en redes más amplias (nivel meso) y en los sistemas (nivel macro).
- La implementación de políticas requiere que se facilite el proceso a nivel gubernamental y el rol de líder a nivel del centro escolar para crear condiciones conductivas para los AAI. Los procesos de implementación adecuados para fomentar y mantener los AAI se han identificado en el marco OECD/CERI como una serie de «ces», que incluyen: cultura de cambio, enfoque clarificador, capacidades, creación, comunidades, colaboración, comunicación, agentes de cambio, coherencia y consolidación.

Retos para crear y sostener ambientes de aprendizaje innovadores

Para el cambio educativo del siglo XXI, tanto la innovación como el aprendizaje son centrales, especialmente teniendo en cuenta que los enfoques educativos tradicionales no aportan a los estudiantes en suficiente medida competencias del siglo XXI. El desarrollo de ambientes de aprendizaje innovadores es necesario para poder enfrentarse a este reto.

Los «ambientes de aprendizaje innovadores» hacen referencia a las disposiciones de aprendizaje y enseñanza que introducen percepciones de futuro sobre el aprendizaje y la innovación. Abordarlos como ambientes de aprendizaje en lugar de usar las unidades institucionales «escuela» y «aula» permite situar el aprendizaje en el centro de la política y de la reforma. Los principales retos relacionados con el propósito de reformar los centros escolares para el aprendizaje del siglo XXI incluyen:

- **Realizar un cambio real en el aprendizaje.** Los instrumentos de diseño de políticas están alejados de la enseñanza y el aprendizaje reales, donde debe producirse el cambio para que pueda llevarse a cabo el progreso.
- **Informar sobre el debate realizado con términos y mensajes simples.** Los mensajes mezclados que informan sobre el debate corren el riesgo de modificar la dirección del

cambio deseado, por ejemplo el apoyo amplio al desarrollo de la colaboración y la comunidad, en comparación con el énfasis paralelo en la promoción de la autonomía (aunque no son necesariamente incompatibles en la práctica).

- **Reconocer la complejidad de los sistemas educativos contemporáneos.** Los marcos de gobierno y liderazgo tienden a centrarse en los centros escolares y sistemas formales, aunque el aprendizaje cada vez se produce más en una amplia variedad de maneras y entornos no formales, incluidos los medios sociales.
- **Percibir la innovación como esencial para la mejora.** Se percibe de forma común que la mejora e innovación son objetivos opuestos, a pesar de que la innovación debe considerarse un ingrediente de mejora esencial en los sistemas de aprendizaje del siglo XXI.

Basándose en el proyecto OECD/CERI ILE*, este capítulo analiza e identifica los elementos y las estrategias políticas para situar el aprendizaje en el centro. Para ello introduce cuatro elementos clave de los ambientes de aprendizaje innovadores y sigue con una serie de enfoques políticos que se ha determinado que son eficientes para crear y mantener los centros escolares y los ambientes de aprendizaje contemporáneos (la serie de «ces» indicada): cambio cultural, enfoque clarificador, capacidades, creación, comunidades, colaboración, comunicación, agentes de cambio, coherencia y consolidación. Asimismo se incluyen ejemplos de la forma en la que se promueve estos procesos en los sistemas educativos en diferentes países del mundo.

Elementos clave de los ambientes de aprendizaje innovadores

Según el trabajo de la OCDE sobre Ambientes de Aprendizaje Innovadores, los centros escolares y los ambientes de aprendizaje del siglo XXI deben tender a:

- mantenerse informados sobre los «principios de aprendizaje basados en la investigación» en su trabajo, organización y estrategias;
- innovar los elementos y la dinámica del núcleo pedagógico;
- convertirse en organizaciones formativas con fuerte liderazgo en aprendizaje, evaluación e información de retorno, y las correspondientes estrategias de diseño;
- abrirse a las asociaciones, incluidos otros centros escolares y ambientes de aprendizaje, para crear capital profesional y mantener la renovación y el dinamismo.

Los principios de aprendizaje basados en la investigación son los valores que orientan los ambientes de aprendizaje, mientras que los otros tres ámbitos son los estratos fundamentales donde implementarlos: el núcleo pedagógico, el liderazgo de aprendizaje y las asociaciones.

Mantenerse informados sobre los principios de aprendizaje basados en la investigación

Para situar el aprendizaje en el centro, se han desarrollado unos principios de aprendizaje basados en la investigación que pueden orientar el trabajo, la organización y las estrategias de los ambientes de aprendizaje. Estos principios pueden servir como criterios

* El proyecto Ambiente de Aprendizaje Innovador de la OCDE/CERI reunió 125 ejemplos de 29 sistemas en 23 países e investigó de forma detallada 40 de estos casos. Este capítulo se basa en las estrategias e iniciativas remitidas a la OCDE en la fase actual de trabajo AAI (<http://www.oecd.org/edu/ceri/innovativelearningenvironments.htm>).

para todos los sistemas o las reformas, que según las pruebas han demostrado son la razón por la cual los estudiantes aprenden mejor. Estos principios suponen aceptar dos objetivos principales: 1) el objetivo de la escolarización es crear ambientes en los que los jóvenes se involucren en el aprendizaje eficiente; y 2) las estrategias para dicho compromiso se deben fundar en la investigación sobre cómo aprenden mejor los jóvenes.

Los principios de aprendizaje basados en la investigación indican que, con el fin de ser más eficientes, los centros escolares y otros ambientes de aprendizaje deben:

- situar el aprendizaje como asunto esencial, estimular el compromiso y que los estudiantes se consideren a sí mismos como tales;
- garantizar que el aprendizaje es social y colaborativo;
- mantenerse bien informados sobre las motivaciones de los estudiantes y la importancia de las emociones;
- ser muy sensibles a las diferencias individuales, incluidos los conocimientos previos;
- exigir a los estudiantes, pero sin sobrecargarles;
- usar las evaluaciones de forma coherente con estos objetivos, con mucho énfasis en las evaluaciones formativas;
- promover la conexión horizontal en las actividades y asignaturas, tanto dentro como fuera del centro escolar (Dumont et al., 2010).

Estos principios encarnan compromisos con el aprendizaje y con medidas que, tras décadas de investigación, han demostrado mejoras escolares. Implican ambientes de aprendizaje estructurados y bien diseñados con mezclas sofisticadas de repertorios pedagógicos. Estos principios se pueden traducir en términos educativos más familiares: centrados en el aprendizaje, profundamente personalizados, inclusivos y sociales.

En la mayoría de los contextos, implementar estos principios de aprendizaje basados en la investigación puede implicar un cambio significativo si se integran en la práctica diaria, y aún más en la práctica de todos los ambientes de aprendizaje. Estos principios implican una innovación significativa, dado que muchos centros escolares y sistemas educativos deberán cambiar, algunos radicalmente, con el fin de ponerlos en práctica. Asimismo, los ambientes de aprendizaje deben intentar integrar todos los principios en lugar de seleccionar unos cuantos. Si los centros escolares intentan fomentar el compromiso de los estudiantes y la evaluación formativa, pero ignoran las diferencias individuales o la importancia de las emociones para un aprendizaje eficiente, el impacto global se verá reducido.

Innovar el núcleo pedagógico

En el corazón de cada ambiente de aprendizaje se encuentra el núcleo pedagógico, que incluye cuatro elementos y sus diferentes dinámicas:

- **Estudiantes (¿quiénes?).** Quiénes son los estudiantes en un centro escolar puede ser un dato de proximidad geográfica, pero el perfil de los estudiantes puede asimismo ser innovador en tecnologías de la comunicación, por ejemplo, invitando a los padres u otros miembros de la familia a convertirse en estudiantes, o si los estudiantes proceden de lugares lejanos, a veces de todo el mundo.
- **Educadores (¿con quiénes?).** Quiénes son los educadores puede ser una fuente de innovación según diferentes expertos, adultos, miembros familiares o comunitarios, y si los

propios estudiantes trabajan con los profesores, o si los profesores aúnan fuerzas en los centros escolares e incluso a grandes distancias para compartir una clase o un proyecto.

- Contenido (¿qué?). Se pueden usar muchos enfoques para innovar el contenido, incluso dentro de las directrices actuales del currículo, por ejemplo, enfatizando las competencias del siglo XXI, incluyendo el aprendizaje social; realizando conexiones entre enfoques interdisciplinarios; o enfatizando ámbitos específicos, como el aprendizaje lingüístico o la sostenibilidad.
- Recursos (¿con qué?). Existen numerosos medios para innovar los recursos, extendiendo el alcance del ambiente de aprendizaje mediante recursos digitales, así como rediseñando las instalaciones y los espacios de aprendizaje. (Muchos ejemplos detallados basados en 40 estudios de casos internacionales pueden encontrarse en OECD, 2013a.)

Reconsiderar e innovar cada uno de estos elementos nucleares (cada uno por sí mismo y especialmente los cuatro en conjunto) supone abordar el núcleo más profundo de los ambientes de aprendizaje. Los elementos nucleares están interconectados dinámicamente entre sí. Están relacionados mediante pedagogía en la forma en que los profesores y los estudiantes interactúan sobre un determinado contenido y con diferentes recursos (de ahí el término de núcleo pedagógico). Otra dinámica organizativa que relaciona estos elementos se produce en las estructuras tradicionales y organizativas inculcadas, concebidas principalmente por comodidad para simplificar el control y la responsabilidad en lugar de optimizar el compromiso sobre el aprendizaje o los resultados; por ejemplo, el papel predominante del profesor único que trabaja en solitario, invisible a todos menos a su clase, enfrente de una clase de tamaño fijo de jóvenes de la misma edad/curso, con horarios estandarizados. Estos profesores representan una respuesta industrial (no postindustrial) a la educación de grandes cantidades de jóvenes en los sistemas escolares masivos.

Las cuatro dimensiones en las que los centros escolares innovan estas estructuras y dinámicas nucleares son:

- diferentes mezclas de pedagogía que involucran a los estudiantes y personalizan mediante una buena enseñanza (pedagogías de aprendizaje activo y comprensión profunda) para mejorar la resolución de problemas y el trabajo en equipo, al mismo tiempo que retan a los estudiantes;
- diferentes formas en que los educadores colaboran al servicio de estas pedagogías, a veces en solitario, pero con frecuencia en colaboración con otros, destruyendo la inadecuada dependencia del modelo de profesor único/aula única en disposiciones organizativas y profesionales más complejas;
- reconsiderando la forma en que los estudiantes trabajan juntos en diferentes momentos, reexaminando las prácticas según edad y curso, al igual que la forma en que los estudiantes se agrupan para optimizar el aprendizaje de todos;
- uso más flexible del tiempo de aprendizaje para garantizar, por ejemplo, el aprendizaje profundo y personalizar los horarios.

Los centros escolares innovadores introducen prácticas y pedagogías mixtas más complejas para lograr ambiciosos objetivos de aprendizaje. Gran parte de la discusión educativa está excesivamente simplificada en contrastes artificiales (conocimientos frente a competencias, enseñanza directa frente a enfoques basados en la investigación) cuando cada uno tiene su espacio. Se trata de hacer elecciones sobre la forma de mezclar las prácticas para adaptar-

las a los estudiantes, los objetivos y el contexto en el que se da la innovación, así como rechazar la estandarización de gran parte de la práctica escolar (véase asimismo Vieluf *et al.*, 2012).

Convertirse en organizaciones formativas: liderazgo de aprendizaje y ciclo formativo

Los ambientes de aprendizaje innovadores son organizaciones formativas en las que el aprendizaje ocupa el lugar central, reforzándose en el tiempo mediante el fuerte liderazgo del aprendizaje, la evaluación y el retorno de información, y las correspondientes estrategias de diseño. El liderazgo es esencial para garantizar el ciclo formativo continuo de la organización en los ambientes de aprendizaje que reflejen y usen estratégicamente la evaluación y el retorno de información. El compromiso de los profesores y el aprendizaje profesional son aspectos clave del proceso de diseño y implementación, al igual que los estudiantes. Los propios estudiantes deben convertirse en actores privilegiados e influyentes.

Para que el aprendizaje se convierta y se mantenga como la actividad central de los centros escolares, el liderazgo es esencial para la reforma y la innovación. Ya sea a nivel del centro escolar y del ambiente (micro) o del sistema de aprendizaje (macro), el liderazgo influye en la dirección y los resultados del aprendizaje. Para crear y mantener ambientes de buen aprendizaje, es necesario que exista una labor de liderazgo con una visión fuerte que mantenga las estrategias correspondientes para que se inste a compartir las responsabilidades, en lugar de que la gestión recaiga en un solo director. Dicho liderazgo se extenderá más allá de los centros escolares, integrándose en el buen ambiente de aprendizaje contemporáneo en una rica red de distintas asociaciones y organizaciones.

Asimismo, el retorno de información formativa debe integrarse en las clases individuales e impregnar la organización en su conjunto, lo que implica conocer la forma en que se produce el aprendizaje, dónde es devuelto de modo constante a los diferentes agentes y revisado en las estrategias para el aprendizaje y la innovación. Esto requiere fuertes procesos de autoevaluación y el esfuerzo constante por compartir conocimientos sobre el aprendizaje, ya sea con registros y portafolios de aprendizaje, enseñanza colaborativa y observación profesional, investigación, o la implementación de sistemas de información y gestión de datos de los estudiantes. La riqueza de información sobre las estrategias de aprendizaje, los estudiantes y los resultados del aprendizaje se convertirá rápidamente en una sobrecarga a no ser que se traduzca en conocimientos significativos que sirvan para evaluar y liderar la enseñanza.

Abrirse a asociaciones para extender las capacidades y los horizontes

El ambiente de aprendizaje contemporáneo debe desarrollar fuertes relaciones con los agentes para ampliar sus fronteras, recursos y espacios de aprendizaje. Dicha ampliación debe incluir a los padres y las familias, no como defensores pasivos de los centros escolares, sino como agentes y actores activos en el proceso educativo. Las asociaciones deben incluir a las entidades, empresas e instituciones culturales comunitarias locales, incluyendo a los museos y las bibliotecas. Los agentes con educación superior son esenciales para extender los horizontes del aprendizaje de los estudiantes y del personal docente, y para ofrecer conocimientos extra durante el proceso de desarrollo. Igualmente es muy importante la colaboración con otros centros escolares ambientes de aprendizaje a través de redes de contacto que permitan compartir la experiencia y formación docente.

El siglo XXI debe realizar el esfuerzo constante de crear mayor colaboración en el ambiente de aprendizaje, superando las limitaciones del aislamiento con el fin de adquirir los

conocimientos, los socios y las sinergias derivadas del trabajo en asociación con otros. Los agentes amplían la fuerza laboral educativa, los recursos y los emplazamientos para el aprendizaje. El trabajo con socios es una forma de inversión capital, el capital social, intelectual y profesional del que depende una organización de aprendizaje próspera (Hargreaves y Fullan, 2012). Esto es incluso más crítico en circunstancias de recursos escasos, cuando se espera que se haga más con menos. Se trata asimismo de cumplir uno de los «principios de aprendizaje» indicados: promover la conectividad horizontal, incluidas las conexiones entre el mundo educativo y el amplio mundo social más allá de las fronteras escolares.

Estrategias políticas para crear y mantener ambientes de aprendizaje innovadores

Una cosa es identificar los rasgos de los centros escolares y los ambientes de aprendizaje innovadores (AAI) y poderosos; y otra implementarlos de manera extendida, para crear y mantener los ambientes de aprendizaje. La reforma de la creación y mantenimiento de AAI pretende crear grupos de estudiantes que tengan más clases prácticas, con el fin de que estas sean reconocidas en los sistemas de aprendizaje contemporáneos, dejando como parte del conjunto a la educación formal institucional. Como se ha indicado, los procesos de implementación adecuados para fomentar y mantener los ambientes de aprendizaje innovadores se identifican en este apartado como una serie de «ces», que incluyen: cambio cultural, enfoque clarificador, capacidades, creación, comunidades, colaboración, comunicación, agentes de cambio, coherencia y consolidación.

Sin embargo, al observar las diversas estrategias para crear ambientes de aprendizaje innovadores y exitosos en todo el mundo, es importante reconocer que los contextos y las condiciones varían de forma tan amplia, que las recetas a veces no funcionan, especialmente en el contexto internacional. Gran parte depende de la forma en que se interpretan y aplican las políticas: categorías amplias, como políticas de conexión o evaluación o desarrollo profesional de los profesores, cubren una gama tan amplia de prácticas que pueden ser muy efectivas o tener un efecto mínimo. Gran parte depende también de la forma en que se combinan los enfoques de maneras sistémicas en lugar de tratar las políticas como prácticas aisladas u opciones únicas. Los ejemplos y las estrategias descritos en este capítulo son ilustrativos, no preceptivos.

Asimismo, al crear condiciones para que prosperen los sistemas de aprendizaje innovadores, los gobiernos tienen un papel importante de apoyo y facilitador para establecer las relaciones entre los diferentes agentes implicados. Sin embargo, también es necesario implementar el rol del líder. Muchas de las estrategias detalladas en este capítulo dependen del diseño y del liderazgo gubernamental. Los ministerios y las agencias del sistema aportan legitimidad y perspectiva para impulsar nuevas direcciones. En términos de enfoque descendente y ascendente, se requieren ambos, a menudo combinados. Si se pretende que causen una transformación cultural y se mantengan durante los cambios de administración, es esencial que exista un liderazgo dentro de la educación y que el gobierno deje de implementar medidas muy politizadas y en su lugar aplique cambios pequeños y menos visibles, pero que ayuden a modificar la cultura y el comportamiento en lo relativo a la educación.

Cambio de cultura

Varias de las estrategias enfatizan la importancia de crear cambios culturales en los centros escolares, siendo más importantes los significativos que los superficiales, aunque

sean más difíciles de realizar. Así, por ejemplo, la reforma llevada a cabo en Victoria, Australia, se refiere a «cambiar la mentalidad de los centros escolares para aspirar a una mejora importante, cambiar las prácticas de enseñanza de los directores escolares y los profesores, y aportar al sistema un apoyo global, paso a paso». La amplia renovación del sistema en Eslovenia (Cuadro 8.1) comenzó después de que se descubriera que las reformas anteriores habían sido implantadas excesivamente de arriba abajo de modo que no fueron suficientemente aceptadas por los agentes locales que importan. La necesidad de nuevas maneras de adquirir conocimientos y nuevos tipos de centros escolares (como comunidades de aprendizaje) implicaban un cambio cultural auténtico, como aceptar la importancia de ser más colaboradores y participativos. En este caso, se necesitaba formación sobre mediación en grupos de participación, dada la falta de experiencia existente.

Cuadro 8.1. Eslovenia: renovación mediante equipos de desarrollo escolar

Como parte del proceso de renovación de los *Gymnasia* (centros de educación secundaria superior general), se crearon equipos de desarrollo escolar basándose en los conceptos de liderazgo distribuido, comunidades de aprendizaje y percepción de los profesores como agentes de cambio a nivel escolar. Con el apoyo de los directores escolares, los equipos de desarrollo escolar han promovido, dirigido y coordinado los procesos de desarrollo en los centros escolares con actividades como análisis de necesidades y diálogo estructurado sobre conceptos como los conocimientos, la enseñanza y el aprendizaje, la planificación y la evaluación. Los equipos de desarrollo escolar reciben asimismo apoyo conceptual y práctico de un equipo estratégico del Instituto Nacional de Educación. El objetivo general ha sido lograr los dos siguientes efectos:

- estimular las innovaciones didácticas por parte de profesores individuales y equipos interdisciplinarios con el fin de desarrollar el pensamiento y las competencias de orden superior;
- introducir y mantener dichos cambios a nivel escolar mediante la planificación estratégica y la implementación y la coordinación reflexiva en todos los centros escolares.

Al principio, la atención se centraba en el primero de los tres objetivos, aunque el centro del enfoque ha tendido a cambiar rápidamente.

La reforma combina diferentes estrategias e instrumentos, como promoción directa, incentivos, creación de redes, gestión de conocimientos, estrategias de liderazgo y otras capacidades de desarrollo profesional, creación de nuevas formas de conocimiento y gestión de cambios e impulsos más generales para crear climas favorables al aprendizaje innovador. Esto implica diferentes grupos y elementos organizados y combinados de muchas formas diferentes: profesionales del aprendizaje; estudiantes; gestión de cambios, aprendizaje y enseñanza y conocimientos; materiales, instalaciones y tecnologías. Se ha creado un instituto de agentes de cambio, programas de investigación y redes de desarrollo profesional y conexión.

Todo el proceso ha durado unos diez años, incluidos los tres años de etapa piloto, cuando se diseñaron y implementaron las principales características. Diez centros escolares formaron parte de la fase piloto inicial, aunque después se expandió a todos los *Gymnasia* (más de 70 centros escolares) y actualmente representa un modelo de implementación de cambios en otros centros escolares.

Con el tiempo, los centros escolares cuentan cada vez con más actividades. Es importante conseguir que las personas se sientan incluidas, para que perciban los cambios e innovaciones como propios. La idea transformadora más importante fue la del diseño conjunto con los profesores, en la que asumen una responsabilidad de líder basándose en materiales y el apoyo nacional.

Fuente: OECD (2013a), *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>.

Enfoque clarificador

Varios sistemas centran la atención en objetivos específicos. Tanto Columbia Británica (Canadá) como Nueva Zelanda han informado que utilizan habitualmente las pruebas de aprendizaje como recurso para garantizar que la actividad de innovación de redes sea disciplinada y centrada, estimulando la responsabilidad y acelerando la transferencia de conocimientos en los centros escolares y sistemas educativos. Si se intenta cubrir todo al mismo tiempo se corre el riesgo de que el esfuerzo quede difuminado y no se logren los objetivos del proceso. Varios sistemas informan de que se deben hacer elecciones para garantizar el enfoque, al mismo tiempo que se evita fijar objetivos limitados que impidan una innovación amplia. Muchas redes, por ejemplo, eligen mejorar la expresión escrita como centro de atención de mejora, pero la han considerado un vehículo con el que se pueden crear muchas innovaciones amplias. De forma similar, la iniciativa francesa de Bélgica Despegue (*Décolâge!*), que involucra a 260 centros escolares y 53 centros psicosociales, está muy centrada en reducir la repetición de curso en los primeros años de escolarización como medio estratégico para consolidar un conjunto mucho más amplio de cambios relacionados con la práctica y el bajo rendimiento del aula.

Muchas de las estrategias de innovación pretenden abordar objetivos convencionales, como el bajo rendimiento educativo y mejorar la calidad. Los enfoques convencionales han fallado al crear un impacto en los problemas que persisten y son difíciles de resolver, como el bajo rendimiento continuado entre los mismos grupos de estudiantes. En este contexto, en algunos casos, los ambientes de aprendizaje innovadores no solo se consideran un medio hacia estos objetivos ampliamente compartidos de equidad y calidad, sino como un objetivo en sí mismo. Reforzar el enfoque sobre el aprendizaje es asimismo un objetivo explícito, con el que se pretende hacer que los centros escolares se centren más en el aprendizaje y permitan a los estudiantes lograr un aprendizaje profundo en lugar de un dominio superficial. Algunos centros ponen especial énfasis en el futuro: por ejemplo, tanto Turingia (Alemania) como España trabajan para difundir nuevos contenidos sobre competencias del siglo XXI y competencia lectora futura.

Capacidad, creación, comunidades y colaboración

La creación y la mediación de conocimientos son rasgos centrales de muchas de las estrategias para innovar los ambientes de aprendizaje, y para crearlos y mantenerlos. Se usan muchos enfoques diferentes para compartir conocimientos y capturar el aprendizaje que continuamente se produce mediante la innovación.

Como pilar de la reforma, varias estrategias generan conocimientos sobre el aprendizaje que se produce y se actúa según dichos conocimientos. Las Redes de Aprendizaje y Cambio de Nueva Zelanda hacen que los participantes de las redes se impliquen al principio en el

aprendizaje profundo durante seis meses para identificar el reto del aprendizaje prioritario, cartografiar la actual situación de los logros y evaluar las prácticas de aprendizaje, liderazgo de enseñanza y apoyo a la familia (Cuadro 8.2). En Australia (Victoria), la reforma de la Región Metropolitana Occidental se ha diseñado basándose en un riguroso análisis del rendimiento, un liderazgo unificado centrado en crear compromiso y capacidad, formación y práctica en técnicas de aula basadas en pruebas y el suministro de recursos y apoyo adicionales.

El componente de la investigación suele ser crucial para entender la forma en que funciona la estrategia y crear los materiales para reforzar y mantener la educación de los profesores y el desarrollo del liderazgo profesional. La investigación y la observación han

Cuadro 8.2. Nueva Zelanda: la estrategia de las Redes de Aprendizaje y Cambio

La estrategia de las Redes de Aprendizaje y Cambio pretende aprender de un periodo de experimentación generalizada para reunir a los centros escolares kura (centros escolares de inmersión en el lenguaje maorí), las comunidades, los proveedores profesionales y los funcionarios ministeriales, y lograr objetivos de logro de los estudiantes (incluido el logro casi universal de las cualificaciones NCEA de Nivel 2 por los estudiantes de 18 años para 2021). Las Redes de Aprendizaje y Cambio abordan los tres grandes elementos de la agenda: mejora escolar, aprendizaje semipresencial y reacción cultural, como un conjunto, en lugar de crear proyectos que aborden estos elementos por separado, como suele ocurrir.

El diseño de la estrategia comenzó en octubre de 2011 y se establecieron cinco redes piloto que representaban a 45 centros escolares kura. La estrategia se inició en octubre de 2012 y actualmente se han establecido unas 55 redes que involucran hasta una quinta parte de los centros escolares jura neozelandeses, con un tamaño medio de siete centros escolares por red. Todos los estudiantes están incluidos, con atención especial a los grupos prioritarios maorí y pasifika, de estatus socioeconómico bajo y con necesidades educativas especiales, junto con sus familias, profesores, directores escolares y comunitarios.

Entre los rasgos distintivos de las redes se encuentran:

- una metodología concisa y muy desarrollada para garantizar una gran atención al cambio del aprendizaje, incluidos instrumentos muy explícitos, procedimientos, apoyo y asesoramiento;
- un enfoque explícito y prominente para implicar a los padres, las familias y las comunidades, y a los propios estudiantes, en el aprendizaje y la educación (no solo estableciendo buenas relaciones para animarlos, sino porque son agentes estratégicos para determinar los resultados de aprendizaje);
- una teoría aplicada desarrollada para hacer que las comunidades y las redes de aprendizaje profesional trabajen en lograr los resultados que los centros escolares y profesores individuales no pueden conseguir por sí mismos;
- un conjunto elaborado de estructuras y disposiciones de gestión que obligue a la acción y los cambios a las redes y sus miembros, al mismo tiempo que los integra en estructuras de apoyo regionales y nacionales;
- el papel central de la evaluación, que genera pruebas de aprendizaje a nivel escolar, de las redes, regional y del sistema;
- una fuerte conexión con la experiencia y las redes internacionales.

Fuente: OECD (2013a), *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>.

sido impulsores del cambio en la estrategia de la Fundació Jaume Bofill de Cataluña para promover el liderazgo del aprendizaje innovador (Jolonch, Martínez y Badia, 2013). El programa TIC de Educación LEGO en Perú, que equipa a 20.000 centros escolares de primaria, se ha basado en la investigación en tres fases: la evaluación del diseño experimental de nueva pedagogía, seguida por estudios de directores y otros, y la evaluación más cualitativa. Estos estudios de investigación indican una comprensión completa de su implementación, no solo de su funcionamiento en condiciones ideales.

Se pueden requerir centros escolares y proyectos participantes en los programas de innovación con financiación adicional como condición para su participación (como en los centros escolares experimentales elegidos por la División de Experimentos y Emprendimiento del Ministerio de Educación o los proyectos finlandeses de coordinación *On the Move!*), para trasladar sus enfoques y materiales en guías que sirvan para compartirlos con otras personas e instituciones.

La creación de conocimientos expertos y su conversión en formas y formatos puede requerir que los institutos especializados se conviertan en parte integrante de la estrategia de reforma. En el caso de la Reforma Austriaca NMS, se logró con la creación del Centro Nacional de Escuelas de Aprendizaje (CLS) (Cuadro 8.3). La evaluación extensiva es esencial en la reforma austriaca, como mezclar gran cantidad de investigación cuantitativa y menor cantidad de investigación cualitativa, e incorporar los resultados en el programa de cualificación y protocolos de evaluación especialmente desarrollados. De forma similar, en Eslovenia, el Instituto Nacional de Educación ha sido crucial para la reforma, en asociación con el Ministerio y los consorcios de los *Gymnasia*. En el sur de Australia, las innovaciones están vinculadas a una universidad local donde los estudiantes sobresalientes aportan investigación al proceso de innovación.

En las estrategias para difundir los ambientes de aprendizaje innovadores, el aprendizaje profesional va de la mano de los conocimientos, dado que debe usarse y diseminarse. El programa del Centro de Liderazgo Educativo Innovador (CIEL) en Columbia Británica (Canadá) sumerge a los participantes en el conocimiento de la investigación sobre liderazgo y aprendizaje, profundo y basado en el contexto, y muy centrado en la encuesta. Parte de este conocimiento es la vinculación directa con los principios de aprendizaje OECD/ILE. La creación de los agentes de cambio *Lerndesigner* como parte de la Reforma NMS en Austria implicó igualmente la organización de *Lernateliers*, donde estos nuevos actores en innovación educativa se reúnen para el aprendizaje e intercambio profesional (Cuadro 8.3). El reconocimiento y los conocimientos derivados del aprendizaje profundo han reforzado el esfuerzo de la reforma.

Las rutinas organizativas cuyo objetivo nuclear es mantener el aprendizaje en el centro de toda la actividad escolar cambiando las culturas de organización de los profesores y de los centros escolares (mediante colaboración, observación de otros y aprendizaje de los estudiantes y profesional) representan estrategias prometedoras que se debe promover. Entre estas se encuentran enfoques como el Estudio de Lecciones y el Estudio de Aprendizaje, asociados especialmente con Japón y Hong Kong (Cheng y Lo, 2013), incluidas las rutinas kernel descritas por Resnick *et al.* (2010):

Si se escogen con un fin determinado y se aplican bien, las nuevas rutinas organizativas pueden funcionar como instrumentos poderosos para transformar la práctica escolar. En lugar de intentar expulsar las prácticas actuales, la rutina kernel recupera y «redirige» las

formas familiares de hacer las cosas [con] una articulación clara de los pasos de la rutina, la lógica de estos pasos y los requisitos de cada uno, lo que requiere procedimientos de formación y un conjunto de herramientas y artefactos para llevar a cabo la rutina.

Cuadro 8.3. **Austria: la iniciativa de los Agentes de Cambio, Lerndesigners, en la reforma de la educación secundaria inferior**

La iniciativa de la reforma austríaca de la Nueva Escuela Secundaria (NMS) comenzó en 2008 en 67 centros escolares piloto y desde entonces ha reformado todo el sector escolar y finalizará sus fases en 2018. El objetivo inicial de la NMS era fomentar los ambientes de aprendizaje innovadores y aumentar la equidad en la educación secundaria inferior. Se contrató a un grupo consultor externo desde el inicio para guiar la fase piloto, que inició y aplicó redes y comunidades de práctica a todos los niveles del sistema. La atención se centró en los directores escolares y *Lerndesigners* (papel de liderazgo de profesorado, nuevo en Austria) para actuar como agentes de cambio y aportar instrumentos para la reforma escolar. La lógica era clara y centrada: la reforma escolar debe darse a nivel escolar y los agentes de cambio necesitan redes y comunidades de práctica.

Cada centro NMS designa a un miembro del personal de enseñanza como *Lerndesigner*, que asiste a las reuniones de redes nacionales y regionales, y a los programas de cualificaciones (*Lernateliers*), así como a los eventos de conexión local. Para reforzar su papel y fomentar la innovación, los directores escolares fueron asimismo invitados a las reuniones de la red nacional cada semestre para abordar sus propias cuestiones de liderazgo y desarrollar el liderazgo compartido con los nuevos *Lerndesigners* como estrategia de cambio a nivel escolar.

El centro nacional, responsable de los *Lernateliers* nacionales, y las Facultades Universitarias de Educación de los Profesores, responsables de los *Lernateliers* regionales, organizaron conjuntamente un título específico de *Lerndesigner*. Se necesitan dos años para adquirir competencia en seis ámbitos: concienciación de aprendizaje, diferencia y diversidad, orientación de la competencia, desarrollo del currículo de diseño en retrospectiva, enseñanza diferenciada y evaluación.

En abril de 2012, el Parlamento Austriaco estableció la NMS, y una nueva fase de implementación de la reforma comenzó en el curso escolar 2012-2013. Con el fin de mantener el cambio positivo y fomentar los ambientes de aprendizaje equitativos y exigentes para todos los estudiantes de educación secundaria inferior de NMS, se estableció un Centro Nacional de Escuelas de Aprendizaje (CLS). Los objetivos principales del CLS son:

- mantener y fomentar las redes escolares y las comunidades de práctica;
- desarrollar agentes de cambio mediante programas de cualificación, simposios y trabajo de las redes;
- integrar los resultados de la actual investigación sobre aprendizaje en el ambiente NMS para desarrollar estrategias;
- diseminar los siguientes conocimientos prácticos y ejemplos en la red e impresos;
- apoyar los procesos de cambio en la educación de los profesores para lograr los objetivos de NMS;
- explotar los potenciales de sinergia del sistema;
- apoyar el desarrollo de políticas y programas.

Fuente: OECD (2013a), *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>.

La estrategia victoriana de Mejora Escolar WMR a Escala usó rutinas de aprendizaje por pasos, orientadas hacia el aprendizaje profesional y el cambio cultural. Las estrategias políticas para promover dichas culturas organizativas se centrarán naturalmente en promover el aprendizaje profesional en los diferentes métodos y enfoques, y en facilitar las comunidades de práctica que las apliquen activamente.

Por tanto, las redes y comunidades de aprendizaje profesional son un rasgo generalizado de las estrategias para crear y mantener el aprendizaje innovador. Por su naturaleza, se basan en el compromiso voluntario y motivado en lugar de obligaciones. Aunque puede parecer efímero comparado con la solidez de las estructuras educativas bien definidas, se está convirtiendo en la forma natural de acción colectiva en los sistemas contemporáneos de aprendizaje. El crecimiento de la participación en redes es un indicador sencillo de la creación y del mantenimiento de ambientes de aprendizaje innovadores: las Redes de Encuesta e Innovación de Columbia Británica, por ejemplo, empezaron con 34 centros escolares y actualmente incluyen más de 500. Sin embargo, como se ha subrayado, no se trata de apoyar la conexión (o la acumulación de socios de las redes) porque sí. Cuando es más efectiva, la conexión implica actividad centrada y disciplinada de promoción del buen aprendizaje y de la enseñanza.

Establecer el clima y los medios para la conexión efectiva es importante para desarrollar redes y comunidades de aprendizaje profesional. Una manera obvia de hacerlo es apoyar el establecimiento de plataformas digitales para el aprendizaje y la conexión de los profesores, como se trata en el siguiente apartado. Como se señala más adelante, existe un papel político en relación con la coherencia y la armonización: garantizar que los requisitos de incentivos y de gobernanza, al menos, no desatiendan la demanda de profesionales para trabajar y aprender conjuntamente en las instituciones. Existe asimismo un papel de liderazgo al promover direcciones que únicamente pueden ejercerse en colaboración y ofreciendo apoyo para respaldar la actividad de conexión.

Tecnologías y plataformas de comunicación

En el siglo XXI, es obvio que la comunicación digital debe ser importante en las estrategias que pretenden superar los límites de tiempo, lugar y recursos para compartir conocimientos y crear comunidades de práctica a escala. La tecnología contribuye a los diferentes componentes, relaciones, asociaciones y principios esenciales de los ambientes de aprendizaje innovadores, ya sea innovando el núcleo pedagógico, facilitando el liderazgo de aprendizaje y el ciclo organizativo formativo o extendiendo la capacidad mediante redes de asociaciones.

Las plataformas y las comunicaciones digitales se han convertido en un elemento integrante de las estrategias para crear y mantener ambientes de aprendizaje innovadores, como en los siguientes ejemplos:

- La plataforma francesa de innovación *Respire*, organizada por el Ministerio Nacional de Educación, ha reunido más de 2.500 innovaciones y aloja comunidades de práctica. Se organiza en torno a cuatro principios orientadores: informalidad, personalización, fuente abierta y cooperación. Por tanto, facilita los factores existentes: el uso digital de las redes sociales, una estrategia de cambio y una comunidad de práctica.
- El Sitio Temático de Lengua Materna lleva funcionando desde 2001 y está coordinado y gestionado por la Agencia Nacional Sueca de Educación. En 2003, ganó el premio a la

Mejor Página Web Global por «el sitio multilingüe y multicultural más innovador de Europa». La página web tiene tres partes (información general, recursos en red y espacios lingüísticos), y 100 profesores y directores escolares realizan contribuciones con contenido único en 45 lenguas diferentes. La página está activamente vinculada a actividades de desarrollo profesional: conferencias, seminarios y cursos formativos.

- A finales de 2012, la Junta Nacional Finlandesa de Educación lanzó un nuevo portal como servicio abierto para facilitar la divulgación de innovación y buenas prácticas. Uno de los temas incluidos en el portal son los ambientes de aprendizaje.
- El programa *Enlaces* organizado por el Ministerio Chileno de Educación ha desarrollado recursos en red sobre calidad y prácticas pedagógicas innovadoras, y aporta síntesis y recursos asociados para los profesores.

Agentes de cambio

Muchas de las estrategias implican la creación mediante iniciativas políticas de agentes de cambio específicos, capaces de ejercer influencia a nivel local y ayudar a mantener el impulso de innovación. El *Lerndesigner* austriaco de las reformas NMS (Cuadro 8.3) representa un nuevo papel de liderazgo de profesores, considerado complementario del liderazgo de los directores y funcionarios superiores, a los que no sustituye. No se trata tan solo de un papel individual, sino que implica una conexión y aprendizaje mediante *Lernateliers* periódicos, capaces de convertir a los *Lerndesigners* en agentes de cambio eficientes. En Conafe, México, los Asesores Pedagógicos Itinerantes han sido creados específicamente como formadores y asesores de las comunidades y profesores donde los recursos educativos existentes son débiles. Los coordinadores escolares del proyecto de Integración Curricular de Competencias Clave en España se convirtieron en líderes de esta estrategia en los centros escolares, como los líderes de la Renovación en Eslovenia mediante los Equipos de Desarrollo Escolar (Cuadro 8.1). Noruega creó un marco de Equipos Asesores con el objetivo de apoyar a los propietarios y directores de centros escolares en los ámbitos problemáticos de logro y calidad.

Los ejemplos no son de ninguna manera idénticos (algunos son de asesores para directores; otros, líderes de profesores; otros, formadores y asesores específicos), pero comparten el rasgo de ser papeles recién creados para satisfacer las necesidades que exigen conocimiento y funcionamiento especializados. Puede haber tensiones y sacrificios en el grado de formalización de dichos papeles. Una gran formalización lleva aparejados mayor reconocimiento y procesos más estrictos, con el riesgo de reducir la flexibilidad local y aumentar la resistencia. Es posible que estos papeles necesiten tiempo para formalizarse e integrarse, en lugar de introducirse completamente desde el principio.

Coherencia y armonización

Aumentar la coherencia y la armonización de diferentes partes de los sistemas educativos es un objetivo común para garantizar que las direcciones políticas en una parte del sistema no anulen las de la otra, sino que, mejor aún, se refuercen entre sí. Un ejemplo claro se ofrece en el ámbito de la evaluación: «Un aspecto crítico de la efectividad del marco de evaluación es su adecuada armonización con los objetivos educativos y los objetivos de aprendizaje de los estudiantes» (OECD, 2013b). Esta armonización de todo el sistema refleja el sexto principio de aprendizaje ILE dirigido a la reforma a nivel de los centros escolares y del sistema, y es aplicable a las estrategias y al aprendizaje innovador, así como a otros ámbitos del cambio escolar. Sin embargo, el objetivo de la armonización sugiere pro-

cesos lineales y mecánicos y, por tanto, no encaja con los complejos sistemas contemporáneos de aprendizaje (Looney, 2011). Se puede preferir la noción más amplia de coherencia.

Existen diferentes formas de trabajar por una mayor coherencia. Una es sugerida por Finlandia, en la que las ideas de proyectos de aprendizaje innovador se pueden difundir y elaborar incorporándolas en la base de conocimientos que guía la reforma continua del currículo y el desarrollo relacionado de los materiales de apoyo del currículo. Así, los currículos informan el proceso de reforma, no solo evitando la incoherencia y la duplicación, sino reforzándose mutuamente de forma positiva. Otro ejemplo es garantizar que la innovación use estándares a nivel del sistema para evitar establecer referencias conflictivas (y confusas) (por ejemplo, las Redes de Encuesta e Innovación (NOII) de Columbia Británica, basadas en sus estándares de rendimiento).

La cuestión es no solo la coherencia, sino evitar la competencia innecesaria (y, por tanto, la confusión) entre una iniciativa y otras que pueden competir por el tiempo limitado y por la atención de los implicados. La reforma austriaca NMS se ha vinculado deliberadamente a otras iniciativas para evitar la competencia y, de forma similar, la nota de Nueva Zelanda enfatiza la importancia de eliminar la competencia con otras iniciativas para acelerar el aprendizaje. Al menos, implica disposición para integrar o incluso eliminar las iniciativas que causan confusión y son redundantes, en lugar de añadir continuamente más. De modo más fundamental, enfatiza la importancia de adoptar un enfoque holístico, con el fin de no tratar los tres grandes elementos de la agenda neozelandesa: mejora escolar, aprendizaje mixto y reactividad cultural, en silos separados, cada uno con sus propias iniciativas asociadas.

Los recursos pueden suponer un reto en estas circunstancias. Las iniciativas de innovación deben funcionar a menudo con pequeños presupuestos, y los ejemplos remitidos a ILE no son una excepción. Es una ingenuidad coordinarse con otros programas (como financiar tecnología o enseñanza en equipo) o vincularse a flujos de financiación nacionales e incluso internacionales (tanto Hungría como Eslovenia acuden a los fondos de desarrollo europeos). Conectarse creativamente a otras iniciativas puede aportar mucho apoyo, pero se corre el riesgo de oscurecer el enfoque.

Consolidación: escala y tiempo

No se pueden crear ambientes de aprendizaje innovadores de la noche a la mañana basándose en conocimientos sólidos y compromiso profesional. Crear y mantener la reforma ILE requiere escala, creando y manteniendo programas piloto, y tiempo para su implementación, tanto en cambio como en escala. Varias de las estrategias indicadas describen cómo se implementaron mediante programas piloto. La Reforma Austriaca NMS (Cuadro 8.3) comenzó en 2008 con 67 centros escolares piloto, antes de establecerse con final a nivel del sistema previsto para 2018. El Programa de Educación del Profesorado sobre Capacidad de Cálculo y Competencia Lectora Temprana en la antigua República Yugoslava de Macedonia atravesó una fase de cuidadoso análisis y preparación en 2008-2009 antes de su implementación plena. El programa neozelandés de las Redes de Aprendizaje y Cambio (Cuadro 8.2) comenzó en cinco redes piloto que representaban a 45 centros escolares *kura* y actualmente ha llegado al 20% de los más de 2.500 centros escolares en Nueva Zelanda. El programa de Desarrollo de Ambientes de Aprendizaje Inclusivos e Innovadores en Turinga (Alemania) comenzó en 40 centros escolares con la intención de convertirse en centros de referencia para los que se unieran al programa en una fase posterior. El *Innolukio* finlandés comenzó como una pequeña iniciativa local y creció hasta convertirse en una empresa nacional (Cuadro 8.4).

Cuadro 8.4. Finlandia: el caso Innolukio

Un ejemplo de iniciativa de ambiente de aprendizaje desarrollada a partir de una pequeña iniciativa local hasta convertirse en una empresa nacional es *Innolukio* («educación secundaria superior innovadora»). Su principal objetivo es el emprendimiento.

«El ambiente de aprendizaje *Innolukio* anima a los estudiantes de educación secundaria superior al pensamiento creativo y les facilita los conocimientos y las competencias que se requieren en el futuro trabajo. El objetivo esencial del proyecto es crear una conexión entre los estudiantes de educación secundaria superior, las empresas y las universidades, al mismo tiempo que se utiliza la creatividad de los estudiantes como recurso nacional. El concepto *Innolukio* abarca, por ejemplo, vídeos de inspiración, ejercicios semanales, la competición *Innolukio* y otros materiales de aprendizaje que apoyan la creatividad. El ambiente de aprendizaje es gratuito para los centros escolares de secundaria superior y sus estudiantes. El objetivo principal es involucrar a los estudiantes en las actividades durante su tiempo libre, aunque los profesores también pueden usar libremente los materiales para la enseñanza».

La iniciativa comenzó en una única escuela en una pequeña población en el norte de Finlandia (Ylievieska). Varios años más tarde, a principios del curso 2012-2013, la red incluía a 320 centros escolares de secundaria superior y 110.000 estudiantes. *Innolukio* ya ha empezado a generar nuevas soluciones locales, y el objetivo a largo plazo es involucrar a todos los centros escolares de secundaria superior finlandeses.

Los socios implicados incluyen la Junta Nacional Finlandesa de Educación, el Ministerio de Empleo y Economía, el Sindicato de Educación de Finlandia, la Asociación de Autoridades Locales y Regionales Finlandesas, la Universidad Aalto, la Universidad de Oulu, la Federación de Industrias Finlandesas de la Tecnología, la Oficina de Información Económica, la Corporación Nokia y la Corporación Microsoft.

Existen varios factores que contribuyen a su éxito. Algunos están relacionados con los ambientes de aprendizaje, pero otros factores incluyen el uso activo de abogados, la gestión de la publicidad y la atención a la educación empresarial, ampliamente aceptada como importante (incluso entre los responsables políticos).

Fuente: OECD (2013a), *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>.

En algunos casos, como la reforma WMR de Victoria, al principio existía acuerdo sobre el hecho de que el cambio debía realizarse a nivel regional, no solo evidente en centros escolares piloto o voluntarios. La Renovación Eslovena mediante el programa de Equipos de Desarrollo Escolar se planeó originalmente como proyecto piloto, pero la mitad de los centros escolares desearon participar inmediatamente y el programa se superó por demanda.

Estos ejemplos representan proyectos piloto en un sentido genuino. Sin embargo, el término suele usarse para referirse no a experimentos genuinos desarrollados a largo plazo, sino a iniciativas a escala relativamente pequeña que probablemente nunca conllevarán una adopción o cambio amplios. Una experiencia muy común son los programas de innovaciones financiados que duran mientras se dispone de financiación y prácticas que se convierten en empresas cuando se agota la financiación. Es bien conocido el Efecto Hawthorne, por el que la experiencia de los proyectos piloto de referencia no es representativa y, por tanto, una guía imprecisa para su posible adopción por otros simplemente

debido a la atención y el apoyo adicional que recibe el proyecto. Sin compromiso de mantenimiento del cambio, los proyectos piloto se convierten en fines en sí mismos. Como se indica en una de las Notas de Sistema remitidas al proyecto ILE, «es mucho más fácil empezar algo que mantenerlo».

Es un rasgo conocido de las estrategias de innovación y cambio educativo que necesitan tiempo para surtir efecto, independientemente de su urgencia. El Sitio Temático Sueco de Lengua Materna, por ejemplo, empezó con 4 lenguas en 2001 y ha alcanzado materiales en 45 lenguas y más de 10.000 páginas web una década después. El programa de Renovación Eslovena ha sido un proceso de diez años. Incluso las estrategias que constatan un progreso relativamente rápido (por ejemplo, los cinco años de la estrategia victoriana WMR en tener resultados) se pueden considerar lentas según los ciclos políticos.

La importancia del tiempo es parcialmente una cuestión de los procesos implicados al ir más allá de los innovadores hasta llegar a la masa crítica de profesionales. Es asimismo una cuestión de las fases de aprendizaje y implementación que es necesario atravesar con el fin de integrar las estrategias de aprendizaje en los sistemas y las instituciones. Esto se formaliza en la estrategia neozelandesa de Redes de Aprendizaje y Cambio (Cuadro 8.2) en cuatro fases de desarrollo: 1) establecer infraestructura para funcionar como red; 2) perfilar el ambiente de aprendizaje existente para entender los retos de aprendizaje de los estudiantes y acordar las prioridades de cambio; 3) implementar un plan para abordar las prioridades de cambio; y 4) mantener los cambios útiles y acordar los siguientes pasos. La estrategia de Victoria (Australia) para marcar una diferencia significativa en los resultados de la Región Metropolitana Occidental se diseñó asimismo en torno a cuatro grandes fases: inicio, implementación temprana, implementación continua y aprendizaje profundo. Únicamente al alcanzar la fase final serán plenamente visibles los beneficios del cambio, lo que desaconseja asimismo evaluar los programas de forma anticipada cuando ha pasado insuficiente tiempo para integrar adecuadamente el cambio. Los resultados de tales evaluaciones son susceptibles de resultar decepcionantes.

Un rasgo de la estrategia austriaca NMS es su conciencia sobre las diferentes generaciones que han atravesado los ciclos de cualificaciones como *Lerndesigners*. En lugar de asumir que las anteriores generaciones habían sido activas y expertas, y ya no necesitaban atención, se estableció conexión y oportunidades de desarrollo profesional para ellas, con el fin de mantenerlas involucradas en el proceso de reforma. Es un impresionante ejemplo en el que el mantenimiento, así como la creación de cambios, se ha incluido en el diseño del programa.

Un problema perenne de la reforma educativa es que los plazos del cambio educativo a nivel escolar no coinciden con los plazos políticos de los programas y la financiación gubernamental. En lugar de basarse en los fundamentos de las administraciones anteriores, siempre existe la tentación de descartar las iniciativas existentes y empezar de nuevo. Una forma de mitigar el impacto negativo de los ciclos desajustados de cambio político y educativo es evitar la asociación estrecha de las innovaciones con los programas gubernamentales. Cuanto más sea el gobierno uno de entre los diferentes agentes, menos vulnerables serán los programas cuando cambien las administraciones o las personas. Los innovadores de la Columbia Británica se refieren a este hecho estableciendo «terceros espacios» en un intento por apartarse de los ambientes políticamente cargados hacia un diálogo más profesional.

Conclusiones

Los procesos de creación y mantenimiento de reformas de los ambientes de aprendizaje innovadores se ven impulsados por elementos clave de la investigación y el marco de Ambiente de Aprendizaje Innovador de la OCDE/CERI. Como se ha indicado, los elementos de los AAI incluyen integrar los principios derivados de: una comprensión del aprendizaje basada en la investigación; innovar el «núcleo pedagógico»; comprometerse con el liderazgo de aprendizaje y crear organizaciones de aprendizaje formativo; y extender la capacidad mediante asociaciones. Éstos principios pueden ser aplicados tanto por los centros escolares y redes más amplias (a nivel meso) como por los sistemas (a nivel macro).

Como se ha señalado, el proceso de creación y mantenimiento de la reforma AAI gira en torno a una serie de «ces» que incluyen: cambio cultural, enfoque clarificador, capacidades, creación, comunidades, colaboración, comunicación, agentes de cambio, coherencia y consolidación. La complejidad de los sistemas de aprendizaje contemporáneos y la necesidad de involucrar a la mayor cantidad de agentes implicados en la enseñanza y el aprendizaje significa que la obligación descendente es inapropiada e incluso metáforas políticas comunes como instrumentos, armonización y aumento de escala son inadecuadas y excesivamente mecánicas para la naturaleza del cambio educativo del siglo XXI.

Hacer deseable el cambio reside en ayudar a fijar condiciones y crear climas. Se trata de ayudar a desarrollar capacidades y fomentar la colaboración. Se trata de estimar las redes y las comunidades de práctica centradas en el aprendizaje. Se trata de aumentar la coherencia, especialmente para garantizar que la demanda de responsabilidad no va en contra del tipo de mejoras innovadoras descritas en este capítulo. Es necesario evitar los enfoques y el control excesivamente burocráticos, aunque no se debe entender en el sentido de dejar que todos los implicados hagan lo que quieran, con mucha palabrería pero poca acción, sin enfoques o procedimientos.

Por último, como se ha indicado, el papel de los gobiernos para apoyar y facilitar la innovación se centra claramente en crear condiciones para que los sistemas de aprendizaje innovador prosperen y en realizar conexiones con los diferentes agentes implicados. Asimismo, deben desempeñar un papel de liderazgo, dado que los ministerios y agencias del sistema aportan la legitimidad y la perspectiva del sistema para impulsar nuevas direcciones. En cuanto a las direcciones descendente y ascendente, ambas son necesarias, a menudo combinadas. Para crear un cambio cultural sostenible que supere los relevos en la administración, el liderazgo de aprendizaje facilitado por el gobierno no debe estar muy politizado con planes trompeteados, sino ser un cambio pieza a pieza que, con el tiempo, ayude a modificar el ADN de la educación.

Bibliografía

- Cheng, E.C. y M.L. Lo (2013), «Learning Study: Its Origins, Operationalisation and Implications», *OECD Working Papers*, N° 94, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/5k3wjp0s959-en>.
- Dumont, H., D. Istance y F. Benavides, (eds.) (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en>.
- Hargreaves, A. y M. Fullan (2012), *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press, Londres y Nueva York.

- Jolouch, A., M. Martínez y J. Badia (2013), «Promoting learning leadership in Catalonia and beyond», in *Leadership for 21st Century Learning*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-8-en>.
- Looney, J. (2011), «Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?», *OECD Education Working Paper No. 58*, OECD, París, <http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en>.
- OECD (2013a), *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>.
- OECD (2013b), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- Resnick, L. et al. (2010), «Implementing innovation: from visionary models to everyday practice», in *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-14-en>.
- Vieluf, S. et al. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*, TALIS, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>.

PARTE II
Capítulo 9

Implementación de reformas de mejora escolar

¿Qué factores deben tener en cuenta los responsables políticos al diseñar e implementar políticas de mejora escolar? Este capítulo presenta los factores comunes de los sistemas educativos de la OCDE que contribuyen al éxito de las políticas de mejora escolar identificadas en la bibliografía de investigación y los programas aplicados en los últimos años. Analizar las experiencias pasadas de las reformas de mejora escolar puede ayudar a los responsables políticos para diseñar y implementar reformas en este ámbito.

Este capítulo trata del diseño y la implementación de las políticas de programas de mejora escolar. Describe los principales fines y rasgos contextuales de los programas de mejora escolar, identifica los elementos clave necesarios para el éxito del diseño de políticas y explica, mediante el análisis de experiencias pasadas de reforma, las prácticas y los factores que contribuyen a una implementación eficiente de políticas.

Resultados clave

- Existe una creciente tendencia en los países de la OCDE a introducir programas de mejora escolar como forma de elevar los resultados de los estudiantes. Estos programas, definidos a nivel nacional o regional y aplicados a nivel de los centros escolares, combinan la introducción de nueva pedagogía, currículo o prácticas de formación de los profesores y orientación de liderazgo escolar, personal de apoyo externo y métodos de evaluación continua. Estas reformas no se asientan en las aulas debido a la falta de compromiso eficiente de los implicados, o a la sobrecarga de reformas, o a cambios en las políticas cuando cambian las agendas políticas.
- Los programas de mejora escolar pretenden desarrollar la capacidad interna de los centros escolares para causar un cambio y una mejora. Los elementos clave que pueden contribuir a su éxito incluyen cambiar las prácticas del aula centrándose en la enseñanza y el aprendizaje; garantizar el desarrollo profesional y basarse en los datos para la mejora; crear capacidades en los centros escolares, junto con suficiente propiedad y autonomía; y garantizar la consistencia política equilibrando la presión y el apoyo externos.
- Los procesos para una implementación efectiva de las reformas incluyen aumentar el desarrollo de la capacidad como un elemento crucial para la implementación y la sostenibilidad a largo plazo de las reformas; entender e involucrar a los agentes en el proceso; encontrar un equilibrio entre las agendas políticas y las reformas; considerar la evaluación del impacto desde el proceso de diseño de las políticas; y tener en cuenta el contexto de los sistemas educativos.

Retos en la implementación de reformas de mejora escolar

En los países de la OCDE y fuera de esta, un enfoque político para mejorar los resultados educativos ha sido la introducción de programas de mejora escolar. Estos programas se centran en promover mejor aprendizaje de los estudiantes cambiando la pedagogía, el currículo o las prácticas de enseñanza en los centros escolares. Suelen tener un componente organizativo (como desarrollo profesional de los profesores y/o del personal de apoyo externo que observa y ayuda a los directores y profesores a cambiar su comportamiento), un componente de red que crea vínculos entre los profesores y los centros escolares, y un componente de aula (como los nuevos currículos, nuevos métodos de evaluación o nuevos métodos de enseñanza). Estos tipos de programas, aplicados por los responsables políticos para mejorar y mantener los logros de aprendizaje, han tenido relativo éxito, dependiendo de diferentes factores.

Sin embargo, existen conocimientos sistematizados limitados sobre la mejor manera que tienen los responsables políticos de implementar reformas para promover la mejora en los centros escolares y las aulas, y especialmente en los procesos políticos que pueden cambiar el contexto del aula y mejorar los resultados de los estudiantes. Éstos son algunos de los retos comunes a nivel del aula, del centro escolar y del sistema:

- Muchas iniciativas de reforma para la mejora educativa tienen tendencia a evitar las aulas.
- No se mejora lo suficiente la capacidad a nivel del centro escolar, ya que suele ser demasiado superficial.
- El ambiente externo puede perjudicar la implementación de políticas a nivel de los centros escolares.
- El contexto de los sistemas educativos y los procesos políticos podrían no ser tenidos en cuenta en su justa medida para la implementación efectiva de las reformas.

Este capítulo ilustra la forma en que los países han respondido a estos retos analizando los programas de mejora escolar, evaluados por la investigación (Skalde y Pont, 2013). Se basa en el análisis de los estudios globales disponibles o en las publicaciones que analizan los programas de mejora escolar aplicados desde 2002 (Anexo 9A.1). Estos estudios y análisis cubren diferentes programas de mejora escolar de Canadá, Estados Unidos, Europa y Australia. La mayoría se centra tanto en la organización escolar como en la enseñanza de los estudiantes, e incluyen creación de capacidades a nivel organizativo y medidas para mejorar la calidad de la enseñanza. Algunos de los estudios incluyen asimismo programas que adoptan un enfoque más indirecto hacia la mejora escolar, como la introducción de medidas de rendición de cuentas, mecanismos de mercado y cambios de la gestión escolar. Los programas necesitan tiempo para ser aplicados y los estudios de evaluación suelen publicarse en un marco temporal más amplio.

Dos preguntas clave subyacen al análisis:

- ¿Qué factores afectan al éxito o al fracaso de la implementación de la reforma y sus resultados?
- ¿Cómo influye el contexto en el proceso de implementación y sus resultados?

El capítulo analiza los elementos que deben incluirse en los programas de mejora escolar para garantizar su éxito y las cuestiones que se deben considerar para su implementación efectiva. Estudiar las experiencias pasadas de reforma puede ayudar a los responsables políticos al diseñar, adoptar y implementar reformas.

Elementos clave para el éxito de los programas de mejora escolar

El análisis de los programas de mejora escolar identifica los ámbitos importantes para el éxito de dichas reformas, que se pueden agrupar en tres niveles claros de acción:

- Atención al cambio de las prácticas del aula. Elementos de los programas dirigidos a las prácticas del aula con la introducción de nuevos currículos, métodos de enseñanza, desarrollo profesional de los profesores y uso de datos.
- Creación de capacidad en el centro escolar. Elementos de los programas dirigidos al desarrollo de la organización y del liderazgo escolar.
- Coherencia política. Factores externos como la presión y el apoyo externos, armonización de políticas y plazos.

Atención al cambio de las prácticas del aula

Uno de los principales retos de la mejora escolar es la tendencia de las iniciativas de reforma a evitar el nivel del aula. La mayoría de los programas de mejora escolar analizados

tienen el objetivo explícito de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Diferentes factores parecen promover su llegada al aula.

Atención clara a la enseñanza y el aprendizaje. Un hallazgo consistente de los estudios publicados es que el esfuerzo de mejora escolar dirigido a cambiar las prácticas de enseñanza es más eficiente que las reformas políticas que únicamente pretenden cambiar otros aspectos del sistema, como la estructura o el nivel de recursos. El análisis de la investigación sobre las iniciativas para aumentar la autonomía escolar estudia por qué algunas medidas parecen funcionar mejor que otras (Honig y Rainey, 2012). Comparada con anteriores iniciativas de descentralización, la introducción de nuevas medidas de autonomía incluye más atención a la mejora de las prácticas del aula y no solo la creación de estructuras de toma de decisiones. Las anteriores iniciativas, según los autores, enfatizaban en exceso «cambiar las estructuras de gobernanza escolar formal sin realizar asimismo sustanciales inversiones directas en mejorar la enseñanza y el aprendizaje». El estudio concluye que centrarse en las prácticas de enseñanza es lo que más contribuye a mejoras modestas en el logro de los estudiantes en los centros escolares participantes, y que esta atención es más importante para los resultados que la iniciativa de autonomía misma.

Otro estudio sobre los centros escolares de bajo rendimiento que han tenido éxito al dar la vuelta a sus resultados constata que todos los centros escolares que mejoran han aplicado nuevas estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Aladjem et al., 2010). Las estrategias van desde la adopción de nuevos planes de estudio, aumentar el horario lectivo, introducir programas extraescolares y bloquear los horarios. Casi todos los centros escolares usan asimismo datos sobre el rendimiento de los estudiantes en su desarrollo. Un análisis de investigación sobre las Reformas Escolares Globales (REG) de Estados Unidos da más detalles sobre el tipo de materiales que parecen importar para la implementación efectiva (Desimone, 2002). Los estudios indican que las REG son más fáciles de implementar cuando la reforma es específica: si los materiales, la orientación de formación y las instrucciones son claros y requieren poca interpretación, la reforma se implementará de forma más eficiente.

Desarrollar y apoyar a los profesores. Muchas reformas curriculares y programas de mejora escolar contienen suposiciones sobre la forma en que los profesores aprenden y cambian sus prácticas, suponiendo que el nuevo currículo es evidente y se explica por sí mismo, y que los profesores serán capaces de implementar una nueva filosofía de aprendizaje con unas instrucciones y sesiones formativas. Sin embargo, cuando se pide a los profesores que cambien su visión de la enseñanza y el aprendizaje, los cambios son más sutiles de lo que muchas reformas reconocen (Ng, 2008). Para que el programa de mejora tenga éxito y los profesores aporten su esfuerzo extra, los profesores deben creer en la efectividad del programa. El estudio US RSC constata que las percepciones de los profesores de la eficacia de un programa son subjetivas, aunque la mayoría de los profesores se ve influido por pruebas de éxito más objetivas e impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes (Borman et al., 2000). En el estudio de ocho sistemas educativos, los resultados muestran que para que los profesores tengan una nueva comprensión de la enseñanza y el aprendizaje, necesitan también tiempo y espacio para evaluar la forma en que los nuevos conocimientos se pueden integrar con lo que ya saben y la forma en que se pueden traducir en nuevas prácticas en el aula (Earl, Watson y Katz, 2003).

No es una sorpresa que los estudios publicados señalen la importancia de que los profesores tengan formación y recursos adecuados para implementar los cambios y mantener

las nuevas prácticas en el tiempo. Con independencia del tipo de programa o reforma, parece ser necesario el desarrollo profesional continuo de los profesores cuando se introducen cambios, así como profundizar y extender el programa o la reforma a medida que pasa el tiempo. Generalmente los profesores expresan el deseo de formación en las implicaciones concretas del programa, con ejemplos específicos de planes de lecciones. Al mismo tiempo, los profesores desean formación adaptada a su contexto y necesidades (Desimone, 2002). Bodilly (1998), por ejemplo, constata que el desarrollo profesional de los profesores es más eficiente si existe formación de todo el personal docente del centro escolar (en oposición a la formación de solo unos cuantos profesores), si se dispone de facilidades en el centro escolar y si la cantidad de formación es considerable. Según este estudio, los profesores deben tener una idea concreta de en qué ámbitos se deben producir los cambios, por ejemplo, en forma de materiales, textos, orientación o vídeos.

Earl, Watson y Katz (2003), en el estudio comparativo de las reformas de ocho sistemas educativos, ponen el ejemplo de las Estrategias Inglesas Nacionales de Competencia lectora y Capacidad de Cálculo, que aportan recursos y formación a casi todos los centros escolares de primaria del país. Aun cuando la inversión fue sustancial, solo una pequeña proporción de profesores participaron en el aprendizaje profesional profundo. Sin embargo, la participación en el aprendizaje profesional aumentó las posibilidades de cambio real en las prácticas de enseñanza, según los autores. Asimismo, la falta de adecuada formación es un problema cuando se trata de mantener el esfuerzo de mejora. Mantener la mejora escolar requiere recursos sustanciales a largo plazo, algo que no suele preverse. Como Earl, Watson y Katz (2003) señalan: «La formación aislada y el acceso a materiales no conlleva cambios sostenibles en la práctica». La falta de formación profesional de los profesores es especialmente problemática cuando los programas o las reformas pretenden influir en todas las aulas y en todos los profesores, y cuando los cambios de las prácticas requieren desarrollo profesional profundo de los profesores, siendo necesarias las oportunidades formativas en un periodo de tiempo prolongado.

Uso de datos para la mejora escolar. Parece existir un amplio consenso en los diferentes ejemplos de reforma sobre la utilidad de integrar datos sobre el logro de los estudiantes en el cambio de la enseñanza. El uso de datos para la mejora es un componente de todos los programas y las reformas de mejora escolar incluidas en este estudio. Los datos se suelen usar para evaluar los puntos fuertes y débiles, evaluar el progreso y adoptar decisiones sobre las necesidades de mejora. El estudio de los casos de políticas de cambio escolar en Ontario (Canadá), Australia, Nueva Zelanda e Inglaterra (Reino Unido) ilustra los diferentes usos de los datos. Ontario (Canadá) subraya la importancia de disponer de datos comunes en los centros escolares para facilitar la toma de decisiones sobre la enseñanza a nivel del centro escolar. En Inglaterra (Reino Unido), los datos se usan para las autoevaluaciones de los centros escolares, para el seguimiento de estudiantes individuales y en las inspecciones. En Australia, los datos se usan para guiar las decisiones de inversión de capital humano (Orland, 2011).

Los datos se pueden usar asimismo para evaluar el progreso de la implementación de los programas de mejora escolar y adoptar decisiones sobre la necesidad de diferentes mezclas de programas o prácticas en los centros escolares (Honig y Rainey, 2012). En el estudio de los casos de centros escolares con bajo rendimiento crónico que han dado la vuelta a sus resultados, la recomendación es que los centros escolares usen datos para fijar objetivos de mejora de la enseñanza y mantengan una fuerte atención consistente en la

mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Dawson et al., 2008). Los datos son asimismo importantes para realizar mejoras visibles en las primeras fases de la implementación. Las «victorias rápidas» pueden desempeñar un papel importante al apoyar la motivación por la implementación del esfuerzo de mejora escolar y superar la resistencia (Dawson et al., 2008).

El proyecto de Mejora Escolar Efectiva (MEE) (Wikeley et al., 2005), que observó los programas de mejora escolar de ocho países europeos, recomienda usar dos conjuntos de datos, uno para los resultados de los estudiantes y otro centrado en el cambio. Los objetivos deben referirse explícitamente a los resultados de los estudiantes en sentido amplio, incluidos conocimientos, competencias y actitudes. El otro conjunto de objetivos debe centrarse en el cambio, por ejemplo el cambio de la organización, del comportamiento de los profesores o de los materiales que usan los estudiantes (Reezigt y Creemers, 2005). Inglaterra es destacada como ejemplo de sistema escolar que con el tiempo ha desarrollado datos de competencia lectora en los centros escolares y en las autoridades locales (Reezigt y Creemers, 2005).

Un análisis de los programas de mejora escolar en Manitoba (Canadá) e Inglaterra (Reino Unido) recomienda no centrarse exclusivamente en objetivos generales, sino introducir objetivos específicos de enseñanza y aprendizaje. Estos programas conceden mucha importancia a la evaluación interna y externa. Ambos programas animan a la encuesta y la reflexión como parte integrante de la implementación. Los profesores reciben información de retorno de fuentes externas y de su reflexión e inventario interno. Los datos se usan para informar del progreso de la implementación. Los componentes de encuesta y reflexión se consideran factores de éxito de ambos programas (Harris y Young, 2000).

No existe una receta concreta para la forma en que se deben diseñar los programas para cambiar las prácticas del aula y qué elementos deben contener. Parece que especialmente la formación profesional profunda de los profesores y los directores escolares es un factor crítico, y que las herramientas prácticas, como el uso de datos y diferentes tipos de materiales de apoyo, pueden ayudar a cambiar sus prácticas en el aula. Sin embargo, es evidente que, al cambiar las prácticas del aula, es fácil subestimar lo que implica en términos de desarrollo profesional, orientación práctica, herramientas y comunicación para los profesores y los directores para cambiar radicalmente la forma en que piensan y se comportan cuando se trata de su profesión. Una lección importante es que los profesores son profesionales que, como todos los seres humanos a los que se les pide que cambien, necesitan convicción y aprendizaje real para poder implementar nuevas formas de hacer las cosas y que este proceso es profundo y sutil.

Crear capacidad escolar: liderazgo, profesionalismo y autonomía

Otro reto al que se enfrentan las reformas de mejora escolar es que el esfuerzo por desarrollar capacidad a largo plazo a nivel escolar no suele mejorar lo suficiente o es demasiado superficial. De hecho, los programas de mejora escolar se definen como programas dirigidos tanto al aula como al centro escolar como organización. El análisis de los estudios publicados sobre mejora escolar suministra algunas indicaciones sobre los elementos organizativos que apoyan el éxito de la implementación.

Apoyar el liderazgo. Todos los estudios analizados señalan el liderazgo como factor crítico para implementar reformas y mejorar los centros escolares, aunque el tipo de liderazgo varía según los casos. Algunos de los estudios dan importancia al fuerte liderazgo del director, como en el caso del estudio de los centros escolares con bajo rendimiento cró-

nico de Estados Unidos, donde era importante para los líderes de los centros escolares que tuvieron éxito al dar la vuelta a sus resultados señalar tanto la urgencia como la magnitud del cambio necesario. Mujis *et al.* (2004) sugieren asimismo que, para los centros escolares de bajo rendimiento, es preferible un líder fuerte a un liderazgo más distribuido. Un estudio de casos diferentes de centros escolares con bajo rendimiento anteriormente que tuvieron una mejora impresionante señala asimismo la importancia del liderazgo (Aladjem *et al.*, 2010). El liderazgo, tanto en términos del papel del director como de las responsabilidades de liderazgo compartidas por el personal escolar y el director, se señala como crucial al implementar y, en algunos casos, mantener las reformas.

En los programas de mejora escolar de Manitoba (Canadá) e Inglaterra (Reino Unido), la atención se centra en el liderazgo distribuido, dado que los profesores son responsables de implementar el programa. El razonamiento que subyace a este concepto de liderazgo delegado es dar mayor libertad de acción involucrando a los profesores y no quedar limitado por mantener la jerarquía estricta (Harris y Young, 2000). Un estudio de centros escolares con especial éxito que participaron en el Programa de Mejora Escolar de Manitoba indica que los centros escolares con particular éxito tenían «liderazgo dirigido al cambio de una serie de individuos del centro escolar», en contraste con una única persona (Earl, Watson y Katz, 2003). El proyecto europeo ESI identifica asimismo el liderazgo como clave para la mejora escolar. Los resultados sugieren que fomentar el liderazgo como parte de la mejora escolar puede ser difícil en las culturas de centros escolares donde el personal no está dispuesto a aceptar al director como líder natural. En algunos países, la colegiación prevalece entre los directores y profesores, y esta cultura no permite al director adoptar un papel clave para liderar el cambio.

Según el estudio de los programas de mejora escolar de los sistemas en los que el liderazgo escolar no es un concepto desarrollado en el momento del estudio, como Bélgica (comunidad francesa), Portugal, Italia y Grecia, y en los que los profesores están aislados y los directores tienen más papel administrativo, la implementación de la mejora suele ser problemática. En estos países, no solo falta liderazgo del director, sino también liderazgo de los profesores (Reezigt y Creemers, 2005).

Desarrollar comunidades profesionales. En todos los estudios, el desarrollo de comunidades profesionales a nivel escolar se propone como un prerrequisito para el éxito de la implementación de los programas de mejora escolar. Este concepto se expresa de forma diferente en los estudios (cultura de mejora, capacidad de cambio, creación de culturas profesionales de desarrollo, desarrollo de capacidad organizativa, personal comprometido, agencias internas y capacidad colectiva), aunque todos estos términos se refieren a lo mismo. Globalmente, el concepto implica que una parte importante del desarrollo de una comunidad profesional es tener formación profesional y apoyo externo para todo el centro escolar. El proyecto ESI subraya la importancia de tener objetivos compartidos, una visión compartida de los valores y los procesos escolares, y trabajo conjunto para promover una cultura común de mejora (Reezigt y Creemers, 2005). Este es un reto particular para los sistemas con una tradición débil de mejoras a nivel del centro escolar y gran autonomía de los profesores, como en Portugal en el momento del estudio, o donde los centros escolares no se consideran entidades legítimas de reforma. Los datos empíricos del proyecto ESI indican que, en la fecha del proyecto, en la mayoría de los países los profesores trabajan principalmente de forma independiente entre sí, en lugar de en equipos colaboradores (Jong, Houtveen y Westerhof, 2002).

Otro recurso crucial para desarrollar una comunidad profesional y facilitar la implementación de los programas de mejora escolar es tiempo para que los líderes y los profesores planeen y consulten entre sí o con agentes exteriores. Reezigt y De Jong (2001) señalan que las actividades de mejora no pueden depender exclusivamente de la buena voluntad y del tiempo libre del personal escolar, sino que se debe asignar tiempo adicional a la implementación.

Apropiación y autonomía. El cambio real de la enseñanza depende de la disposición de los profesores para cambiar su comportamiento. Sin embargo, los programas de mejora escolar suelen tender a ser desarrollados e impuestos por agentes externos. Por tanto, involucrar a los profesores en los programas es crucial para el éxito de la implementación. El proyecto ESI identifica la apropiación como clave para la mejora escolar en Europa. La apropiación se define como la «sensación entre los agentes escolares de que la mejora es necesaria y las actividades previstas son las correctas para el centro escolar» (Reezigt y Creemers, 2005). La apropiación depende de que los centros escolares tengan cierto grado de autonomía. Sin embargo, como señala el proyecto ESI, incluso si los centros escolares tienen cierto grado de autonomía, como en Países Bajos, la decisión de participar en los programas de mejora escolar suele tomarse fuera de la comunidad escolar y debe establecerse la apropiación una vez iniciado el programa. Los estudios sobre la Reforma Escolar Global Americana (REG) indican asimismo que la apropiación de la reforma por los profesores es esencial para la implementación (Desimone, 2002), dado que existen diferentes modelos de REG y los estudios señalan que fue crucial para los profesores ser parte del proceso de selección. Los estudios concluyen que esta participación activa de los profesores es una influencia positiva en el compromiso de los profesores, el ritmo del cambio y el alcance de la implementación. De hecho, varios de los estudios subrayan la importancia de los centros escolares con cultura de mejora, donde los profesores no perciben el cambio con miedo y donde existe presión interna de los profesores o grupos de profesores para impulsar la agenda de mejora.

Los estudios sobre casos de programas de mejora escolar en Nueva Zelanda, Ontario (Canadá), Inglaterra (Reino Unido) y Australia sugieren la necesidad de equilibrar la autonomía local con la capacidad y el apoyo externos (Orland, 2011). La mezcla de autonomía y apoyo varía según los diferentes sistemas escolares. En Australia, existe gran nivel de autonomía y los directores escolares son reconocidos como líderes competentes capaces de fijar prioridades locales, usar datos de las pruebas a nivel del sistema para la mejora y asignar recursos. En Ontario, el equilibrio entre la autonomía local y el apoyo externo se considera clave para obtener buenos resultados. En Nueva Zelanda, los centros escolares cuentan asimismo con orientación en enseñanza y organización escolar, y con gran nivel de autonomía. En Inglaterra, el estudio de casos subraya la importancia de sopesar los objetivos impuestos por el gobierno central y los planes desarrollados a nivel local para la mejora escolar.

Mejorar la capacidad escolar para producir cambios y mejora es un aspecto importante del desarrollo escolar. Aunque la mayoría de los estudios son claros sobre la importancia de fomentar el liderazgo, las capacidades organizativas y una comunidad profesional, y la necesidad de centros escolares que funcionen bien, suelen ser menos claros cuando se trata de la forma en que los programas pueden apoyar este aspecto. En algunos casos, la capacidad escolar de mejora se considera más una condición de éxito, en lugar de un rasgo de la reforma, lo que significa asimismo que los responsables políticos deben tener en

cuenta las limitaciones de lo que los centros escolares pueden hacer si no tienen el nivel adecuado de liderazgo y capacidades. De la misma forma que los responsables políticos deben considerar lo que los profesores saben, es necesario considerar cómo diseñar programas para aumentar las posibilidades de apropiación colectiva de los cambios.

Coherencia política: un ambiente externo favorable

Los programas de mejora escolar no ocurren en el vacío y el ambiente externo puede ser más o menos favorable para que el esfuerzo escolar mantenga su propio desarrollo. Entre los retos externos al éxito del esfuerzo de mejora escolar, los factores pueden incluir la falta de suficiente apoyo externo, la existencia de agendas políticas conflictivas y la falta de perspectiva a largo plazo de los programas. El análisis de los estudios publicados indica que los elementos externos pueden contribuir a una mayor o menor efectividad de los programas de mejora escolar.

Equilibrio entre la presión y el apoyo externos. Todos los estudios analizados señalan la importancia de tener algún tipo de presión externa, en combinación con los apoyos externos. La presión externa puede ser especialmente importante para poner en marcha y hacer avanzar el proceso de implementación. El proyecto ESI identifica varios factores que influyen en los programas de mejora escolar incluidos en el estudio (Reezigt y Creemers, 2005):

- Mecanismos de mercado. Mecanismos como la libertad de elección de centro escolar por los padres y los estudiantes desempeñan un papel diferente en cada país. El estudio señala tanto los aspectos positivos como negativos de estos mecanismos y cómo se considera que afectan a la mejora escolar.
- Evaluación externa y rendición de cuentas. La evaluación externa y la rendición de cuentas se identifican como factores que obligan a los centros escolares a iniciar el esfuerzo de mejora en muchos casos. Sin embargo, el estudio advierte del riesgo de pérdida de confianza entre los profesores si las evaluaciones se perciben como injustas.
- Agentes externos. Los agentes externos, como los inspectores, los responsables políticos, los asesores educativos o los investigadores, pueden asimismo desempeñar un papel en hacer actuar a los centros escolares. Las inspecciones nacionales pueden ejercer presión sobre los centros escolares para que mejoren. En los países con sistemas centralizados en el momento del estudio, los agentes externos son considerados menos importantes, como es el caso de Portugal, Grecia e Italia.
- Participación comunitaria en los cambios educativos y sociales. Las demandas de los padres y de la comunidad pueden funcionar asimismo como presión externa para iniciar el esfuerzo de mejora.

Los agentes externos desempeñan un papel importante en los programas de Manitoba (Canadá) e Inglaterra (Reino Unido), aunque con diferente grado de intervención. En el Programa de Mejora Escolar de Manitoba (PMEM), el agente externo, denominado amigo crítico, ejercía presión y apoyo, aunque no debía intervenir directamente en el proceso de desarrollo escolar. En contraste, en el Proyecto Mejora de la Calidad de la Educación para Todos (MCET) en Inglaterra (Reino Unido), el agente externo debía intervenir más directamente si no había progreso o el ritmo era «demasiado cómodo» (Harris y Young, 2000).

Los estudios sobre las Reformas Escolares Globales de Estados Unidos constatan asimismo que las redes profesionales que permiten la colaboración entre los profesores del mismo centro y de distintos centros escolares son importantes para el éxito de los diseños

REG (Desimone, 2002). Earl, Watson y Katz (2003) identifican asimismo las redes efectivas como instrumentos de éxito de las reformas escolares. Las redes efectivas se caracterizan por «un fuerte sentido de compromiso; un sentido de fin compartido; una mezcla de información compartida y apoyo psicológico; participación voluntaria y tratamiento igualitario; y un facilitador eficiente» (Earl, Watson y Katz, 2003). Las autoridades locales o centrales pueden aportar infraestructura y ayudar a crear y mantener las redes, aunque es importante mantener un equilibrio entre la apropiación local y el apoyo externo.

Armonización y consistencia. La armonización de los programas de mejora escolar con la amplia agenda política se identifica como un elemento importante en varios de los estudios sobre casos y análisis de publicaciones (Earl, Watson y Katz, 2003; Desimone, 2002; Reezigt y Creemers, 2005; Honig y Rainey, 2012).

Si el programa de mejora escolar es consistente con otras iniciativas y esfuerzos en los que se incluyen los centros educativos, es más probable el éxito de la implementación de la reforma. El proyecto ESI concluye que la armonización de los programas con los objetivos nacionales es un prerrequisito para el éxito de la mejora escolar (Reezigt y Creemers, 2005). Entre las diferentes reformas, existen grandes diferencias en el grado de detalle de los objetivos centrales. El análisis RSC señala que, si la reforma no está vinculada a otros esfuerzos de mejora y a la amplia agenda política, se corre el riesgo de sobrecarga y fatiga de la reforma, reduciendo la capacidad escolar de implementar las reformas. Las iniciativas políticas poco coordinadas de diferentes niveles de gobernanza pueden crear obstáculos a la mejora escolar (Desimone, 2002). Por ejemplo, los nuevos regímenes de responsabilidad pueden impulsar las energías de un centro en diferente dirección de la mejora escolar, lo que haría que el centro en cuestión abandonara el programa de mejora escolar (Datnow, 2005).

El análisis de Honig y Rainey (2012) sobre las iniciativas de autonomía revela que las políticas conflictivas pueden ser un obstáculo para la implementación de dichas iniciativas. Por ejemplo, en los centros escolares que no pueden ejercer su autoridad sobre el currículo, la conflictiva agenda política significa que los centros escolares deben negociar con diferentes unidades a nivel del distrito para reconciliar la iniciativa de autonomía con la iniciativa del currículo, una tarea que consume tiempo y exigencia.

La falta de armonización puede también ser resultado de un contexto político inestable, con cambios de gobiernos (centrales o locales), o sustitución de personas clave, o mensajes políticos inconsistentes y señales cambiantes, decisiones de financiación o agendas cambiantes (Earl, Watson y Katz, 2003). Los centros escolares y su personal pueden adoptar una postura cínica si se sucede una reforma tras otra, sin dar a los centros escolares el tiempo necesario para implementar un cambio antes de anunciarse el siguiente. Los cambios políticos a nivel central se pueden percibir como fragmentados y desconectados, incluso si estos cambios tienen sentido desde la perspectiva del gobierno central. En algunos casos, es necesaria mejor coordinación entre las diferentes iniciativas. Earl, Watson y Katz (2003) ponen el ejemplo de las Estrategias Inglesas de Competencia lectora y Capacidad de Cálculo, que los primeros años parecían tener una agenda muy clara y centrada. Con la expansión de las estrategias y más personal externo con diferentes responsabilidades, Earl, Watson y Katz (2003) argumentan que es importante «realizar las conexiones entre varias políticas, explicar las transiciones y coordinar las actividades de varios grupos para garantizar que los centros escolares no se vean inundados por mensajes confusos y entiendan cómo encajan las iniciativas».

Perspectiva a largo plazo. Otro elemento resultante del análisis es la necesidad de dar tiempo a los programas de mejora escolar para ser aplicados. Los programas dirigidos a cambiar la actitud y el comportamiento de los profesores y directores suelen carecer de efectividad (Cuban, 1992) y, si se producen cambios, necesitan tiempo. El metaanálisis de los estudios de efecto de RSC indica que suele haber algún progreso el primer año, seguido por un revés los siguientes dos a cuatro años, antes de que los cambios se consoliden y los resultados continúen mejorando de cinco a ocho años después de la implementación inicial (Borman, Overman y Brown, 2002).

Se necesita adoptar una perspectiva a largo plazo al implementar reformas, especialmente si estas requieren un fundamento filosófico diferente de los métodos de enseñanza o cambios de la estructura de gobernanza de los centros escolares. El proceso de implementación puede llevar años y podría debilitarse a medida que pasa el tiempo. Por tanto, el compromiso a largo plazo es esencial. Un problema común de la implementación de programas de mejora escolar es que estos programas suelen financiarse de forma bastante cuantiosa al principio de la fase de implementación. Sin embargo, la financiación a corto plazo no es suficiente para permitir la transformación de la organización y la enseñanza escolar. Los cambios sostenibles suelen requerir financiación y apoyo a largo plazo. Incluso si los programas se basan en investigación, se fundan en los principios de cómo crear cambio y ofrecen mucho apoyo a los centros escolares, el cambio puede ser muy frágil (Earl, Watson y Katz, 2003).

El estudio longitudinal de seis modelos RSC en trece centros escolares en un distrito urbano de Estados Unidos explora por qué algunos centros escolares mantienen las reformas, mientras que otros las dejan tras un breve periodo de tiempo (Datnow, 2005). Al cabo de tres años, el esfuerzo de reforma se detuvo en seis de los trece centros escolares estudiados. El cambio de las políticas de distrito y liderazgo tuvieron diferente influencia en los centros escolares según las capacidades y estrategias para afrontar la turbulencia del ambiente. Los profesores solían explicar que otras prioridades más importantes ocuparon el lugar de la implementación de la reforma. Algunos centros escolares fueron apartados con mayor facilidad, mientras que otros plantaron cara al ambiente cambiante. Solía existir una interacción de factores a todos los niveles (estatal, distrito, escolar y aula), que contribuía a que los centros escolares abandonaran la reforma. La mayor efectividad en la implementación se dio en los centros escolares con gran capacidad y liderazgo estratégico, donde las reformas se institucionalizaron en la vida diaria.

Los elementos externos pueden influir en la capacidad y disposición del centro para introducir y continuar con las reformas de mejora escolar. Elementos como la presión externa y los mecanismos de apoyo, que garantizan la armonización con otras políticas que se pueden implementar al mismo tiempo, y la garantía de la sostenibilidad a largo plazo, deben considerarse factores externos clave que integrar en los programas de mejora escolar, dado que pueden ser cruciales para el éxito o fracaso de las reformas.

Factores para una implementación efectiva

La lista de elementos del éxito de las estrategias de mejora escolar indica lo que debe considerarse en el proceso de diseño de políticas, aunque no es una prescripción de cómo se deben diseñar o implementar los programas de mejora escolar. La lista de factores de éxito es larga para la mayoría de los responsables políticos, que están acostumbrados a que se les exijan resultados con objetivos ambiciosos en un breve periodo de tiempo y

con recursos limitados en ambientes políticos inestables. En este sentido, no es sorprendente que los responsables políticos subestimen de forma constante el tipo de recursos, el tiempo y las oportunidades de aprendizaje necesarias para cambiar fundamentalmente los enfoques de enseñanza de una gran cantidad de profesores. Teniendo en cuenta lo que cuesta cambiar la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de todos los centros escolares del sistema, puede ser impracticable para la mayoría de los responsables políticos en un breve periodo de tiempo, pero es necesario tenerlo en cuenta.

Asimismo, un reto para la implementación efectiva de las reformas de mejora escolar es que el contexto de los sistemas educativos y los procesos políticos circundantes no suelen tenerse en cuenta, lo que conlleva la sobrecarga de la reforma a nivel de los centros escolares, la falta de prioridades claras o el personal requerido para implementar los cambios. El análisis de los estudios publicados sobre mejora escolar proporciona algunas indicaciones de los factores que pueden apoyar el éxito del proceso de implementación. Algunos de estos se resaltan en los siguientes apartados.

Tener en cuenta el contexto de los sistemas educativos. El contexto desempeña un papel importante en la forma en la que se interpretan y aplican las políticas y, aunque algunos programas pueden ser eficientes en un escenario, puede que no lo sean en otro. Entre los factores contextuales que deben tenerse en cuenta al observar las políticas o reformas están la composición de la población de los estudiantes; las estructuras de gobernanza (es decir, si el sistema está descentralizado o centralizado, el número de niveles de gobernanza y de actores); el contexto político en el que se aplica la política; y las tradiciones históricas y culturales del sistema.

- Composición de la población de los estudiantes. Puede marcar una diferencia en relación con el programa de mejora escolar adecuado para un centro escolar. Algunos programas no funcionan bien con gran porcentaje de estudiantes de diferente origen lingüístico al de la mayoría. Los estudios de RSC indican que algunos de los modelos no tienen en cuenta que muchos centros escolares tienen una mayoría de estudiantes que hablan inglés como segunda lengua y no se adaptan fácilmente a la variabilidad lingüística de los estudiantes (Datnow, 2005). Otro estudio constata que los centros escolares con gran porcentaje de estudiantes minoritarios tienen profesores que es menos probable que apoyen las reformas (Desimone, 2002). Un alto grado de movilidad de los estudiantes puede representar asimismo una dificultad al implementar programas de mejora escolar.
- Estructura de gobernanza del sistema. Los países pueden tener asimismo prácticas institucionales que entorpecen el desarrollo de una cultura de mejora escolar, como la elección de los directores escolares por los profesores o gran proporción de profesores en puestos temporales. El proyecto ESI constata que la presión externa parece desempeñar un papel menor en Finlandia y Grecia, mientras que en Inglaterra el contexto nacional de rendición de cuentas ejerce una gran presión externa en los centros escolares (Wikeley et al., 2005).
- Disposición para el cambio de los profesores y directores escolares. Algunos programas de mejora escolar dependen mucho del director escolar y de las propias capacidades del centro para mejorar. Si existe larga historia de profesores autónomos, falta de comprensión del liderazgo y falta de colaboración a nivel del centro escolar, algunos programas y esfuerzos de cambio no son adecuados. En los sistemas educativos menos centralizados, existe mayor variedad entre los centros escolares en su historia de mejora escolar. En el

mismo sistema escolar puede haber programas que funcionen bien para los centros escolares con larga tradición de mejora, mientras que el diseño puede ser menos adecuado para los centros escolares que luchan por cumplir los estándares básicos. Mujis *et al.* (2004) argumentan que los programas de mejora escolar deben tener en cuenta el nivel de desarrollo de los centros escolares y de su personal. Un argumento similar es utilizado por Desimone (2002), que señala cómo un programa muy específico y desarrollado de forma externa con detallados planes de lección podría ser adecuado para algunos centros escolares, mientras que en los más desarrollados los profesores podrían sentir su creatividad reprimida y necesitar diseños más abiertos al desarrollo local. En su análisis de lo que caracteriza a los sistemas escolares que mejoran su rendimiento, Mourshed, Chijioke y Barber (2010) argumentan que, cuanto mayor flexibilidad y libertad se da a los directores y profesores de un sistema, más competentes y profesionales son.

Entender e involucrar a los agentes implicados. Los estudios publicados sobre programas de mejora escolar son claros sobre la necesidad de entender la visión de los profesores sobre esta mejora y la necesidad de implicar a los profesores en el contenido de esos programas. Con el fin de lograr el éxito en la implementación de los cambios, estos deben comunicarse de forma que concuerden con el pensamiento de los profesores, o se integren en su visión anterior, o sean convincentes y tengan sentido desde un punto de vista moral o normativo. No es eficiente ordenar simplemente los cambios en los métodos de enseñanza.

En la OCDE, el tema de cómo involucrar a los agentes implicados para hacer posibles las reformas es destacable. Los países miembros están de acuerdo en que «los responsables políticos deben crear consenso sobre los objetivos de la reforma educativa e involucrar activamente a los agentes implicados, especialmente los profesores, al formular y implementar las respuestas políticas» y en que «todos los actores políticos y agentes implicados deben tener expectativas más realistas sobre el ritmo y la naturaleza de las reformas para mejorar los resultados» (Wurzberg, 2010). La Cumbre Internacional anual sobre la Profesión de la Enseñanza, coorganizada por la OCDE, que reúne a los ministros de educación con los representantes de los asociaciones de profesores de los sistemas educativos de alto rendimiento para discutir cómo progresar en la reforma educativa, testifica la importancia de involucrar a las asociaciones de profesores en las reformas.

Sin embargo, los estudios publicados no dan respuestas simples sobre la forma de involucrar a los profesores y a otros agentes en el diseño y en la implementación de los programas de mejora escolar. En muchas circunstancias, las asociaciones de profesores son fundamentales. Algunas reformas pueden requerir cambios en las condiciones laborales. Se puede ofrecer a los profesores la mejora de las condiciones laborales o las oportunidades de aprendizaje a cambio de su disposición a introducir nuevos enfoques o reformas. Por tanto, las asociaciones de profesores son agentes importantes en muchos programas de mejora escolar. Asimismo, las asociaciones suelen ser importantes líderes de opinión y pueden influir en la visión de los profesores sobre nuevos currículos, métodos de evaluación o formación profesional. Existen asimismo formas de consultar a las asociaciones sobre la opinión de los profesores o crear otras estructuras de diálogo y consulta con los profesores con el fin de entender mejor sus puntos de vista (Capítulo 10). En su libro sobre las reformas de Ontario, Canadá, Levin (2008) da cuenta de la forma en que las autoridades educativas de Ontario lograron convencer a los profesores y otros agentes implicados mediante mensajes continuos basados en pruebas y comunicados a lo largo del tiempo. Este aspecto del diseño de políticas es más crucial a medida que continúa la tendencia hacia la

descentralización y más agentes implicados participan en los procesos educativos. El compromiso de las empresas y sus representantes sigue considerándose importante (Capítulo 11).

Gestión de la agenda política. El mundo político tiene sus propios marcos lógicos y temporales, que no coinciden necesariamente con las vías diseñadas para los programas de mejora escolar. Durante los periodos de elecciones, los políticos y los partidos explican sus propias agendas sobre lo que es necesario para mejorar los centros escolares. Puede ser especialmente duro mantener la perspectiva a largo plazo y continuar armonizando las reformas y los mensajes cuando cambia el contexto político. Levin (2008) defiende el fuerte liderazgo administrativo para mantener los esfuerzos políticos armonizados y evitar la fatiga de la reforma o sobrecargar los centros escolares con mensajes conflictivos. Se suele exigir a los centros escolares que gestionen más de un programa, reforma o cambio de ley o expectativa al mismo tiempo. Por tanto, es necesario que las autoridades escolares locales y centrales consideren la totalidad de los cambios que se exige cumplir a los centros escolares. En tiempos de recursos limitados, es incluso más importante asegurarse de que los centros escolares concentran su esfuerzo en lo más importante. Al mismo tiempo, el liderazgo administrativo debe considerar cómo reconciliar la armonización, la consistencia y una perspectiva a largo plazo con las necesidades de los políticos de promover una agenda política de fácil comprensión y popular de forma diaria.

Evaluación del impacto. Muchos sistemas educativos tienen tradiciones débiles de evaluación de los programas y las reformas. La mayoría de los artículos analizados en este capítulo contienen alguna mención al impacto de los programas de mejora escolar en el aprendizaje de los estudiantes. Se pueden usar datos para monitorizar el progreso de los estudiantes, así como los cambios producidos en la organización escolar. Sin embargo, el análisis constata que la mayoría de los programas de mejora escolar no se han evaluado con rigurosos criterios científicos, como estándares de estudio experimentales y cuasiexperimentales de gran calidad. Éste es uno de los retos a los que se enfrentan los responsables políticos cuando buscan información sobre reformas políticas con impacto demostrado para usarlas o adaptarlas en sus propios sistemas. En tiempos de mayor rendición de cuentas, combinada con descentralización, las pruebas del impacto son más importantes y se anima a los responsables políticos a incluir evaluación del impacto desde el inicio del diseño de políticas.

Finalmente, es importante que los responsables políticos y los encargados de diseñar y implementar las reformas tengan en cuenta el enfoque y los aspectos clave de los programas de mejora escolar:

- Situar a los estudiantes y el aprendizaje en el puesto central. Los estudiantes y su aprendizaje están en el punto central de la educación. Mejorar los sistemas educativos requiere mejorar los resultados de los estudiantes y mantener la atención a los estudiantes y su aprendizaje en el centro del proceso de implementación de políticas. Las pruebas sobre los programas de mejora escolar concluyen que centrarse en el aprendizaje y la enseñanza contribuye a mejorar el logro de los estudiantes. El esfuerzo de mejora escolar dirigido a cambiar la enseñanza es más eficiente que las reformas políticas que únicamente pretenden cambiar otros aspectos del sistema, como la estructura o el nivel de recursos.
- No eludir la creación de capacidad y liderazgo. Muchos de los factores de éxito no están bajo el control directo de los responsables políticos. Directores competentes y centros escolares con capacidades organizativas no se pueden lograr en un periodo electoral.

Contratar a directores y profesores eficientes y competentes requiere tiempo. Sin embargo, la investigación es clara: no hay forma de evitar la creación de capacidades de los centros escolares y aumentar las destrezas y competencias de los profesores y directores escolares. A largo plazo, los responsables políticos pueden hacer muy poco con los centros escolares que no tienen estas capacidades. Muchos de los instrumentos políticos usados actualmente, como los regímenes de rendición de cuentas o los mecanismos de mercado, se basan en que los centros escolares sean capaces de convertir estas medidas o presiones en mejora de sus aulas y del aprendizaje de sus estudiantes.

Esta necesidad de crear capacidades en los profesores y los centros escolares representa un dilema para los responsables políticos. ¿Los programas de mejora escolar únicamente se deben ofrecer a los centros escolares motivados y, por tanto, con más probabilidades de tener éxito, con el riesgo de aumentar las diferencias entre centros escolares? ¿O el esfuerzo se debe concentrar en los centros escolares más necesitados, con el riesgo de imponer cambios en los centros escolares que es posible que no estén en situación de implementar los programas con éxito? Harris y Young (2000) señalan el riesgo de que los programas de mejora escolar acentúen las diferencias en la mejora de los centros escolares, que se puede considerar como una consecuencia inaceptable de los sistemas con larga tradición de centralización. En cualquier caso, parece claro que no hay soluciones que se acomoden a todos los enfoques políticos de la mejora escolar.

Crear capacidad se puede considerar asimismo una estrategia a largo plazo donde las grandes reformas y programas de mejora escolar se hacen menos necesarios. De hecho, la tendencia de la mayoría de los países de la OCDE es apartarse de las reformas hacia sistemas que se autorregulan, donde los centros escolares desarrollan sus capacidades y pueden adaptarse más fácilmente a las nuevas expectativas de los responsables políticos y de las comunidades circundantes (Wurzburg, 2010).

Conclusión

Se han identificado los factores de éxito comunes, que pueden servir de guía para los responsables políticos al planificar nuevos programas de mejora escolar dirigidos a cambiar los ambientes de aprendizaje, los centros escolares y las aulas. Al mismo tiempo, la investigación indica que no existe un único modelo para el éxito y que los sistemas educativos pueden lograr resultados favorables combinando diversas políticas y enfoques de implementación.

El análisis y la reflexión en profundidad deben acompañar a las actividades de planificación y implementación de las políticas y reformas. Observar otros países y experiencias de implementación de políticas educativas en todo el mundo puede plantear a los responsables políticos preguntas y principios orientadores, en lugar de respuestas. Del mismo modo que la enseñanza debe basarse en pruebas, el diseño de políticas debe basarse en los hechos constatables de los aspectos eficientes. Si la enseñanza es el arte de adaptar la base de conocimientos a las circunstancias y oportunidades locales, también lo es el diseño de políticas.

Bibliografía

Aladjem, D. K. et al. (2010), «Achieving Dramatic School Improvement: An Exploratory Study», U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service, Washington, D.C.

- Bodilly, S. J. (1998), «Lessons from New American Schools' scale-up phase: Prospects for bringing designs to multiple schools», Prepared for New American Schools by RAND Education, Santa Monica y Washington, D.C.
- Borman, G. D., L.T. Overman y S. Brown (2002): «Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis», Publications Department, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk, Johns Hopkins University, Baltimore.
- Borman, G. D. et al. (2000), «Four Models of School Improvement: Successes and Challenges in Reforming Low-Performing, High-Poverty Title 1 Schools», Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR Report No. 48), Johns Hopkins University, Baltimore.
- Cuban, L. (1992), «What happens to reforms that last? The case of the junior high school», *American Educational Research Journal*, Vol.29, No. 2, pp. 227-251.
- Datnow, A. (2005), «The Sustainability of Comprehensive School Reform Models in Changing District and State Contexts», *Educational Administration Quarterly* Vol. 41, No. 1, febrero de 2005, pp.121-153.
- Dawson, H. et al. (2008), «Turning Around Chronically Low-Performing Schools: A practice guide» (NCEE #2008- 4020), National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C., <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides> .
- Desimone, L. (2002), «How Can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented?», *Review of Educational Research*, Vol. 72, No. 3, pp. 433-479.
- Earl, L., N. Watson y S. Katz (2003), «Large-scale education reform: Life cycles and implications for sustainability», CfBT Education Trust, Reading, <http://www.cfbt.com/en-GB/Research/Research-library/2003/r-large-scale-education-reform-2003>.
- Harris, A. y J. Young (2000), «Comparing School Improvement Programmes in England and Canada», *School Leadership & Management*, Vol. 20, No.1 pp. 31-42, <http://dx.doi.org/10.1080/13632430068860>.
- Herman, R. et al. (2008), «Turning Around Chronically Low-Performing Schools: A practice guide» (NCEE #2008-4020), National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C., www.ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides.
- Honig, M.I. y L.R. Rainey (2012), «Autonomy and School Improvement: What Do We Know and Where Do We Go From Here?», *Educational Policy*, Vol. 26, No. 3, pp. 465-495, <http://epx.sagepub.com/content/26/3/465.full.pdf.html>.
- Jong, R., T. Houtveen y K. Westerhof (2002), «Effective Dutch School Improvement Projects», *Educational Research and Evaluation, An International Journal on Theory and Practice*, mayo de 2012, Vol. 8, No. 4, pp. 411-454 <http://dx.doi.org/10.1076/edre.8.4.411.8815>.
- Levin, B. (2008), *How to Change 5000 Schools: A Practical and Positive Approach for Leading Change at Every Level*, Harvard Educational Press, Cambridge.
- Mourshed, M., C. Chijioke y M. Barber (2010), *How the world's most improved school systems keep getting better*, McKinsey & Company.
- Mujis, D. et al. (2004), «Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A review of the Research Evidence», *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 15, No 2.
- Ng, T. P. (2008), «Educational reform in Singapore: From quantity to quality», *Educational Research for Policy and Practice*, febrero de 2008, Volume 7, Issue 1.
- OECD/G. Wurzburg (2010), «Making reform happen in education», in OECD, *Making Reform Happen: Lessons from OECD Countries*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086296-7-en>.

- Orland, M. (2011), *School Turnaround Policies and Practices in Australia, Canada, England, and New Zealand: Overview and Implications*, WestEd Policy Report, 29 de marzo de 2011, WestEd, San Francisco. http://www.wested.org/online_pubs/turnaround-policy-FINAL.pdf.
- Reezigt, G. J. y P. B. M. Creemers (2005), «A comprehensive framework for effective school improvement», *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, Vol.16, Issue 4, pp. 407-424.
- Reezigt, G. J. y R. De Jong (2001), «Kenmerken van effectieve schoolverbeteringsprojecten» [Characteristics of effective school improvement projects], en B. P. M. Creemers y A. A. M. Houtveen (eds.), *Onderwijsinnovatie* [Innovation of education], pp. 99-118, Kluwer, Alphen aan den Rijn, Países Bajos.
- Sammons, P. (2007), «School effectiveness and equity: making connections, A review of school effectiveness and improvement research – its implications for practitioners and policy makers», CfBT Education Trust, Reading, <http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/Full%20Literature%20Review.pdf>.
- Skalde, A. y B. Pont (2013), «A literature review on the implementation of school improvement programs: Common success factors and the role of context», EDU/EDPC/RD(2013)5.
- Stoll, L., F. Wikeley y G. Reezigt (2002), «Developing a Common Model? Comparing Effective School Improvement Across European Countries», *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, Vol. 8, Issue 4, pp. 455-475, <http://dx.doi.org/10.1076/edre.8.4.455.8819>.
- Wikeley, F. et al. (2005), «Evaluating Effective School Improvement: Case studies of programmes in eight European countries and their contribution to the effective school improvement model», *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, Vol. 16, Issue 4, pp. 387-405, <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09243450500234617>.

ANEXO 9A.1

Estudios de investigación sobre mejora escolar

Estudios de investigación sobre mejora escolar

Artículos de investigación	Casos	Objetivos del estudio
<i>Case studies of large-scale reform in eight educational systems</i> (Earl, Watson y Katz, 2003)	Nueva Zelanda; Inglaterra (Reino Unido); Victoria (Australia); Kentucky (Estados Unidos); Reforma sobre Matemáticas en California, San Diego (California); Chicago (Illinois); El éxito al alcance de todos (reforma educativa de Estados Unidos).	El artículo resume la investigación realizada sobre las reformas y presenta los factores que apoyan y limitan la continuación de la reforma educativa. El trabajo está basado en un análisis de los estudios publicados y en ocho casos de reforma escolar a gran escala en distintos contextos. Los programas de mejora de los centros escolares son diferentes e incluyen un especial enfoque en la enseñanza y el aprendizaje, en el currículo, la evaluación y la gestión.
<i>Case studies of Effective School Improvement (ESI) in eight European countries</i> (Wikeley et al., 2005) (Stoll et al., 2002)	Bélgica (Centros escolares sin fallos, Algebra); Inglaterra (Estrategia LEA para la mejora y Mejorando la Calidad en Educación para Todos); Italia (Evaluaciones de Calidad en centros escolares, reforma de la Educación Primaria); Finlandia (PEDANET, VSOP, LUMA, ERC&S); Portugal (Reforma del Plan Nacional de Estudios en matemáticas, Educación para Todos); Grecia (Educación medioambiental, Reestructuración de las clases para el aprendizaje por áreas cognitivas, Educación multicultural y Dimensión Europea); Países Bajos (Centros Pedagógicos Nacionales, LPC, KEA, Proyecto de Currículo Nuclear Común); España (LOGSE, Planes anuales de mejora de los centros escolares).	El objetivo del proyecto es desarrollar un modelo eficaz de reforma de los centros escolares y «aclara los factores que impiden o fomentan la efectiva mejora educativa en centros escolares de primaria y secundaria mediante la evaluación de los programadores ESI en los estados miembros de la Unión Europea...»
<i>Comparing School Improvement Programmes in England and Canada</i> (Harris y Young, 2000)	Inglaterra (Mejorando la Calidad Educativa en el Proyecto Educación para Todos [IQEA]); Manitoba (Canadá) (Programa de Mejora Escolar de Manitoba [MSIP]).	Este estudio compara dos programas de mejora escolar en Inglaterra y Canadá y examina cómo funcionan y promueven la mejora de los centros escolares en diferentes contextos.
<i>Case studies of four programmes to improve low-performing schools</i> (Orland, 2011)	Australia, Canadá, Inglaterra y Nueva Zelanda.	Este análisis, encargado por el Departamento de Educación de Estados Unidos, examina cómo varios países aceptan el reto de mejorar los centros escolares de bajo rendimiento académico.
<i>Research on Comprehensive School Reform in the US</i> (Aladjem et al., 2010; Desimone, 2002; Borman, Overman y Brown, 2002; Datnow, 2005)	Se incluyen en el análisis varios estudios sobre las características de la implementación exitosa de programas de mejora escolar en Estados Unidos.	Varias reformas globales de centros escolares de educación secundaria (CSR) se desarrollaron por primera vez en los años ochenta. Entre 1998 y 2006, cerca de 7.000 centros escolares americanos recibieron tres premios anuales por implementar los modelos CSR.
<i>Literature review on school effectiveness</i> (Sammons, 2007)	Programa para la Mejora de la Calidad de Educación para Todos; Centros Escolares de Alta Fiabilidad; Estrategias de Competencia lectora y Capacidad de Cálculo; Reformas Escolares Globales; y Mejora a través de inspecciones.	Este análisis de la investigación sobre centros escolares eficaces incluye la revisión de varios programas de mejora en centros escolares británicos y de Estados Unidos.

Estudios de investigación sobre mejora escolar (Cont.)

Artículos de investigación	Casos	Objetivos del estudio
<i>Literature review of turning around low-performing schools</i> (Herman <i>et al.</i> , 2008)	Centros escolares que han conseguido cambiar sus resultados.	Este análisis de las investigaciones sobre centros escolares que cambiaron sus bajos resultados contiene recomendaciones sobre las mejores prácticas para este cambio. Es una guía práctica para uso de los educadores que necesitan mejorar el rendimiento de sus alumnos de forma rápida y radical. Este análisis no trata de la reforma global de los centros escolares (CSR).
<i>Literature review of autonomy initiatives</i> (Honig y Rainey, 2012)	Centros Escolares Públicos de Boston (Centros Escolares Piloto); Centros Escolares Públicos de Chicago (Iniciativa de Reforma de los Institutos de Chicago); Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York (Presupuesto para el Rendimiento); Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York (Institutos del Nuevo Siglo); Oakland, Distrito Escolar Unificado de California (Nuevas escuelas pequeñas autónomas).	Esta investigación exhaustiva sobre iniciativas de autonomía en Estados Unidos revisa las lecciones de las iniciativas que incrementan la autoridad de los centros escolares para tomar decisiones como estrategia de mejora del nivel educativo de los centros. Las iniciativas tienen como objetivo aumentar la autoridad de los centros en las decisiones clave que se tomen sobre su mejora educativa para permitir a los centros escolares desarrollar e implementar métodos de enseñanza y aprendizaje que se basen en sus puntos fuertes y atiendan a sus necesidades.

PARTE II
Capítulo 10

Las asociaciones educativas en las reformas políticas

Este capítulo presenta un análisis de las opiniones de las asociaciones de profesores sobre su contribución e implicación en las reformas educativas de los gobiernos. Se basa en las respuestas de las organizaciones que representan a profesores de 19 países a una encuesta que se llevó a cabo en 2013 por el Comité Asesor Sindical para la OCDE (TUAC).

El capítulo examina los resultados sobre el compromiso e implicación de los profesores en las reformas educativas, particularmente en áreas como las condiciones laborales de los profesores, su desarrollo profesional y la implementación de normas de enseñanza. Igualmente, reseña las opiniones de los profesores y de sus asociaciones sobre su nivel de compromiso en el desarrollo y la implementación de las reformas, y las áreas políticas en las que se han implicado con éxito.

Resultados clave

- El hecho de contar con profesores competentes y motivados es uno de los factores clave para el adecuado progreso de un sistema educativo. Sin el esfuerzo de los profesores en las aulas sería imposible implementar reformas educativas de manera efectiva. En muchos países de la OCDE, los profesores se afilian en asociaciones, además de que los profesores son una de las categorías profesionales con más miembros de la población activa. Para llevar a cabo reformas educativas con éxito, es necesario crear un consenso sobre los objetivos de la reforma y cooperar activamente con los agentes implicados, especialmente las asociaciones de profesores.
- La encuesta realizada por el Comité Asesor Sindical para la OCDE (TUAC)* presenta un cuadro alentador sobre la implicación de las asociaciones en la mayoría de los países de la OCDE, particularmente en las políticas sobre profesores y competencias, lo que deja espacio para mejoras de estabilización e institucionalización del diálogo entre las asociaciones y los gobiernos. Algunos ejemplos sobre la colaboración de las asociaciones de profesores y los gobiernos a lo largo de los países miembros de la OCDE demuestran que hay oportunidades para los asociaciones de formar parte del desarrollo profesional y de crear un espacio para los profesores en el que puedan compartir su experiencia profesional y de liderazgo. Los gobiernos tendrían un papel proactivo reconociendo y apoyando dichas iniciativas.
- Para que se produzca un diálogo social fructífero entre gobiernos y asociaciones, es necesario aunar esfuerzos y reconocer la importancia del pluralismo, incluyendo el respeto tanto al acuerdo como al desacuerdo. El continuo impacto de la crisis económica refuerza la importancia de este enfoque. Los sistemas educativos dependen de que haya docentes de alta calidad y del papel de estos al implementar las políticas educativas. Por consiguiente, es esencial que tanto ellos como las asociaciones formen parte de todo desarrollo, práctica y reforma de las políticas educativas.

El compromiso de las asociaciones docentes en política educativa

Los profesores competentes y motivados forman una pieza clave en el progreso de un sistema educativo, y para una reforma educativa efectiva son clave sus esfuerzos por implementarla en las aulas. Además, muchos profesores de los países de la OCDE se organizan en asociaciones y habitualmente constituyen una de las categorías profesionales con más miembros de la población activa. Para llevar a cabo reformas educativas con éxito, es necesario crear un consenso sobre los objetivos de la reforma y conseguir el compromiso

* El Comité Asesor Sindical (TUAC) es una organización sindical internacional que sirve como interfaz para las asociaciones con la OCDE y es un órgano consultivo con la OCDE y sus diversos comités (www.tuac.org). En 2013, TUAC llevó a cabo con la Internacional de la Educación (EI) una encuesta para proporcionar más información sobre el nivel y la intensidad del compromiso de las asociaciones de profesores con sus gobiernos. Esta sección se basa en la encuesta llevada a cabo por TUAC/EI.

de los agentes implicados, especialmente de las asociaciones de profesores (OECD, 2010). Sin embargo, hasta recientemente las investigaciones han tendido a olvidar el papel que desempeñan las asociaciones de profesores en la calidad y el desarrollo profesional de los mismos (Bascia, 2009).

Comprender el papel y el potencial de las asociaciones de profesores para la mejora educativa es esencial para la salud de los sistemas de educación de los países. Este capítulo presenta un análisis sobre las contribuciones aportadas por las asociaciones de profesores y su compromiso con los gobiernos para el desarrollo y la implementación de políticas de educación y formación en diferentes áreas, y sobre las posibilidades de diálogo sobre aspectos específicos de la educación. Este análisis se basa en la encuesta llevada a cabo entre organizaciones por el Comité Asesor Sindical para la OCDE (TUAC) 2013. El término «políticas educativas» hace referencia a las políticas gubernamentales que corresponden a los sistemas educativos en su conjunto, mientras que el término «políticas de formación» se aplica a las políticas gubernamentales que tratan particularmente el desarrollo de capacidades, incluyendo las competencias de los adultos y la formación profesional en secundaria superior y en el nivel terciario.

La encuesta TUAC 2013 presenta un cuadro alentador sobre la participación de las asociaciones en la mayoría de los países de la OCDE, particularmente en las políticas sobre profesores y sus competencias. Las asociaciones de profesores están actualmente implicadas en asuntos tales como condiciones laborales, salarios, cuestiones de igualdad y currículos, tanto en las políticas educativas como de formación. La mayoría de las asociaciones tienen un compromiso parcial con el desarrollo y la implementación de políticas. Los foros internacionales, como las Cumbres Internacionales de la Profesión Docente, ayudan a promover la colaboración entre gobiernos y asociaciones. Sin embargo, queda margen de mejora en la estabilización y la institucionalización del diálogo entre gobierno y asociaciones.

Una visión global sobre las asociaciones de profesores y su compromiso con los gobiernos

Aunque la afiliación a las asociaciones de profesores, excepto en las provincias y territorios canadienses, es habitualmente voluntaria, los profesores de los países de la OCDE están asociados en un número muy elevado. De hecho, aunque en algunos países la afiliación está decayendo en ciertos sectores, la adscripción a las asociaciones de profesores se ha mantenido estable en muchos países, a pesar de la crisis económica (Carter, Stevenson y Passy, 2010). La Internacional de la Educación (IE), que representa a cerca de 30 millones de profesores y profesionales de la educación en 170 países, es la federación de asociaciones más grande del mundo.

Mientras que las cifras citadas anteriores muestran el compromiso de los profesores con las asociaciones y su adaptación y concepción de las políticas, otros estudios estiman cuáles son los asuntos que estos profesionales consideran importantes y las mejores maneras de abordarlos. Bascia (2008) estima que las expectativas de los profesores se centran en la defensa laboral (mejorar las condiciones de trabajo); la independencia económica (mejora de las retribuciones); participación en la toma de decisiones; desarrollo profesional y formación; y expresión y promoción de una identidad profesional positiva.

Las primeras dos expectativas corresponden a los valores comunes sobre la acción sindical. Las últimas tres expectativas todavía están por analizar, dado que los testimonios

(véase más adelante) muestran que en estas áreas de actividad aumentaría el nivel de autoeficacia y confianza de los profesores. Estas áreas, en las que tiene lugar un fecundo diálogo entre empleados y gobiernos, necesitan más conocimiento y desarrollo.

La investigación llevada a cabo sobre el liderazgo de los profesores muestra su deseo de participar en la toma de decisiones profesionales y en las reformas educativas sobre su eficacia (Frost; 2011; MacBeath, 2012). Varios países mantienen una estrecha relación formal con las asociaciones de profesores. Este es el caso de Suecia donde, por ejemplo, se consulta habitualmente a las asociaciones de profesores, al igual que se espera que estas den su opinión sobre las propuestas legislativas. En Alberta (Canadá), el sindicato provincial de profesores colabora con el gobierno en varios proyectos. Esto incluye la pertenencia formal a órganos consultivos y la implicación directa en las certificaciones de profesores (Bascia y Osmond, 2013). Un estudio que encargó la Internacional de la Educación también proponía otros asuntos para incorporar en la política educativa, incluyendo el apoyo al desarrollo del liderazgo de los profesores en la práctica profesional y en la creación y transferencia del conocimiento profesional (Bangs y Frost, 2012). Actualmente, las áreas en las que las asociaciones se quieren centrar incluyen las condiciones laborales, la formación del profesorado y los estándares de enseñanza.

- Hay un debate creciente sobre cómo las condiciones laborales del profesorado, incluyendo las opiniones de los profesores, pueden ser remodeladas por las asociaciones de profesores en colaboración con los gobiernos, con el fin de responder a las necesidades profesionales del profesorado (Figazzolo, 2013; OECD, 2013). Por ejemplo, en Ontario (Canadá), el sindicato de profesores encargó un informe para llevar a cabo esta tarea, el cual cubriría todos los aspectos de las condiciones laborales del profesorado (Leithwood, 2006).
- Algunas asociaciones de profesores de los países miembros de la OCDE proporcionan o pretenden proporcionar un desarrollo profesional de calidad a sus miembros y también ofrecer páginas web que les permitan mantener el contacto y compartir experiencias. Ejemplos de estas actuaciones se dan en Estados Unidos, Canadá, Australia, Noruega y Reino Unido (Bangs y MacBeath, 2012; Bangs y Frost, 2012).
- Las asociaciones de profesores también asumen papeles de liderazgo al establecer los estándares de enseñanza, un ejemplo de este papel sería el Consejo Nacional de Estándares de Enseñanza de Estados Unidos, el cual otorga la titulación a los profesores.

En varios países, las pruebas apuntan al convencimiento cada vez mayor de que las asociaciones de profesores constituyen un componente vital en el éxito del sistema educativo (OECD, 2011). Sin embargo, según un estudio sobre un caso reciente de colaboración entre asociaciones y el gobierno de Inglaterra, se ha demostrado que es esencial que todas las asociaciones participen en el diálogo si la relación pretende ser abierta y flexible (Carter, Stevenson y Passy, 2010). Además, las relaciones constructivas entre asociaciones y gobierno pueden ser frágiles y necesitan atención constante (Bascia y Osmond, 2013).

La existencia de disposiciones formales e informales o instituciones en marcha para apoyar la colaboración entre gobierno y asociaciones de profesores es clave para conseguir el éxito en el diálogo social. Para este fin hay un gran abanico de prácticas institucionales dependiendo del contexto del país, su historia y tradiciones. A nivel internacional, uno de los desarrollos globales más significativos para promover la colaboración entre las asociaciones de profesores y los gobiernos sobre la política de profesores es la creación en 2011 de las Cumbres Internacionales de la Profesión Docente, junto con la Internacional de la

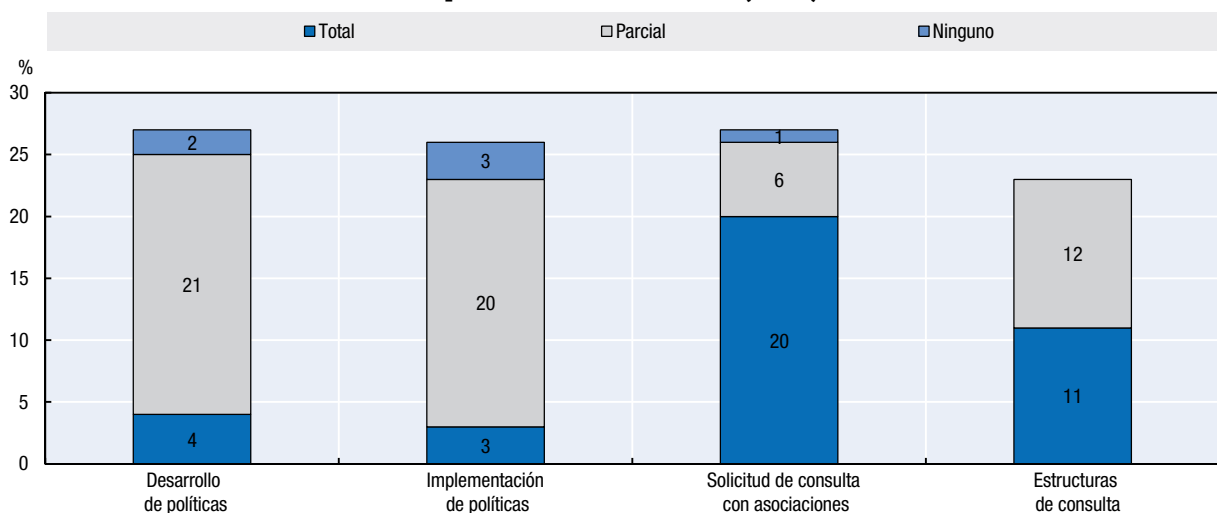
Educación, la OCDE y el gobierno anfitrión, que reúnen a los líderes de las asociaciones de profesores y a los ministros de educación. Entre los temas tratados se incluye la calidad docente, en cuanto a enseñanza y liderazgo, la evaluación de los profesores y, en 2014, la inclusión y la igualdad en los sistemas autónomos (Asia Society, 2011, 2012, 2013; Schleicher, 2011). Como parte de estas cumbres, las delegaciones han acordado conjuntamente los objetivos de las políticas de profesores del año próximo.

Prioridades y enfoques en el compromiso de las asociaciones de profesores con los gobiernos

Las pruebas señalan la importancia de que los gobiernos impliquen a las asociaciones de profesores en el desarrollo de las políticas de educación y competencias. La encuesta realizada en 2013 por la Internacional de la Educación y la TUAC proporciona más información sobre el nivel y la intensidad del compromiso que las asociaciones de profesores tienen con sus gobiernos. Las preguntas versaban sobre las políticas de educación y las políticas de formación. Los resultados se basan en las respuestas de 24 asociaciones con diferentes miembros (desde los sectores de la educación en todos los niveles hasta los sectores de educación no formal, educación para adultos y gestión educativa). La TUAC recibió 27 cuestionarios completados por 24 asociaciones de 19 países o jurisdicciones. Las distintas asociaciones proporcionaron las respuestas a esta encuesta. Un solo sindicato puede organizarse en más de una jurisdicción. En Reino Unido, por ejemplo, un sindicato, el NASUWT, representa a miembros de todas las jurisdicciones del Reino Unido y negocia con los gobiernos de todas ellas. Aunque algunas de las asociaciones se organizan en la misma jurisdicción, sus respuestas pueden ser distintas, dada la diferente percepción de su relación con los gobiernos.

La mayoría de los encuestados indicaron que colaboran parcialmente con los gobiernos en temas de desarrollo y implementación de las políticas de educación (Figura 10.1).

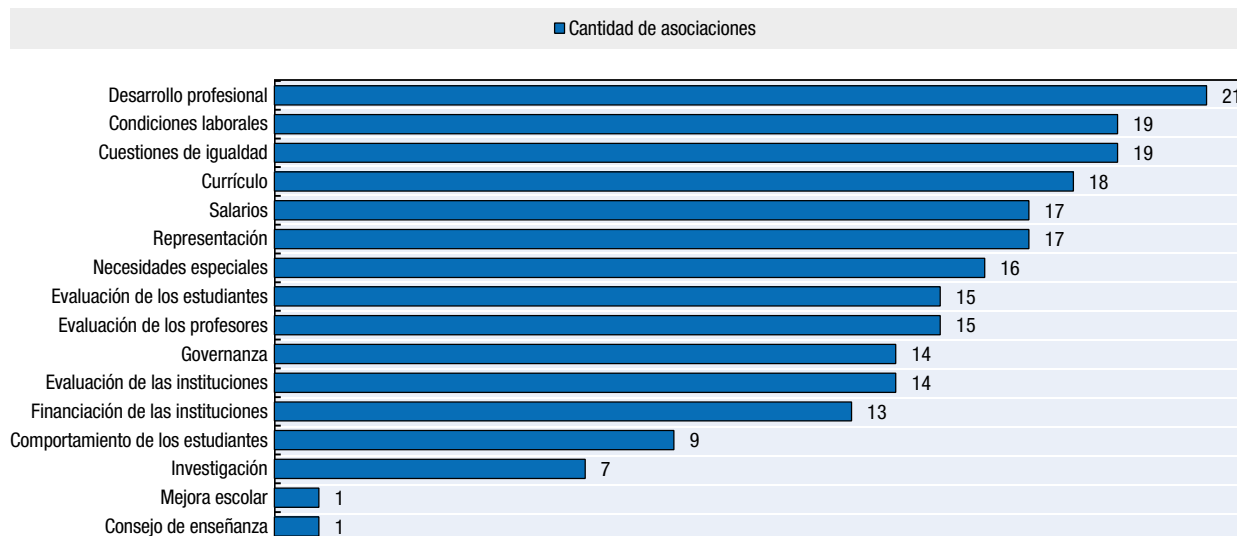
Figura 10.1. **Compromiso de las asociaciones de profesores con los gobiernos en políticas de educación (2013)**



Fuente: Internacional de la Educación y TUAC (2013), Encuesta sobre el Compromiso de las Asociaciones con los Gobiernos en Educación y Formación.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171536>

Figura 10.2. **Compromiso de las asociaciones de profesores con los gobiernos en políticas concretas de educación (2013)**



Fuente: Internacional de la Educación y TUAC (2013), Encuesta sobre el Compromiso de las Asociaciones con los Gobiernos en Educación y Formación.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171540>

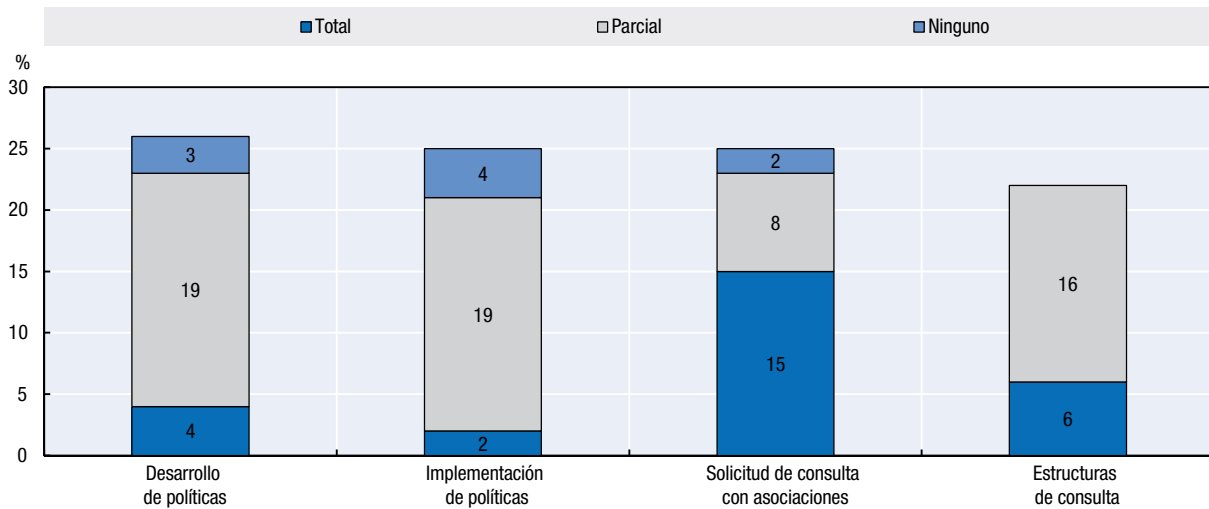
Una pequeña minoría dijo tener total o nula colaboración. Sobre todo, las asociaciones consideran que actualmente colaboran algo más en el desarrollo de las políticas de educación que en la implementación de las mismas.

Aunque la mayoría de las asociaciones declararon que los gobiernos habían establecido acuerdos para realizar la consulta, la mitad de los encuestados afirmaron que solo participaron parcialmente en las estructuras de consulta. Pocas asociaciones declararon que participaron en estructuras de consulta plenamente establecidas, en comparación con la disposición de los gobiernos a responder a todas las exigencias de la consulta. Claramente, en algunos países podría existir más debate sobre la idoneidad de las estructuras de consulta. Así, la existencia de estructuras formales parece no garantizar resultados tangibles. A veces, las perspectivas varían entre las asociaciones de un mismo país, reflejando el hecho de que los gobiernos pueden tener diferentes relaciones con las asociaciones dependiendo de la fuerza laboral que representen.

También se pidió a las asociaciones que identificaran las áreas de las políticas de educación que actualmente son objeto de debates constructivos (Figura 10.2). Casi todos los encuestados mencionaron el desarrollo profesional del profesorado, seguido por las condiciones laborales y los asuntos de igualdad. Igualmente, la gran mayoría de los encuestados mencionaron el currículo, los salarios de los profesores, el apoyo a los estudiantes con necesidades especiales y la evaluación de los profesores, de los estudiantes y de las instituciones. Un tercio de los encuestados afirmaron que se estaban produciendo debates muy productivos sobre el comportamiento de los estudiantes. Cuestiones raras veces mencionadas fueron la investigación educativa, el desarrollo escolar y los comités docentes.

Preguntas similares se formularon sobre las políticas de formación (Figura 10.3). Las respuestas apuntan a que existen grandes diferencias entre las políticas de educación y las políticas de formación. Mientras que la mayoría de los encuestados indicaron que colabo-

Figura 10.3. **Compromiso de las asociaciones de profesores con los gobiernos en políticas de formación (2013)**



Fuente: Internacional de la Educación y TUAC (2013), Encuesta sobre el Compromiso de las Asociaciones con los Gobiernos en Educación y Formación.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171553>

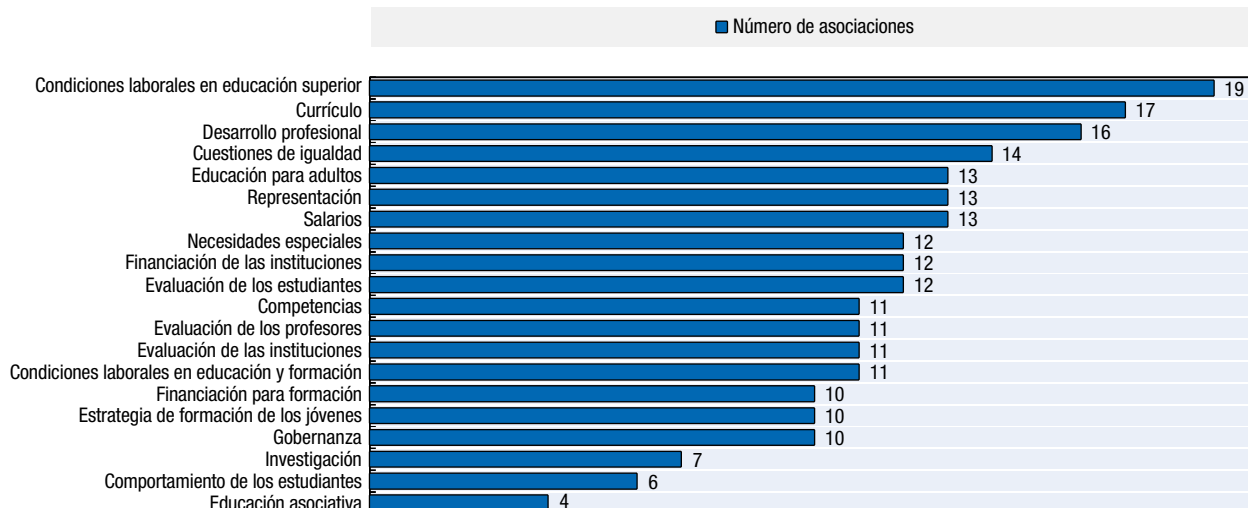
raban parcialmente con los gobiernos, había un mayor número de encuestados que declararon colaborar totalmente en el desarrollo de políticas de formación, y un mayor número de encuestados afirmaron no colaborar de ninguna forma. Más asociaciones declararon no colaborar en la implementación de políticas de formación, un número mayor en comparación con las que afirman colaborar totalmente. Solo unas pocas declararon que estaban dispuestas a colaborar con el gobierno en caso de necesidad. También, en comparación con la mitad de los encuestados que declararon la existencia de plenas estructuras de consulta sobre las políticas de educación, son menos los que declararon plenas estructuras de consulta sobre las políticas de formación. Parece que hay una necesidad de debatir más a fondo sobre la idoneidad de las estructuras de consulta, en especial, sobre las políticas de formación que se aplican en la mayoría de los países.

La mayoría de las asociaciones identificaron los asuntos sobre currículo, desarrollo profesional, igualdad, salarios, aprendizaje de adultos y condiciones laborales como los debates más productivos que se estaban llevando a cabo sobre las políticas de formación. Las consultas sobre la estrategia de formación para los jóvenes y la financiación de la formación fueron menos habituales (Figura 10.4).

Conclusión

La encuesta TUAC presenta un cuadro esperanzador sobre la participación de las asociaciones en la mayoría de los países de la OCDE, particularmente en las políticas que atañen a los profesores y sus competencias. Sin embargo, todavía queda espacio para la estabilización e institucionalización del diálogo entre asociaciones y gobiernos. La colaboración existente entre asociaciones de profesores y gobiernos en los países miembros de la OCDE demuestra las oportunidades que existen para las asociaciones de asumir la provisión de desarrollo profesional y la oportunidad de los profesores de compartir la práctica profesional y el liderazgo. Los gobiernos podrían desempeñar un papel proactivo reconociendo y apoyando dichas iniciativas.

Figura 10.4. **Compromiso de las asociaciones de profesores con los gobiernos en políticas concretas de formación**



Fuente: Internacional de la Educación y TUAC (2013), Encuesta sobre el Compromiso de las Asociaciones con los Gobiernos en Educación y Formación.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171563>

Los sistemas educativos dependen de la calidad de los profesores y de su papel al implementar las políticas educativas. Por consiguiente, es esencial que tanto ellos como las asociaciones sean parte central de las políticas de desarrollo, práctica y reforma. Los acuerdos para conseguir un diálogo social fructífero entre gobiernos y asociaciones necesitan aunar esfuerzos, al igual que reconocer la importancia del pluralismo, incluyendo el respeto tanto al acuerdo como al desacuerdo. El impacto continuo de la crisis económica refuerza la importancia de este enfoque.

Bibliografía

- Asia Society (2011), «Improving Teacher Quality Around the World: The International Summit on the Teaching Profession», Asia Society, Nueva York.
- Asia Society (2012), «Teaching and Leadership for the Twenty-First Century: The 2012 International Summit on the Teaching Profession», Asia Society, Nueva York.
- Asia Society (2013), «Teacher Quality: The 2013 International Summit on the Teaching Profession, Asia Society», Nueva York.
- Bangs, J. y D. Frost (2012), «Teacher self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for Education International», Education International Research Institute, Cambridge.
- Bangs, J. y J. MacBeath (2012), «Collective Leadership: The role of teacher unions in encouraging teachers to take the lead in their own learning and in teacher policy», *Professional Development in Education*, Vol. 38/2, Routledge, Londres, pp. 331-343.
- Bascia, N. (2008), «What teachers want from their unions: what the literature tells us», en M. Compton y L. Weiner (eds.), *The global assault on teaching, teachers and their unions*, Palgrave MacMillan, Nueva York, pp. 95-108.
- Bascia, N. (2009), «Pushing the Paradigm: Research on teachers' organisations as policy actors», en G. Sykes, B. Schneider y D. Plank (eds.), *Handbook of Educational Policy Research*, Routledge, Nueva York, pp.785-792.

- Bascia, N. y P. Osmond (2013), «Teacher Union Governmental Relations in the context of educational reform», Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, preparado para la Education International, Bruselas.
- Carter, B., H. Stevenson y R. Passy (2010), *Industrial Relations in Education: Transforming the School Workforce*, Routledge, Londres.
- Education International and OECD Trade Union Advisory Committee (TUAC) (2013), «Survey of Trade Unions' Engagement with Governments on Education and Training», disponible en TUAC, www.tuac.org.
- Figazzolo, L. (2013), *The Use and Misuse of Teacher Appraisal: An Overview of Cases in the Developed World*, Education International, Bruselas.
- Frost, D. (2011), «Supporting teacher leadership in fifteen countries: the International Teacher Leadership Project, Phase 1, Faculty of Education», University of Cambridge, Cambridge.
- Leithwood, K. (2006), *Teachers' Working Conditions That Matter: Evidence for Change*, Elementary Teachers' Federation of Ontario, Toronto.
- MacBeath, J. (2012), *The Future of the Teaching Profession*, Education International Research Institute, Cambridge.
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OECD (2010), *Making Reform Happen: Lessons from OECD Countries*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086296-en>.

PARTE II
Capítulo 11

Cooperación constructiva con el sector empresarial

Este capítulo presenta las opiniones de los empresarios sobre las políticas educativas y su compromiso en la creación de dichas políticas. El capítulo se basa en las respuestas de las organizaciones representantes de los empresarios de 27 países a una encuesta llevada a cabo en 2013 por el Comité Asesor de Comercio e Industria para la OCDE (BIAC).

El capítulo informa sobre las áreas de las políticas educativas en las cuales los empresarios exigen más acción para cubrir sus necesidades, como mejorar la guía de carreras de los estudiantes y la educación y formación profesional. También revisa los canales potenciales que fomentan el compromiso de los empresarios en la creación de políticas educativas, como la participación en organismos múltiples, en procesos de consulta y diálogo informal; además incluye recomendaciones sobre medidas para mejorar la cooperación con el sector privado en política educativa.

Resultados clave

- Actualmente, muchos países hacen frente al reto del desempleo persistente, sobre todo entre los jóvenes y los trabajadores más de más edad, mientras que los empresarios a menudo declaran que no consiguen encontrar empleados cualificados para sus puestos vacantes. Los empresarios, los responsables de las políticas y las instituciones educativas pueden reforzar los mecanismos de cooperación para aumentar la empleabilidad de los individuos. Esta cooperación podría incentivar la implementación de las reformas necesarias en los sistemas educativos y los mercados laborales, mejorando el diseño y la implementación de las políticas.
- De acuerdo con la encuesta llevada a cabo por el Comité Asesor de Comercio e Industria para la OCDE (BIAC)* en 2013 sobre la participación de las organizaciones patronales en asuntos de educación, es necesario forjar mayores relaciones entre el mundo de la educación y el mundo laboral, asunto que se considera prioritario en todos los niveles de educativos. Reconociendo que existen muchas diferentes maneras de cooperación y que la participación de los empresarios en la creación de políticas educativas puede seguir distintos canales, hay un potencial significativo a nivel internacional para compartir las buenas prácticas y desarrollar mecanismos de compromiso eficiente de los empresarios en muchos países, regiones y sectores.
- Según los empresarios, hay que dar prioridad a mejorar el nivel básico de capacitación para que los ciudadanos entren en el mercado laboral. Esto conlleva un aumento del acceso de todos los ciudadanos a una educación de alta calidad y de relevancia, además de asegurar una transición fácil hacia el mundo laboral. Para fomentar la mejora de la cooperación en la creación de políticas educativas se pueden tomar diversas medidas, como establecer sistemas de previsión con los múltiples agentes implicados, proporcionando incentivos a las instituciones educativas para colaborar con los empresarios, aumentando el interés de las empresas sobre las últimas tendencias en educación y fomentando iniciativas conjuntas para crear oportunidades de formación durante el trabajo.

Cooperación constructiva con el sector empresarial

El alto nivel de desempleo persiste y crea paro a largo plazo, sobre todo entre los jóvenes y los trabajadores de más edad, lo que supone un reto al que se enfrentan muchos países. Al mismo tiempo, son muchos los empresarios que declaran que les resulta difícil

* El Comité Asesor de Comercio e Industria para la OCDE (BIAC, por sus siglas en inglés) es una asociación empresarial internacional independiente que se dedica a aconsejar a los responsables de las políticas de gobierno en la OCDE y foros colindantes en muchas cuestiones diversificadas sobre globalización y economía mundial (www.biac.org). BIAC llevó a cabo en 2013 la encuesta del Comité de Educación BIAC entre 28 organizaciones patronales de 27 países, la mayoría miembros de la OCDE. En ella se abordaba el marco legal, las prioridades de estas organizaciones en las principales reformas de la política educativa desde 2007, ejemplos de iniciativas de éxito y aspectos específicos del sistema educativo.

encontrar candidatos cualificados para ocupar sus puestos vacantes. Por tanto, se crea la necesidad de tomar medidas que aumenten la empleabilidad de los individuos, fomentando la innovación, la productividad y el crecimiento. Esto se considera clave para conseguir el crecimiento económico al igual que es esencial para la cohesión social.

Reformar los sistemas de educación y el mercado laboral es crucial para asegurar la transición fluida al mercado laboral. Con este fin, los empresarios tienen una buena posición para ayudar a identificar los puntos donde las políticas e iniciativas de educación y formación pueden disminuir las desigualdades en competencias. La cooperación entre los empresarios, los responsables de las políticas y las instituciones educativas es muy importante para reforzar la empleabilidad de los individuos y además puede ser beneficiosa no solo para empresas y demandantes de empleo, sino también para reducir el desempleo, reforzar la competitividad y aumentar el crecimiento inclusivo en beneficio de la economía y de la sociedad.

Para forjar una conexión más estrecha entre los mundos de la educación y del trabajo es esencial ayudar a los individuos a conocer las opciones de formación con las que cuentan y mejorar su empleabilidad (OECD, 2012). Según la encuesta realizada por el Comité Asesor de Comercio e Industria (BIAC) sobre la participación de las organizaciones patronales en la educación, esta participación se consideraba una prioridad básica en todos los niveles educativos (BIAC, 2013). La encuesta también indicaba los métodos para mejorar la cooperación en la elaboración de políticas educativas, como establecer sistemas de previsión con los múltiples agentes implicados, proporcionar incentivos a las instituciones educativas para colaborar con los empresarios, aumentando el interés de las empresas sobre las tendencias en educación y fomentando las iniciativas conjuntas para crear oportunidades de formación en el trabajo. La OCDE desempeña un papel muy importante en este empeño, proporcionando un foro para compartir y analizar las buenas prácticas de colaboración patronal en la elaboración de políticas educativas.

Una visión global sobre las organizaciones patronales que colaboran en la creación de políticas educativas

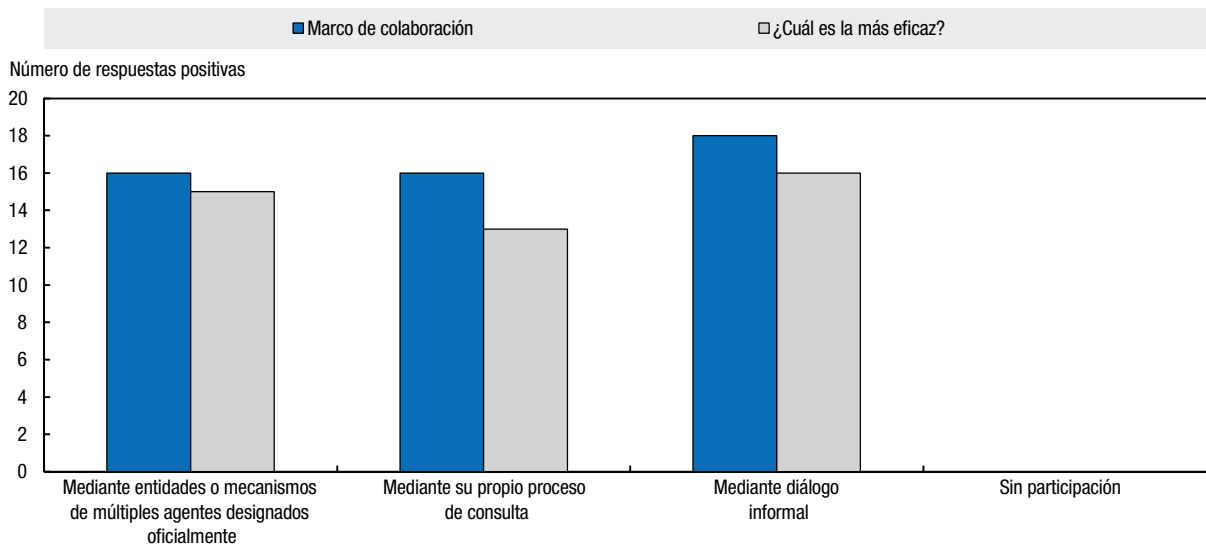
La participación de los empresarios en la elaboración de políticas educativas puede seguir varios canales, incluyendo:

- Iniciativas proactivas de los empresarios, como mesas redondas con los responsables de las políticas y las instituciones educativas, pero también participación en el diseño de cursos de educación y formación profesional (FP).
- Asesoramiento a los responsables de las políticas a través de varias formas de consulta, como los organismos oficiales de agentes múltiples o los mecanismos de consulta gubernamental con las empresas y las organizaciones patronales.
- Formas menos formalizadas de diálogo.
- Procesos de creación y decisión conjuntas, por ejemplo en el diseño de clases de formación profesional o de sistemas de cualificación.

Algunas de estas medidas se describen en la encuesta BIAC (Figura 11.1). La encuesta muestra que hay una tendencia muy extendida de usar organismos o mecanismos oficiales de agentes múltiples, procesos de consulta internos de las organizaciones patronales entre sus miembros respectivos y diálogo informal con los responsables de las políticas. Se con-

sidera que todas estas medidas tienen una eficacia similar. Las organizaciones no empresariales indicaron que no habían tenido ninguna participación en el proceso de reforma de la política educativa.

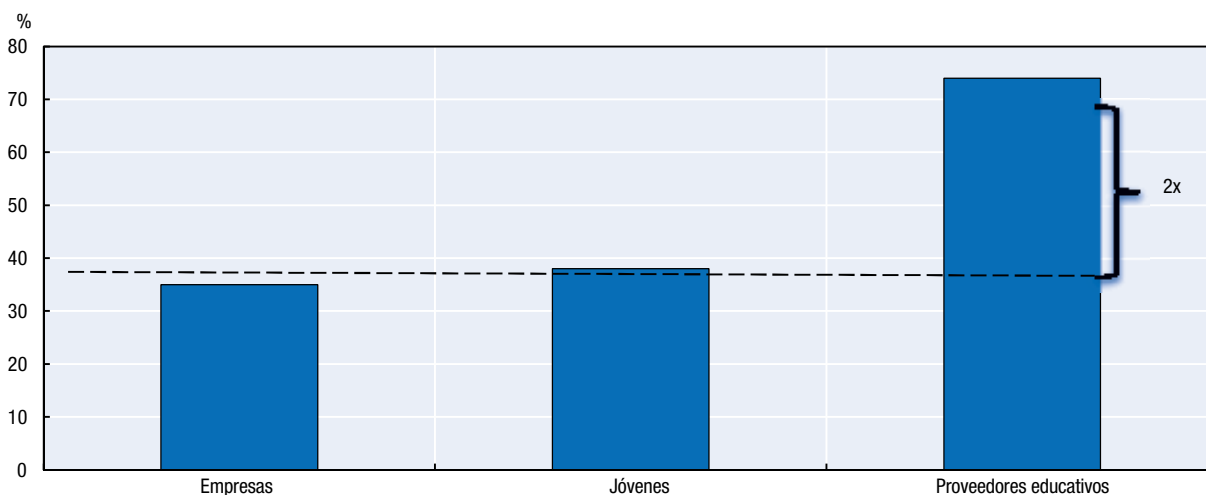
Figura 11.1. Tipos de participación en los debates sobre política educativa y la percepción de su eficacia (2013)



Fuente: Comité Asesor de Comercio e Industria para la OCDE (2013)

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171571>

Figura 11.2. Encuestados que convienen en que los graduados o nuevos contratados están adecuadamente preparados para un puesto de trabajo



Nota: Empresas: En conjunto, las personas que hemos contratado en el último año estaban adecuadamente preparadas por su educación o formación previa.

Jóvenes: En conjunto, considero que estoy preparado para ocupar un puesto de trabajo en mi sector de estudios.

Educadores: En conjunto, los graduados de mi institución están adecuadamente preparados para desempeñar empleos de nivel en su sector de estudios.

Fuente: Comité Asesor de Comercio e Industria para la OCDE (2013). Adaptado de Mourshed, Patel y Suder (2014).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171586>

A pesar de los diversos canales de participación, el éxito es mixto. Cerca del 90 % de los encuestados en la encuesta del BIAC indicaron que algunas de sus recomendaciones para los debates sobre la reforma educativa de su país habían sido tenidas en cuenta de modo suficiente, otras no. Algunos encuestados declararon que sus recomendaciones solo raras veces se tomaban en cuenta.

La investigación recientemente realizada por McKinsey, basada en encuestas a 5.300 jóvenes, 2.600 empresarios y 700 educadores de educación postsecundaria en 8 países europeos, estima que los educadores son dos veces más propensos que los empresarios y la juventud a considerar que sus graduados están preparados para el mundo laboral, revelando una aparente desconexión entre el mundo de la educación y el mundo laboral (Mourshed, Patel y Suder, 2014) (Figura 11.2). Además, el 27 % de los empresarios indicaron que han dejado puestos de trabajo sin cubrir por no poder encontrar personas suficientemente cualificadas.

Para reducir esta desigualdad, parece que hay lugar para el progreso en reforzar la participación patronal en la reforma de política educativa. Antes de explorar los métodos para aumentar dicha participación, es importante entender previamente por qué dicha participación es necesaria. Esto fomenta una mayor comprensión de los retos que las empresas de diferentes tamaños afrontan en distintos sectores y países, y de sus prioridades para la educación.

Prioridades de los empresarios para la reforma de la educación

En un mundo donde la globalización está creando nuevos y cambiantes mercados, cambiando la demanda de competencias y las diferentes formas de trabajo, contratar a un nuevo empleado representa una de las decisiones más importantes de inversión de las empresas. Entre las principales condiciones políticas que se requieren para que las empresas creen empleos sostenibles (BIAC, 2014) se encuentra que las empresas buscan empleados que tengan determinados conocimientos, competencias y carácter para cubrir sus necesidades específicas.

Sin embargo, las empresas se enfrentan a retos en muchos sectores y regiones para encontrar candidatos adecuados, dado que hay muchos candidatos que no tienen el nivel requerido en tareas y capacidades básicas (OECD, 2013a). La demanda de competencias cambia de manera creciente a tareas más sofisticadas en sectores de elevadas tecnologías, sin embargo, por término medio al menos un 10 % de los adultos carecen de las capacidades informáticas más elementales (OECD, 2013a). Al mismo tiempo, los empresarios en Europa también declaran una especial carencia de capacidades como la comunicación y la ética laboral (Mourshed, Patel y Suder, 2014). La falta de capacidades y las desigualdades amenazan la competitividad de las empresas, impiden la movilidad social y contribuyen al desempleo, tal como muestran los datos de la encuesta de la OCDE sobre las Competencias de los Adultos, según la cual las personas con bajos niveles de competencia lectora tienen más del doble de probabilidades de estar desempleadas.

En respuesta a esta falta de cualificaciones, se necesita dar una mayor prioridad a mejorar la provisión de competencias básicas a los individuos antes de que accedan al mundo laboral. Esto exige un acceso en aumento de todos los individuos a una educación de gran calidad y relevante. Es crucial la reforma de los sistemas educativos y del mercado laboral para garantizar una fácil transición al mercado de trabajo.

Los resultados de la encuesta BIAC muestran que los campos en los que los empresarios exigen medidas son:

- Revisar los currículos de la educación escolar para que tengan como objetivo el mercado laboral y las necesidades sociales, en consulta con los empresarios, cuidando no sobrecargar esos currículos: hay que prestar especial atención a las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (disciplinas STEM), asignaturas en las que las organizaciones patronales declaran las principales carencias de competencias en muchos países, incluyendo Austria, Bélgica, Alemania y Reino Unido (BIAC, 2013; BUSINESSEUROPE, 2011). Otras competencias también requieren más énfasis en los currículos, como la competencia lectora y la capacidad de cálculo, la comunicación y el pensamiento crítico. En Turquía, por ejemplo, la Asociación Turca de Industria y Comercio (TUSIAD) ha publicado libros de educación secundaria sobre varias disciplinas como muestra de un currículo contemporáneo.
- Reforzar la calidad y formación de los profesores, incluyendo a los destinados a educación y formación profesional (FP) y a los directores de centros escolares: para motivar a los docentes y mejorar su calidad y la de los directores escolares, es necesario tomar medidas para evaluarlos e incentivarlos. Los datos de la OCDE muestran que un gran número de profesores nunca han tenido una evaluación externa ni recibido información de retorno sobre su acción docente (por ejemplo, en Italia y Portugal) y, en algunos casos, tampoco una evaluación interna (por ejemplo, en Italia, Irlanda y España) (OECD, 2013). Una manera de incentivar a los profesores puede ser la provisión de un sistema de remuneración diferenciada que recompense la excelencia docente.
- Reforzar los sistemas de FP. Esto incluye promover un mayor acceso a los sistemas de FP; mejorar la cualificación de estos sistemas; elevar el reconocimiento de la necesidad de excelencia en toda la educación, incluida la FP; y facilitar la transición entre la FP y otros niveles educativos. Las organizaciones patronales en muchos países (por ejemplo, Australia, Dinamarca, Hungría, Suecia y Turquía) están trabajando proactivamente para mejorar los sistemas de FP (BIAC, 2013).
- Promover una inversión más inteligente en educación, que conlleve mayores beneficios sociales y económicos, por ejemplo, mejorando el acceso a la educación y atención de la primera infancia y su calidad, previniendo el abandono escolar e integrando a los alumnos inmigrantes (BIAC, 2010).
- Aumentar la autonomía de los centros escolares (incluyendo el liderazgo de los centros), mientras que al mismo tiempo se mejora la rendición de cuentas mediante la evaluación de los centros escolares, los estudiantes y los profesores (BIAC, 2010).
- Mejorar el asesoramiento a los estudiantes para la elección de carrera, tanto en centros escolares como en institutos (BIAC, 2010). En Japón, por ejemplo, la organización empresarial nacional, Keidanren, está trabajando con varias universidades para ofrecer becas a los licenciados y posgraduados para que estudien en el extranjero durante un año. Keidanren ofrece orientación a los estudiantes antes de partir al extranjero y consejos sobre los currículos y futuras carreras, y organiza una feria de empleo para ayudar a los alumnos a su vuelta a integrarse en el mercado laboral.

La reforma política que se menciona anteriormente es necesaria en muchos países para mejorar los resultados de la educación y facilitar la transición de los estudios al trabajo, junto con reformas en el mercado laboral para promover la creación de empleo y los

incentivos laborales. Complementando estas reformas, las organizaciones patronales y las empresas de todo el mundo están aplicando ya sus propias iniciativas para ayudar a superar la falta de competencias, mientras que son también requeridos más esfuerzos de cooperación entre los empresarios, los responsables de las políticas y las instituciones educativas para implementar las reformas necesarias con el fin de conseguir un aumento más eficiente de la empleabilidad de los individuos. Un ejemplo a nivel internacional es la Organización Internacional de Empresarios (OIE) y la BIAC, en 2013, que apoya la Organización Internacional del Trabajo (OIT), estableciendo la Red Global de Formación (GAN), que busca mejorar el estatus de los programas de formación de aprendices, compartir las buenas prácticas y desarrollar una red de empresas que ofrezcan formación de aprendices.

Opciones de participación del sector privado en la política educativa

Aunque la participación de los empresarios en la creación de políticas ayuda a mantener la perspectiva del lugar del trabajo en los programas educativos y de formación, no hay un único modelo para implicar a los empresarios en la educación, y mucho depende de las características del país y del sector. Se pueden considerar diversas posibilidades para la cooperación, entre las que se encuentran las siguientes:

- Animar a los países a establecer políticas de educación de alta calidad, con sistemas de previsión, implicando a todos los agentes (incluidas las empresas y las organizaciones patronales) para anticipar a medio plazo las competencias necesarias y las tendencias de los mercados laborales. Esto ayudaría a garantizar la relevancia de los programas de educación y formación continua para el mercado laboral, aunque esto también necesita la organización y actuación adaptable de las instituciones educativas para hacer frente a las cambiantes necesidades de la educación. Un ejemplo sería el proyecto finlandés Oivallus (Intuición) (2008-2011), promovido por la Confederación de Industrias Finlandesas (EK), que reunió a representantes de las empresas, académicos, profesores y otros expertos, que se centraron en las futuras necesidades del mundo empresarial.
- Se debe fomentar la cooperación de las instituciones educativas con los empresarios, en especial para los sistemas que garantizan la evaluación y la calidad. Estas medidas pueden incluir, por ejemplo, asignación del presupuesto y órdenes explícitas para iniciativas que atañen al diálogo con los empresarios. En Nueva Zelanda, las Academias de Comercio están específicamente diseñadas para proporcionar a los estudiantes de secundaria programas de comercio y tecnología, basados en la colaboración entre centros escolares, instituciones terciarias, organizaciones de formación industrial y empresas.
- Elevar la sensibilización de los empresarios hacia las tendencias de formación y educación, y posibilitar su colaboración en las políticas educativas. Las organizaciones patronales pueden trabajar junto con el gobierno para informar a las empresas sobre dichos asuntos y explicar las ventajas de su participación en las políticas educativas. BUSINESS-HUNGARY y la Asociación Búlgara de Emprendedores y Empresarios llevó a cabo un proyecto de investigación de varios años, en el cual se describían las necesidades del mercado laboral en las regiones húngaras, basándose en las respuestas obtenidas en un cuestionario proporcionado por las empresas y las instituciones educativas. Consecuentemente, se crearon comités regionales para el desarrollo de la FP con el fin de hacer frente a las necesidades locales de competencias.

- Iniciativas conjuntas para ayudar a desarrollar oportunidades de aprendizaje en el trabajo se podrían conseguir mediante la cooperación y la confianza entre empresarios, profesores, investigadores y estudiantes. Esto puede implicar, por ejemplo, un aumento del uso de redes de estudiantes; mayor relación entre las instituciones educativas, empresas de reciente creación y veteranas; desarrollo profesional de los profesores en diversas industrias y funciones; y conexiones más profundas entre educación, innovación y trabajos de investigación. En 2008, la Federación de Empresarios Alemanes (BDA) y la Federación de Industrias Alemanas (BDI) acordaron lanzar una iniciativa sobre ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), que dio como resultado la creación de una plataforma de Internet que proporciona detalles sobre más de 1.100 programas STEM en el sector privado de todo el país y sirve de motor de búsqueda para los estudiantes. Más de 8.000 profesionales actúan como embajadores de la iniciativa que enseña y anima a los estudiantes a estudiar las disciplinas STEM. Aunque no es posible establecer una causalidad directa, el porcentaje relativo de los estudiantes de primer año de postsecundaria que se inscribieron en las disciplinas STEM (en comparación con otras disciplinas) creció casi un 4% entre los años 2007 y 2011 (BIAC, 2013).

Conclusión

El refuerzo de mecanismos por los que empresarios, responsables de políticas e instituciones educativas pueden cooperar para aumentar la empleabilidad de los individuos es un instrumento político que puede generar beneficios para los participantes, al igual que para la economía y la sociedad. Esta cooperación debe reforzar las iniciativas de llevar a cabo las reformas descritas previamente que se consideran necesarias en los sistemas educativos y en el mercado laboral, mejorando el diseño y la implementación de las políticas.

Reconociendo que existen muchas formas distintas de cooperación, existe un significativo potencial a nivel internacional para examinar las condiciones de éxito y la capacidad de compartir las buenas prácticas y las lecciones aprendidas con el fin de construir mecanismos de participación efectiva de los empresarios en las políticas de educación de los diversos países, regiones y sectores. Apoyándose en su experiencia en cuestiones educativas y en su sólida relación con la comunidad empresarial a través de BIAC, la OCDE está especialmente bien situada para realizar progresos en esta área.

Bibliografía

- BIAC (2014), «Reinforcing the case for private sector-led growth, investment and jobs: BIAC Discussion Paper», http://biac.org/statements/high_level/BIAC_Statement_to_LCM_2014_ENG.pdf.
- BIAC (2013), «Education Committee Survey: Synthesis Report», http://www.biac.org/statements/edu/130605_BIAC_Education_Survey_PREMIUM.pdf.
- BIAC (2010), «Investing in Human and Social Capital: New Challenges: BIAC Statement to the Meeting of the OECD Education Policy Committee at Ministerial Level», <http://www.biac.org/statements/edu/10-11-final-BIAC-Statement-to-EDPC-MIN.pdf>.
- BUSINESSEUROPE (2011), «Plugging the Skills Gap: The Clock is Ticking», <http://www.busesseurope.eu/Content/default.asp?pageid=568&docid=28659>.
- Mourshed, M., J. Patel and K. Suder (2014), «Education to Employment: Getting Europe's Youth Into Work», McKinsey Center for Government, McKinsey & Company. http://www.mckinsey.com/insights/social_sector/converting_education_to_employment_in_europe.

OECD (2013a), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.

OECD (2013b), *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264193864-en>.

OECD (2012), «Developing Relevant Skills», en OECD, *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-3-en>

PARTE III

Una mirada país por país

PARTE III
Capítulo 12

Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE

Este capítulo presenta unos resúmenes de las políticas de educación de los países de la OCDE. Diseñados para responsables políticos, analistas y profesionales que buscan información y análisis sobre políticas educativas que tengan en cuenta la importancia del contexto nacional, estos resúmenes ofrecen una visión de las políticas educativas en un formato comparativo, presentando el contexto, los retos y objetivos clave, y las políticas y reformas recientes de cada país de la OCDE. Los resúmenes se basan en el marco analítico de Política educativa en perspectiva, que se apoya en el conocimiento base de la OCDE sobre políticas educativas de los países miembros. Este marco organiza el conocimiento cuantitativo y cualitativo sobre políticas educativas en términos de: a) elevar el rendimiento de todos los estudiantes (mediante la equidad y la calidad, y preparando a los estudiantes para el futuro); b) aumentando la calidad de las instituciones (mediante la mejora de los centros escolares y de las políticas de evaluación); y c) dirigiendo los sistemas educativos (mediante la gobernanza y la financiación).

Las reformas que se presentan se introdujeron entre los años 2008 y 2014. La información se ha obtenido principalmente de las respuestas de los países a la Encuesta sobre Resúmenes de Política educativa en perspectiva, los perfiles de países de Política educativa en perspectiva y el análisis comparativo y específico de la OCDE y las estadísticas sobre el sistema educativo de cada país.

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y las colonias israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

ALEMANIA

Contexto

Estudiantes. El rendimiento de Alemania en PISA 2012 en matemáticas, ciencias y lectura está por encima de la media de la OCDE. A lo largo de los ciclos de PISA se perciben mejoras globales en lectura y matemáticas, mientras que el rendimiento en ciencias permanece estable. El impacto del entorno socioeconómico sobre el rendimiento de los estudiantes en matemáticas ha disminuido y se sitúa en torno a la media de la OCDE. Alemania cuenta con una elevada proporción de alumnos de educación de la primera infancia en comparación con la media de la OCDE, mientras que políticas a nivel del sistema como la separación temprana por grupos (principalmente a los 10 años, una de las más precoces de la OCDE) o como el índice relativamente alto de repetición de curso pueden dificultar la equidad, de no ser tratadas con precaución. En el sistema de centros escolares de educación general, una serie de medidas persiguen aumentar la permeabilidad entre itinerarios educativos, tales como permitir el acceso a un nivel de educación superior (*Gymnasium*) desde la consecución del certificado secundario de otro itinerario distinto. El bien desarrollado sistema dual alemán, que ofrece a los estudiantes formación profesional y educación académica, facilita su integración en el mundo laboral. Las tasas de finalización de la educación secundaria superior se sitúan por encima de la media de la OCDE, manteniéndose el número de matriculaciones en FP de secundaria superior en torno a la media. En el nivel terciario, las tasas de graduación siguen situándose por debajo de la media OCDE, aunque han aumentado desde el año 2000. En la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, los alemanes de 16 a 65 años demostraron un rendimiento cercano a la media en capacidad de cálculo y por debajo de la media en competencia lectora, en comparación con otros países participantes. Los jóvenes de 16 a 24 años consiguieron una mejor puntuación que el total de adultos alemanes y se mantuvieron en torno a la media del resto de jóvenes adultos de otros países. Las perspectivas laborales de Alemania son positivas, en comparación con la mayoría de los países de la OCDE: la tasa de desempleo es de las más bajas y la proporción de jóvenes entre 15 y 29 años que no estudia ni trabaja (NI NI) es menor que la media.

Instituciones. En comparación con otros países de la OCDE, los centros escolares alemanes cuentan con una menor autonomía en gestión curricular, evaluación y asignación de recursos, como la contratación y el despido de profesores o las decisiones sobre los salarios del profesorado. La visión de los estudiantes alemanes referente al ambiente como inductor del aprendizaje se sitúa en la media de la OCDE. En años recientes, los directores de centros escolares tienen mayor autonomía, y su liderazgo educativo ha superado la media de la OCDE según los informes de directores de centros en PISA 2012. La formación para profesores de secundaria inferior dura 6,5 años antes de que comiencen a ejercer e incluye un práctico de enseñanza obligatorio. La población laboral docente está envejecida, con una proporción de profesores de más de 50 años mayor que la media de la OCDE. Los salarios de los profesores en Alemania se sitúan entre los más altos de los países de la OCDE, las

sobre los resultados de los estudiantes, mientras se eleva el rendimiento en la formación académica y profesional.

Instituciones. Se aconseja la implementación de nuevas iniciativas en materia de enseñanza y formación de los profesores para fomentar la mejora de los centros escolares, particularmente considerando la alta proporción de profesores de edad avanzada y el potencial impacto de su sustitución y de la formación de nuevos profesores cuando estos se retiren.

Sistema. Otros de los retos a los que se enfrenta Alemania están relacionados con establecer prioridades nacionales, al mismo tiempo que se satisfacen las necesidades de los *Länder*, continuar asegurándose la inversión en educación y centrarse en políticas que ayuden a conseguir mayor equidad en el sistema.

Respuestas políticas seleccionadas

- El Plan Nacional de Integración (2007) se creó con el fin de mejorar la equidad y aumentar la participación y el éxito de estudiantes de entorno inmigrante. Gracias a la colaboración de agente civiles se transformó en el Plan Nacional de Acción para la Integración (NAP-I, 2011)
- La Ley de Reconocimiento (2012), junto con las Leyes de Reconocimiento de los *Länder* (2014) facilitan el reconocimiento de las cualificaciones otorgadas por otros países para favorecer la integración profesional de extranjeros.
- Se están realizando esfuerzos para apoyar la mejora de los centros escolares mediante la Ofensiva de Calidad en la Formación de Profesores (2013). El objetivo principal es alcanzar una mejora sostenible en los procesos de formación del profesorado, incluyendo la incorporación profesional y el aprendizaje continuo. Esta política trata igualmente de contribuir a un mayor reconocimiento de cualificaciones y certificados obtenidos en todo el país, ofreciendo mayor flexibilidad a estudiantes y postgraduados docentes.
- En 2006, la Conferencia de Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los *Länder* en la República Federal de Alemania (*Kultusministerkonferenz*, KMK) adoptó una *estrategia global para la supervisión educativa*, incluyendo cuatro áreas interconectadas: 1) estudios comparativos internacionales sobre el rendimiento de los estudiantes; 2) evaluación centralizada de la consecución de estándares educativos (base para la comparación entre *Länder*); 3) estudios comparativos para revisar la eficiencia de centros escolares individuales, dentro de los *Länder*; y 4) informe educativo conjunto de la Federación y los *Länder*. La última reforma amparada bajo esta estrategia es la de los Estándares Educativos para el Examen General Universitario (*Allgemeine Hochschulreife*) en lengua alemana, matemáticas e inglés o francés (2012).
- El derecho a un centro de educación y cuidado de la primera infancia (ECEC) se extiende a todos los niños de 1 y 2 años (*KiFöG*, 2013). Con esta medida Alemania persigue un acceso equitativo a la educación y el cuidado de la primera infancia, introduciendo el derecho a una plaza en instalaciones de ECEC para los niños de 1 y 2 años, y extendiendo la provisión existente a los niños de 3 años. La implementación de esta ley fue respaldada por una inversión financiera proveniente del Gobierno Federal, los *Länder* y los municipios, y por monitorización regular.
- El programa federal de inversión en el Futuro de la Educación y Cuidado (2003-2009) per-

siguió una mayor implantación de centros escolares de horario continuado con 4 mil millones de euros destinados a 8.262 centros. Sus objetivos incluyen mejorar la calidad de los centros escolares y la enseñanza, así como desligar el entorno social de la adquisición de competencias. Más del 50% de la cantidad invertida fue destinado a centros de primaria, y los *Länder* continúan llevando a cabo programas independientes de ayuda a esos centros abiertos todo el día.

Actuación política destacada: Solucionando problemas de transición de la educación obligatoria a la FP

El sistema de formación profesional dual es un pilar de la educación en Alemania que contribuye a las tasas por encima de la media de logro educativo en el nivel de secundaria superior. Ofrece a sus estudiantes tanto conocimiento teórico como destrezas prácticas: los estudiantes pasan una media de 3-4 días en una empresa formadora y 1-2 días en el centro escolar. La fortaleza de este sistema dual podría explicar las bajas tasas de desempleo en Alemania. Aún quedan pendientes algunos retos relacionados con la transición de la educación obligatoria a la FP o de la FP a estudios terciarios. El Gobierno ha implementado varias iniciativas para hacer frente a estos retos, incluyendo:

- El Pacto Nacional para la Formación en Carreras y Desarrollo de Fuerza Laboral Cualificada en Alemania (2004-2014) trata de ofrecer formación a cargo de una empresa formadora, así como primar esfuerzos del sector público por la FP. Se incluyeron otros colaboradores como la Conferencia de Ministros de Educación KMK y el Gobierno Federal para Migración, Refugiados e Integración. Sus objetivos incluyen mejorar la madurez de los estudiantes mediante dos vías de educación secundaria inferior (*Hauptschule* y *Realschule*) y dotar a los jóvenes en fase de transición de oportunidades de cualificación con salidas laborales.
- La iniciativa Cadenas Educativas (*Bildungsketten*, 2010) para la consecución de cualificaciones de FP incluye varias acciones y medidas, tales como un programa de entrenamiento al inicio de la carrera, análisis del potenciales, orientación sobre carreras y el programa VerA (para acabar con el abandono escolar). Este paquete de medidas brinda apoyo preventivo a partir del 7.º curso con un programa de orientación profesional para crear perspectivas ocupacionales, evitar el abandono escolar precoz y asegurar una adecuada transición a la FP y al mercado laboral. Como parte del programa profesional, los veteranos se comprometen a orientar a los jóvenes. El Gobierno federal, la agencia federal de empleo y los *Länder* aúnan esfuerzos para apoyar a los jóvenes.

El perfil detallado de la política educativa de Alemania está disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-24-en>

AUSTRALIA

Contexto

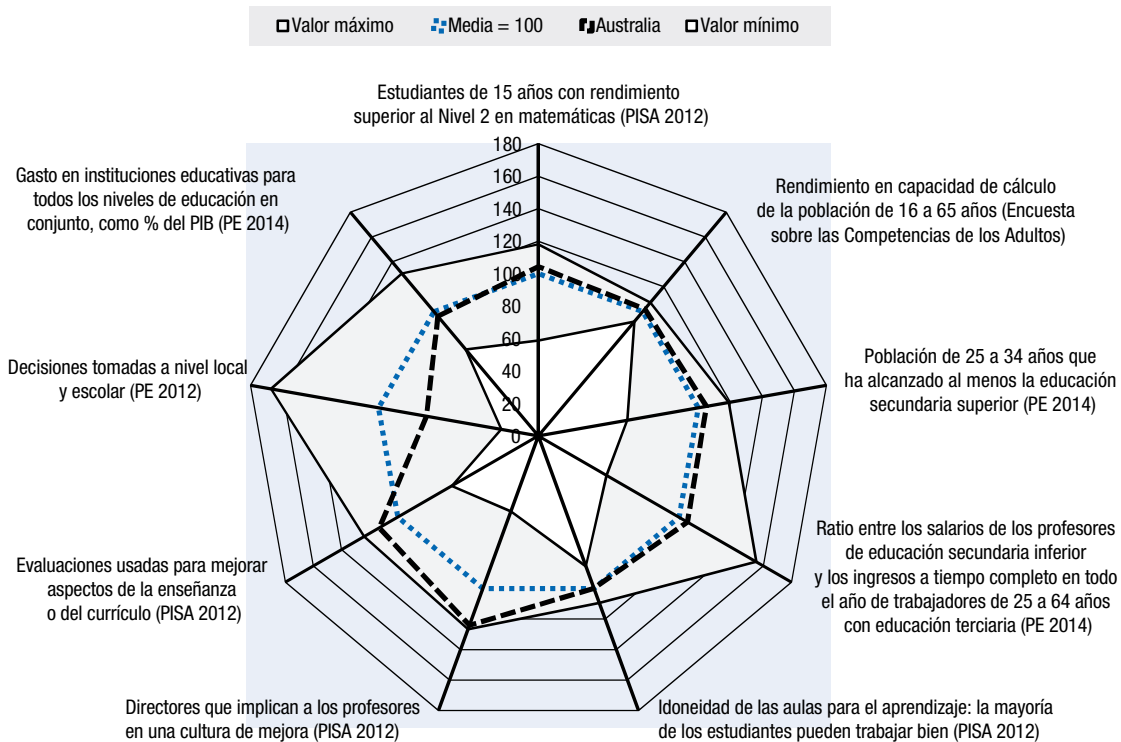
Estudiantes. El rendimiento de Australia en PISA 2012 se sitúa por encima de la media de la OCDE, reflejándose un empeoramiento del rendimiento en matemáticas y lectura, y permaneciendo sin cambios en ciencias a lo largo de los ciclos de PISA. Australia tiene menos estudiantes de bajo rendimiento en comparación con la media de la OCDE, y el impacto del estatus socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes es también inferior a la media. Sin embargo, los estudiantes de las zonas rurales, así como los aborígenes y los isleños del estrecho de Torres, tienen un rendimiento académico inferior y menos acceso a la educación terciaria que la media nacional. Una gran proporción de niños se matriculan desde muy pequeños en educación de la primera infancia, y la educación escolar abarca hasta los 16 años. La elección de centro escolar está muy extendida en comparación con el área de la OCDE. La educación secundaria y la terciaria buscan preparar a los estudiantes para la integración social y para entrar en el mercado laboral. Las tasas globales de finalización de la educación secundaria superior están en la media de la OCDE. La tasa de matriculación en formación profesional de secundaria superior está por encima de la media de la OCDE, como la tasa global de graduación en educación terciaria. En comparación con sus iguales de otros países de la OCDE participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, la competencia lectora de los australianos de 16 a 65 años está por encima de la media. El dominio de la capacidad de cálculo en esta encuesta se encuentra en la media, y algo por encima de la media en las personas de 16 a 24 años. Las tasas de desempleo están por debajo de la media de la OCDE.

Instituciones. Los centros escolares de Australia tienen un ambiente de aprendizaje positivo, con autonomía en el currículo y en la evaluación por encima de la media de la OCDE, y autonomía en la asignación de recursos (como contratación y despido de profesores, además de la asignación del presupuesto) en torno a la media de la OCDE. A los profesores de educación secundaria inferior se les exige una formación de cuatro años previa al desempeño de la profesión, incluyendo un práctico obligatorio. El tiempo de enseñanza de los estudiantes y el tiempo lectivo de los profesores en educación primaria y secundaria están entre los más altos de los países de la OCDE. En los niveles de primaria y secundaria, los salarios de los profesores están también por encima de la media de la OCDE y el número de alumnos se encuentra en torno a la media de la OCDE. Una gran proporción de los profesores en Australia, en comparación con la media TALIS, consideran que la profesión de la enseñanza está valorada en la sociedad y volverían a dedicarse a dicha carrera si tuvieran que volver a elegir. Además, el marco de evaluación se considera positivo y puede ayudar a generar mejoras en las aulas, proporcionando información más clara sobre las áreas en las que los centros educativos deberían mejorar.

Sistema. Australia tiene un sistema educativo nacional compartido con los estados. El sistema educativo es dirigido a nivel nacional mediante acuerdos con los estados y las re-

giones, y se centra en las prioridades y la financiación de la educación. Los centros escolares y los estados participan en la mayor parte de las decisiones en educación secundaria inferior, y los centros escolares toman la mayor parte de las decisiones sobre la organización de la enseñanza. La financiación escolar se ha caracterizado por la falta de transparencia y coherencia, y los resultados de numerosos estudios han mostrado la dificultad para determinar la financiación de los centros escolares individuales. El gasto en las instituciones educativas como porcentaje del PIB (para todos los niveles de educación en conjunto) se encuentra por debajo de la media de la OCDE, con una participación de la financiación privada por encima de la media de la OCDE.

Figura 12.2. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Australia**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de *Política educativa en perspectiva: Australia* (OECD, 2013) con los datos de la OCDE y las respuestas del país a la Encuesta sobre Resúmenes de *Política educativa en perspectiva* (2013). Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933174144>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. El rendimiento en educación superior en Australia se podría complementar poniendo más empeño en reducir las desigualdades que se producen en las políticas a nivel del sistema que impiden la equidad en la educación. Otras cuestiones importantes son incentivar a los alumnos para adquirir las competencias que se demandan en el mercado laboral e incrementar el acceso a la educación y el rendimiento de los estudiantes de entornos desfavorecidos, así como de los aborígenes e isleños del estrecho de Torres.

Instituciones. Entre los puntos clave en Australia se encuentran proporcionar apoyo continuado al desarrollo profesional de los profesores y de los directores de centros escolares, y una evaluación más clara sobre cómo pueden mejorar estos centros.

Sistema. Otro asunto que necesita más atención es aumentar la claridad de las políticas y la financiación en un sistema educativo descentralizado.

Respuestas políticas seleccionadas

- Para reforzar el rendimiento y el apoyo a estudiantes de entornos desfavorecidos y a los aborígenes e isleños del estrecho de Torres, Australia ha realizado inversiones en la educación de la primera infancia, con la *Estrategia Nacional de Desarrollo de la Educación de la Primera Infancia* (2009), y ha definido objetivos para la mejora de la FP y formas de reforzar las prácticas de aprendices para desarrollar las competencias de estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos.
- A través de la política para los centros escolares *Los estudiantes primero* (2014), el Gobierno australiano marca como objetivos las siguientes cuatro áreas políticas clave: 1) desarrollar un currículo nacional consistente; 2) mejorar la calidad de la enseñanza; 3) expandir la autonomía de los directores; y 4) implicar a los padres y a la comunidad en el funcionamiento de los centros escolares.
- El *Instituto Australiano para el Liderazgo en la Enseñanza y en la Escuela* (AITSL) (2010) anima a promover la excelencia en la enseñanza y en el liderazgo escolar. El AITSL desarrolla políticas nacionales acordadas y proporciona recursos para apoyar a los educadores a convertirse en expertos y llegar a la excelencia en la enseñanza y el liderazgo escolar.
- Australia está también aplicando varias políticas para mejorar la calidad de la enseñanza en diferentes puntos durante la carrera de los profesores. Introdujo un enfoque nacional en los Programas de Acreditación de la Preparación Inicial de los Profesores (2013) para asegurar la calidad de los programas en todo el país. La dirección que ha tomado la política en Australia se centra en conseguir esto último junto con el Grupo Asesor del Ministerio para la Formación de Profesores (2014) con el fin de buscar mejores maneras de formar a los profesores. La *Carta Australiana para el Aprendizaje Profesional de Profesores y Directores Escolares* (2013) intenta promover la mejora a lo largo de las carreras docentes. Además, los *Estándares Profesionales Australianos para Profesores* (2013) proporciona una guía hacia la calidad de la enseñanza a través de tres ámbitos (Conocimiento Profesional, Práctica Profesional y Participación Profesional) y cuatro periodos de formación (Graduado, Licenciado, Máster y Director).
- Mediante el *Acuerdo Nacional para el Desarrollo de Competencias y del Lugar de Trabajo* (NASWD, 2009) y el *Acuerdo Nacional de Asociación para la Reforma de Competencias* (NP, 2012), el objetivo es mejorar el acceso a la formación y la entrada en el mercado laboral. Bajo la NP, se requiere a todas las jurisdicciones que apliquen las reformas clave a cualquier edad. Un australiano no cualificado podrá así acceder a un puesto de formación financiado por el gobierno para poder obtener al menos la cualificación del primer Certificado III. A todas las jurisdicciones se les exige también apoyar la expansión del programa de la Commonwealth de préstamos vinculados a los ingresos, que ayudará a reducir los costes de las matrículas. El Gobierno australiano proporciona también financiación a los sistemas de formación de los estados y territorios que estén asociados a dichos acuerdos.

- En educación terciaria, Australia ha introducido un Estándar de Calidad: Indicadores de Medida de la Calidad del Aprendizaje y la Enseñanza (2014). Además, para promover la internacionalización de la educación terciaria y aumentar la colaboración en la región, Australia está llevando a cabo el denominado Nuevo Plan Colombo (*New Colombo Plan*, 2013), que proporciona financiación a los estudiantes australianos para estudiar o formarse en la región del Indo-Pacífico.

Actuación política destacada: Proporcionando recursos educativos adecuados a todos los centros escolares

En 2014, de acuerdo con la Ley Australiana de Educación 2013, el Gobierno de Australia está proporcionando financiación a todos los centros escolares australianos según sus necesidades con el fin de asegurar que estén apropiadamente equipados para proporcionar educación de calidad a todos sus estudiantes, sin importar la procedencia. La financiación tanto para centros escolares estatales como privados tiene las mismas bases, haciendo referencia al Estándar de Recursos Educativos (SRS). Para los centros privados, la financiación se basa en la capacidad de la comunidad educativa de contribuir al coste del funcionamiento del centro. Además, todos los centros reciben préstamos específicos (financiación adicional) que cubren las necesidades de los estudiantes y de los centros. Estos préstamos se destinan a los estudiantes de entornos socioeconómicos bajos, a los estudiantes aborígenes y a los isleños del estrecho de Torres, a los estudiantes con un nivel de inglés limitado y a los estudiantes discapacitados, al igual que a los centros educativos pequeños o situados en zonas regionales o remotas.

El nuevo Gobierno australiano está utilizando un modelo de financiación que se desarrolló tras la Revisión de la Financiación Escolar (Informe Final, diciembre de 2011) comisionada por el Gobierno australiano en 2010. La revisión aporta un gran número de recomendaciones, incluyendo la implementación de financiación según las necesidades, independientemente de la diferencia sectorial, y destinando recursos a apoyar a los estudiantes más desfavorecidos.

El perfil detallado de la política educativa de Australia está disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-17-en>

AUSTRIA

Contexto

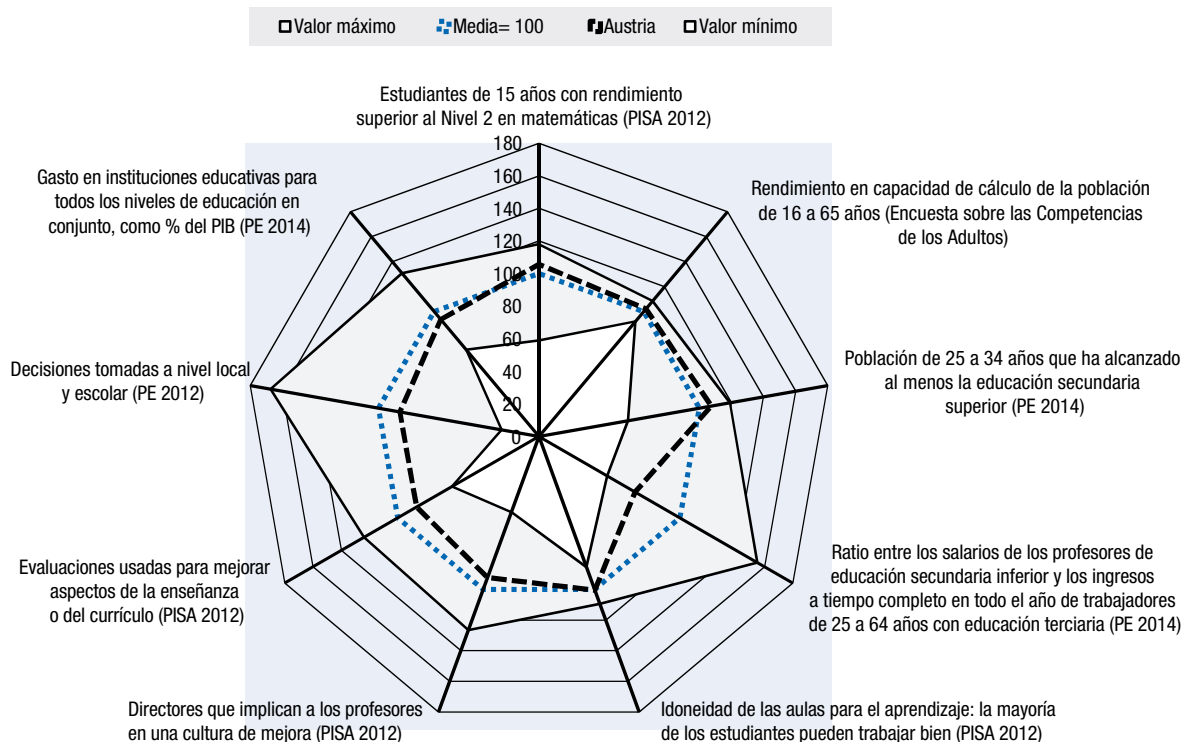
Estudiantes. Austria rinde por encima de la media de la OCDE en matemáticas en PISA 2012, con un rendimiento en lectura por debajo de la media de la OCDE, un rendimiento en ciencias en torno a la media de la OCDE y un rendimiento sin cambios a lo largo de los ciclos de PISA. El impacto del entorno socioeconómico de los estudiantes en Austria es similar a la media de la OCDE. La educación y cuidado de la primera infancia (ECEC) comienza habitualmente a la edad de tres años, y la tasa de matriculación de niños de 3 y 4 años está por encima de la media de la OCDE. Los diferentes itinerarios de los estudiantes comienzan a los 10 años (una de las edades más tempranas de los países de la OCDE), hecho que puede dañar la equidad si no se gestiona adecuadamente. Al mismo tiempo, Austria se encuentra por encima de la media en finalización de la educación secundaria superior, y en su bien asentado sistema de formación profesional (FP) ha logrado la tasa más alta de matriculación entre los países de la OCDE. Las tasas de ingreso, resultados y graduación en educación terciaria se mantienen por debajo de la media de la OCDE. El nivel de competencia lectora de las personas de 16 a 65 años es menor que la media de los países de la OCDE que participan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, y su capacidad de cálculo se encuentra por encima de la media. La tasa de desempleo es comparativamente baja.

Instituciones. La autonomía de los centros escolares respecto al currículo y la evaluación en Austria está por debajo de la media de la OCDE, y tiene uno de los niveles más bajos de autonomía en la distribución de los recursos. Para enseñar en el nivel de secundaria inferior, se requiere a los profesores que tengan cualificación en educación terciaria de tres años de duración, incluyendo un práctico de enseñanza obligatorio. Austria tiene una de las proporciones más altas de profesores por encima de los 50 años de edad de los países de la OCDE. Las condiciones de la enseñanza incluyen un tamaño de la clase inferior a la media y menos horas de enseñanza en educación primaria y secundaria. A los directores escolares se les exige una cualificación de enseñanza específica dependiendo del tipo de centro escolar, así como formación en dirección escolar y experiencia en enseñanza. Desempeñan actividades administrativas y pedagógicas; existe una larga tradición de inspección escolar que se centra en buscar la calidad en la enseñanza y en la implementación de las tareas administrativas.

Sistema. El gobierno central es responsable de la gobernanza del sistema educativo. El Ministerio Federal de Educación y de Asuntos de la Mujer tiene toda la responsabilidad legislativa y de implementación para la educación primaria y secundaria y los centros de FP en el nivel de secundaria superior, mientras que los *Länder* son parcialmente responsables de la implementación de las políticas educativas obligatorias. En educación infantil, la responsabilidad reside en los *Länder*. El Ministerio Federal de Ciencias, Investigación y Economía es responsable del sector de la educación superior incluyendo las universidades de

ciencias aplicadas (*Fachhochschulen*), con la excepción de los Colegios Universitarios de Formación de los Profesores, que son gestionados por el Ministerio Federal de Educación y de Asuntos de la Mujer. Todas las instituciones de educación superior tienen que someterse regularmente a un control de calidad obligatorio y externo, y esta tarea se lleva a cabo por una sola agencia establecida para este fin. La toma de decisiones en educación secundaria inferior está compartida por el gobierno central, los *Länder*, los gobiernos locales y los centros escolares. El gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (para todos los niveles de educación en conjunto) se encuentra por debajo de la media de la OCDE, con una financiación por fuentes públicas superior a la media de la OCDE.

Figura 12.3. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Austria**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de las respuestas del país a la Encuesta sobre Resúmenes de Política educativa en perspectiva (2013) con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933171591>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. Austria declaró la necesidad de incrementar la participación de los niños de entornos desfavorecidos en educación infantil y de reducir la desigualdad entre los resultados de estos los estudiantes de entornos desfavorecidos o inmigrantes y los de sus compañeros. Otros problemas referidos por Austria incluyen disminuir las tasas de abandono temprano y mejorar la transición a los niveles más altos de educación (por ejemplo,

desde la FP hasta la educación terciaria). Austria también considera importante ampliar el acceso a las universidades de ciencias aplicadas (*Fachhochschulen*) para proporcionar puestos de estudio adicionales.

Instituciones. Mejorar la formación docente, evaluando el rendimiento del sistema educativo y de los centros escolares, y proporcionando una información de retorno concreta es uno de los primeros intereses de Austria para mejorar la calidad de la enseñanza general y de los centros de FP. Austria también declaró la necesidad de exámenes al final de los estudios de secundaria y certificados de acceso a la universidad (*Matura*) más comparables entre centros educativos, y actualmente se están realizando exámenes centralizados.

Sistema. El gobierno central considera que el proceso multinivel de toma de decisiones puede causar ineficacia en la gestión escolar. Las inversiones en educación superior y en investigación se ven como un camino posible para reducir el abandono escolar y mejorar la calidad de la enseñanza y de la investigación.

Respuestas políticas seleccionadas

- En 2010, Austria introdujo un año escolar obligatorio y gratuito de educación infantil con especial apoyo al lenguaje y un currículo nacional. Austria también extendió las ofertas de escolarización el día entero, proporcionando a los estudiantes atención por la tarde fuera del horario escolar (2013).
- Para 2018-2019, Austria habrá implementado el completo rodaje de los Nuevos Centros Escolares de Secundaria (*Neue Mittelschule, NMS, 2008*) para elevar la edad de itinerarios tempranos. Este nuevo sistema de educación global ya se ha aplicado en muchos centros, que remplazarán a los centros escolares de secundaria general (*Hauptschulen*), incluyendo la implementación de un currículo para los centros de educación secundaria más prestigiosos (*Allgemeinbildende Höhere Schule*) y más métodos de enseñanza y aprendizaje innovadores.
- La *Estrategia Nacional contra el Abandono Escolar Temprano (2012)* incluye una segunda oportunidad para la educación y un programa mentor para los estudiantes de bajo rendimiento. Austria está también aplicando el reciente certificado de formación de aprendices y de educación secundaria superior (*Lehre mit Reifeprüfung*).
- Austria ha diseñado un plan de calidad escolar para los centros de educación general (*Schulqualität in der Allgemeinbildung, SQA*) y para los centros de FP (*Qualitätsinitiative Berufsbildung, QIBB*) con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y la dirección escolar. Reformas sustanciales en la formación de los profesores (*LehrerInnenausbildung NEU*) se adoptaron en 2013.
- El Proceso de asignación del Sistema Austriaco de Educación Superior (2011) se aplicó a través de cuatro proyectos: desarrollo de la infraestructura física (plan de desarrollo de edificios), infraestructura de investigación a gran escala, financiación universitaria y una plataforma de coordinación (la Conferencia Austriaca de Educación Superior). Además, el Ministerio Federal de Ciencia e Investigación aumentó las plazas de estudio en las universidades de ciencias aplicadas para cubrir las necesidades de profesiones técnicas y empresariales. Al final de esta fase de expansión (2012-2013 hasta 2014-2015), aproximadamente 4.000 puestos adicionales estarán disponibles en las universidades de ciencias aplicadas. Los informes estadísticos nacionales han mostrado un aumento del número de estudiantes de 16.782 en 2011-2012 a 17.956 en 2012-2013.

- Austria ha puesto en marcha una reforma de la financiación universitaria para aumentar el número de graduados y disminuir el abandono académico. La financiación estructural universitaria (*Ordenanza de Financiación Estructural Universitaria*, 2012) se aplicó en 2012-2013, y la financiación de las universidades de disciplinas específicas basadas en competencias se implementará durante la próxima década, dependiendo de la asignación presupuestaria.

Actuación política destacada: Desarrollando y evaluando los estándares nacionales de educación

En 2012, se han definido estándares educativos para matemáticas, inglés y alemán en los grados 4 y 8, que se evaluarán periódicamente en pruebas nacionales. El objetivo es asegurar que todos los estudiantes adquieren el nivel suficiente de competencia básica en estas asignaturas y proporcionar información de retorno sobre la evaluación a los centros educativos para desarrollar la calidad de la enseñanza. Se espera que los centros educativos usen sus resultados para elaborar un programa de desarrollo que incluya reuniones anuales entre los directores escolares y las autoridades regionales (*Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch*).

El primer ciclo de evaluación de los estándares comenzó en 2012. En 2017, se publicará un informe sobre el primer ciclo completo de evaluación, y posteriormente se implementará el segundo ciclo. Las pruebas nacionales de los estándares educativos complementan la participación de Austria en evaluaciones internacionales a gran escala y tienen como objetivo permitir un proceso de desarrollo de los centros educativos basado en los datos.

BÉLGICA

Contexto (Nacional)

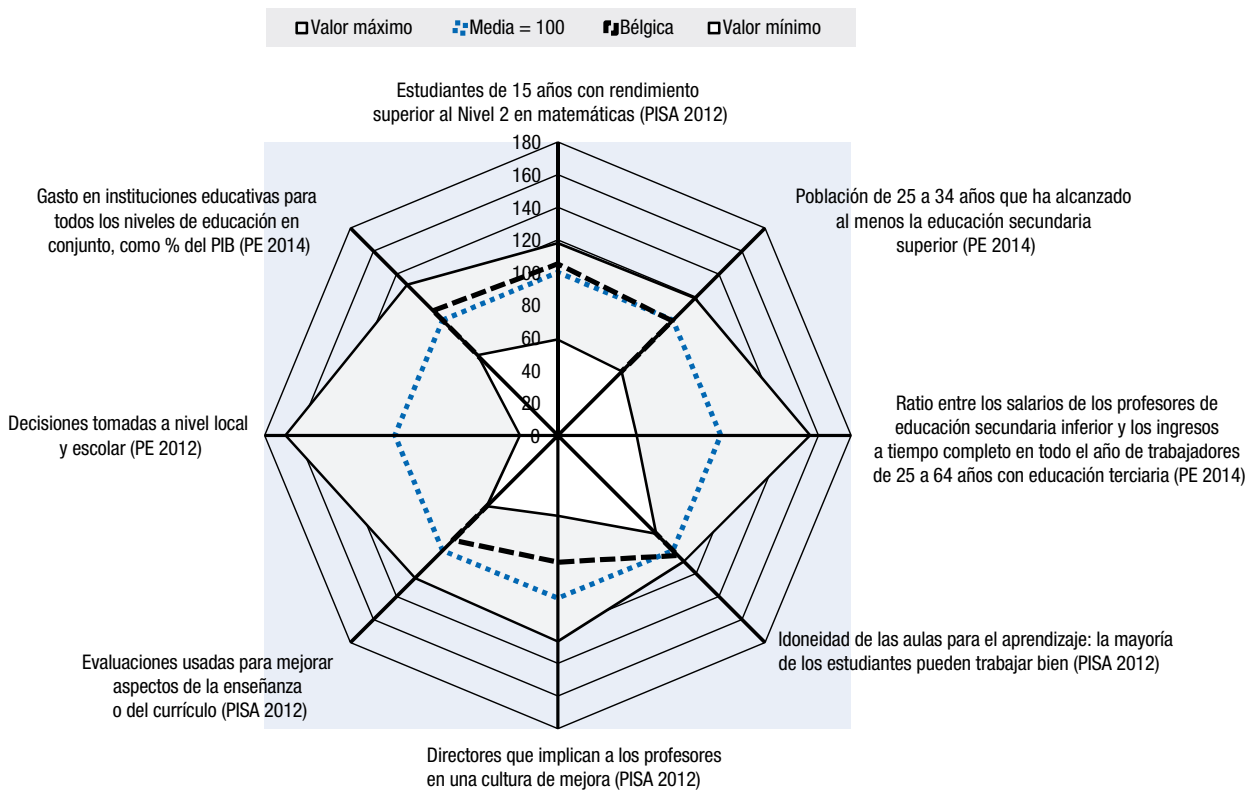
Estudiantes. El rendimiento de Bélgica en PISA 2012 se encuentra por encima de la media de la OCDE en matemáticas y en lectura, y está en la media en ciencias (con algunas variaciones dependiendo de la comunidad). Los resultados del país en matemáticas han disminuido, mientras que los resultados en competencia lectora y ciencias a lo largo de los ciclos de PISA se han mantenido sin cambios. El entorno socioeconómico tiene un impacto por encima de la media en los estudiantes según PISA 2012, a pesar de que Bélgica tiene algunos indicadores positivos de igualdad, como por ejemplo una edad temprana de escolarización de 2,5 años en educación de primera infancia (ECEC) y la mayor tasa de matriculación de niños de 3 y 4 años en ECEC de todos los países de la OCDE. Educación infantil gratuita se ofrece a los niños entre 2,5 y 6 años. La educación es obligatoria en Bélgica desde los 6 a los 18 años. Los mecanismos de selección de los estudiantes como la elección de escuela, la repetición de curso y la separación temprana (a los 12 años) pueden dificultar la igualdad si no se gestionan cuidadosamente. La finalización de la educación secundaria superior es similar a la media de la OCDE, al igual que el número de estudiantes que se han matriculado en los diferentes programas de FP, que tienen estrechos lazos con sus compañeros sociales. La graduación en educación terciaria es también mayor que la media de la OCDE, y las tasas de desempleo son más bajas en Bélgica que en el resto de países de la OCDE, para todos los niveles de educación.

Instituciones. En Bélgica, los centros escolares informan que respecto al currículo tienen un grado de autonomía ligeramente por debajo de la media de la OCDE. Los profesores de educación infantil hasta la educación secundaria inferior reciben una formación de 3 años como promedio, incluyendo el práctico. En educación secundaria superior, además del certificado en formación del profesorado, un máster es la cualificación típica que se exige a la mayoría de los profesores de secundaria general, técnica y de arte. Más estudiantes de 15 años en Bélgica que la media de la OCDE consideran que sus clases están orientadas al aprendizaje, aunque las relaciones entre estudiantes y profesores parecen en comparación menos positivas y los directores de centros educativos realizan menos tareas pedagógicas. Las condiciones laborales docentes en educación primaria y secundaria incluyen una cantidad de horas de enseñanza inferior a la media de la OCDE y salarios por encima de la media.

Sistema. Bélgica tiene tres sistemas educativos autónomos, que son administrados por tres comunidades lingüísticas (comunidad flamenca, comunidad francesa y comunidad de lengua alemana), y el papel del gobierno federal es limitado. El gobierno federal es responsable de las pensiones del personal educativo y determina las edades de comienzo y finalización de la educación obligatoria y los requisitos mínimos para la obtención del título. Los centros escolares se organizan en tres redes: educación de la comunidad, centros con-

certados y centros privados (que son gestionados por una institución privada). La proporción de las decisiones que se toman a nivel del centro escolar y del estado en educación secundaria inferior varía ampliamente entre la comunidad francesa y la comunidad flamenca, y también depende de la red y de la proporción de financiación privada (con más autonomía para las redes privadas). Como media, la mayoría de las decisiones en educación secundaria inferior se toman a nivel estatal en la comunidad francesa, mientras que la mayoría de las decisiones se toman a nivel del centro escolar en la comunidad flamenca. El gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (para todos los niveles de educación en conjunto) se encuentra por encima de la media de la OCDE, con un nivel de financiación de fuentes públicas superior a la media de la OCDE.

Figura 12.4. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Bélgica**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de las respuestas del país a la Encuesta sobre Resúmenes de Política educativa en perspectiva recibidas en diciembre de 2013 con los datos de la OCDE. Más información sobre la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171608>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. La comunidad flamenca declaró que es necesario poner especial atención en las necesidades de los estudiantes de grupos socioeconómicos desfavorecidos, los estudiantes que no hablan el idioma de escolarización en casa y los estudiantes que abandonan antes de completar la educación secundaria. Flandes (comunidad flamenca) está también considerando limitar la separación temprana de los estudiantes en educación secundaria.

Más allá de los centros escolares, Flandes también piensa en mejorar los mecanismos de garantía de la calidad en educación superior y responsabilizar más a la educación de adultos de las necesidades del mercado laboral. La comunidad francesa intenta en especial reducir la tasa de repetición de curso y personalizar la trayectoria académica de los estudiantes para aumentar la calidad y la igualdad. También pretende actualizar el programa de formación profesional (FP) de educación secundaria para facilitar la transición de los estudiantes a niveles educativos más altos. Para incrementar la igualdad, tanto la comunidad flamenca como la francesa contemplan como una prioridad integrar a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en la educación general.

Instituciones. Mejorar las oportunidades de formación de los profesores es considerado un reto en Bélgica. Flandes destaca la importancia de proporcionar mejores oportunidades de desarrollo de la carrera docente, mientras que la comunidad francesa insiste en la mejora del liderazgo de los directores de centros escolares.

Sistema. Ambas comunidades declaran el objetivo de racionalizar el sistema de educación superior para aumentar la eficacia y la coherencia. Con este fin, Flandes pretende implementar nuevos modelos de inversión pública y privada para aumentar la capacidad de respuesta a la evolución demográfica. La comunidad francesa prevé mejorar las actividades de coordinación general. Otro asunto importante es la financiación en la comunidad francesa, que incluye aumentar las plazas en los centros escolares para hacer frente a los retos demográficos y aumentar la distribución de la financiación complementaria entre las instituciones.

Respuestas políticas seleccionadas

Comunidad flamenca

- Un *Acuerdo entre la comunidad flamenca y los interlocutores sociales sobre las carreras profesionales* (2012) tiene como objetivo facilitar la transición de la educación al mercado laboral y aumentar la empleabilidad.
- Una *Estructura nacional de cualificaciones* introdujo un ciclo corto de educación terciaria (2009) para promover el acceso a este nivel educativo y cubrir mejor las necesidades del mercado laboral.
- La *Ley parlamentaria para mejorar la calidad de la educación terciaria* (2012) introdujo evaluaciones institucionales para complementar el actual programa de titulación.
- Una *Asociación de financiación pública y privada* (2011) creada por una *compañía participativa para elaborar un Diseño de Mantenimiento de la Financiación (DBFM)* (*Participatieve DBFM-vennootschap*) intenta mejorar las infraestructuras escolares y construir 211 centros escolares.
- La *Ley parlamentaria sobre la financiación de la educación primaria y secundaria* (2008) intenta distribuir los recursos disponibles de acuerdo con el entorno socioeconómico de los estudiantes en los centros escolares, en lugar de depender de la red educativa a la que pertenece el centro. La ley también proporciona evaluación del nuevo sistema de financiación que se llevará a cabo en unos años.

Comunidad francesa

- Un sistema de gestión diferenciado (*Decreto del 30 de abril de 2009*) proporciona recursos adicionales a los estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos para incre-

mentar la igualdad en los resultados escolares. Además, se ha aplicado la *integración parcial o completa de los estudiantes con NEE* en el sistema regular de escolarización.

- Se aplicó el *Decreto que define el estatus de los directores escolares y su compromiso* (2007). El decreto establece también una formación inicial para los directores escolares que se complementa con experiencia de primera mano.
- Una nueva organización de la FP de educación secundaria superior *Certificación por Unidades (Certification Par Unités, 2010)* reorganiza el currículo en unidades y combina el conocimiento general con las competencias profesionales.
- En el año escolar 2014, los centros escolares de educación obligatoria y secundaria superior cuentan con unas 13.750 plazas financiadas por una inversión directa de 55 millones de euros.
- El *Decreto de Paisaje (Décret Paysage, 2014)*, que define el sistema de la educación superior y la organización académica de la escolarización (Artículo 79), tiene como objetivo individualizar la trayectoria escolar de los estudiantes de todo tipo de instituciones educativas superiores. El decreto también establece una Academia de Investigación y Enseñanza Superior (*l'Académie de Recherche et d'enseignement supérieur, ARES*) que sirva como plataforma para la coordinación y el diálogo.

Actuación política destacada: Previniendo el abandono escolar

Bélgica está trabajando para reducir el abandono de los estudiantes mediante diferentes políticas. La comunidad flamenca creó el *Plan de Acción contra el Abandono Escolar Temprano* (2013) para reducir en 2020 que se dejen los estudios de secundaria, que combina acciones preventivas, políticas de coordinación y alternativas para los estudiantes que abandonan. En la comunidad francesa, el *Proyecto de Despegue (Projet décolage, 2012)* desarrolla herramientas pedagógicas para remediar el suspenso en lugar de repetir curso.

CANADÁ

Contexto

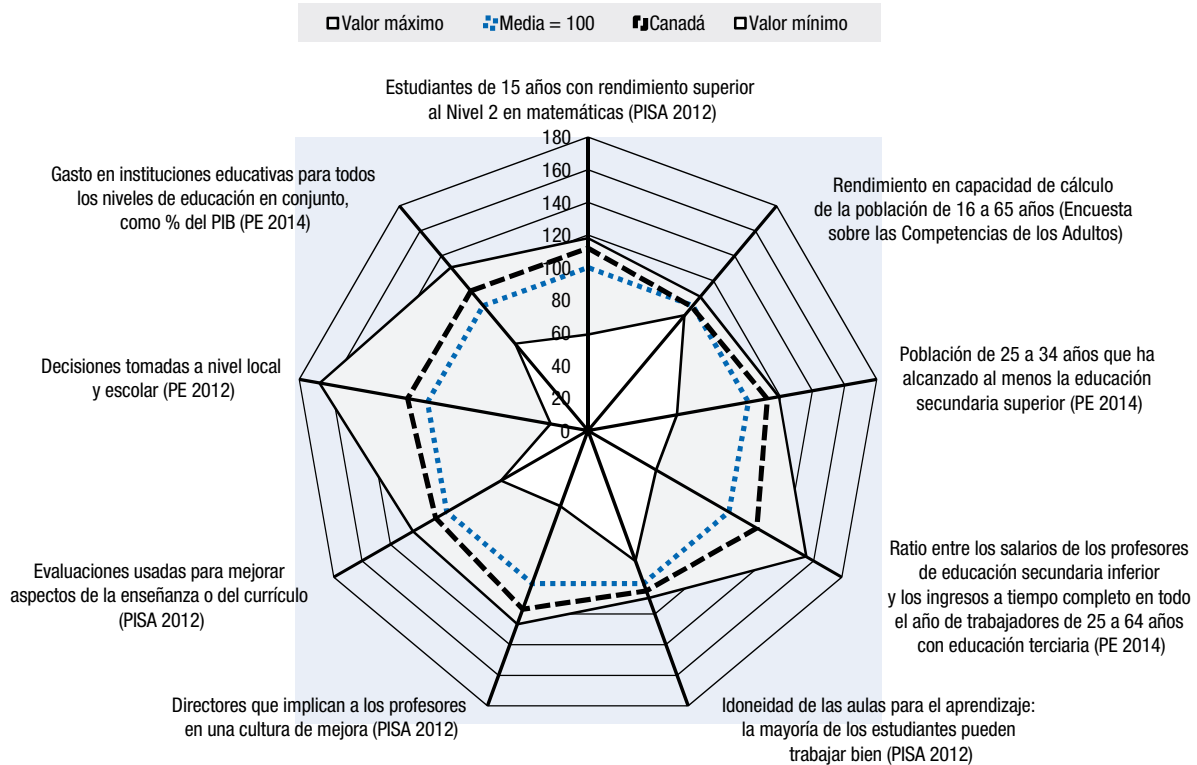
Estudiantes. Canadá continúa estando entre los países con mejores resultados en PISA 2012, aunque los rendimientos en matemáticas, lectura y ciencias han disminuido a lo largo de los ciclos de PISA. El impacto del estatus socioeconómico en los resultados sobre matemáticas es menor que la media de la OCDE, y los estudiantes inmigrantes obtienen resultados similares a los de sus compañeros. Canadá tiene políticas igualitarias e inclusivas que contribuyen a altos niveles de igualdad. Todas las provincias y territorios proporcionan educación infantil desde los 5 años. La escolarización es obligatoria hasta la edad de 16 o 18 años, dependiendo de la provincia o el territorio, y el nivel de repetición de curso es menor que el de la media de la OCDE. La finalización de la educación secundaria superior está por encima de la media de la OCDE. Dada la estructura de los sistemas de educación en la mayoría de las provincias y territorios canadienses, la proporción de estudiantes que están matriculados en programas de formación profesional (FP) de secundaria superior está entre las más bajas de la OCDE. Sin embargo, la graduación es mayor en educación terciaria técnica, y Canadá tiene la tasa de graduación más alta en educación terciaria de los países de la OCDE. Los adultos (de 16 a 64 años) tienen resultados dentro de la media en competencia lectora e inferiores a la media en capacidad de cálculo, en comparación con los otros países que participaron en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos. El desempleo se encuentra por debajo de la media de la OCDE.

Instituciones. Canadá tiene ambientes de aprendizaje positivos en comparación con la media de la OCDE. Los centros escolares tienen menos autonomía que la media de la OCDE, tanto sobre el uso de los recursos como sobre la responsabilidad de los currículos y las evaluaciones. Los profesores tienen al menos el grado de licenciatura y un año de formación que incluye el examen práctico de enseñanza antes de iniciar la etapa laboral. Los profesores tienen una mayor carga docente en comparación con otros países de la OCDE, con más horas de enseñanza tanto en primaria como en secundaria. Los acuerdos de evaluación son una componente clave en los sistemas educativos provinciales y territoriales, y constituyen un área clave para la colaboración entre los Consejos de Ministros de Educación, Canadá (CMEC).

Sistema. En Canadá la educación está descentralizada. En cada una de las 13 jurisdicciones, uno o dos ministerios o departamentos de educación son responsables de la organización, provisión y evaluación de su sistema educativo. En varias provincias, la educación elemental o secundaria y la postsecundaria son responsabilidad de ministerios o departamentos independientes. La toma de decisiones la llevan a cabo los consejos escolares o los distritos, y el nivel de responsabilidad delegada depende del gobierno provincial o territorial. En general, casi la mitad de las decisiones se toman a nivel local, especialmente en educación secundaria inferior. Los ministros de educación y de educación avanzada de Canadá colaboran en

las prioridades educativas canadienses bajo el Consejo de Ministros de Educación (CMEC). El gasto de Canadá en instituciones educativas como porcentaje del PIB (para todos los niveles de educación en conjunto) se encuentra por encima de la media de la OCDE, con mayor participación de fuentes privadas de financiación que la media de la OCDE.

Figura 12.5. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Canadá**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de las respuestas del país a la Encuesta sobre Resúmenes de Política educativa en perspectiva recibidas en diciembre de 2013 con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171618>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. Mejorar los resultados de los estudiantes de minorías lingüísticas y aborígenes puede contribuir a crear una mayor igualdad y calidad de la educación en Canadá. También es importante reforzar el sistema de prácticas de aprendices con medidas que incrementen el atractivo y las tasas de consecución y los programas de capacitación entre la juventud, al igual que la participación de las empresas.

Instituciones. Canadá se enfrenta también al reto dual de conseguir una población docente más numerosa y mejor preparada en las zonas con mayor necesidad, además de proporcionar apoyo y guía a los centros escolares.

Sistema. Continuar estableciendo prioridades es un punto importante para mantener la variedad de prácticas en un sistema descentralizado, al igual que proporcionar acceso y eficacia a la financiación de la educación terciaria.

Respuestas políticas seleccionadas

- El programa Nova Scotia's Schools Plus (2008) es el enfoque de una agencia regional sobre el apoyo a los niños y a las familias, facilitado por los centros escolares. El objetivo es proporcionar a los estudiantes y a sus cuidadores ayuda de forma más rápida, y que tengan acceso fácil a especialistas y servicios comunitarios (por ejemplo, intervención en situaciones de crisis, servicios de salud mental a la juventud, programas para después de la escolarización, apoyo a progenitores y familias, educación sexual y cuidado de menores).
- New Brunswick puso en marcha la *Estrategia para la Población Laboral y el Desarrollo de Competencias* (2013) para reforzar los itinerarios de los estudiantes, apoyar el desarrollo del aprendizaje y las competencias, y atraer a personas capacitadas a participar en el mercado laboral de New Brunswick y mantenerlos en él. En parte, la estrategia pretende alinear los jardines de infancia con el grado 12 y la educación postsecundaria con las necesidades del mercado laboral para que los estudiantes puedan adquirir conocimientos y competencias que les ayuden a realizar fácilmente la transición a ese mercado.
- Quebec aplicó la estrategia *Me importa la escuela (L'École, j'y tiens!)*, (2009) para llegar a una tasa de finalización del 80% en educación secundaria para el año 2020 (reduciendo el tamaño de las clases, implantando la atención después de la escuela y reintegrando a los estudiantes que han abandonado).
- La *Estrategia éxito en el aprendizaje de los estudiantes hasta los 18 años* (2003) se creó para incrementar las tasas de graduación y ayudar a todos los estudiantes de Ontario a completar con éxito sus estudios secundarios y conseguir sus objetivos postsecundarios. Esta estrategia promueve la capacidad de liderazgo en los centros de secundaria creando un Director de Estudiantes Exitosos, un Profesor de Estudiantes Exitosos y un Equipo de Estudiantes Exitosos, que sigan y cubran las necesidades de los estudiantes desmotivados, y trabajen para establecer el aprendizaje de calidad de todos los estudiantes. Buen liderazgo a todos los niveles (ministerio, distritos y centros escolares) y el fomento de amplias capacidades se consideraron pasos fundamentales para el éxito de la reforma (véase *Evaluación del Ministerio de Educación de Ontario sobre la Estrategia éxito en el aprendizaje de los estudiantes hasta los 18 años: Informe final*). En 2011-2012, Ontario tuvo una tasa de graduación en educación secundaria superior del 83%, una mejora del 15% desde 2003-2004. En los 8 años en que la Estrategia de Estudiantes Exitosos se ha aplicado, se han graduado aproximadamente 115.500 estudiantes más de los que lo habrían hecho si la tasa hubiera permanecido en las cifras de 2003-2004.
- En Alberta, la nueva *Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes (SLA)* (2013) reemplazará los *Tests Provinciales de Resultados*. La información del SLA se usará para generar un informe que se entregará a estudiantes, profesores y progenitores al principio de cada año académico para conocer los puntos fuertes de los estudiantes y las áreas en las que es necesaria una mejora con relación a los estándares provinciales.
- El marco *Aprende Canadá 2020 (Learn Canada 2020)*, (2008) es una declaración conjunta de los ministros provinciales y territoriales de educación para mejorar los sistemas educativos canadienses, las oportunidades de aprendizaje y los resultados generales en educación. Este marco se basa en los que se consideran los cuatro pilares básicos del aprendizaje continuo: desarrollo de la educación a la primera infancia; sistemas educativos desde primaria hasta secundaria superior; educación postsecundaria; y desarrollo del aprendizaje y de las competencias de los adultos.

- Para establecer las prioridades, los ministros de educación de Canadá (2013) han acordado que la capacidad de cálculo es una *prioridad clave* y que «las provincias y los territorios deben actuar conjuntamente para identificar y compartir las mejores prácticas en innovación docente y estrategias de aprendizaje, y así mejorar los resultados de los estudiantes en esta área».
- Canadá proporciona financiación para la innovación y la investigación mediante: 1) becas para estudiantes de máster, doctorado y posdoctorado como parte de las *prioridades estratégicas* (2013-2016) del Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades, y 2) becas y subvenciones para estudiantes no graduados, graduados y posdoctorales a través del Consejo Nacional de Investigación de Ciencias e Ingeniería de Canadá.

Actuación política destacada: Creando una visión nacional sobre el aprendizaje en edades tempranas

El Marco de Aprendizaje y Desarrollo de la Educación en edades tempranas del CMEC (2014) presenta una visión pancanadiense sobre el aprendizaje temprano para adaptarse a las circunstancias y necesidades de cada provincia y territorio, y proporcionar apoyo al desarrollo de políticas e iniciativas que aumenten la calidad y continuidad de la experiencia de aprendizaje en edades tempranas y siguientes. Los principios que inspiran este marco son: 1) el niño debe ser el centro de la creación de políticas y programas; 2) la familia es el agente principal del desarrollo del niño; 3) atender a la diversidad de niños y familias es fundamental para alcanzar la equidad y la inclusión; 4) los ambientes seguros, sanos e interesantes configuran el aprendizaje continuo, el desarrollo, el comportamiento, la salud y el bienestar de los niños; 5) el aprendizaje a través del juego ayuda a promover la curiosidad y euforia del niño; y 6) el educador, o la familia actuando como educador, es esencial para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de relaciones responsables y sanas.

El perfil detallado de la política educativa de Canadá está disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-18-en>

CHILE

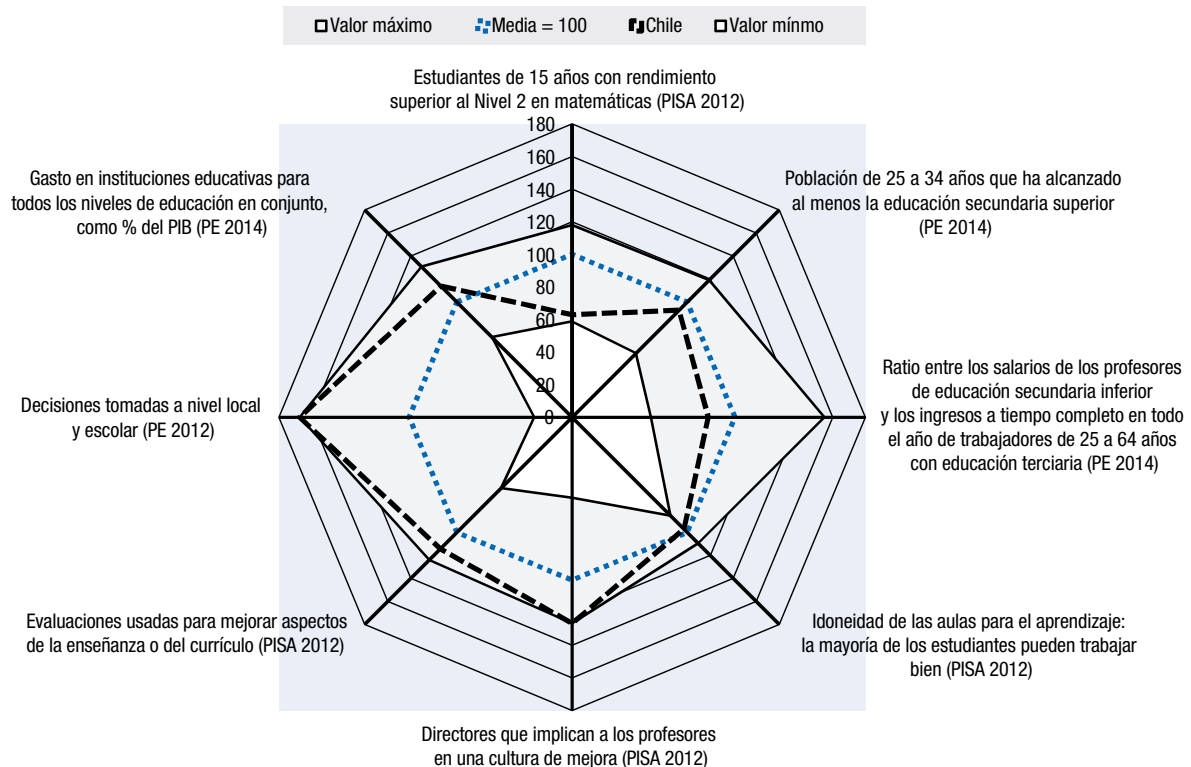
Contexto

Estudiantes. El rendimiento de Chile en PISA 2012 se situó por debajo de la media de la OCDE, reflejándose mejoras en matemáticas y en lectura, y permaneciendo inmóvil en ciencias a lo largo de los ciclos de PISA. Igualmente, se percibió progreso en el logro educativo de los estudiantes en los últimos años en comparación con otros países de la OCDE. La equidad continúa siendo un problema, especialmente para estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos y de zonas rurales. El impacto del estatus socioeconómico en el rendimiento de sus estudiantes en matemáticas es uno de los mayores de los países de la OCDE. La educación y cuidado de la primera infancia (ECEC) en Chile comienza habitualmente a la edad de 4 años. La matriculación en programas de educación infantil aumentó entre los niños de 3 y 4 años, pero continúa situándose por debajo de la media de la OCDE. La educación en Chile es obligatoria para las edades de 6 a 18 años. Entre las prácticas que, de no ser gestionadas adecuadamente pueden dificultar un mayor progreso en la equidad, se incluyen las repeticiones de curso, la elección de centro escolar y el traslado de estudiantes problemáticos a otros centros. Las tasas de finalización de la educación secundaria superior y terciaria, así como las de matriculación en programas de formación profesional (FP) de educación superior, también se sitúan por debajo de la media de la OCDE. La transición a niveles de educación más altos y al mercado laboral constituye un reto, mientras que el desempleo en Chile se halla por debajo de la media.

Instituciones. Según los resultados de PISA, los ambientes de aprendizaje en Chile se sitúan en la media de la OCDE, difiriendo notablemente entre distintos centros escolares. Su autonomía en la asignación de recursos, en la gestión de los currículos y en la evaluación se halla por encima de la media de la OCDE. Pese a que las calificaciones obtenidas por los candidatos en la *Prueba de Selección Universitaria* (PSU), que es nacional y voluntaria, para ingresar en la profesión docente están aumentando, aún se necesita una mayor mejora. No es obligatoria la licenciatura ni un examen práctico para entrar en esta profesión. Como media, la formación inicial para profesores de educación secundaria inferior dura cinco años, con la posibilidad de incluir un práctico de enseñanza a discreción de la institución formadora. Las condiciones de la enseñanza en instituciones de educación primaria y secundaria en Chile incluyen un mayor número de horas lectivas y mayor tamaño de las clases en comparación con la media de la OCDE, mientras que los salarios de los profesores son inferiores a la media de la OCDE. Un porcentaje de profesores que supera la media de TALIS considera que la profesión docente está valorada socialmente en Chile y que si tuvieran que elegir una carrera profesional de nuevo elegirían trabajar como profesores. Entre las ayudas al profesorado se incluyen estándares claramente definidos, evaluaciones exhaustivas para la mejora y oportunidades de desarrollo profesional. La reciente creación de instituciones con el fin de desarrollar métodos de evaluación más sistemáticos podría contribuir a controlar los procesos escolares y a guiar la mejora de los centros.

Sistema. En Chile, la gobernanza del sistema educativo se comparte entre autoridades centrales y locales. El Ministerio de Educación establece el marco central y la agenda política, dotando a los centros escolares de gran autonomía. La educación se distribuye por localidades y por una gran proporción de instituciones educativas privadas receptoras de subsidios públicos. El gasto en instituciones educativas (para todos los niveles de educación en conjunto) representa un mayor porcentaje del PIB del país que la media de la OCDE, siendo uno de los países de la OCDE con más participación de la financiación privada. Durante los años 2005 y 2011, Chile experimentó uno de los mayores aumentos en los países de la OCDE del gasto por estudiante de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.

Figura 12.6. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Chile**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de *Política educativa en perspectiva: Chile* (OECD, 2013) con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171620>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. En un contexto de significativas mejoras, conseguir una educación equitativa y de calidad sigue constituyendo un reto en comparación con el resto de países de la OCDE. La financiación pública y la garantía de calidad en las instituciones de educación terciaria también continúan siendo clave para asegurar la eficiencia y la equidad. El reto se extiende a alinear las competencias de los jóvenes con las necesidades del mercado laboral para así asegurar el progreso social.

Instituciones. Los centros escolares chilenos necesitan directores firmes y ayuda para implementar y guiar las mejoras educativas, junto con un apoyo continuo a la mejora de las condiciones docentes. El marco de evaluación puede ser objeto de ulterior consolidación para lograr mayor coherencia.

Sistema. Uno de los objetivos de Chile es dotar a las autoridades e instituciones locales de la capacidad necesaria para difundir medidas de calidad dentro de una visión nacional, así como asegurar la eficiencia y la equidad de la financiación pública en educación.

Respuestas políticas seleccionadas

- Como incentivo económico se introdujo la *Ley de Subvención Escolar Preferencial* de 2008, con el fin de fortalecer el rendimiento y la ayuda a estudiantes desfavorecidos. Esta medida proporciona adicional financiación y apoyo a centros escolares que acogen a estudiantes de entornos socioeconómicamente desfavorecidos, desde educación infantil hasta finalizar la secundaria. En educación superior, un programa más amplio de becas paga todos los costes de matrícula a estudiantes desfavorecidos de alto rendimiento. Asimismo, también se han creado préstamos a bajo interés para estudiantes.
- Un nuevo sistema de rendición de cuentas vincula al Ministerio de Educación, al Consejo Nacional de Educación y a la recién creada *Agencia de Calidad de la Educación* (2012). Este nuevo sistema coordina la evaluación de centros escolares y estudiantes a nivel nacional, monitoriza el rendimiento del sistema nacional y proporciona información sobre ese rendimiento a los agentes implicados. Igualmente, la *Superintendencia de Educación Escolar* comenzó en 2012 a llevar a cabo inspecciones para asegurar que todos los centros escolares cumplieran con los estándares legales.
- Una reforma del papel de los directores de centros escolares, como parte de la *Ley de Calidad y Equidad de la Educación*, 2011, incluye procesos competitivos y abiertos de selección, aumento de salarios y una mayor asistencia para fomentar el desarrollo profesional. Igualmente, también aporta mayor flexibilidad en el despido de profesores.
- Modificaciones (en 2012) de las leyes que regulan la ayuda económica a estudiantes de educación superior han añadido un subsidio para préstamos privados a los estudiantes (*Crédito con Aval del Estado, CAE*), de manera que la tasa de interés efectiva para el estudiante se vea reducida en un 2%. Igualmente, los préstamos se flexibilizan en función de los ingresos. El programa de *Becas de Educación Superior* amplió las becas anteriores para que estén disponibles a todos los estudiantes con rendimiento satisfactorio y unos ingresos familiares dentro del 60% inferior.

Actuación política destacada: Elevando los estándares para profesores y directores escolares

Chile ha desarrollado un marco nacional donde se definen los estándares para la enseñanza y dirección escolar, con el fin de clarificar las expectativas de la profesión y guiar la formación de los profesores, su selección y evaluación en un entorno descentralizado.

El *Marco para la Buena Enseñanza* (2008) aporta un perfil claro y conciso de lo que los profesores han de saber y ser capaces de hacer. Identifica cuatro dominios: preparación para la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, una enseñanza que permita el proceso e aprendizaje de todos los estudiantes, y la responsabilidad sobre la

Actuación política destacada: Elevando los estándares para profesores y directores escolares (cont.)

propia práctica docente. En cada dominio se describen los criterios y niveles de desempeño (sobresaliente, satisfactorio, básico o insatisfactorio).

El *Marco para la Buena Dirección* (2005) aporta una descripción de las competencias necesarias para una buena dirección de los centros escolares chilenos, así como una referencia para el desarrollo profesional de directivos escolares. Este marco cubre cuatro áreas: dirección, gestión curricular, gestión del ambiente y la convivencia escolar, y gestión de recursos. Cada una de estas áreas incluye una serie de criterios para lograr el desarrollo profesional.

El perfil detallado de la política educativa de Chile está disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-19-en>

COREA

Contexto

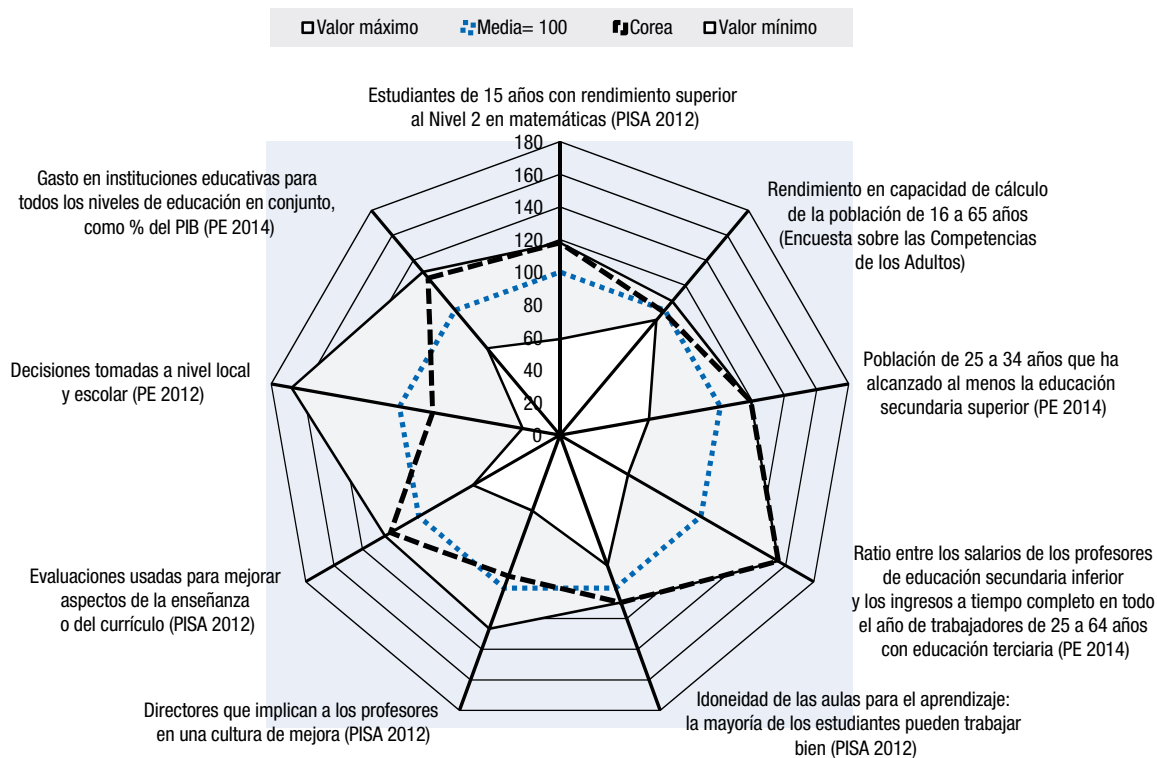
Estudiantes. Corea es uno de los países de la OCDE con mejores rendimientos en PISA 2012 en matemáticas, lectura y ciencias, demostrando mejora en ciencias y lectura, y permaneciendo estable en matemáticas, a lo largo de los ciclos de PISA. El entorno socioeconómico tuvo menos impacto en el rendimiento de los estudiantes de 15 años en matemáticas en PISA 2012 que en otros países de la OCDE. Corea contaba con una de las más fuertes relaciones entre rendimiento en matemáticas y perseverancia de los estudiantes de los países participantes de la OCDE. La educación comienza habitualmente a los 3 años, con unas tasas de matriculación en educación infantil (mayoritariamente privada) por encima de la media. La educación obligatoria se extiende a lo largo de la enseñanza primaria y secundaria inferior desde los 6 a los 14 años (una de las más cortas de los países de la OCDE). La separación de grupos empieza a los 14 años (un año antes que la media de la OCDE), y la repetición de curso es muy baja. Corea tiene una de las mayores tasas de finalización de la educación secundaria superior y de graduación de estudiantes de 25 a 34 años en estudios terciarios. La tasa de matriculación en FP de secundaria superior se sitúa por debajo de la media. El sistema de educación postsecundaria está bien desarrollado, permitiendo que estudiantes de un programa de FP superior puedan acceder a la educación terciaria. La competencia lectora de los adultos coreanos de 16 a 65 años es alta en comparación con la media de países participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, e incluso mayor en la franja de edad comprendida entre los 16 y 24 años. La tasa de desempleo se halla entre las más bajas de los países de la OCDE, siendo el desempleo en personas con educación secundaria superior también comparativamente más bajo. Esto indica que la fuerza de trabajo podría no estar siendo completamente aprovechada.

Instituciones. La autonomía de los centros escolares coreanos en asignación de recursos es menor que la media OCDE, y la autonomía en gestión curricular y evaluación una de las mayores de los países de la OCDE. Los aspirantes a profesores de educación secundaria inferior deben completar una formación inicial de cuatro años que incluye un práctico de enseñanza obligatorio, así como pasar un examen de competencias para entrar en la profesión docente. En educación primaria y secundaria, el tamaño de las clases es mayor que la media (uno de los mayores de los países de la OCDE) y el número de horas lectivas menor que la media. En comparación con la media de TALIS, una mayor proporción de profesores en Corea consideran que la profesión docente está valorada en la sociedad, mientras que una menor proporción elegirían seguir trabajando en la enseñanza si pudieran volver a decidir. El alcance del marco de evaluación se está ampliando, pasando de contener exclusivamente evaluaciones de los estudiantes a integrar una evaluación global del sistema. La evaluación de los profesores tiene como objetivo fomentar el desarrollo profesional conti-

nuo, y la evaluación de los centros escolares incluye evaluaciones internas y externas (locales y nacionales).

Sistema. La gobernanza del sistema educativo es compartida por las autoridades centrales y locales. El Ministerio de Educación y las oficinas municipales y provinciales tienen competencias que abarcan desde la educación primaria a la educación secundaria superior, mientras que la educación terciaria es gestionada por el Ministerio de Educación y los consejos de universidades y de educación universitaria. El gasto en instituciones educativas (para todos los niveles de educación en conjunto) como porcentaje del PIB es uno de los mayores de los países de la OCDE, con una de las más elevadas participaciones de la financiación privada, proveniente en gran parte de las contribuciones de los hogares. Corea experimentó también uno de los mayores aumentos del gasto por estudiante de los países de la OCDE durante los años 2005-2011 en todos los niveles de educación.

Figura 12.7. Indicadores seleccionados comparados con la media: Corea



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de las respuestas del país a la Encuesta sobre Resúmenes de Política educativa en perspectiva (2013) recibidas en diciembre de 2013 con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171764>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. Corea informa que está trabajando para mejorar la equidad en el rendimiento educativo. Trata de aumentar significativamente el porcentaje de estudiantes resilientes (aquellos que pese a su entorno socioeconómico desfavorecido alcanzan alto

rendimiento) de un 2,5 % en 2012 a un 10 % en 2017. El país trata también de regular la expansión del sector de la educación privada (que se da principalmente en clases e instituciones privadas llamadas *hagwon*), que podría afectar a la motivación de los estudiantes, aumentar la presión económica en los hogares y ser fuente de inequidad en el acceso a niveles más altos de educación. Otra de sus prioridades reportadas es crear estándares de competencias ocupacionales para establecer un sistema de cualificación y formación a nivel nacional, así como preparar un sistema de desarrollo profesional para el aprendizaje continuo. Con el objetivo de conseguir que los estudiantes coreanos estén mejor preparados para el futuro, el país también apuesta por desarrollar programas que promuevan el emprendimiento y la investigación.

Instituciones. Corea informa asimismo de esfuerzos para crear ambientes educativos propicios al aprendizaje, donde los estudiantes estén libres de estrés y puedan alcanzar su máximo potencial de acuerdo con sus necesidades y motivación individuales. Corea considera también un objetivo importante que los profesores y directores escolares tengan conocimientos y competencias profesionales actualizadas para que puedan hacer frente a las necesidades emergentes en la sociedad del conocimiento y de la era digital. Igualmente, Corea trabaja para desarrollar un sistema de evaluación coherente y conectado.

Sistema. Corea persigue coordinar de una manera más efectiva el gasto total en educación y los planes presupuestarios (distribuidos en distintos niveles de gobierno). También informa de su intención de aliviar, mediante distintos criterios, la carga económica de los estudiantes de entornos desfavorecidos para acceder a la educación terciaria.

Respuestas políticas seleccionadas

- En el año 2014 se ha implantado una extensión del horario infantil hasta las 5 p. m para todos los estudiantes de 1.º y 2.º con familias interesadas en recibir este servicio. Igualmente, los niños de entornos multiculturales, de familias monoparentales o de bajos ingresos familiares podrán recibir cuidado infantil hasta las 10 p. m en caso de necesidad.
- Además del cuidado infantil que está disponible después del horario escolar para niños de 3 a 5 años, el *currículo Nuri* (currículo integrado para la educación y cuidado de la primera infancia) ha extendido el tiempo de su programa hasta cinco horas, y el Gobierno proporciona ayuda para la matriculación.
- Corea está desarrollando un *Estándar Nacional de Competencia* (2013) con el fin de identificar y estandarizar las competencias necesarias para realizar un trabajo de manera exitosa. Igualmente, la *Cuenta de Aprendizaje* (2009) es un sistema que acumula y gestiona las experiencias de aprendizaje de cada sujeto, concediendo créditos y cualificaciones para el desarrollo profesional.
- Corea introdujo un Sistema Nacional de Desarrollo Profesional y Evaluación de los Profesores (NTPDES, por sus siglas en inglés, 2010) con el fin de mejorar la efectividad de los docentes.
- Como parte de la política anteriormente mencionada, Corea también está ampliando su marco de evaluación (2010) para incluir en él todo el sistema educativo (evaluación de estudiantes, de centros escolares, de profesores, de directores escolares, de autoridades educativas locales, de institutos de investigación y evaluación de políticas educativas). La recogida y gestión de datos, así como encuestas estadísticas sobre educación, corre a cargo del Sistema Nacional de Información sobre la Educación (NEIS) y del Sistema de

Divulgación de la Información Escolar. Actualmente se están desarrollando medidas para conectar los distintos sistemas y favorecer así que los políticos tengan un mejor entendimiento de lo que sucede en los centros escolares, en vez de limitarse a observar los resultados de la administración educativa. Por último, se están realizando esfuerzos para vincular los sistemas de obtención y gestión de datos con los sistemas de evaluación.

Actuación política destacada: Introduciendo semestres sin exámenes en educación secundaria inferior

El Gobierno coreano introducirá en 2016 *semestres sin exámenes* para los alumnos de secundaria inferior, con el fin de reducir el estrés que estos suscitan y ayudarles a adquirir valores vitales y a participar en distintas actividades, como por ejemplo la decisión de qué hacer en el futuro. Corea ya contaba con 42 centros escolares que aplicaban esta medida a finales del año 2013. In 2014-2015 estos semestres sin exámenes estarán disponibles para cualquier centro escolar que lo desee; en 2016 todos los centros escolares de secundaria deberán implementar esta medida. Así, los centros escolares de secundaria pasarán a tener solo tres asignaturas sujetas a exámenes nacionales (coreano/literatura, inglés, matemáticas), y los centros de primaria no volverán a requerir exámenes de rendimiento. Las oficinas locales de educación considerarán crear evaluaciones académicas más sencillas.

DINAMARCA

Contexto

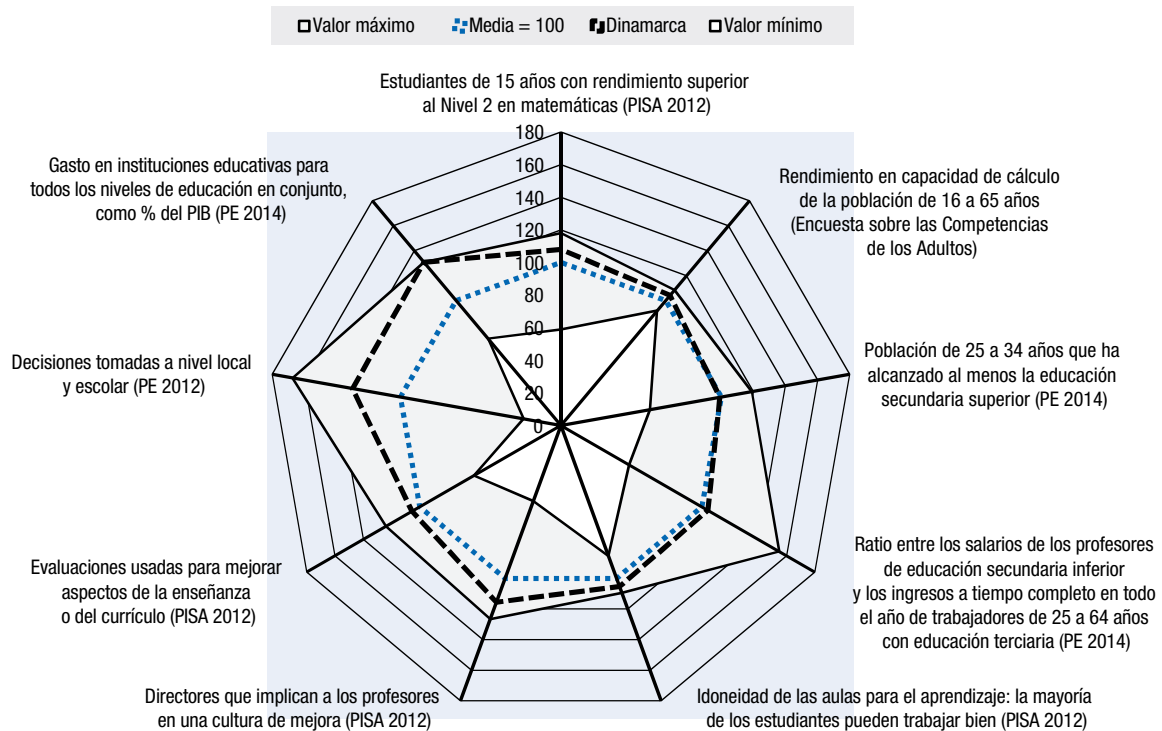
Estudiantes. El rendimiento de Dinamarca en PISA 2012 es superior a la media de la OCDE en matemáticas y está en torno a la media en lectura y en ciencias. Los resultados en matemáticas han disminuido a lo largo de los ciclos de PISA, manteniéndose estables en lectura y ciencias. El impacto del entorno socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes en matemáticas es similar a la media de la OCDE, mientras que los estudiantes inmigrantes se enfrentan a un mayor riesgo de bajo rendimiento. El sistema educativo cuenta con diferentes recursos para promover la equidad, entre los que se incluyen un inicio temprano de la educación y cuidado de la primera infancia (a la edad de 1 año), una proporción de estudiantes de educación infantil superior a la media, una baja repetición de curso y escolarización obligatoria en secundaria hasta los 16 años. Las tasas de finalización de la educación secundaria superior se sitúan en torno a la media de la OCDE, y por encima de esta las tasas de graduación en ese nivel, así como las tasas de matriculación en formación profesional (FP) de secundaria superior. Sin embargo, el grado de abandono en FP es también alto. Las tasas de graduación en estudios terciarios están también por encima de la media de la OCDE y este nivel de educación es accesible a todos. En la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, los daneses de 16 a 65 años obtuvieron resultados por encima de la media en capacidad de cálculo y por debajo de la media en competencia lectora, en comparación con otros países participantes. Los adultos más jóvenes (de 16 a 24 años) demostraron conocimientos en torno a la media en competencia lectora y superiores a la media en capacidad de cálculo. Las tasas de desempleo se sitúan por debajo de la media de la OCDE.

Instituciones. Tanto los estudiantes como los profesores informan de entornos de aprendizaje positivos. Los centros escolares en Dinamarca presentan un nivel de autonomía en asignación de recursos por encima de la media de la OCDE, y una autonomía sobre gestión curricular y evaluación en torno a la media. Antes de comenzar a ejercer, los profesores de educación secundaria inferior han de seguir un programa de formación de cuatro años, en el que se incluye un práctico de enseñanza obligatorio. En educación secundaria superior, el programa se extiende hasta los seis años e incluye igualmente un práctico. Los profesores son considerados profesionales fiables. Imparten menos horas de enseñanza en educación primaria y secundaria que la media de la OCDE, tienen mejores salarios que la media, y el tamaño de las clases de educación primaria y secundaria está en torno a la media. Igualmente, los profesores daneses reciben menos información de retorno y tienen menos oportunidades de desarrollo profesional que la media de la OCDE. En comparación con la media en TALIS, la mayoría de los profesores de Dinamarca volverían a elegir la profesión docente, aunque menos de la media consideran que profesión de la enseñanza está valorada en la sociedad. Los directores de centros escolares daneses son menos activos como líderes de instrucción con respecto a la media de la OCDE. En la actualidad se está

desarrollando un marco nacional de evaluación guiada por objetivos nacionales para el logro de los estudiantes, pero los centros escolares y los municipios necesitan mayor apoyo para fomentar su capacidad de análisis y utilizar los datos con fines de mejora.

Sistema. La gobernanza del sistema educativo en Dinamarca es compartida por autoridades centrales y locales. El Ministerio de Educación establece las prioridades nacionales, y los 98 municipios toman la mayor parte de las decisiones en materia educativa en los centros escolares de primaria y secundaria inferior (*Folkeskole*). Mientras que en secundaria inferior la mayor parte de las decisiones se toman en el centro escolar o a nivel local, en educación secundaria superior y estudios postsecundarios las propias instituciones educativas se autogobiernan. Dinamarca invierte una cantidad sustancial de recursos públicos en educación y prioriza la financiación de las necesidades locales. De hecho, el gasto en instituciones educativas (de todos los niveles de educación en conjunto) como porcentaje del PIB es uno de los más altos de los países de la OCDE, siendo también uno de los países con mayor participación de la financiación pública en educación.

Figura 12.8. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Dinamarca**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de *Política educativa en perspectiva: Dinamarca* (OECD, 2013) con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171645>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. El rendimiento educativo de Dinamarca puede ser promovido mediante prácticas equitativas y de apoyo a los estudiantes de entorno inmigrante o en riesgo de bajo

rendimiento. También es importante fortalecer la calidad de la FP para mejorar las tasas de finalización.

Instituciones. Algunos importantes objetivos daneses incluyen asegurar que los profesores y directores cuenten con apoyo de calidad, retorno de información y oportunidades de desarrollo profesional, y que los directores asuman un rol más pedagógico. También se consideran prioridades implementar un marco de evaluación y implementar los resultados en los centros escolares.

Sistema. Una dirección efectiva del sistema puede fortalecerse fijando objetivos educativos claros que sirvan de guía en un entorno municipal descentralizado. Otros retos incluyen aumentar la capacidad de los municipios y centros escolares para implementar estrategias nacionales a nivel local y optimizar recursos en un contexto descentralizado.

Respuestas políticas seleccionadas

- En 2010, Dinamarca introdujo una evaluación obligatoria del desarrollo lingüístico para todos los niños de 3 años con el propósito de diagnosticar posibles problemas de lenguaje antes de que los niños accedan a la escuela.
- Varias reformas en marcha persiguen reducir el abandono de estudiantes de FP mediante una mayor flexibilidad del sistema y permitiendo a los estudiantes completar un programa de FP de secundaria superior para acceder a estudios de nivel más alto. Un nuevo acuerdo político, Mejores y Más Atractivos Programas de Formación Profesional (*Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*, 2014), pretende aumentar la oferta de cursos de FP más atrayentes.
- Los esfuerzos para optimizar los centros escolares incluyen una reforma principal de la formación de profesores (2012) con el fin de desarrollar un programa de licenciatura (2013) basado en módulos, con una mayor autonomía de las universidades para impartirlo.
- En 2011, el gobierno introdujo una plataforma *Una Dinamarca que permanece unida* para mejorar los resultados educativos de todos los estudiantes daneses y clarificar las prioridades nacionales. Para el 2020 establece objetivos específicos, incluyendo conseguir unas tasas de finalización de la secundaria superior del 95% y unas tasas de matriculación y finalización de la educación terciaria del 60%.
- En 2011 se implementaron tests nacionales a niños de 2 a 8 años.

Actuación política destacada: Mejorando la escuela pública danesa (*Folkeskole*)

Está en proceso de implementación la reforma para elevar los estándares de los centros escolares públicos daneses tras un *acuerdo alcanzado por los distintos partidos políticos* en 2013. El Parlamento danés ha aprobado y promulgado en 2014 la mayor parte de las leyes necesarias para su implementación.

Entre los objetivos operativos se incluyen: conseguir que un 80% de los estudiantes obtengan buenas puntuaciones en las pruebas nacionales de matemáticas y lectura, incrementar paulatinamente el número de estudiantes de alto rendimiento, reducir el número de alumnos con bajo rendimiento y mejorar el bienestar de los estudiantes.

**Actuación política destacada: Mejorando
la escuela pública danesa (Folkeskole) (Cont.)**

Con el fin de cumplir estos objetivos, la reforma cuenta con:

- Modificar el horario escolar en lo concerniente a la distribución de horas de clase, aumentando las lecciones divididas en más materias y el aprendizaje asistido, introduciendo actividad física diaria, creando una escuela abierta a sus comunidades y colaborando con asociaciones para desarrollar determinadas actividades.
- Clarificar y simplificar los Objetivos Comunes Daneses para la enseñanza de las distintas asignaturas, apostando por una mejor docencia y aprendizaje.
- Adelantar la incorporación de asignaturas opcionales en un año hasta séptimo curso de Folkeskole, de manera que sean obligatorias e impartidas en los distintos municipios.
- Incrementar la inversión en la escuela pública, reservando las pruebas de acceso exclusivamente a los estudios postobligatorios.
- Destinar mayores fondos a asegurar que los profesores tengan una adecuada formación y un continuo desarrollo profesional, y facilitar que los centros escolares cuenten con personal pedagógico adicional encargado de apoyar el progreso en clase.
- Crear un cuerpo nacional de 40 asesores expertos en aprendizaje encargados de aconsejar a los municipios y centros escolares.

El perfil detallado de la política educativa de Dinamarca está disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-21-en>

ESLOVENIA

Contexto

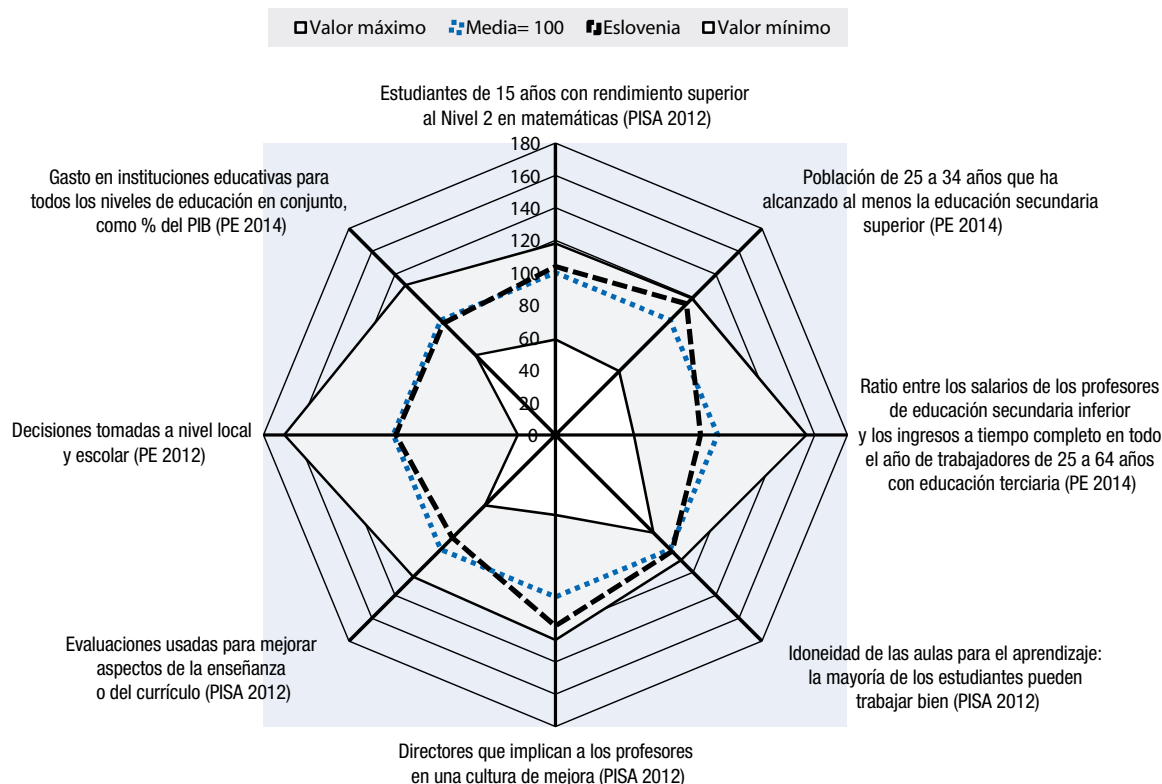
Estudiantes. El rendimiento de Eslovenia en PISA 2012 está por encima de la media de la OCDE en matemáticas y ciencias, y por debajo de la media en lectura, con un descenso de los resultados en lectura y sin cambios en los resultados en ciencias y matemáticas a lo largo de los ciclos de PISA. El impacto del entorno socioeconómico de los estudiantes en su rendimiento es similar al de la media de la OCDE en PISA 2012, observándose grandes diferencias dependiendo del centro escolar. Eslovenia cuenta con un sistema integrado de educación y cuidado de la primera infancia (ECEC) para niños de 1 a 6 años, y las tasas de matriculaciones de niños de 3-4 años en esa educación se sitúan por encima de la media de la OCDE. La educación obligatoria se organiza en un único bloque, denominado escuela básica, compuesto de nueve cursos de un año desde los 6 a los 15 años. Las tasas de repetición de curso son bajas, y la separación en grupos comienza a los 15 años (la media de la OCDE). Las tasas de finalización de la educación secundaria superior y de matriculación en FP de secundaria superior están por encima de la media de la OCDE. Las transiciones entre los programas general y profesional de secundaria superior están aseguradas, así como el acceso a la educación terciaria después de completar un programa de FP de secundaria superior. Sin embargo, menos estudiantes que la media de la OCDE consiguen graduarse en educación terciaria. El desempleo en Eslovenia está ligeramente por encima de la media de la OCDE.

Instituciones. Los centros escolares eslovenos tienen un nivel medio de autonomía general, con gran autonomía para contratar y despedir a profesores en comparación con otros países de la OCDE, pero menor autonomía en gestión curricular y en evaluación de los estudiantes. Los profesores de educación secundaria en Eslovenia deben superar un programa de formación docente inicial de cinco años con un práctico de enseñanza obligatorio. Las condiciones de la enseñanza en primaria y secundaria inferior incluyen un menor tamaño de las clases y menor número de horas lectivas. La evaluación de las instituciones educativas y del sistema de educación en su conjunto es usada con fines de mejora.

Sistema. La gobernanza del sistema educativo es compartida por el gobierno central y los centros escolares. Las municipalidades gestionan las guarderías públicas, los centros escolares de música, las escuelas básicas, las residencias de estudiantes y las organizaciones de educación para adultos. El gobierno central dirige las instituciones públicas de educación secundaria superior y de educación terciaria, las instituciones para alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y los dormitorios de estudiantes. Personas o entidades legales nacionales o extranjeras pueden fundar guarderías, centros escolares y de educación terciaria privados. El Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte es responsable de establecer, evaluar e implementar las regulaciones educativas, y tiene autoridad sobre la educación infantil, la escuela básica obligatoria, la educación secundaria superior y la

educación terciaria y de adultos. La mayoría de las decisiones educativas en primaria y secundaria se toman a nivel del centro escolar. El gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (para todos los niveles de educación en conjunto) se sitúa en torno a la media de la OCDE, con mayor participación de la financiación privada que la media de la OCDE.

Figura 12.9. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Eslovenia**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de las respuestas del país a la Encuesta sobre Resúmenes de Política educativa en perspectiva (2013) recibidas en diciembre de 2013 con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171856>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. Eslovenia informa de su propósito de eliminar las diferencias de rendimiento entre grupos específicos de la población de estudiantes y de mejorar la responsabilidad del sistema educativo, amoldándolo a las competencias demandadas por el mercado laboral, la economía y la sociedad.

Instituciones. Eslovenia persigue incrementar la eficiencia de la dirección y gobernanza escolar introduciendo mayor flexibilidad en la organización del trabajo pedagógico y en la implementación de los currículos.

Sistema. Eslovenia busca igualmente asegurar un sistema eficiente de calidad en la educación y seguir mejorando las políticas y la implementación de procesos sobre la base de los datos.

Respuestas políticas seleccionadas

- La *Ley de Jardines de Infancia* (2008) y la *Ley sobre el Ejercicio de los Derechos a Financiación Pública* (2012) conceden ayudas económicas a padres con dos o más hijos en educación infantil para mejorar el acceso a la ECEC. Una enmienda a la *Ley de Jardines de Infancia* (2010) permite que las municipalidades habiliten para este propósito otros tipos de edificios. Igualmente, el programa *Canguros en el Hogar* (2008) concede una subvención especial a padres que no han conseguido plaza en instituciones públicas de educación infantil. La información relativa a las plazas en instituciones de educación infantil está centralizada.
- El Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, con la ayuda de los Fondos Europeos Estructurales, implementó varios programas de apoyo a estudiantes y centros escolares con bajo rendimiento. Las medidas están destinadas principalmente a estudiantes con desventaja socioeconómica, inmigrantes o de entorno romaní. Ejemplos de estos programas son la *Iniciativa Revitalizar la Escuela* (*Popestrino šolo*, 2011), el *Programa de Mejora de las Competencias de los Profesionales para la Integración Efectiva de los Estudiantes Inmigrantes en la Educación* (2013), los *Proyectos para la Integración Efectiva de los Estudiantes Romanís en los Centros Escolares* (2008-2015) y el *Proyecto para elevar el capital social y cultural en áreas habitadas por miembros de la comunidad romaní* (2011-2013). Este último proyecto introdujo métodos de trabajo con niños, jóvenes y padres de asentamientos romanís para aumentar su participación y éxito en la educación. Se han establecido también medidas y directrices para fomentar la integración de niños inmigrantes en jardines de infancia y centros escolares (2012).
- El Ministerio de Trabajo, Familia, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades ha creado la *Garantía de la Juventud* (2014) para garantizar trabajo, educación formal u oportunidades de formación a todos los individuos de 15 a 29 años registrados en el Servicio de Empleo de Eslovenia. Eslovenia ha asignado 157,7 millones de euros a este programa. La población destinataria la constituyen los parados, así como 37.000 personas de esa franja de edad que se inscriben cada año en este servicio.
- Eslovenia introdujo un enfoque basado en competencias en los currículos de FP (2008-2011), con una estructura modular de enseñanza y aprendizaje, y una parte mayor de formación práctica. Los currículos actualizados de los centros de secundaria superior general (*gimnazija*) (2008-2009) y de las escuelas básicas (2011-2012) introdujeron también competencias nucleares en la educación general. Tras la *Reforma de la educación profesional* (2008-2011) aumentó la formación práctica en el lugar de trabajo, y actualmente un 20% del currículo puede diseñarse en colaboración con los agentes sociales, en especial empresas locales.
- Eslovenia busca promover la calidad en todo su sistema educativo. El *Marco Esloveno de Cualificación* (SQF), actualmente en proceso de ser adoptado, se desarrolló de acuerdo con el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF), con la ayuda de la Unión Europea. En el nivel terciario, la Agencia Eslovena para la Garantía de la Calidad en Educación Superior (2010) se estableció como una agencia independiente según los Estándares y Directrices de garantía de la calidad en el Área Europea de Educación Superior. Esta agencia está inscrita en el Registro Europeo para la Garantía de la Calidad en Educación Superior (EQAR).

Actuación política destacada: Usando datos para monitorizar y dirigir la educación

El Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte creó una base de datos llamada Registro Central de Participantes en las Instituciones Educativas (CEUVIZ, 2011). Esta base de datos almacena información sobre los resultados individuales, escolares y educativos de los estudiantes de educación infantil, primaria, secundaria y ciclos cortos de formación profesional superior. CEUVIZ está conectada a otras bases de datos, tales como el Registro de Instituciones y Programas del Ministerio, el Registro Central de Población, el Registro de Derechos Sociales y el Registro de Unidades Espaciales. CEUVIZ se usa para llevar el seguimiento de los objetivos educativos principales, tomar decisiones relativas a derechos de financiación pública y aportar pruebas para la investigación científica y el trabajo estadístico. El uso de CEUVIZ está restringido a centros escolares y al Ministerio.

El Ministerio también estableció el Sistema de Información Electrónica para la Educación Superior (EVŠ, 2012), que incluye datos sobre instituciones de educación superior, sobre programas de estudios públicamente verificados, y sobre estudiantes y graduados. El EVŠ es una herramienta analítica que facilita el control ordinario de las operaciones del sistema y el desarrollo y la difusión de políticas en educación superior. Como fuente central de datos sobre el estatus de los estudiantes, el EVŠ también ayuda a verificar el derecho de cada estudiante a percibir subsidios públicos y diferentes formas de ayuda económica.

ESPAÑA

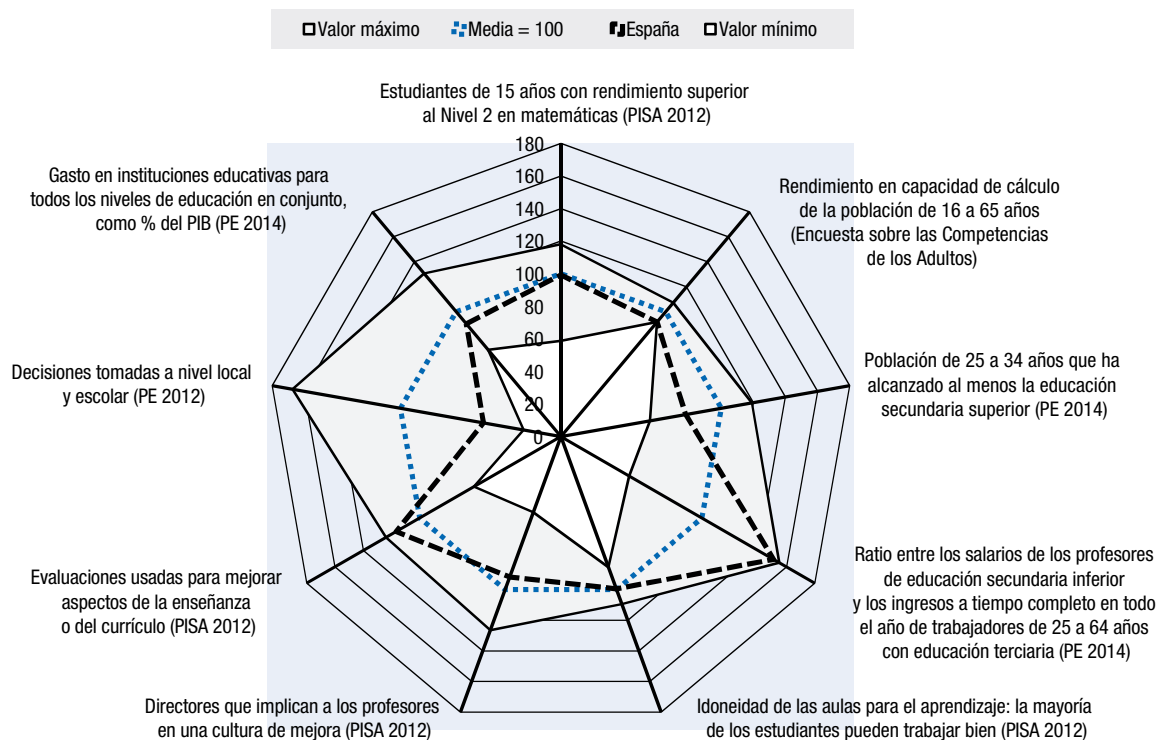
Contexto

Estudiantes. El rendimiento de España en PISA 2012 está por debajo de la media de la OCDE en lectura, matemáticas y ciencias, y ha permanecido sin cambios a lo largo de los ciclos de PISA. El impacto del entorno socioeconómico de los estudiantes en su rendimiento en matemáticas en PISA 2012 se sitúa en la media de la OCDE. La educación de la primera infancia en España suele comenzar a los 2-3 años, y la tasa de matriculación de los niños de 3-4 años supera la media de la OCDE. La escolarización es obligatoria desde los 6 a los 16 años, y la educación es unitaria para todos los estudiantes hasta la edad de 16 años. La repetición de curso puede dañar la equidad y la finalización de los estudios, y las tasas de abandono escolar en educación secundaria superior son altas en estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos. La tasa de finalización de la educación secundaria superior está por debajo de la media de la OCDE, y la matriculación en FP tampoco alcanza la media. La graduación en educación terciaria ha aumentado hasta igualar la media de la OCDE. Los españoles de 16 a 24 años demuestran mayor dominio de la competencia lectora y de la capacidad de cálculo que la población adulta general (de 16 a 65 años), aunque su rendimiento se sitúa por debajo de la media en comparación con los otros países participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos. España tiene la tasa de desempleo más alta de los países de la OCDE, afectando más a personas con baja formación que en la mayoría de los países de la OCDE. Igualmente, la proporción de jóvenes que ni trabajan ni estudian en 2012 superó la media de la OCDE.

Instituciones. Los centros escolares españoles tienen un nivel de autonomía por debajo de la media en asignación de recursos y en evaluación. Los ambientes de aprendizaje españoles son positivos, según la opinión de los estudiantes de 15 años. A los profesores de educación secundaria inferior en España se les exige superar un programa de formación docente inicial de cinco años que incluye un práctico de enseñanza obligatorio. La ratio de alumnos por profesor es inferior a la media de la OCDE en todos los niveles de educación y los salarios de los profesores son competitivos en relación con otros trabajadores de similar experiencia. En primaria y secundaria, el número de horas de clase está por encima de la media de la OCDE. Los profesores españoles tienen acceso a desarrollo profesional, pero las oportunidades de evaluación parecen ser menos comunes para ellos que para sus equivalentes en otros países. Una proporción de profesores en España mayor que la media de TALIS volverían a elegir trabajar en la enseñanza, y un porcentaje menor que la media consideran que la profesión docente está valorada en la sociedad. Los directores escolares son elegidos o seleccionados entre el personal docente y posteriormente siguen un breve curso de adiestramiento. Tienden a centrarse más en tareas administrativas que en la dirección pedagógica. La evaluación está organizada en parte por el gobierno central (en coordinación con las autonomías) y en parte por las autoridades autonómicas.

Sistema. El sistema educativo es dirigido conjuntamente por el gobierno nacional de acuerdo con las comunidades autónomas. El gobierno central define el marco y las directrices generales. Los objetivos en materia de educación se alinean con las prioridades de la UE para el año 2020. La mayor parte de las decisiones escolares en secundaria inferior se toman por las autoridades autonómicas y en menor medida por el gobierno central con capacidad de intervención limitada para centros escolares individuales. Igualmente, la financiación viene determinada y principalmente distribuida por los gobiernos autonómicos. Aunque la financiación pública haya disminuido como efecto de la crisis económica, el gasto por estudiante continúa siendo superior a la media de la OCDE. La aportación de fondos privados a instituciones educativas es menor que la media de la OCDE.

Figura 12.10. **Indicadores seleccionados comparados con la media: España**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de *Política educativa en perspectiva: España* (OECD, 2013) con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171860>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. Las políticas españolas a nivel del sistema, como la repetición de curso, pueden contrarrestar la equidad y contribuir al abandono escolar. Unas tasas altas de abandono escolar y de paro juvenil requieren esfuerzos para consolidar competencias básicas y mayor respuesta a las necesidades del mercado laboral, centrándose en la calidad educativa y en la oferta de programas de FP. Esto incluye alinear mejor la educación y la formación con el mercado laboral.

Instituciones. Con una mayor autonomía de los centros escolares, la calidad de profesores y directores puede ser mejorada mediante una formación inicial y continua enfocada a objetivos. Los centros escolares españoles requieren también apoyo sostenido para responder al rápido y gran aumento de alumnos inmigrantes que están experimentando. También es importante alcanzar un marco de evaluación equilibrada que establezca objetivos y estándares educativos nacionales para ayudar a mejorar a estudiantes y profesores.

Sistema. España se enfrenta al reto principal de continuar ofreciendo y aumentando la calidad de la educación y de las competencias. Esto es especialmente importante para algunos grupos desaventajados, ya que un mayor nivel educativo alcanzado y mejores competencias se traducen normalmente en mayores oportunidades laborales y mayores sueldos. España podría también beneficiarse de una mayor coherencia entre distintas autonomías para cumplir así las prioridades educativas tanto a nivel nacional como autonómico, basándose en datos sobre qué impacta en el aprendizaje, y revisar los gastos y la asignación de fondos donde es más necesario.

Respuestas políticas seleccionadas

- El *Programa Nacional de Reformas (2012)* presenta objetivos para cumplir con la estrategia de la Unión Europea del 2020 y se propone reducir las tasas de abandono escolar al 1,5% en 2020.
- El *Programa para la reducción del abandono temprano de la educación y la formación (2008)*, que proporciona financiación para desarrollar medidas preventivas, ha demostrado tener un pequeño impacto en la disminución del abandono.
- Un sistema dual de FP, desarrollado en 2012, combina la formación con prácticas en empresas. El objetivo principal es ofrecer cualificaciones profesionales armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje en instituciones formadoras y lugares de trabajo. Los requisitos básicos para el sistema dual están regulados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, con implementación por los gobiernos autonómicos. En solo un año, el nuevo sistema ha duplicado el número de estudiantes y empresas.
- Una medida para responder a la crisis económica (*Real Decreto-ley 14/2012*) apunta a un uso racional de los recursos en educación, permitiendo un aumento de las horas lectivas por profesor, modificando el tamaño de las clases, ajustando la educación a la demanda y revisando las matrículas universitarias. Algunas de estas medidas son temporales, y las autoridades autonómicas pueden decidir sobre su implementación.
- La OCDE y España están colaborando en la creación de una Estrategia de Competencias Efectivas para España (2014). Esta ofrecerá un enfoque estratégico para desarrollar, activar y utilizar las competencias con el fin de impulsar el empleo y el crecimiento económico.

Actuación política destacada: Fijando como objetivos la finalización de estudios y la transición entre itinerarios educativos

Una nueva reforma en proceso de implementación, la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 2013), se propone introducir mayor flexibilidad en los itinerarios de los estudiantes a la edad de 15 años en lugar de a los 16, facilitar la transición a programas de formación profesional superior, conceder mayor autonomía a los centros y directores escolares y fortalecer la evaluación externa de los estudiantes. Para mejorar los resultados de los estudiantes, la LOMCE pretende definir un núcleo común de educación básica en todo el país, siempre teniendo en cuenta los requisitos especiales de los gobiernos autonómicos. Junto a evaluaciones para todo el territorio nacional, se persigue acabar con las grandes diferencias entre comunidades autónomas. También introduce un nuevo diploma para FP de Grado Medio de dos años de duración destinado a estudiantes entre 15 y 17 años, que al término del programa les otorga un certificado profesional y les da acceso al ciclo de nivel medio (ciclos formativos de Formación Profesional). Los estudiantes tienen también la opción de hacer exámenes finales para obtener una de las dos cualificaciones posibles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Para aumentar la calidad de los centros escolares, la LOMCE concede mayor autonomía a los colegios en los programas, los contenidos y los enfoques pedagógicos, y permite también mayor autonomía en la cooperación con las administraciones autonómicas. Igualmente, modifica el proceso de selección de directores escolares exigiendo a los candidatos un curso de formación especializada, valorando su experiencia previa y considerando a los candidatos procedentes de cualquier colegio (anteriormente se daba prioridad a los candidatos internos). También introduce evaluaciones externas al final de cada nivel de educación. Los exámenes se realizarán con fines de diagnóstico en educación primaria y con otros objetivos de mejora en educación secundaria inferior y superior.

Bajo esta reforma, los estudiantes de último año de secundaria inferior pueden elegir un itinerario general académico o un itinerario profesional con cursos que combinan formación teórica y práctica en uno o más de un perfil ocupacional. Al final del año, los estudiantes pueden acceder a cualquiera de los dos exámenes, el académico o el profesional, consiguiendo así un título que les dará acceso al itinerario posterior que hayan elegido, ya sea bachillerato o FP.

El perfil detallado de la política educativa de España está disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-31-en>

ESTADOS UNIDOS

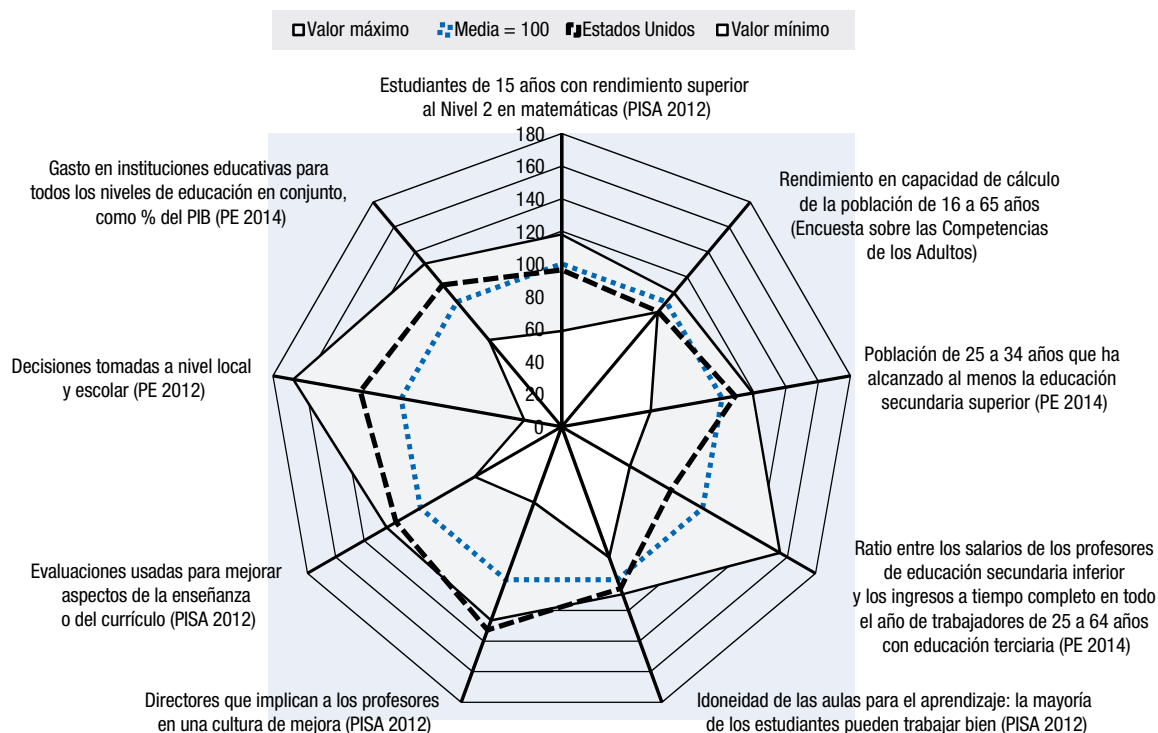
Contexto

Estudiantes. El rendimiento de Estados Unidos en PISA 2012 está por debajo de la media de la OCDE en matemáticas y en torno a la media en lectura y ciencias, con unos resultados sin cambios a lo largo de los ciclos de PISA. El impacto del entorno socioeconómico de los estudiantes en su rendimiento en matemáticas es similar a la media de los países de la OCDE. Estados Unidos cuenta con políticas que promueven la equidad. La educación infantil comienza habitualmente a la edad de 4 años, con una proporción de niños de 4-5 años matriculados menor que la media. La educación obligatoria comienza a los 4 o 6 años según el estado, y los estudiantes asisten a centros unitarios de educación secundaria hasta los 17 años. La separación comienza a los 16 años, cuando los estudiantes pueden iniciar la formación profesional (más tarde que en la mayoría de los países de la OCDE). La repetición de curso es ligeramente más alta que la media de la OCDE, y la elección de centro escolar es limitada. Estados Unidos cuenta con tasas de finalización de la educación secundaria superior y de los estudios terciarios por encima de la media de la OCDE. La FP está descentralizada, y existe una baja participación en programas oficiales de prácticas de aprendices. Los adultos estadounidenses de 16 a 65 años puntuaron por debajo de la media en competencia lectora y capacidad de cálculo en comparación con el resto de países de la OCDE participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos. Los adultos más jóvenes (de 16 a 24 años) obtuvieron unas puntuaciones menores que el resto de los adultos. El bajo rendimiento está concentrado principalmente en subgrupos específicos de la población. El desempleo en Estados Unidos se sitúa en la media de la OCDE y, en el contexto de la crisis económica, sigue siendo menor en los individuos con mayor nivel educativo.

Instituciones. Los centros escolares de Estados Unidos tienen autonomía para contratar y despedir personal docente, mientras que su responsabilidad para tomar decisiones curriculares y realizar evaluaciones es menor que la media de la OCDE. Para obtener el certificado oficial, los profesores deben seguir un programa de formación docente inicial con un práctico de enseñanza incluido, superar unas oposiciones para acceder a la profesión docente y recibir formación continua obligatoria. Los profesores suelen ser relativamente más jóvenes que la media de la OCDE, y las condiciones de la enseñanza en primaria y secundaria incluyen un tamaño de las clases y un número de horas lectivas mayores que la media. Sus salarios son más bajos que en otros países de la OCDE y que los de otros profesionales con similar nivel de cualificación. Una tercera parte de los profesores norteamericanos, según TALIS, consideran que la profesión docente está valorada en la sociedad. Estados Unidos ha destinado fuertes inversiones, incluidas inversiones mejor informadas en educación postsecundaria, a crear capacidad estatal y local para utilizar datos relevantes, de manera que los estudiantes, los profesores, los padres y los responsables políticos puedan tomar mejores decisiones en materia de educación.

Sistema. Estados Unidos tiene una gobernanza regional del sistema educativo, que es dirigido y financiado por el gobierno federal y los gobiernos de los distintos estados y localidades. Los currículos, la financiación, la enseñanza, el empleo y otras políticas se deciden en la escuela pública por las juntas escolares elegidas en cada localidad con jurisdicción sobre los distintos distritos educativos. Los gobiernos de los estados establecen los estándares educativos y las pruebas estandarizadas para los centros escolares públicos. La mayor parte de las decisiones en educación secundaria inferior son tomadas por el gobierno local. El gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (para todos los niveles de educación en conjunto) está por encima de la media de la OCDE, con una participación de la financiación privada mayor que la media de la OCDE.

Figura 12.11. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Estados Unidos**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de las respuestas del país a la Encuesta sobre Resúmenes de Política educativa en perspectiva (2013) recibidas en diciembre de 2013 con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171913>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. Estados Unidos informa que su objetivo principal es ofrecer una educación de calidad a todos los estudiantes, independientemente de dónde vivan o cuáles sean sus necesidades de aprendizaje. Este objetivo incluye: mejorar el rendimiento educativo de los estudiantes; reducir las diferencias de rendimiento, asegurando que todos los estudiantes, particularmente los más necesitados, tengan acceso a una educación de calidad; aumentar las tasas de graduación en educación secundaria superior, la matriculación en la

universidad y las tasas de finalización de estudios. Alcanzado este objetivo, Estados Unidos se ha fijado la meta de conseguir el mayor número de graduados universitarios del mundo en 2020.

Instituciones. Estados Unidos también informa que está trabajando en asegurar que todos los estudiantes reciban una enseñanza impartida por profesores eficaces y bien apoyados, y asistan a centros escolares con directores solventes. Los estados están creando actualmente sistemas para evaluar las diferencias en las competencias y en el rendimiento de los educadores con el fin de que cada educador reciba la ayuda profesional requerida para prestar una instrucción excelente. Estados Unidos ofrece recursos adicionales a centros escolares a los que asisten estudiantes con mayores necesidades y trata de reducir el bajo rendimiento al 5% en centros escolares de primaria y secundaria. Además, Estados Unidos apoya prácticas innovadoras en educación postsecundaria para aumentar la matriculación y la competitividad, particularmente de los estudiantes más necesitados.

Sistema. Estados Unidos se propone apoyar la capacidad de los estados y de las entidades locales para ofrecer programas de educación temprana de gran calidad, manteniendo así altos estándares de aprendizaje desde las guarderías hasta curso 12.º, que aseguren que los estudiantes están preparados para graduarse en universidades y seguir una carrera (*College and career ready*, CCR), y poder evaluar su progreso de acuerdo con unos estándares rigurosos a lo largo de su formación.

Respuestas políticas seleccionadas

- Las Subvenciones al Desarrollo de la Educación Preescolar (*Preschool Development Grants*, 2013) y la Carrera a lo más Alto: Reto del Aprendizaje Temprano (*Race to the Top-Early Learning Challenge*, 2011) son programas que respaldan los esfuerzos realizados por los estados y las localidades para crear y expandir las oportunidades de una educación de la primera infancia de calidad a todos los niños.
- Para elevar los resultados de los estudiantes, los Estándares Comunes Nucleares Estatales (*Common Core State Standards*, 2009) han sido adoptados por 43 estados, el Distrito de Columbia, cuatro territorios y la Actividad Educativa del Departamento de Defensa (*Department of Defense Education Activity*, DoDEA).
- El Departamento de Educación (*Department of Education*, ED) creó una Carta de Valoración de las Universidades (*College Scorecard*, 2013), para informar de los costes, de las tasas de graduación, de las tasas de no devolución de préstamos, de las cantidades prestadas y de la empleabilidad de cada centro. Un *modelo de divulgación de ayudas económicas* (2011) trata de clarificar a los estudiantes el tipo de ayuda para el que están cualificados, y compara distintos paquetes de ayuda ofrecidos por colegios y universidades.
- El Programa del Fondo de Incentivo a los Profesores (*Teacher Incentive Fund Program*, 2012), del Departamento de Educación, oferta becas para estados y distritos, con el fin de que puedan desarrollar políticas de contratación y retención de profesores eficientes. El Programa de Cooperación para la Calidad de los Profesores (*Teacher Quality Partnership Program*, 2012) trata de mejorar la calidad de los nuevos profesores mediante la cooperación con Instituciones de Educación Superior, distritos con grandes necesidades y programas de educación de la primera infancia.
- El Departamento de Educación pretende proporcionar una rendición de cuentas rigurosa y flexibilidad a los estados de acuerdo con la Ley de Educación Elemental y Secundaria

(*Elementary and Secondary Education Act, 1965, ESEA*). El Programa de Flexibilidad ESEA (*ESEA Flexibility Program, 2011*) se propone reemplazar la rendición de cuentas de arriba abajo por otra basada en datos y pericia a nivel estatal y local. Hasta abril del 2014, 42 estados, el Distrito de Columbia y Puerto Rico han aprobado planes de flexibilidad ESEA y están adoptando evaluaciones para estudiantes y estándares rigurosos para centros educativos académicos y profesionales (*Colleague and career ready, CCR*).

- Con la ayuda del Departamento de Educación, los estados están desarrollando *Sistemas longitudinales de datos (longitudinal data systems, 2002)*, que proporcionan información en tiempo real a educadores y políticos, con el fin de que puedan tomar mejores decisiones y personalizar la enseñanza para que los estudiantes realicen con éxito la transición al siguiente nivel educativo desde educación infantil hasta la universidad y la carrera.
- Para aumentar el acceso a la educación terciaria, la máxima cantidad de la Beca Federal Pell (*Federal Pell Grant*) se ha incrementado un 19% desde el año 2008, y el número de receptores se ha ampliado un 50%. Además, el sistema *Paga según tus Ingresos (Pay as You Earn, 2013)* permite que los estudiantes a los que se les concede un préstamo paguen el 10% de sus ingresos en la devolución mensual del préstamo. Finalmente, la *Oportunidad Americana de Crédito Tributario (American Opportunity Tax Credit, 2009)* ayuda a familias con gastos de estudios terciarios.

Actuación política destacada: Apoyando reformas mediante subvenciones competitivas

Carrera a lo más alto (Race to the top, RTT, 2009) es un programa de subvenciones competitivas diseñado para crear incentivos que estimulen reformas e innovaciones globales, para mejorar el rendimiento de todos los estudiantes y promover la finalización y la graduación en educación secundaria superior y terciaria. El programa RTT concedió subvenciones a los estados para desarrollar reformas en cuatro áreas: 1) adoptar y implementar estándares y evaluaciones que preparen a los alumnos para el éxito en la universidad, en el lugar de trabajo y en la economía global; 2) construir sistemas de datos para medir el crecimiento y el éxito de los estudiantes, e informar a los profesores y directores de posibles maneras de ofrecer mejor formación; 3) contratar, desarrollar, apoyar, recompensar y retener a profesores y directores eficientes, especialmente donde más se necesitan; y 4) transformar los centros escolares de bajo rendimiento. Se concedieron subvenciones a los centros escolares que demostraron un historial de éxito y desarrollaron planes ambiciosos pero realistas para implementar coherentemente reformas educativas. Los ganadores recibieron sustanciosas subvenciones destinadas a ser usadas durante cuatro años, que les ayudan a marcar el camino en una gran variedad de reformas a los distintos distritos escolares estatales y locales en todo el país.

ESTONIA

Contexto

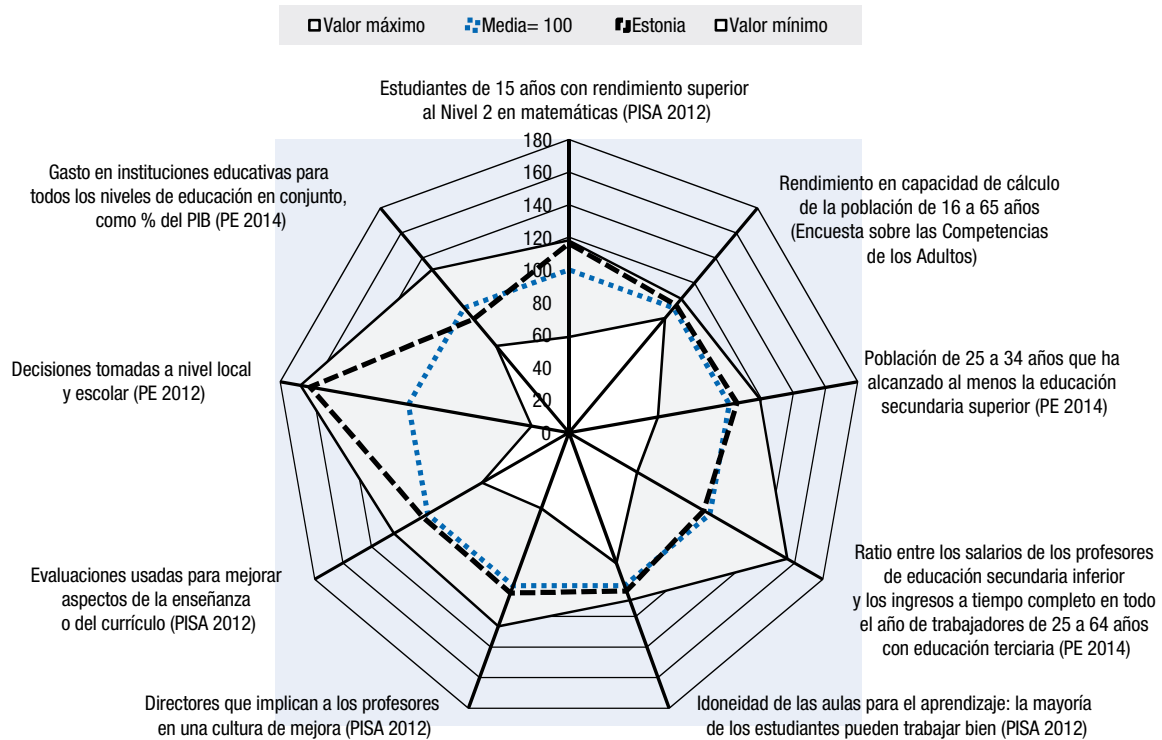
Estudiantes. Los estudiantes de Estonia tienen un rendimiento por encima de la media de la OCDE en matemáticas, lectura y ciencias en PISA 2012, siendo el impacto del entorno socioeconómico sobre su rendimiento menor que en otros países de la OCDE. La competencia lectora aumentó a lo largo de los ciclos de PISA, mientras que el rendimiento en matemáticas permaneció estable. Estonia tiene un sistema de escolarización que abarca desde los 7 a los 17 años, el cual cubre toda la educación obligatoria y está integrado en una sola estructura. Repetir curso no es común, la separación en itinerarios comienza a la edad de 15 años y es posible elegir el centro escolar deseado. En Estonia, las tasas de matriculación en programas de formación profesional (FP) de secundaria superior están por debajo de la media de la OCDE. Las tasas de finalización de la educación secundaria superior son altas, y la finalización de la FP y de los estudios terciarios está en torno a la media de la OCDE. En la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, la población de 16 a 65 años de Estonia mostró altos niveles en competencia lectora y en capacidad de cálculo, en comparación con otros países participantes, siendo los resultados incluso mejores en los jóvenes de 16 a 24 años. Sin embargo, las tasas de desempleo se sitúan por encima de la media de la OCDE.

Instituciones. Los centros escolares en Estonia cuentan con mayor autonomía que la media de la OCDE, incluyendo la capacidad de tomar decisiones de gestión curricular, y para contratar y despedir personal docente. Los profesores de secundaria inferior han de superar una formación docente inicial de cinco años, en la que se incluye un práctico de enseñanza obligatorio, y a la que sigue un desarrollo profesional continuo. En educación primaria y secundaria, el tamaño de las clases y el número de horas de enseñanza están por debajo de la media. Los salarios de los profesores son más bajos que la media de la OCDE, pese al significativo aumento experimentado en el año 2000. Un porcentaje de profesores de Estonia menor que la media de TALI, consideran que la profesión docente es valorada por la sociedad y que continuarían ejerciendo la docencia si pudieran volver a elegir. La evaluación de los profesores es usada para su progreso en la carrera y en una medida moderada para determinar las necesidades de desarrollo profesional. Sin embargo, no existe un sistema de evaluación para directores escolares. La evaluación a nivel del sistema educativo es llevada a cabo por el Ministerio de Educación e Investigación.

Sistema. En Estonia, la gobernanza del sistema educativo es compartida por las autoridades centrales y locales, de manera que los centros escolares cuentan con gran autonomía en la asignación de recursos. El Estado establece los estándares nacionales y los principios de financiación educativa, de supervisión estatal y de evaluación de la calidad. La educación y cuidado de la primera infancia es gestionada por autoridades locales, y la mayor parte de las decisiones en educación secundaria inferior se toman a nivel del centro escolar. El gasto de Estonia en instituciones educativas (para todos los niveles de educación

en conjunto) como porcentaje del PIB está por debajo de la media de la OCDE, contando con una participación de la financiación pública que supera la media. Estonia tuvo uno de los mayores incrementos del gasto por estudiante de educación terciaria durante los años 2005 a 2011.

Figura 12.12. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Estonia**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de las respuestas del país a la Encuesta sobre Resúmenes de Política educativa en perspectiva (2013) recibidas en diciembre de 2013 con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171658>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. Una de las prioridades de las que informa Estonia es asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a un centro de educación básica cerca de su hogar, y a un centro regional de secundaria superior lo más cercano que ofrezca una enseñanza de calidad acorde con las necesidades de los estudiantes. Estonia persigue desarrollar las competencias necesarias en el mercado laboral ya sea mediante FP o educación superior. Esto incluye fortalecer la formación de aprendices y la práctica en el lugar de trabajo colaborando directamente con las empresas.

Instituciones. Estonia informa de falta de atractivo de la profesión docente. Los salarios de los profesores no se consideran competitivos y los programas de formación docente no cuentan con suficientes prácticas. Además, no se utilizan mecanismos de evaluación sistemática para recompensar el buen rendimiento de los directores escolares.

Sistema. Otros puntos clave para Estonia incluyen garantizar la financiación de los salarios del personal no docente en las instituciones de educación general y definir las responsabilidades de los gobiernos nacional y local en asegurar los salarios.

Respuestas políticas seleccionadas

- La reciente modificación de la *Ley de Preescolar* del año 2000 (2010) (que afecta a los niños entre 1,5 y 7 años) introduce la obligación de los gobiernos locales de proveer servicios de cuidado infantil en los lugares con escasez de plazas en los centros municipales de atención infantil. El coste para los padres se verá reducido en un 20% del salario mínimo (la misma regla se usa para centros de preescolar). La nueva ley también contempla que los niños de la misma familia puedan asistir al mismo centro. Actualmente, cerca de un tercio de los gobiernos locales han establecido recortes, principalmente en la franja de edad de 3 años, y este mismo principio se aplica en las principales áreas urbanas.
- Estonia apuesta por seguir modernizando su oferta de FP, promoviendo competencias clave y la práctica en el lugar de trabajo. Estonia está reformando su oferta de FP mediante la implementación de la *Ley de Instituciones de Educación Profesional* (2013), donde se asienta el marco legal para mejorar la calidad de la enseñanza y la formación práctica en FP, implementar la dirección distributiva de instituciones de FP y modernizar la estructura de financiación y las infraestructuras. Los *Estándares de Educación Profesional* (2013) apuestan por un currículo enfocado a los resultados, introducen nuevos cursos de FP de secundaria superior, crean condiciones para intensificar y acortar los estudios, estableciendo una nueva unidad de cálculo de los créditos por curso.
- Un grupo de diversos agentes implicados trabaja en la elaboración de un nuevo sistema de desarrollo profesional de los profesores centrado en sus necesidades. Este nuevo sistema estará basado en la *Estrategia de Aprendizaje Permanente 2014-2020*, y se espera que comience en el año 2015.
- La *Estrategia de Aprendizaje Continuo* para 2014-2020 hace frente a los obstáculos asociados al aprendizaje permanente y propone medidas estratégicas que se agrupan en cinco áreas: 1) cambiar la forma de considerar el aprendizaje y la enseñanza; 2) elevar el estatus de la profesión docente y desarrollar la dirección escolar; 3) aumentar la coherencia entre las oportunidades de aprendizaje permanente y las necesidades del mercado laboral; 4) utilizar la moderna tecnología digital en los procesos de aprendizaje; y 5) crear las mismas oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
- Una reforma de la educación superior introducida en 2013 establece ayudas económicas a los estudiantes tras una evaluación de sus recursos y asegura el derecho a una educación gratuita para todos los estudiantes a tiempo completo. Como parte de esta reforma se realizaron cambios en la *Ley de Universidades* (*Ülikooliseadus*) y en la *Ley de Educación Profesional Superior* (*Rakenduskõrgkooli seadus*) con el fin de garantizar la educación gratuita para estudiantes a tiempo completo en el curso académico 2013-2014. También se introdujo un nuevo sistema de ayudas económicas basadas en el rendimiento para Instituciones de Educación Superior en 2013 que enfatiza la calidad e internacionalización del sistema.
- A partir del año académico 2013 se han llevado a cabo esfuerzos para aumentar el salario de los profesores, cambiando el cálculo base de una remuneración por horas contratadas a un pago por empleo a tiempo completo.

Actuación política destacada: Reorganizando las redes de centros escolares

Reorganizar las redes de centros escolares (*koolivõrgu korrastamine*) ha sido una de las prioridades de la agenda política desde 2004-2005. Durante la fase analítica se ha llevado a cabo un estudio sobre las respuestas de los estudiantes a preguntas relacionadas con la comunicación entre el hogar y el centro escolar. Entre las preguntas se encuentran las siguientes: 1) si está cerca de su hogar el centro de secundaria superior al que asisten; 2) si prefieren o no estudiar en ciudades grandes; y 3) cómo repercute la configuración institucional del centro escolar en los estudiantes que ingresan en él. En el año 2012, se prepararon leyes fundamentadas en los principios básicos que enfatizan la separación entre centros escolares de básica y secundaria. En 2013 se aprobaron cambios a la *Ley de Centros Escolares de Educación Básica y de Secundaria Superior*. Según la ley, el gobierno central intenta establecer centros escolares de educación secundaria estatales en cada región. La reforma trata de mejorar los ambientes de aprendizaje de los estudiantes y optimizar el uso de recursos educativos. La reforma se halla aún en fase de implementación, sometiéndose a continuas negociaciones con las autoridades locales responsables de la gestión de los centros escolares.

FINLANDIA

Contexto

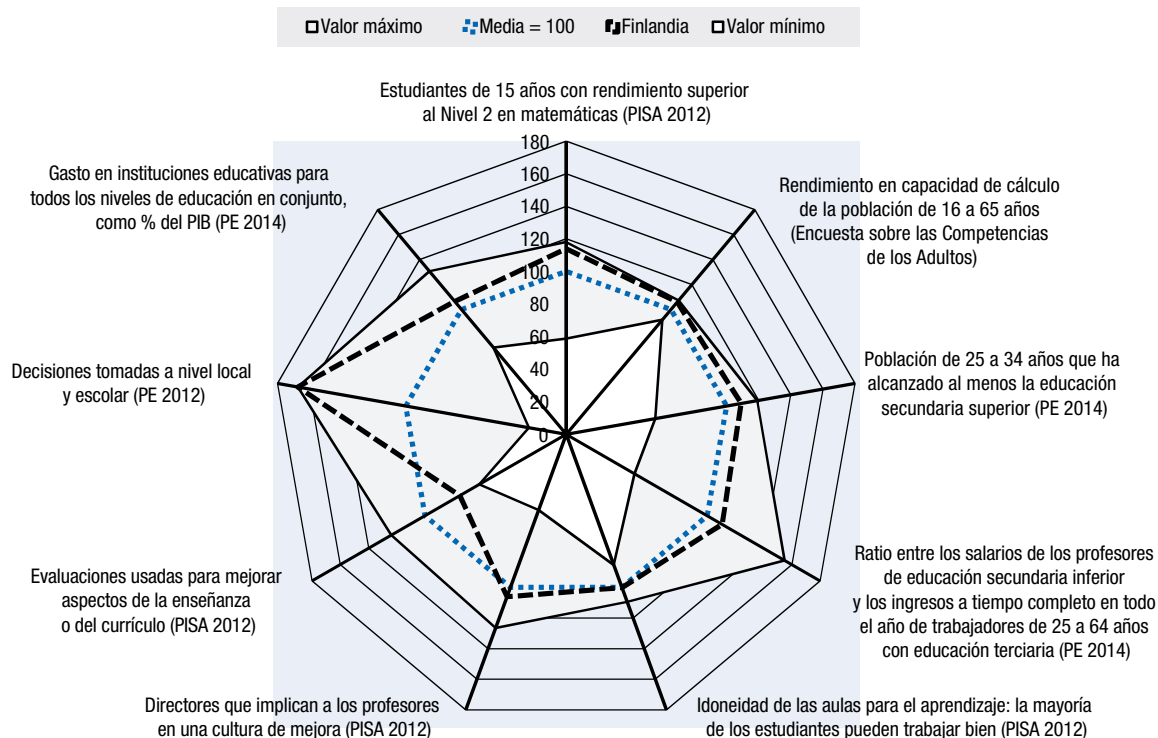
Estudiantes. Finlandia continúa siendo uno de los países con mejor rendimiento en PISA 2012, pese a que los resultados de sus estudiantes en matemáticas, lectura y ciencias hayan disminuido a lo largo de los ciclos de PISA. El impacto del entorno socioeconómico sobre el rendimiento de los estudiantes es bajo. En Finlandia, la educación básica dura 9 años y se centra en la equidad y en prevenir el bajo rendimiento. Se ofrece flexibilidad en secundaria superior entre las opciones de educación general y de FP, siendo ambas posibles vías de acceso a la educación terciaria. La educación es obligatoria entre los 7 y los 16 años, y en 2015 pasará a ser ampliada de los 6 a los 17 años. Las tasas de finalización en secundaria superior y en educación terciaria se sitúan por encima de la media de la OCDE, contando con una de las mayores tasas de matriculación en FP de secundaria superior en los países de la OCDE. El abandono escolar es menor que en otros países de la UE, y más común entre estudiantes de entorno inmigrante. En la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, los finlandeses más jóvenes (16-24 años) obtuvieron mejores resultados que todos los adultos de Finlandia y que los jóvenes adultos de otros países. En el contexto de crisis económica, el desempleo en Finlandia permanece por debajo de la media de la OCDE.

Instituciones. Los centros escolares en Finlandia cuentan con un nivel medio de autonomía respecto a la gestión curricular y la evaluación en comparación con otros países de la OCDE, situándose por debajo de la media en autonomía para la asignación de recursos. Los profesores son respetados profesionales y para ejercer es necesario estar en posesión de un máster que incluye estudios de investigación y prácticas. En educación primaria y secundaria, los salarios de los profesores son algo mayores que la media de la OCDE, y el número de horas de clase menor que la media. Una proporción de profesores de Finlandia mucho mayor que la media en TALIS consideran que la docencia es una profesión valorada en la sociedad, y que si pudieran volver a elegir seguirían ejerciendo de docentes. La sociedad y el sistema educativo de Finlandia otorgan gran importancia a sus centros escolares y guarderías, confiando en la excelencia de sus directores, profesores y resto del equipo educativo. En Finlandia no se utiliza ningún test estandarizado a nivel nacional ni evaluaciones globales.

Sistema. La gobernanza del sistema educativo es compartida por las autoridades centrales y locales. El Gobierno finlandés define y establece las prioridades educativas, mientras que a su vez las distintas autoridades locales mantienen y apoyan a los centros escolares y guarderías, y tienen una significativa responsabilidad en la organización educativa, financiación, gestión curricular y contratación de personal. Un Plan Nacional de Desarrollo de la Educación y la Investigación subraya las prioridades en política educativa cada cuatro años, y guía al Gobierno al preparar y implementar políticas de educación. El acuerdo social

y político alcanzado sobre el valor de la educación ha aportado estabilidad en la estructura y rasgos claves del sistema educativo. La responsabilidad de tomar decisiones en el centro escolar recae en las autoridades locales o en el propio centro, dependiendo de cómo esté organizada la toma de decisiones en cada municipio. El gasto de Finlandia en instituciones educativas (para todos los niveles de educación en conjunto) como porcentaje del PIB está por encima de la media de la OCDE, asimismo es uno de los países de la OCDE con mayor participación de la financiación pública en educación.

Figura 12.13. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Finlandia**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de *Política educativa en perspectiva: Finlandia* (OECD, 2013) con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171661>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. El alto rendimiento de la educación en Finlandia está apoyado por políticas a nivel del sistema que fomentan la equidad y la calidad. Estas pueden continuarse y complementarse con una mayor profundización en reducir las recientes desigualdades aparecidas en grupos específicos, como puede ser la gran diferencia de rendimiento entre niños y niñas o entre estudiantes nativos y estudiante de entorno inmigrante. Los cambios demográficos experimentados en Finlandia han resultado en una menor proporción de jóvenes y en algunas incoherencias entre la oferta y la demanda de plazas de estudio y las necesidades del mercado laboral.

Instituciones. Finlandia trata de fortalecer la capacidad de los directores y profesores de proporcionar una educación de calidad en todos los centros escolares, así como asegurar que todos los agentes del sistema educativo sean capaces de realizar una correcta evaluación de los estudiantes para alcanzar mejores resultados.

Sistema. Los principales objetivos de Finlandia a nivel del sistema son asegurar la capacidad de impartir una educación de calidad en todos los municipios y mejorar la eficiencia de la financiación en educación terciaria.

Respuestas políticas seleccionadas

- Supone un cambio de perspectiva la transferencia de los servicios de educación y cuidado de la primera infancia desde el Ministerio de Asuntos Sociales y Salud al Ministerio de Educación y Cultura (2013).
- *Educación e Investigación 2011-2016: un plan de desarrollo* promueve la participación de estudiantes de entorno inmigrante en centros de educación preparatoria para aumentar sus posibilidades de cursar estudios de educación secundaria superior.
- Se está trabajando en una *reforma curricular* que cubre desde la educación infantil hasta la educación secundaria superior y que comenzará a implantarse en el año 2016. La reforma tratará de adaptar el currículo académico a las nuevas destrezas y competencias necesarias, de fortalecer la visión interdisciplinar y dotar a los educadores de mayores recursos digitales.
- Se están realizando esfuerzos para asegurar la finalización de estudios postobligatorios y para garantizar el empleo a jóvenes, incluyendo la implementación de la *Garantía de la Juventud* (2013).
- El Ministerio de Educación ha nombrado un *Consejo Asesor para el Desarrollo Profesional del Personal Educativo* (2008) para examinar y mejorar el desarrollo profesional y los cambios de las necesidades de los profesores.
- El *Programa Osaava* (2010-2016) es un programa nacional a plazo fijo para el desarrollo profesional continuo (DPC), que se centra en asegurar un sistemático DPC para todo el personal de los centros escolares. El programa apoya que el personal docente desarrolle de forma sistemática y continua nuevas competencias y conocimientos en función de las necesidades locales. Los participantes en el Programa Osaava, así como en otros cursos de DPC financiados por el gobierno, aumentaron de 30.000 en 2009 a casi 70.000 en 2013.
- Los *Criterios de Calidad para la Educación Básica* (2009) se establecieron con el fin de clarificar tales criterios, aumentar la calidad y facilitar la evaluación. A comienzos del año 2014, estas nuevas actividades evaluativas se incorporarán al Centro Finlandés de Evaluación Educativa.
- Desde el año 2013 se ha estado trabajando en una reforma de la estructura finlandesa de municipios para asegurar servicios educativos de calidad y equidad, así como para consolidar el autogobierno local.
- En 2013 se introdujo un *Programa de política estructural* para optimizar la inversión. Este programa tendrá implicaciones en la definición de las obligaciones de los gobiernos locales y en servicios como la educación secundaria, entre otros.

Actuación política destacada: Potenciando la excelencia de los profesores

Una de las razones aducidas para explicar el éxito de Finlandia en la educación es la calidad de sus profesores. A finales de la década de 1970 se desarrolló una reforma que fortaleció la educación de los docentes y la hizo más selectiva. La formación del profesorado pasó de las escuelas de magisterio a la universidad, y se comenzó a requerir un máster para los profesores de educación primaria. Actualmente son nueve universidades las que ofrecen formación de profesores, y ocho de ellas cuentan con centros de prácticas de enseñanza. Según muestras seleccionadas, solo aproximadamente el 10 % de los candidatos que solicitan acceso a estudios para profesores de educación primaria son admitidos. Todos los candidatos han de superar el examen de certificación finlandés (o su equivalente extranjero), o bien completar un programa de formación profesional de tres años. El proceso de selección de profesores de educación primaria consta de dos fases: 1) un examen que evalúa los conocimientos académicos sobre aprendizaje del candidato; y 2) una combinación de preguntas escritas y tests de actitud para evaluar las competencias, motivación y compromiso del candidato.

La principal especialización de los profesores de educación primaria es la pedagogía, y también pueden especializarse en la enseñanza de una o varias asignaturas como parte de sus estudios específicos. En el caso de la educación secundaria superior, los profesores se especializarán en materias específicas y realizarán sus estudios pedagógicos durante cinco años, o como un módulo separado tras graduarse. La formación del profesorado incorpora amplios contenidos teóricos y prácticos, está basada en la investigación y pone el énfasis en el desarrollo del conocimiento pedagógico. Los profesores están preparados para adaptarse a estudiantes con distintas necesidades y estilos. También se enfatiza el práctico de enseñanza, que incluye una menor porción de competencia práctica en las habilidades básicas frente a colegas en grupos de estudiantes, otorgando mayor importancia a las prácticas requeridas de enseñanza en centros de formación del profesorado dirigidos por la universidad o en centros afiliados. Además, a otros grupos de profesores, como los de educación infantil y de FP, se les exige una graduación en educación terciaria.

El perfil detallado de la política educativa de Finlandia está disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-22-en>

FRANCIA

Contexto

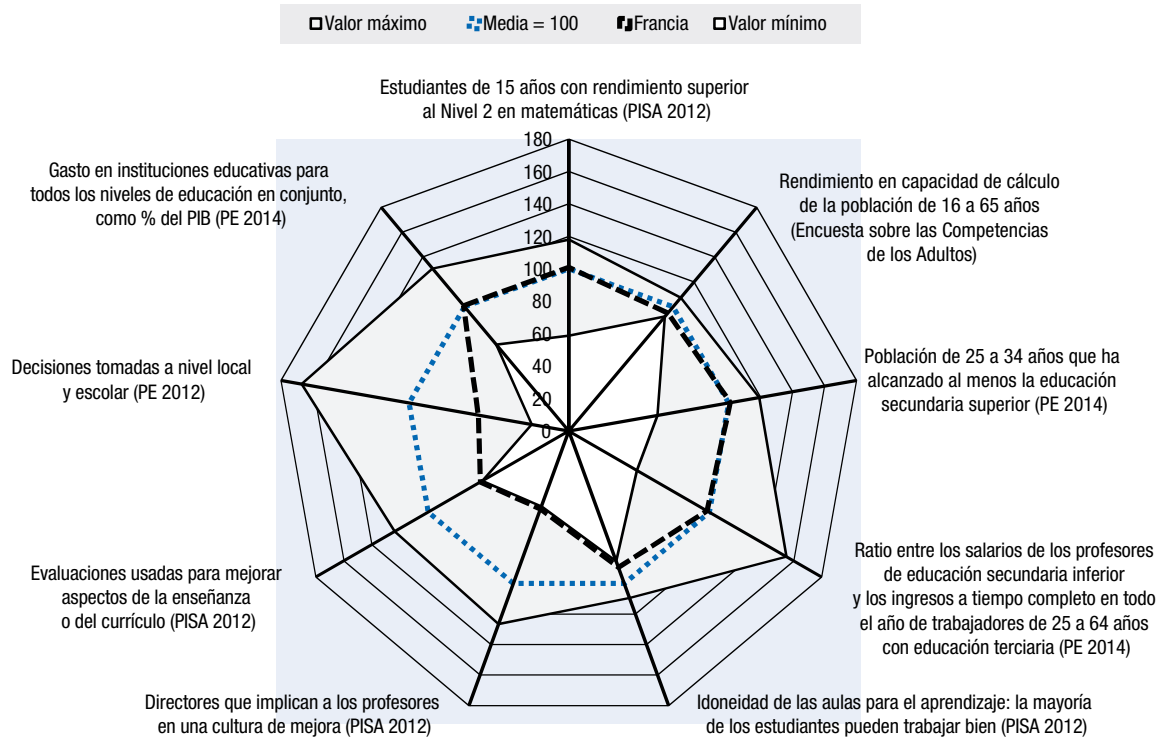
Estudiantes. Los estudiantes franceses rinden por encima de la media de la OCDE en PISA 2012 en lectura y en la media en matemáticas y ciencias. Los ciclos de PISA muestran un rendimiento estable en lectura y ciencias, y un leve empeoramiento en matemáticas. El impacto del entorno socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes de 15 años en matemáticas se sitúa por encima de la media OCDE. La educación infantil suele comenzar a la edad de 2 o 3 años y dura tres años. La educación obligatoria se extiende desde los 6 a los 16 años, y la separación de alumnos en itinerarios no se produce hasta después de la educación secundaria inferior. Aunque se ha experimentado una cierta mejora, las tasas de repetición de curso en Francia se sitúan por encima de la media de la OCDE, lo cual puede dificultar la equidad. Las tasas de finalización en educación secundaria superior son similares a la media de la OCDE, así como las tasas de matriculaciones en FP de secundaria superior, que asegura el acceso a estudios terciarios. Las tasas de graduación en educación terciaria se encuentran también en torno a la media de la OCDE. El dominio de la competencia lectora en los jóvenes de 16 a 24 años es mayor que en el resto de adultos (de 16 a 65 años) y está ligeramente por debajo de la media en comparación con el resto de participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos. Las tasas de desempleo están en torno a la media de la OCDE.

Instituciones. Francia se sitúa en la media de la OCDE en lo concerniente a autonomía en gestión curricular y evaluación, y los centros escolares franceses tienen uno de los niveles más bajos de autonomía en los países de la OCDE en la asignación de recursos, como la contratación y el despido de profesores. Según PISA, los estudiantes franceses consideran sus clases menos conductivas al aprendizaje que la media de la OCDE. Los profesores de educación secundaria inferior reciben cinco años de formación antes de ejercer la docencia, siendo actualmente obligatorio un práctico de enseñanza al menos durante el último año. Las condiciones de la enseñanza en educación primaria y secundaria incluyen salarios más bajos que la media de la OCDE, un tamaño de las clases por encima de la media de la OCDE, más horas de clase en educación primaria y menos en secundaria respecto a la media de la OCDE. Una proporción de profesores en Francia más baja que la media de TALIS consideran que la profesión docente está valorada en la sociedad y que, si pudieran volver a elegir su carrera profesional seguirían trabajando como profesores. La existencia de evaluaciones es relativamente reciente, a diferencia de las prácticas de supervisión y de certificación. En Francia existen varios métodos para evaluar no solo a los centros escolares, sino también a los profesores, directores y estudiantes. Estos métodos están incluidos en alguna medida en el marco general de evaluación para mejores prácticas.

Sistema. El gobierno central dirige el sistema educativo en Francia, define las políticas educativas y los currículos, y es responsable de la contratación, formación y gestión de

directores y profesores en los centros escolares estatales y concertados. En educación secundaria, las decisiones son compartidas por los centros escolares, las autoridades locales y el gobierno central. La mayor parte de la financiación de las instituciones educativas proviene de fuentes públicas y es relativamente transparente y consistente. El gasto de Francia en instituciones educativas como porcentaje del PIB (para todos los niveles de educación en conjunto) está en torno a la media de la OCDE, con una de las mayores inversiones de fuentes públicas entre los países la OCDE.

Figura 12.14. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Francia**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de *Política educativa en perspectiva: Francia* (OECD, 2013) con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171672>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. El rendimiento de la educación en Francia podría mejorarse mediante la reducción de las desigualdades entre estudiantes de distintos entornos socioeconómicos. Asimismo, también es importante mejorar los mecanismos de orientación en la transición de la educación al mercado laboral.

Instituciones. Otro de los retos en Francia es fomentar la formación del profesorado y la creación de ambientes adecuados para el aprendizaje, que proporcionen a los directores escolares y a los profesores más oportunidades para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Promover la consistencia y la continuidad de las distintas medidas de evaluación también es considerado como un reto en Francia.

Sistema. Reducir la división por departamentos y la complejidad del sistema podría incrementar el rendimiento en la educación terciaria. Otra de las prioridades es asegurar que la asignación de recursos sea suficiente para satisfacer las necesidades educacionales específicas de ciertas áreas e instituciones.

Respuestas políticas seleccionadas

- Desde el año 2011, la educación prioritaria de estudiantes y centros escolares desaventajados se basa principalmente en la Red de éxito escolar (*Réseau de réussite scolaire*, RRS, 2006) y en Escuelas, colegios y liceos para la ambición, la innovación y el éxito (*Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite*, Éclair, 2011), donde un tercio del total se clasifican como prioridad educativa. La RRS y la Éclair fomentan la continuidad del aprendizaje a lo largo de la educación obligatoria.
- Las reformas de la FP de secundaria superior (2009) tratan de elevar la cualificación de los jóvenes para conseguir una mejor integración de estos en el mercado laboral o en la educación terciaria, y reducir el abandono escolar antes de alcanzar cualificación formal alguna. En el nivel de educación terciaria, la *Ley del 22 de julio de 2013* reafirmó la importancia de establecer medidas que promuevan la integración en el mercado laboral. La experiencia de ambientes de aprendizaje en el trabajo (prácticas de aprendices, traslados, etc.) es ahora obligatoria en los cualificaciones cursos de formación profesional y en los másters. También se ha introducido el enfoque de emprendimiento en el currículo general. La ley se propone duplicar el número de becarios para el año 2020.
- El Consejo nacional de evaluación del sistema escolar (*Conseil national d'évaluation du système scolaire*, CNESCO, 2013) pretende: 1) llevar a cabo evaluaciones y resúmenes de las mismas; 2) aportar conocimiento experto metodológico sobre las evaluaciones existentes; y 3) promover una cultura de evaluación en los profesionales de la educación y en el público en general.
- Las Comunidades Universitarias (*Communautés d'universités et établissements*, ComUE, 2013) tratan de estructurar y simplificar la educación terciaria. Se firmarán unos 30 contratos de locales entre el Ministerio de Educación Superior e Investigación y distintas asociaciones de educación terciaria con el propósito de establecer el nivel de gobernanza más apropiado para estructurar y implementar políticas locales coherentes, reforzándose así la visibilidad nacional e internacional de las universidades.

Actuación política destacada: Introduciendo una reforma escolar global

La ley de Refundación de la escuela de la República (*Refondation de l'école de la République*, 2013) tiene como objetivo incrementar el conocimiento de los estudiantes, sus competencias y nivel cultural, así como reducir inequidades sociales y territoriales existentes. La ley incluye: priorizar los centros de primaria para desarrollar destrezas básicas y reducir desigualdades; introducir herramientas digitales en los centros escolares; desarrollar nuevos currículos; asegurar la progresión educativa desde preescolar a secundaria; capacitar a los estudiantes para que completen con éxito sus estudios de secundaria y se incorporen con éxito al mercado laboral; fomentar la asociación escolar y mejorar la evaluación del sistema educativo.

Actuación política destacada: Introduciendo una reforma escolar global (Cont.)

La ley de Refundación de la escuela de la República (*Refondation de l'école de la République*, 2013) tiene como objetivo incrementar el conocimiento de los estudiantes, sus competencias y nivel cultural, así como reducir inequidades sociales y territoriales existentes. La ley incluye: priorizar los centros de primaria para desarrollar destrezas básicas y reducir desigualdades; introducir herramientas digitales en los centros escolares; desarrollar nuevos currículos; asegurar la progresión educativa desde preescolar a secundaria; capacitar a los estudiantes para que completen con éxito sus estudios de secundaria y se incorporen con éxito al mercado laboral; fomentar la asociación escolar y mejorar la evaluación del sistema educativo.

Otros temas clave son:

- Una Enmienda al proyecto de ley sobre la refundación de la escuela de la República (*Amendement au projet de loi sur la refondation de l'école de la République*, 2014) dispone que solo en casos excepcionales estaría aconsejado repetir curso.
- Las Redes de educación prioritaria (*Réseaux d'éducation prioritaire*, REP, 2014) persiguen desarrollar ambientes propicios para el aprendizaje de estudiantes de entorno socioeconómico desfavorecido. Las REP también tratan de formar y mantener una plantilla de calidad de personal docente y no docente en centros REP.
- La reforma de la formación del profesorado (2013) intenta fortalecer aspectos profesionales de la formación, manteniendo la consecución obligatoria de un máster. Se han creado las Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación (*Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation*, ESPE), que organizan programas de iniciación a la formación docente y combinan formación teórica y práctica. Los aspirantes a profesores de educación primaria y secundaria han de estar en posesión de un máster y aprobar unas oposiciones para convertirse en funcionarios. Las ESPE apuestan por la formación continua y apoyan el desarrollo de métodos de enseñanza innovadores mediante el continuo vínculo entre investigación e internacionalización.
- La redistribución de las horas de clase (*Rythmes scolaires*, 2013) en educación primaria pretende conseguir un aprendizaje más equilibrado a lo largo de la semana. Como parte de esta reforma, las clases se extienden de 4 a 4,5 días, con un máximo de 6 horas al día de clase, para dejar espacio a actividades extracurriculares y un respaldo más personalizado a estudiantes. El número de días lectivos aumentó de 144 a 162 días al año.

El perfil detallado de la política educativa de Francia está disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-23-en>

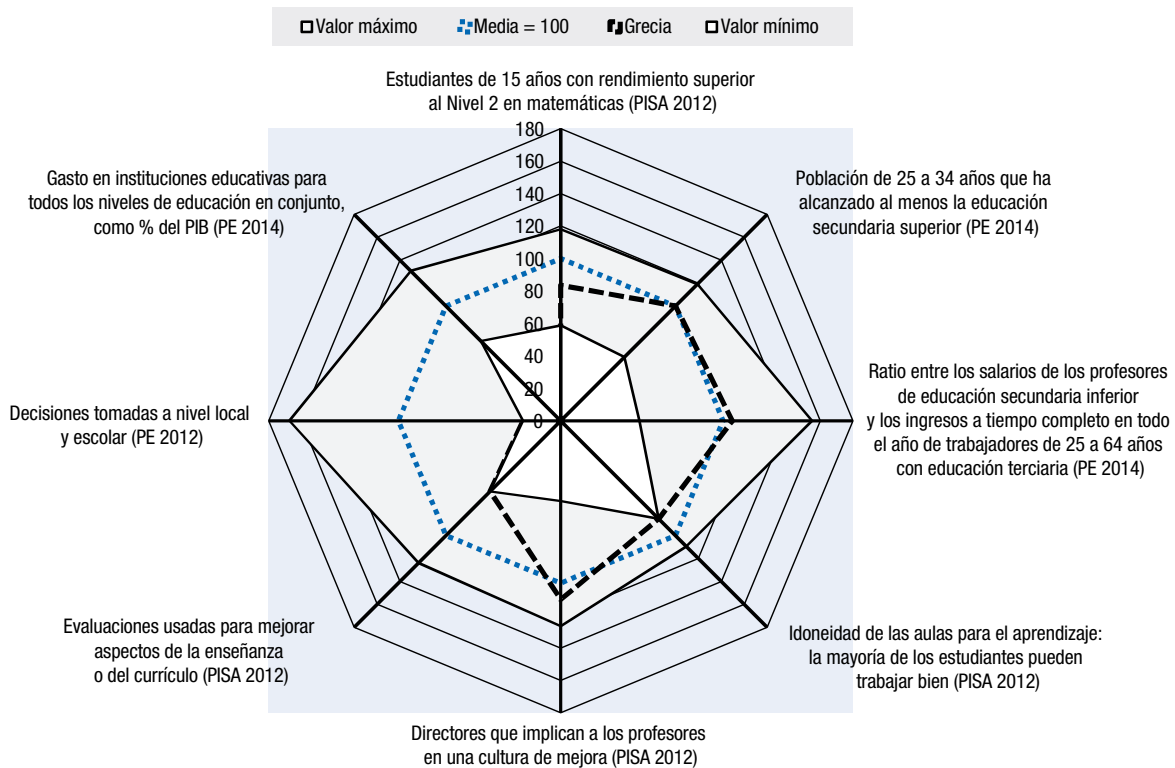
GRECIA

Contexto

Estudiantes. El rendimiento de Grecia en PISA 2012 se sitúa por debajo de la media de la OCDE en matemáticas, lectura y ciencias. Aunque demuestra una mejora en matemáticas a lo largo de los ciclos de PISA, los resultados en ciencias y lectura permanecen invariables. El impacto del entorno socioeconómico en el rendimiento en PISA es comparable a la media de los países de la OCDE. Algunas políticas a nivel del sistema podrían ser beneficiosas para incrementar la equidad: la educación de la primera infancia comienza normalmente a la edad de 4 años (aunque el número de matriculaciones es bajo); la escolarización es obligatoria desde los 5 a los 14-15 años; la repetición de curso es baja; la selección de centro escolar es limitada; y la separación por grupos se pospone hasta la edad de 15 años. Las tasas de finalización de la educación secundaria superior están en torno a la media de la OCDE y las matriculaciones en FP de secundaria superior se hallan por debajo de la media. En un contexto con altas tasas de desempleo, que ha aumentado hasta duplicarse en el año 2008 para adultos entre 25 y 34 años, Grecia se enfrenta además a unas tasas de graduación en educación terciaria por debajo de la media de la OCDE.

Instituciones. El grado de autonomía de los centros escolares sobre gestión curricular y evaluación es en Grecia menor que la media de la OCDE, de hecho cuenta con uno de los menores niveles de autonomía de los países de la OCDE, ya que hay poca flexibilidad del currículo obligatorio en educación primaria y secundaria. Igualmente, también se halla por debajo de la media en autonomía para asignar recursos, como la contratación y el despido de profesores, ya que estas decisiones son casi exclusivamente potestad de las autoridades regionales o nacionales. Antes de comenzar a ejercer, los profesores de educación secundaria inferior han de completar un programa de formación de cuatro años, donde se incluye un práctico de enseñanza obligatorio. Las condiciones para los profesores de primaria y secundaria incluyen menor tamaño de las clases y menos horas de enseñanza en comparación con la media de la OCDE. Los salarios de los profesores también están por debajo de la media de la OCDE, ya que se han visto gravemente afectados por la crisis. Adicionalmente, la evaluación de centros escolares no está adecuadamente desarrollada, de hecho hasta el 2013 no existía ningún programa evaluativo del sistema en primaria y secundaria.

Sistema. La educación en Grecia está fuertemente centralizada: las principales responsabilidades concernientes a la educación corresponden al Ministerio Nacional de Educación. En un contexto de reformas de descentralización, el papel de los Directores Regionales se refuerza para satisfacer las necesidades de los sistemas locales. La inversión privada en educación concierne a los centros escolares, instituciones tutoriales y de enseñanza privados. En el nivel de educación terciaria, es el Consejo de cada institución el que aprueba el presupuesto de financiación y los informes económicos.

Figura 12.15. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Grecia**

Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de las respuestas del país a la Encuesta sobre Resúmenes de Política educativa en perspectiva (2013) recibidas en diciembre de 2013 con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171699>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. Grecia reconoce la necesidad de apoyar a los grupos sociales más vulnerables en la educación obligatoria y de asegurar un acceso más eficiente a la educación para niños con discapacidad o necesidades educativas especiales (NEE). También informa de que es crucial dedicar una mayor atención a fortalecer el papel y la efectividad de la FP, y a garantizar la calidad y equidad en la educación superior.

Instituciones. Grecia planea mejorar su proceso de selección, cualificaciones y movilidad para el profesorado. Otros asuntos de gran interés de los que informa son reforzar el papel de los profesores, estableciendo reglas para medir sus méritos docentes y asegurar una evaluación de calidad en los centros de educación primaria y secundaria.

Sistemas. En educación superior, los retos clave reportados incluyen asegurar más transparencia en el sistema de admisión y mejorar la gobernanza en un contexto de recortes presupuestarios derivados de la crisis en todos los niveles educativos.

Respuestas políticas seleccionadas

- Grecia estableció Zonas de Prioridad Educativa (ZPE) para mejorar el acceso a la educación en áreas más desfavorecidas socioeconómicamente mediante financiación y recursos

humanos adicionales para los centros escolares participantes (*Ley sobre el Desarrollo del Aprendizaje Continuo*, 2010).

- El *In-Servicio de Educación y Formación de Profesores* (2012) tiene como objetivos: proporcionar oportunidades de formación a profesores que imparten nuevos currículos en educación obligatoria; aportar métodos de formación docente para organizar y implementar Acciones y Proyectos Experimentales; formar profesores especializados en TIC, teatro, música, arte o educación intercultural; favorecer la inducción de profesores nuevos o sustitutos y contribuir a la implantación y uso de la TIC.
- La *Ley sobre Organización y Operación del Instituto para la Juventud y el Aprendizaje Continuo*, y la *Organización Nacional de la Certificación de Cualificaciones, Orientación Profesional y otras Provisiones* (2013) han establecido un marco legal para dar acreditación a profesores y estudiantes en ámbitos no reconocidos oficialmente.
- La *Ley sobre Estructura, Operación, Garantía de Calidad de los Estudios e Internacionalización de las Instituciones de Educación Superior* (2011) introduce un límite en la duración de los estudios terciarios para incrementar el número de graduados.
- Un Directorio central de Asuntos Económicos en el Ministerio de Educación (Decisión Ministerial no.110101/H/22-08-2013) se estableció con el fin de explorar los usos presupuestarios más eficientes y eficientes en materia de educación.

Actuación política destacada: Promoviendo la garantía de calidad en educación primaria y secundaria

Un gran paso hacia la creación de un sistema que asegure la calidad en centros escolares de primaria y secundaria mediante la evaluación y el trabajo educativo fue la creación en el año 2013 de la Autoridad para la Garantía de la Calidad en Educación Primaria y Secundaria (ADIPPDE). Esta autoridad griega es autónoma en su administración y está supervisada por el Ministerio de Educación. Entre sus misiones se incluyen controlar, estudiar y evaluar la implementación de políticas educativas en educación primaria y secundaria, evaluar la calidad del trabajo educativo de los centros escolares y otros servicios educativos descentralizados, y supervisar la evaluación de profesores de enseñanza primaria y secundaria.

Asimismo, el Instituto de Política Educativa opera a nivel del sistema para promover la evaluación y monitorización del sistema educativo (*Ley 3966/2011*). La evaluación en Grecia está basada en la autoevaluación. La legislación griega dispone el desarrollo de la Evaluación de la Práctica Educativa (EPE) y determina el propósito, las fases, los objetivos y la estructura de supervisión de la EPE (Decisión Ministerial 3 0972/G1/5-3-2013, 2013). Por último, el Decreto de Evaluación del Profesor identifica los agentes, los procesos y los criterios de evaluación y promoción de los profesores (Decreto Presidencial 152/2013, 2013).

HUNGRÍA

Contexto

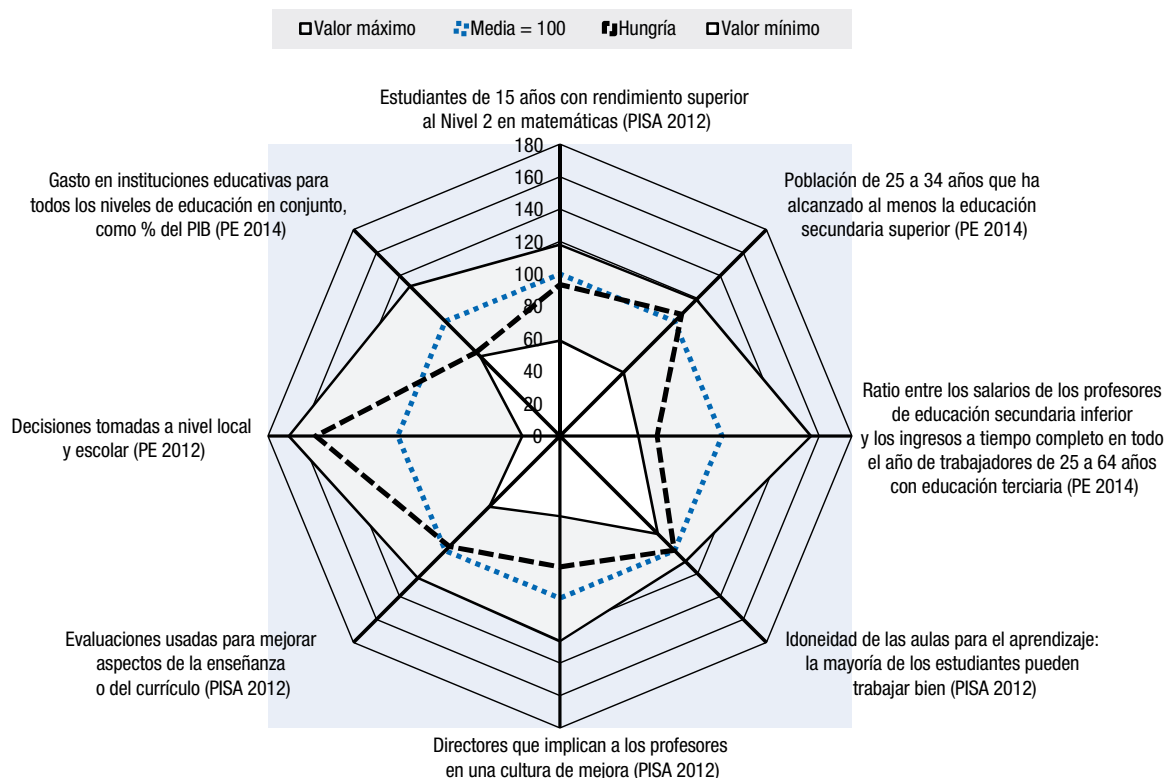
Estudiantes. El rendimiento de Hungría en PISA 2012 se sitúa por debajo de la media OCDE, con una mejora en lectura, permaneciendo estable en ciencias y disminuyendo en matemáticas a lo largo de los ciclos de PISA. El impacto del entorno socioeconómico sobre el rendimiento de los estudiantes en matemáticas fue uno de los mayores de los países de la OCDE, mostrando gran diferencia entre centros escolares (los centros escolares seleccionan sus alumnos basándose en sus notas). Hungría cuenta con algunas políticas a nivel del sistema que pueden promover la equidad educativa. La educación infantil comienza habitualmente a la edad de 3 años, el número de niños matriculados de 3 y 4 años está por encima de la media. La educación es obligatoria desde los 5 a los 16 años, con una escolarización comprehensiva desde los 6-7 años hasta los 14-15 años, y la repetición de curso es baja. Sin embargo, la separación de alumnos en itinerarios comienza a la edad de 10-11 años (una de las más precoces en países de la OCDE); la elección de centro escolar también puede dificultar la equidad. Las tasas de finalización de la secundaria superior se sitúan por encima de la media OCDE, pero la matriculación en programas de FP de secundaria superior no alcanza la media, a pesar de que aseguran la transición a estudios terciarios. Además, la graduación en estudios terciarios está por debajo de la media de la OCDE, mientras que la tasa de desempleo es mayor que la media de los países de la OCDE.

Instituciones. La autonomía en la asignación de recursos en los centros escolares húngaros, como contratar y despedir personal docente, se sitúa por encima de la media de la OCDE, y la autonomía para gestionar el currículo y la evaluación está en torno la media. El desarrollo de mecanismos de control externo y de un sistema nacional de supervisión se encuentra en fase inicial. Los profesores de educación secundaria en Hungría han de superar un período de formación inicial de cinco años, incluyendo un práctico de enseñanza obligatorio. El tamaño medio de las clases, las horas de enseñanza en educación primaria y secundaria, y los salarios de los profesores se encuentran por debajo de la media de la OCDE. La evaluación escolar comprende tanto la autoevaluación como la evaluación externa, y los encargados de los centros escolares (quienes los dirigen e incluyen el nuevo Centro de Mantenimiento Institucional Klebelsberg) son responsables de evaluar la eficiencia del trabajo pedagógico y de sus profesionales.

Sistema. El gobierno central se encarga de la gobernanza del sistema educativo. Hasta el año 2011, la mayor parte de las decisiones en secundaria inferior se tomaban a nivel de los centros escolares, pero las responsabilidades del gobierno central se han fortalecido en educación primaria y secundaria durante los últimos años. Sin embargo, las instituciones educativas no estatales (independientes, concertadas y privadas) no se ven afectadas por el mantenimiento estatal que ha entrado en vigor para las instituciones educativas públicas desde enero de 2013 (excepto para las guarderías). Las instituciones no estatales

se hallan bajo control legal de oficinas gubernamentales locales. El Ministerio de Recursos Humanos es el responsable del sistema global educativo, mientras que los centros de FP y de formación de adultos entran dentro de las competencias del Ministerio Nacional de Economía. El gasto en instituciones educativas de todos los niveles de educación en conjunto representa un porcentaje del PIB menor que la media del resto de países de la OCDE.

Figura 12.16. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Hungría**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de las respuestas del país a la Encuesta sobre Resúmenes de Política educativa en perspectiva (2013) recibidas en diciembre de 2013 con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171700>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. Hungría persigue reducir las inequidades en conocimientos y competencias entre estudiantes, así como aumentar el acceso a la educación superior. Otro objetivo fundamental reportado es responder a las necesidades del mercado laboral. Para hacer frente a este reto, Hungría considera importante aumentar la participación en programas de FP, ya que satisfacen de manera directa las demandas del mercado laboral.

Instituciones. Hungría informa de una fuerza laboral docente envejecida. Para solucionar este problema, se establecen prioridades entre las que se incluyen atraer profesionales más jóvenes, a la par que se mejoran las prácticas pedagógicas y la formación de profesores. Hungría se propone mejorar la estructura de los exámenes al término de la educación

secundaria superior y la calidad de los estudios terciarios húngaros en general. También constituye un objetivo de interés interconectar los sistemas de evaluación escolar externa y la evaluación de los profesores.

Sistema. Hungría considera reforma clave racionalizar la oferta de educación terciaria, así como implementar nuevas regulaciones económicas en la educación pública y reformar el sistema de financiación pública, introduciendo asesoramiento estatal de calidad de acuerdo con las necesidades de las instituciones de educación terciaria.

Respuestas políticas seleccionadas

- El *Decreto sobre el Currículo Nuclear Nacional (2012)* desarrolla instrumentos curriculares regulatorios, mientras que la *Ley sobre Provisión de Libros de Texto en la Educación Pública Nacional (2013)* proporciona libros de texto gratuitos en educación primaria y para estudiantes desfavorecidos en secundaria.
- La *Ley de Educación Pública Nacional (2011)* transfiere el estatus de profesor a funcionario estatal con la idea de hacer de la docencia una profesión más atractiva y aumentar la calidad de la enseñanza. En 2013 se introdujo un nuevo sistema de gestión de la carrera docente y bandas salariales, y desde entonces los salarios de los profesores se han aumentado, y se espera más aumentos hasta el año 2017. El *Decreto sobre el Sistema de Formación de los Profesores (2012)* reintroduce un programa de formación docente unificado y aumenta la duración de las prácticas en el centro escolar de medio año a un año. Además, para elevar los resultados educativos, la *Ley de Educación Pública Nacional (2011)* establece el marco regulatorio para una enseñanza de calidad definiendo las tareas, los derechos y las obligaciones de los profesores.
- Como parte del *Decreto sobre el Procedimiento de Admisión en Educación Superior (2012)*, Hungría está aumentando gradualmente los requisitos mínimos de admisión en las universidades entre 2013 y 2016. Además, en 2013, el sistema de selección de candidatos por cuotas se reemplazó por requisitos de puntuación mínima en el programa de estudios y una admisión basada en las competencias requeridas por el programa (*Decreto sobre la Excelencia en Educación Superior Nacional (2013)*). Además, la *Ley de Educación Superior Nacional (2011)* introduce nuevos programas de educación superior de ciclo corto con la finalidad de satisfacer las necesidades del mercado de trabajo. Hungría también centra sus esfuerzos en aumentar la colaboración entre las instituciones de educación superior y el sector industrial mediante la introducción de formación práctica en empresas concertadas como parte de los currículos de programas específicos.
- El Estado central ha tomado el relevo de los gobiernos locales en el mantenimiento de los centros escolares y demás instituciones pedagógicas. Para conseguirlo, ha establecido el Centro de Mantenimiento Institucional Klebelsberg, así como 198 distritos escolares con la responsabilidad de mantener las instituciones educativas.
- Como parte de la *Ley de Educación Superior Nacional (2011)* y el *Decreto sobre la Excelencia en Educación Superior Nacional (2013)*, Hungría trata de pasar de la financiación pública directa de las instituciones de educación superior (conocida como financiación normativa) a un sistema de financiación basado en becas del Estado. Esta reforma aspira a crear un modelo de asignación de ayudas basado en la equidad a las instituciones y facultades de educación superior que cumplan con criterios de calidad previamente establecidos.

- Las reformas a nivel del sistema se adoptaron en FP en 2011-2013, consiguiendo mayor coherencia entre la formación de competencias y las necesidades del mercado laboral, fortaleciendo el contenido profesional de la enseñanza y del aprendizaje en educación secundaria, y proporcionando más prácticas en empresas y herramientas para incrementar el compromiso de los agentes implicados (Ley No. CLXXXVII de 2011 de FP).

Actuación política destacada: Proporcionando distintos tipos de ayuda a estudiantes necesitados

Hungría desarrolló programas encaminados a proporcionar ayuda económica y pedagógica, así como consejos, a los educadores, como el Programa de Provisión de Becas (Últravaló) o el Programa para Fomentar el Talento (*Arany János*) (2000). Estos programas pretenden aliviar el peso económico de los estudiantes de educación secundaria de entornos socioeconómicamente desfavorecidos.

En educación terciaria, los estudiantes que no reciben becas estatales son posibles receptores de un préstamo subvencionado por el Estado a una tasa de interés fijo del 2 % para cubrir los gastos asociados a sus estudios como parte del Préstamo Vinculado a los Estudiantes (2012).

IRLANDA

Contexto

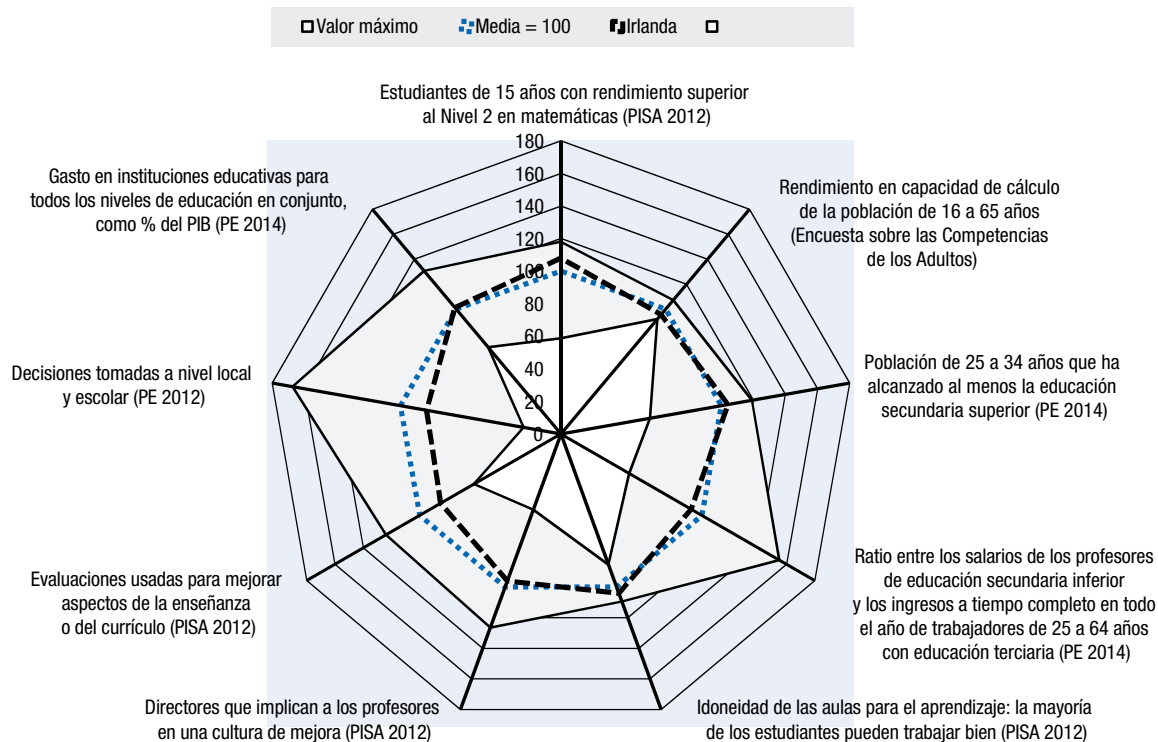
Estudiantes. Irlanda obtuvo en PISA 2012 un alto rendimiento en matemáticas, lectora y ciencias, mostrando un claro progreso en ciencias, manteniéndose estable en matemáticas y bajando sus resultados en lectura a lo largo de los ciclos de PISA. El impacto del entorno socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes irlandeses en matemáticas está en torno a la media de la OCDE según el informe PISA 2012. En los últimos años se ha incrementado el porcentaje de estudiantes de entorno inmigrante. Algunos aspectos de la educación irlandesa contribuyen a una mayor equidad. Se proporciona a los niños de 3-4 años un año de educación infantil libre de costes, y los estudiantes de 4-6 años tienen la posibilidad de inscribirse en educación infantil o en primaria. La educación es obligatoria de los 6 a los 16 años, la repetición de curso es baja en comparación con la media de los países de la OCDE y la separación por itinerarios comienza a la edad de 15 años. No está permitida la selección académica de estudiantes para su admisión en los centros escolares. Las tasas de finalización de la educación secundaria superior se sitúan en torno a la media de la OCDE. La tasa de matriculación en programas de FP de secundaria superior (limitados a un pequeño conjunto de ocupaciones) es, en comparación, baja, aunque garantizan la transición desde la FP a otros niveles educativos. La graduación en educación terciaria se sitúa por encima de la media, y el dominio de la competencia lectora y capacidad de cálculo entre los adultos de 16 a 65 años y de 16 a 24 años está ligeramente por debajo de la media de los países participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos. En un contexto de crisis económica, la tasa de desempleo se sitúa por encima de la media.

Instituciones. La autonomía en la gestión curricular y la evaluación de centros escolares irlandeses está en torno a la media de la OCDE, y la autonomía en la asignación de recursos, como contratar y despedir personal docente, se halla por debajo de la media. Los profesores en Irlanda necesitan una credencial o licencia, además de formación inicial (cinco años para profesores de educación secundaria inferior), así como un práctico de enseñanza obligatorio. En los centros de primaria y secundaria, el número de horas lectivas supera a la media de la OCDE. La Inspección realiza evaluaciones externas de los centros escolares y del sistema educativo mediante el uso de varias fuentes de información, incluyendo tests estandarizados y exámenes centrados en el rendimiento de los estudiantes.

Sistema. El sistema escolar es dirigido de manera conjunta por los centros escolares y el gobierno central a través del Departamento de Educación y Competencias. Los centros escolares son de propiedad local y están gestionados por organizaciones privadas (principalmente religiosas), mientras que las universidades son autónomas. En un contexto de crisis económica, el gobierno ha ido evaluando cómo reasignar recursos para asegurar una financiación sostenida de la educación. El gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (para todos los niveles de educación en conjunto) supera la media de la OCDE.

Irlanda también experimentó uno de los mayores aumentos del gasto por estudiante de los países de la OCDE durante los años 2005-2011 en educación terciaria.

Figura 12.17. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Irlanda**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de *Política educativa en perspectiva: Irlanda* (OECD, 2013) con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171727>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. Es un reto para Irlanda ayudar a todos los estudiantes de diferentes entornos socioeconómicos y cada vez más diverso entorno inmigrante a alcanzar todo su potencial de aprendizaje. Irlanda ha tenido que enfrentarse a diferentes dificultades durante la crisis económica, incluido el aumento del desempleo juvenil.

Instituciones. Los directores y profesores de los centros escolares irlandeses han de hacer frente a los retos específicos de ambientes de aprendizaje en pequeños centros escolares y proporcionar una educación de calidad en todos los centros. Los centros educativos necesitan desarrollar la capacidad de elevar su rendimiento y brindar una educación de calidad a todos los estudiantes, prestando especial atención a la diversidad y a aquellos estudiantes de entornos más desfavorecidos. Se pueden reforzar las autoevaluaciones de los centros escolares, las evaluaciones de los profesores y la evaluación para la mejora. Un marco de evaluación integrada puede optimizar la enseñanza y los resultados de los estudiantes.

Sistema. Uno de los objetivos principales de Irlanda es asegurar que los trabajadores a nivel local y escolar respondan a los objetivos educativos nacionales. Dada la crisis econó-

mica, Irlanda ha tenido que hacer frente a significativos recortes presupuestarios en educación. Por ello, resulta crucial maximizar los recursos para asegurar que los recortes no afecten a la calidad y equidad del sistema.

Respuestas políticas seleccionadas

- La Estrategia Nacional para mejorar la Competencia Lectora y la Capacidad de Cálculo de niños y jóvenes (*National Strategy to improve Literacy and Numeracy among children and young people 2011- 2020*) (2011) persigue mejorar los estándares en competencia lectora y capacidad de cálculo entre niños y jóvenes.
- Los Criterios y Directrices de Educación Inicial de los Profesores para los Proveedores de Programas (*Initial Teacher Education Criteria and Guidelines for Programme Providers*) (2011), desarrollados por el Consejo de Enseñanza, tratan de clarificar las características de los programas de formación inicial de profesores, los procesos que los aspirantes a profesores deben seguir y los resultados esperados de dichos programas.
- Autoevaluación de centros escolares: se introdujeron Directrices para la Escuela Primaria (2012) y para la Autoevaluación de los Centros Escolares de Secundaria (2012), con el fin de mejorar la calidad del aprendizaje.
- El Sector de la Educación y Formación Continua (FET) en Irlanda está experimentando grandes reformas. SOLAS (*An tSeirbhís Oideachais Leanúnaigh agus Scileanna*, 2013), Autoridad para el Fomento de la Educación y Formación Profesional, es la nueva autoridad nacional en FP y aporta visión global y financiación de los programas de FET, con 16 Juntas Educativas y Formativas (ETB, 2013) creadas para sustituir a 33 Comités de Formación Profesional.
- Las Reformas de la educación superior (*Higher education reforms*) (2011) persiguen asegurar una financiación eficiente. Entre estas reformas se incluyen un incremento gradual de las matrículas de los estudiantes entre 2011 y 2015. Además, se establecen subvenciones en función de la disposición de medios económicos y un nuevo esquema de becas para neutralizar el efecto del aumento de costes en los estudiantes de entorno socioeconómico desfavorecido.

Actuación política destacada: Mejorando las oportunidades para estudiantes desventajados

En el año 2005, el Departamento (entonces llamado de Educación y Ciencia) desarrolló el plan Proporcionando Igualdad de Oportunidades en los Centros Escolares (*Delivering Equality of Opportunity in Schools*) (DEIS), como parte de una política nacional continua para la inclusión educativa. El plan consiste en un sistema estandarizado para identificar el nivel de desventaja socioeconómica de cada centro escolar (según su comunidad) y en un Programa de Apoyo Escolar que dota a los centros escolares y asociaciones o comunidades de recursos y ayuda adicionales dependiendo de su nivel de desventaja. Las principales iniciativas del DEIS incluyen:

- Educación de la primera infancia para comunidades desfavorecidas.
- Una ratio alumnos-profesor para reducir el tamaño de las clases en centros escolares de primaria con desventaja.

Actuación política destacada: Mejorando las oportunidades para estudiantes desventajados (Cont.)

- Acceso a docentes o coordinadores en centros escolares de primaria de áreas rurales.
- Profesionalizar a los directores y profesores de los centros escolares, y permitir el acceso al jefe administrativo.
- Medidas para afrontar déficits en competencia lectora y capacidad de cálculo.
- Mayor inversión para libros escolares en función del nivel de desventaja.
- Ayuda para bibliotecas y librerías de centros escolares de secundaria con alto grado de desventaja.
- Acceso a los servicios de enlace Hogar, Escuela, Comunidad y al Programa de Finalización de Estudios.
- Medidas como guía y asesoramiento para aumentar la asistencia, la retención y el rendimiento de los estudiantes.
- Más opciones curriculares.
- Facilitar el acceso a la educación superior para entornos desfavorecidos.

El Centro de Investigación Educativa, independiente, pero financiado por el gobierno, evaluó el programa en 2007 y 2010 en 120 centros escolares DEIS. Los resultados reflejaron una mejora generalizada en lectura y matemáticas tanto en áreas urbanas como rurales, siendo los estudiantes de áreas rurales los que experimentaron una mayor mejora. Las evaluaciones a cargo de inspectores externos confirmaron el efecto positivo del DEIS en los centros escolares de primaria. El Centro apunta a unos esperanzadores resultados en centros escolares DEIS de secundaria, con un aumento de las tasas de finalización de los estudios desde un 68,2% en 2001-2007 a un 80,1% en 2006-2012. Se planea realizar sucesivas evaluaciones para entender las especificidades de una política que tanto está contribuyendo a resultados positivos.

El perfil detallado de la política educativa de Irlanda está disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-25-en>

ISLANDIA

Contexto

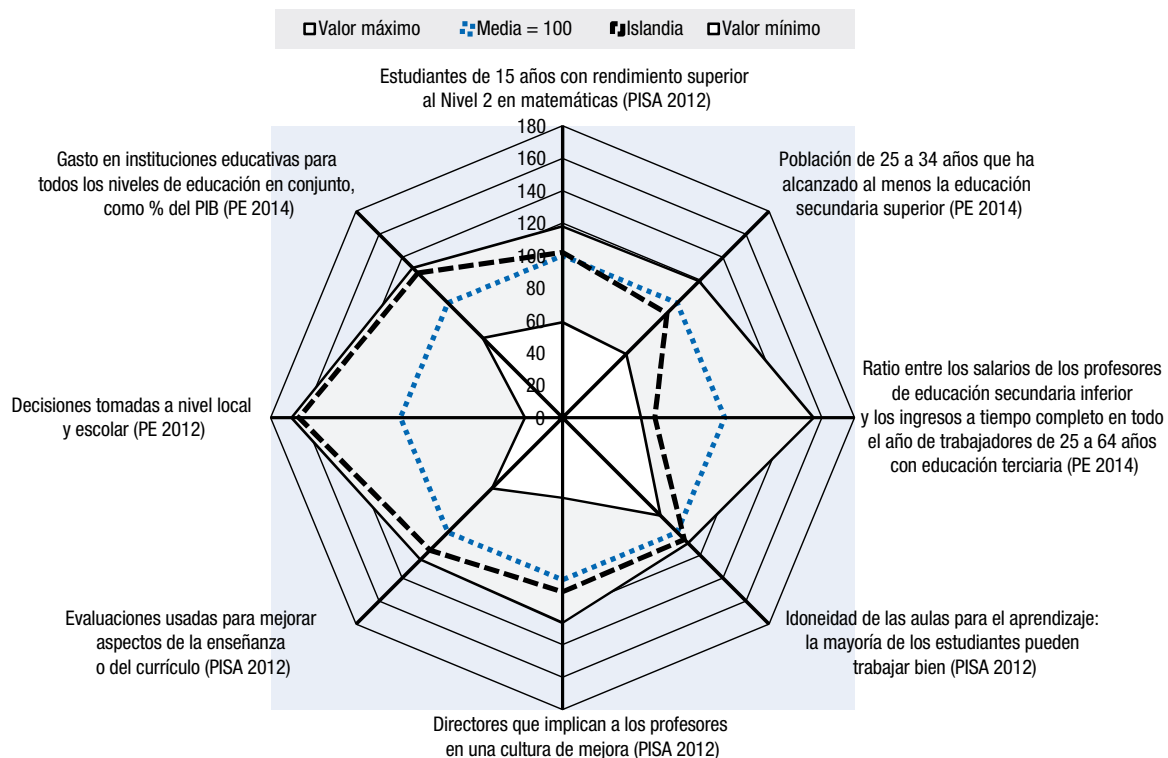
Estudiantes. Islandia muestra en PISA 2012 un rendimiento en matemáticas en torno a la media de la OCDE, y por debajo de la media en ciencias y lectura. Los ciclos de PISA muestran un descenso de los resultados en las tres áreas evaluadas. El entorno socioeconómico de los estudiantes en Islandia tiene uno de los impactos más bajos de la OCDE sobre su rendimiento en matemáticas. La educación infantil suele comenzar a la edad de 2 años y el número de niños de 3-4 años matriculados supera la media. La educación es obligatoria desde los 6 a los 16 años y cubre desde la educación primaria hasta la secundaria inferior (una de las escolarizaciones obligatorias más largas de los países de la OCDE). La separación por itinerarios comienza a la edad de 16 años, y mecanismos de selección como la elección de centro escolar pueden dificultar la equidad. Hungría se halla por debajo de la media en finalización de la secundaria superior y en el número de matriculaciones en programas de FP de secundaria superior. Gran cantidad de estudiantes (en especial de FP) mayores de 20 años deciden reingresar tras haber tenido experiencia en el mercado laboral, en ese caso el reingreso está asegurado. La transición entre programas de FP de secundaria superior y los estudios terciarios está en ocasiones dificultada. La graduación en educación terciaria se sitúa en torno a la media de la OCDE, mientras que la tasa de desempleo es menor que la media.

Instituciones. La autonomía de los centros escolares en la asignación de recursos, gestión curricular y evaluación está por encima de la media de la OCDE en temas como contratación y despido de profesores, así como en la implementación de políticas de evaluación de los estudiantes. Los profesores de educación secundaria inferior han de superar un programa de formación inicial de cinco años, el cual incluye un práctico de enseñanza obligatorio. Las condiciones de la enseñanza de los profesores de educación primaria y secundaria incluyen un tamaño de las clases y un número de horas lectivas por debajo de la media. Un porcentaje de profesores islandeses más bajo que la media de TALIS consideran que la profesión docente está valorada en la sociedad y que si pudieran volver a elegir continuarían trabajando como profesores. La evaluación en Islandia enfatiza la mejora más que la rendición de cuentas, y los estudiantes islandeses realizan exámenes nacionales en los cursos 4.º, 7.º y 10.º.

Sistema. La gobernanza del sistema de educación es compartida por las autoridades centrales y locales. El Parlamento Islandés es el responsable del sistema escolar y establece los objetivos básicos y el marco administrativo. Las municipalidades se responsabilizan de la educación infantil y obligatoria, y la mayor parte de las decisiones en secundaria inferior se toman a nivel de los centros escolares. El gobierno central dirige los institutos y las instituciones de educación superior. El gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (para todos los niveles de educación en conjunto) es uno de los más elevados de los

países de la OCDE, con una mayor financiación de fuentes públicas que la media de la OCDE. También existen préstamos a disposición de los estudiantes de FP de secundaria superior y de educación terciaria.

Figura 12.18. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Islandia**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de las respuestas del país a la Encuesta sobre Resúmenes de Política educativa en perspectiva (2013) recibidas en diciembre de 2013 con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171714>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. Islandia informa que busca mejorar la competencia lectora en la educación obligatoria y, en particular, elevar esta competencia y el rendimiento educativo en los estudiantes inmigrantes. Islandia se ha marcado también como objetivo convertir su sistema de educación es uno más inclusivos desde la educación infantil hasta la educación secundaria superior, al igual que aumentar la proporción de estudiantes matriculados en FP y optimizar el sistema de prácticas de aprendices.

Instituciones. Islandia reconoce también la necesidad de mejorar la formación y el desarrollo profesional de los profesores. Otras prioridades incluyen implementar un nuevo sistema de evaluación de los estudiantes introducido por la Guía Curricular Nacional, así como fortalecer y financiar la evaluación externa en todos los centros escolares.

Sistema. Islandia está considerando fusionar universidades y aumentar la cooperación entre municipalidades. Según informes islandeses, el país se enfrenta al reto de financiar

el gran aumento de estudiantes de educación terciaria, así como llevar a cabo una ampliación de los programas de posgrado, en un contexto donde los recortes presupuestarios han perjudicado la implementación de la nueva legislación y de las directrices del currículo nacional.

Respuestas políticas seleccionadas

- Se han definido *Nuevas Directrices para el Currículo Nacional* de educación infantil, obligatoria y secundaria superior (2011-2013) y un *Marco Nacional de Cualificaciones de Educación Superior* (2007) para asegurar la calidad educativa.
- Se estableció un Consejo para la Educación y el Desarrollo Profesional de los Profesores, con representantes de asociaciones docentes, instituciones de formación del profesorado y el Ministerio de Educación (2012).
- La Asociación de Municipalidades y el Ministerio de Educación establecieron un acuerdo de cooperación oficial sobre la financiación y realización de la evaluación externa en la educación obligatoria.
- En 2012 se creó un Consejo de Calidad para las Universidades.

Actuación política destacada: Implicar a la comunidad en repensar los centros escolares en Islandia

Se utilizó un enfoque comunitario para valorar la calidad de los centros escolares elementales islandeses como parte de la Iniciativa Gubernamental *Haciendo Avanzar a Islandia 2020* (2010). Diversas asambleas de ciudadanos debatieron ideas para mejorar la calidad de los centros escolares elementales e hicieron llegar sus recomendaciones al comité directivo de *Impulsando a Islandia hacia delante*, lo que dio como resultado *Islandia 2020: Definiendo una visión y objetivos para la educación y otras áreas políticas públicas*.

ISRAEL

Contexto

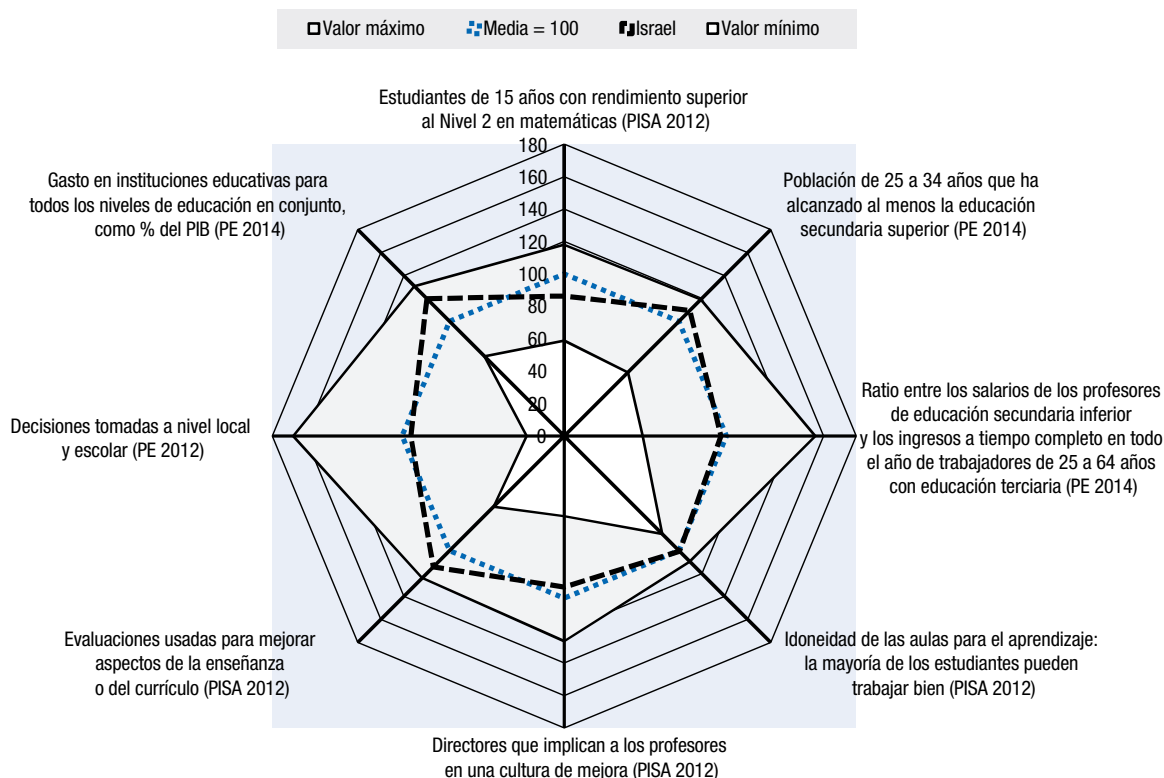
Estudiantes. El rendimiento de Israel en PISA 2012 se sitúa por debajo de la media de la OCDE, con una de las mayores mejoras de los resultados en matemáticas, lectura y ciencias a lo largo de los ciclos de PISA. El impacto del entorno socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes en matemáticas se halla en torno a la media de la OCDE, aunque el rendimiento matemático en Israel difiere mucho entre centros escolares y dentro de los propios centros escolares, al igual que entre grupos socioeconómicos. La educación y cuidado de la primera infancia (ECEC) suele comenzar a la edad de 3 años, con un total de inscritos a la edad de 3-4 años mayor que la media de la OCDE. La educación es obligatoria desde los 5 a los 18 años. Israel cuenta con un sistema educativo heterogéneo. Desde primaria a postsecundaria, los alumnos se reparten por lo general entre seis itinerarios educativos, siendo tres de ellos destinados a la comunidad hebrea (secular, religiosa y ultraortodoxa) y otros tres a la comunidad árabe (minorías árabes, drusas y beduinas). La separación por capacidades y la elección de centro escolar son comunes a partir de los 15 años. La tasa de matriculación en FP de secundaria superior se halla por debajo de la media, mientras que la finalización de la educación secundaria superior y de los estudios terciarios supera la media en Israel. En un contexto de crisis económica, el desempleo se mantiene por debajo de la media de la OCDE.

Instituciones. La autonomía de los centros escolares de Israel en la gestión curricular y la evaluación ronda la media de la OCDE, mientras que la autonomía en asignación de recursos se sitúa por debajo de la media. Los directores de los centros escolares han de estar en posesión de un grado especial de estudios terciarios autorizado por el Instituto Israelí de Directores Escolares. Los profesores de educación secundaria inferior tienen que cursar un programa de formación docente inicial de cuatro años donde se incluye un práctico de enseñanza obligatorio. Las condiciones de enseñanza de los profesores de educación primaria y secundaria incluyen un mayor tamaño de las clases en comparación con otros países de la OCDE, menores salarios (aunque con aumentos desde el año 2000) que la media de la OCDE, más horas lectivas en educación primaria y menos horas en secundaria que la media. Un mayor número de profesores de Israel que la media de TALIS considera que la profesión docente está valorada en la sociedad y que si pudieran volver a elegir seguirían ejerciendo como profesores. El marco de evaluación está bien estructurado y usa herramientas tanto internas como externas. Dos ejemplos de evaluación central externa de estudiantes son *Meitzav* (evaluación a nivel del sistema en base en los cursos 2.º, 5.º y 8.º) y el *Bagrut* (examen final al término de la educación secundaria superior y examen de matriculación).

Sistema. El sistema educativo en Israel es dirigido por el gobierno central. Aunque la autonomía de los centros escolares ha aumentado, el Ministerio de Educación determina

la política educativa, especialmente en los centros escolares de primaria y secundaria. El gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (para todos los niveles de educación en conjunto) supera la media de la OCDE, con una mayor participación de la financiación privada que la media de la OCDE.

Figura 12.19. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Israel**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de las respuestas del país a la Encuesta sobre Resúmenes de Política educativa en perspectiva (2013) recibidas en diciembre de 2013 con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171731>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. En Israel existen grandes diferencias de rendimiento educativo en los distintos subgrupos de la población estudiantil, con un sistema heterogéneo y una dispersión relativamente grande de estudiantes de entornos socioeconómicos y culturales diversos entre centros escolares y dentro del mismo centro. Aunque se busca promover la diversidad cultural y reconocer las diferencias entre estudiantes, la segmentación de itinerarios y grupos y la elección de centro escolar pueden suponer una barrera para la equidad y propiciar separación social de ciertos estudiantes, de no tratarse con precaución. Otros puntos de interés reportados por Israel incluyen fortalecer la FP de secundaria superior.

Instituciones. Israel considera fundamental asegurar una educación de calidad en un sistema escolar que ha crecido notablemente, con grandes cambios en la composición de

la población de estudiantes. Este objetivo requiere expandir y garantizar la calidad del personal docente, asegurando la equidad en las condiciones educativas y adaptando el currículo a las necesidades del siglo XXI.

Sistema. Entre las acciones de las que Israel ha informado para reducir las diferencias de rendimiento de los estudiantes se incluye ampliar la autonomía pedagógica y económica de los centros escolares, al mismo tiempo que se les proporciona apoyo y capacidad para desempeñar con éxito sus funciones.

Respuestas políticas seleccionadas

- El Programa Nuevo Horizonte (*Ofek Hadash*) (2007) aumenta el tiempo de la semana laboral de los profesores en educación primaria y secundaria para que puedan trabajar en pequeños grupos con los estudiantes de bajo rendimiento, a cambio de un aumento del sueldo (con altos salarios base, pero con una estructura plana de aumento salarial). El programa definió una escala salarial independiente y más generosa para los directores de centros escolares, dotándolos de mayor autonomía (por ejemplo, para contratar profesores, hacerlos fijos, ascenderlos o despedirlos). Con esta reforma, los salarios de los profesores después de 15 años de experiencia experimentaron un incremento anual del 7,9% en educación primaria y del 8,5% en secundaria inferior en los años 2010-2011 (el segundo mayor aumento entre países de la OCDE). Una evaluación llevada a cabo tres años después de la puesta en marcha de este programa reveló que el programa se había implantado correctamente en los centros escolares y que contaba con amplia aceptación entre profesores y directores, las horas de clase individuales con estudiantes se consideraban efectivas para impulsar la mejora de esos estudiantes. Al mismo tiempo, los profesores informaron de que estas clases tenían lugar dentro de la jornada laboral, con lo que se sentían muy estresados, y directores y profesores denunciaron una falta de condiciones físicas y de autonomía adecuadas.
- El Programa Nuevo Horizonte introdujo coordinadores internos en la evaluación de los centros escolares. Su papel es ayudar a los centros a desarrollar una cultura de evaluación para el aprendizaje como un proceso diario de ayuda para que los centros definan sus necesidades de información, establezcan diversas medidas del rendimiento de los estudiantes e interpreten los datos de las evaluaciones internas y externas. Los coordinadores internos de los centros escolares deben contar con experiencia docente y un máster en medición y evaluación (o en otro campo siempre que se asegure que han completado una especialización académica en medición).

Actuación política destacada: Atrayendo a graduados universitarios a la profesión docente

Algunos programas han buscado atraer a graduados universitarios a la profesión docente en general y al área científica en particular. Los participantes en la iniciativa Universitarios para la Enseñanza (2008) cursan un programa intensivo de formación de profesores (sin costes de matrículas y con una asignación mensual) que les conducirá a un empleo a tiempo completo con una permanencia mínima de tres años. Perciben el salario básico de los profesores, complementado con un suplemento, y al cabo de los tres años pueden matricularse de manera gratuita en un máster a cambio de dos años más de compromiso. Otros programas para atraer profesores son Estudiantes Sobresalientes a la Educación (para

Actuación política destacada: Atrayendo a graduados universitarios a la profesión docente (Cont.)

atraer a estudiantes con buen rendimiento en estudios terciarios, 2009), Primero Enseñar (para promover la enseñanza a modo de carrera interina tras la graduación universitaria, 2010), Pioneros Educativos (para animar a los que ya trabajan con jóvenes en otros contextos a que se hagan profesores) y el programa *Atidim* (para que profesores de inglés y ciencias se animen a trabajar en áreas apartadas y desfavorecidas, 2002).

ITALIA

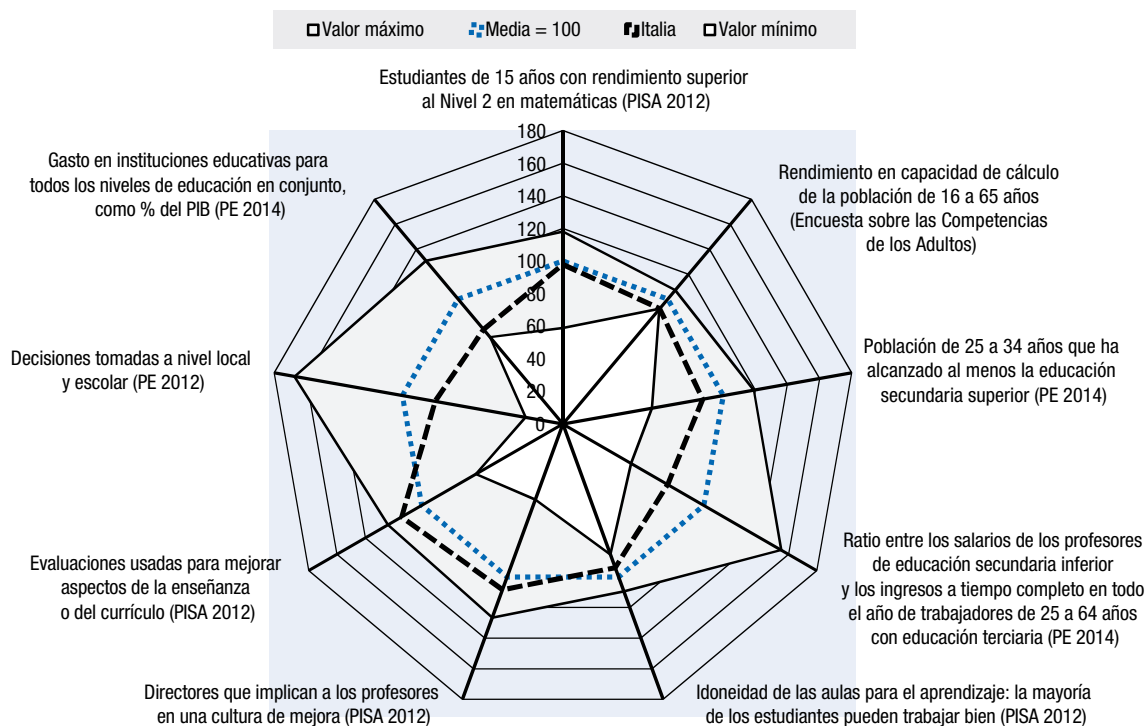
Contexto

Estudiantes. El rendimiento de Italia en matemáticas, lectura y ciencias en PISA 2012 está por debajo de la media de la OCDE. A lo largo de los ciclos de PISA se ha apreciado una mejora de los resultados en matemáticas y ciencias, mientras que en lectura han permanecido sin cambios. El entorno socioeconómico de los estudiantes tuvo menos impacto en su rendimiento en matemáticas que en otros países de la OCDE. La matriculación de niños de 3-4 años en educación infantil supera la media de la OCDE y la educación es obligatoria entre los 6 y 16 años, cubriendo primaria, secundaria inferior y los primeros dos años de secundaria superior. Aún se perciben grandes diferencias en el rendimiento según la región, con estudiantes de entorno inmigrante que normalmente obtienen peores notas que sus compañeros nativos. De no tratarse con precaución, políticas a nivel del sistema, como la separación en grupos a partir de los 14 años (un año antes que la media de la OCDE) y las altas tasas de repetición de curso, pueden poner en peligro la equidad. Las tasas de finalización de la educación secundaria superior y de los estudios terciarios están por debajo de la media de la OCDE, especialmente en regiones del sur, aunque más estudiantes que la media se matriculan en programas de FP de secundaria superior. La Encuesta sobre las Competencias de los Adultos muestra que la competencia lectora y la capacidad de cálculo de los adultos jóvenes italianos (de 16 a 24 años) son más altas que en el total de adultos (de 16 a 65 años), pero siempre menores que en otros países participantes. No se cubre la demanda del mercado laboral de personas con elevadas competencias técnicas, aunque el desempleo general y el de individuos con educación terciaria están por encima de la media de la OCDE.

Instituciones. Los centros escolares italianos tienen uno de los menores niveles de autonomía de los países de la OCDE en asignación de recursos (como contratar y despedir profesores) y un nivel de autonomía superior a la media en gestión curricular y evaluación (incluyendo la implementación de políticas de evaluación de los estudiantes y la elección de libros de texto). Los profesores de secundaria inferior han de cursar un programa de formación inicial de seis años que incluye un práctico de enseñanza obligatorio, así como pasar unas oposiciones para ingresar en la profesión docente. En los últimos diez años se ha producido un 90% de sustituciones en la dirección de los centros escolares por los nuevos procedimientos de contratación. Italia es uno de los países de la OCDE con mayor número de profesores que superan los 50 años de edad. En las condiciones de la enseñanza de los profesores de primaria y secundaria, el tamaño de las clases, el número de horas lectivas y los salarios están por debajo de la media. En comparación con la media de TALIS, una mayor proporción de profesores en Italia continuarían trabajando en la enseñanza si pudieran volver a elegir, mientras que una proporción menor que la media consideran que la profesión docente está valorada en la sociedad.

Sistema. La responsabilidad de la educación se reparte entre el Gobierno central y las distintas regiones. El gobierno central es responsable de la gobernanza del sistema educativo, estableciendo estándares nacionales mínimos y principios centrales. La mayor parte de las decisiones escolares en educación secundaria inferior se toman a nivel del Gobierno o de los centros. El Estado asigna financiación a los centros escolares, considerando entre otros factores el número de alumnos, los recursos humanos y el tipo de centro. El gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (para todos los niveles de educación en conjunto) es menor que la media de la OCDE, contando con una mayor participación de la financiación pública que la media de la OCDE.

Figura 12.20. Indicadores seleccionados comparados con la media: Italia



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de las respuestas del país a la Encuesta sobre Resúmenes de Política educativa en perspectiva (2013) recibidas en diciembre de 2013 con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171744>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. Italia informa que se enfrenta a retos como reducir las disparidades regionales del rendimiento en competencias clave, apoyar a los sectores socioeconómicamente más desfavorecidos, reducir el abandono escolar precoz y asegurar la finalización de la educación obligatoria. Otros objetivos son reducir el desempleo de los jóvenes y la inadecuación de las competencias, tratando de satisfacer la demanda no cubierta del mercado laboral de destrezas técnicas más elevadas.

Instituciones. En los últimos años, Italia ha dedicado importantes esfuerzos a convertir edificios antiguos e históricos en ambientes seguros y propicios para el aprendizaje.

Otros asuntos de interés prioritario son crear una cultura de evaluación, establecer un sistema nacional de evaluación de centros escolares y desarrollar estándares educativos nacionales.

Sistema. Otros asuntos actuales de importancia incluyen la coordinación entre el Estado y las autoridades de las regiones y locales, así como aumentar la autonomía de los centros escolares. Italia trata también de identificar los medios para incrementar la eficiencia del gasto y busca reforzar los procesos de control y evaluación para garantizar la rendición de cuentas sobre el gasto público.

Respuestas políticas seleccionadas

- En 2012, Italia reformó su *currículo nacional CINE* para niveles desde la educación y cuidado de la primera infancia a la educación secundaria (Decisión Ministerial no. 254/2012).
- Una reforma de la educación secundaria superior, que se inició en 2010 y se prevé completar en 2014-2015, tiene como objetivos reorganizar y simplificar los itinerarios de este nivel educativo, que han aumentado en las últimas décadas. La reforma limita los distintos tipos de itinerarios, de acuerdo con las necesidades nacionales y regionales. La FP de secundaria superior aglutina instituciones técnicas y programas profesionales, con cierto grado de autonomía en gestión curricular para satisfacer los requisitos locales relacionados con el empleo. Todos los programas tienen una duración de cinco años (dos ciclos de dos años y un año final).
- Se introdujeron nuevos itinerarios de FP postsecundaria, tales como los Institutos Técnicos Superiores (*Istituti Tecnici Superiori*, ITS, 2011). Igualmente, un acuerdo entre el Estado y las regiones (2010) persigue asegurar que el rendimiento mínimo italiano se ajuste a lo establecido en el Decreto Legislativo no. 225/2005 y que sea coherente con el sistema educativo profesional estatal y regional.
- En seguimiento de la reforma global de la educación terciaria (Ley no. 240/2010), se ha implementado un nuevo sistema de garantía y acreditación de la calidad para instituciones y programas educativos. Este sistema consta de tres pasos: 1) una acreditación *ex ante*, 2) una acreditación periódica y 3) una evaluación periódica. La Ley 240/2010 también persigue integrar los estudios de doctorado en la estructura de grados universitarios, y define estándares y criterios para que las instituciones establezcan un programa de doctorado. El Decreto Ministerial 45/2013 fija criterios para la acreditación y la garantía de calidad para programas de doctorado.
- La formación inicial de los directores escolares también experimentó reformas, y ahora su formación inicial obligatoria la proporciona la Escuela Nacional de Administración (2013). Igualmente, se está llevando a cabo una completa reforma de la formación inicial de profesores (Decreto Ministerial 249/2010) desde educación infantil hasta secundaria en los niveles 0-3, con el fin de realzar la formación regular docente (por ejemplo, selección de candidatos, calidad de la formación y acreditación).
- Italia estableció en educación terciaria un sistema de financiación basado en el rendimiento. El Fondo de financiación ordinaria (*Fondo di finanziamento ordinario*, FFO) proporciona a las universidades una cantidad fija (el 86% en 2013) y el resto (13,5%) se abona según la matriculación regular puntual de estudiantes y los resultados de las investigaciones. El Fondo para la Programación (*Fondo per la Programmazione*) apoya iniciativas que contribuyan al Plan Ministerial Estratégico Multianual (Ley no. 240/2010).

Actuación política destacada: Estableciendo un Servicio Nacional de Evaluación

En el nuevo Servicio Nacional de Evaluación (SNV, 2013) participan el Instituto nacional para la evaluación del sistema educativo de enseñanza y formación (INVALSI, 2004), el Instituto Nacional de Documentación, Innovación e Investigación Educativa (INDIRE) y el Cuerpo de Inspectores. Los centros escolares son considerados importantes colaboradores en el proceso de evaluación. La regulación se implementará a partir del 2014 tras el éxito del plan piloto VALES, en el que diversos centros escolares participaron de manera voluntaria en un proceso de evaluación de la dirección escolar y del rendimiento.

El proceso de evaluación de los centros escolares se desarrollará en cuatro fases: 1) el centro se autoevaluará; 2) con la ayuda de un equipo coordinador, el director del centro completará el informe de autoevaluación, en el que reflejará los juicios reportados por las pruebas evaluativas en lo referente a fortalezas y áreas de mejora; 3) el informe servirá al equipo de expertos visitantes para conducir la evaluación externa. Posteriormente, el centro podrá usar los resultados aplicándolos a su plan de mejora y desarrollo con ayuda del INDIRE u otras instituciones cualificadas; y 4) se publicarán y difundirán los resultados. El informe de autoevaluación y los objetivos de mejora compondrán la base para la evaluación de los directores escolares. El INVALSI ha completado nuevos tests estandarizados para competencias básicas en educación primaria y secundaria (cursos 2.º, 5.º, 8.º y 10.º) que forman parte del Sistema Nacional de Evaluación (2008). Recientemente se ha suspendido su implementación en el curso 6.º (2013), y el test estandarizado para el curso 13.º aún no está disponible.

JAPÓN

Contexto

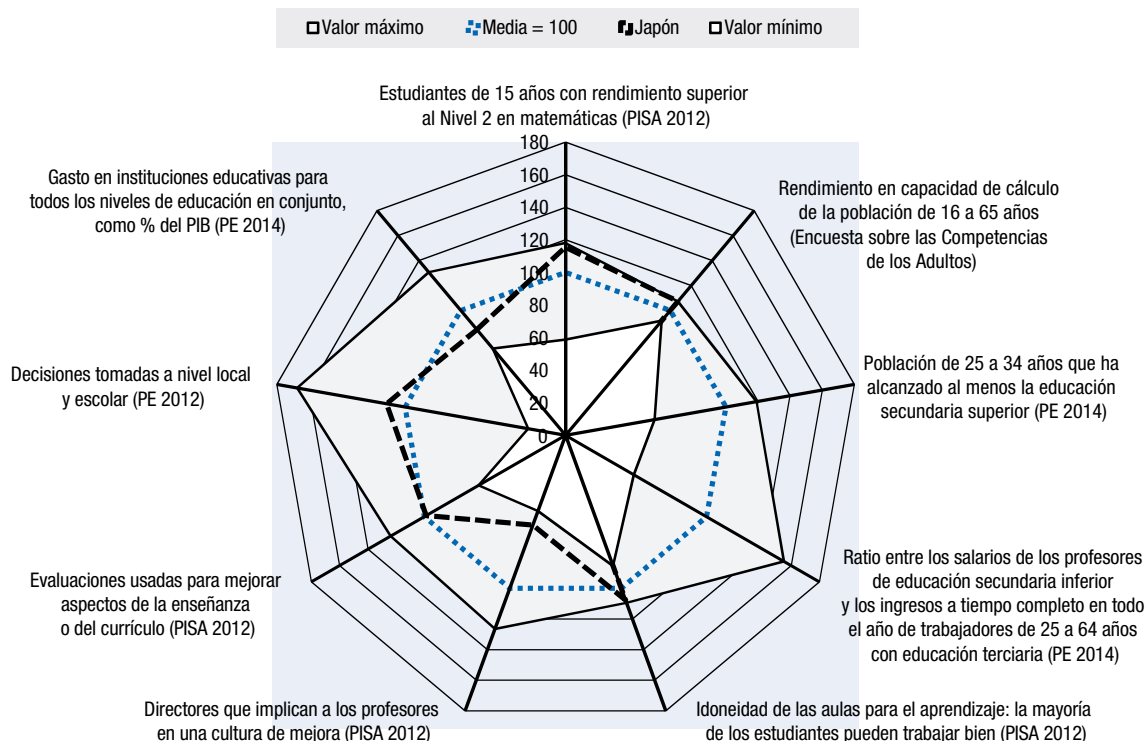
Estudiantes. Japón se sitúa entre los participantes en PISA 2012 con mejor rendimiento en matemáticas, ciencias y lectura, con mejoras en las dos últimas competencias y sin cambios en matemáticas a lo largo de los ciclos de PISA. El impacto del entorno socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes está por debajo de la media de países de la OCDE. Japón cuenta con varias políticas que promueven la equidad educativa. La educación infantil comienza normalmente a la edad de 3 años, y el número de niños de 3-4 años matriculados supera la media de la OCDE (aunque la mayoría de matriculaciones se realizan en instituciones privadas). La educación es obligatoria desde los 6 a los 15 años, cubriendo la educación primaria y la secundaria. La selección por parte de los colegios es limitada y la separación en grupos es tardía, comenzando a la edad de 15 años. La repetición de curso es inexistente. Japón cuenta también con unas tasas de finalización de la educación secundaria superior por encima de la media. Solo una menor proporción de estudiantes en comparación con la media de la OCDE deciden matricularse en programas de FP de secundaria superior. La graduación en estudios terciarios se encuentra por encima de la media, con una gran proporción de adultos graduados en programas terciarios técnicos. Según la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, los japoneses de 16 a 65 años demuestran mayor nivel de competencia lectora y capacidad de cálculo que los adultos de otros países, siendo aún mayor el nivel de competencia lectora en adultos de 16 a 24 años. La tasa de desempleo en Japón continúa estando por debajo de la media de los países de la OCDE.

Instituciones. La autonomía en asignación de recursos, como la contratación y el despido de profesores, se halla por debajo de la media en los centros escolares japoneses, pero estos tienen el mayor nivel de autonomía de los países de la OCDE en gestión curricular y políticas de evaluación de los estudiantes. Los aspirantes a profesores de educación secundaria inferior han de superar un programa de formación inicial de cuatro años que incluye un práctico de enseñanza obligatorio. Los profesores de primaria y secundaria en Japón cuentan con menos horas lectivas que la media y un mayor tamaño de las clases. Igualmente, los profesores de educación secundaria en Japón son los que más horas trabajan de los países participantes en TALIS. Una proporción más pequeña de profesores que la media TALIS consideran que la docencia está valorada en la sociedad japonesa, y que seguirían trabajando en la enseñanza de poder volver a elegir. La evaluación de los centros escolares se organiza a nivel local combinando autoevaluaciones de profesores con evaluaciones de los centros escolares llevadas a cabo por la comunidad local.

Sistema. Las autoridades centrales y locales comparten la responsabilidad de tomar decisiones que afecten al sistema educativo japonés. El Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología (MEXT) es el principal agente en la transformación de la educación, mientras que la mayor parte de decisiones relativas a la educación secundaria in-

ferior son tomadas a nivel regional, local o escolar. El gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (para todos los niveles de educación en conjunto) es menor que la media de la OCDE, contando con mayor participación de la financiación privada que la media. En un contexto de aumento del número de estudiantes que ingresan en educación superior, Japón está experimentando una mayor demanda de becas y préstamos públicos.

Figura 12.21. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Japón**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de las respuestas del país a la Encuesta sobre Resúmenes de Política educativa en perspectiva (2013) recibidas en diciembre de 2013 con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171754>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. Entre los principales retos a los que se enfrenta Japón figuran continuar formando futuros trabajadores cualificados en un contexto de globalización y disminución de la población activa. También advierte que la transición de la educación al mundo laboral se ha vuelto cada vez más difícil, lo que tiene como resultado unas altas tasas de jóvenes bien formados que ni están empleados ni cursan educación o formación alguna. Para hacer frente a estos retos, Japón propone entre sus prioridades aumentar la respuesta de la educación superior a las demandas de un mundo globalizado.

Instituciones. Japón informa que centra sus esfuerzos en garantizar profesores con talento, motivados y con recursos para aumentar la calidad de su enseñanza y dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para incorporarse al mercado global. Otro de los objetivos clave para la mejora de la educación incluye desarrollar la gestión y evalua-

ción del sistema educativo, proporcionando apoyo e información de retorno en el proceso de incrementar la autonomía de los centros escolares y mejorando la comunicación sobre actividades escolares con los padres y las comunidades locales.

Sistema. Japón muestra gran interés en que las comunidades locales se comprometan con la educación de los jóvenes. Independientemente de la situación económica de cada gobierno local, Japón apuesta por mantener las mismas oportunidades y asegurar unos estándares de educación obligatoria para todos, así como cerciorarse de que los fondos logren los objetivos y lleven a cabo las medidas establecidas en el Plan Básico para la Promoción de la Educación (2013).

Respuestas políticas seleccionadas

- El *Proyecto para Promover las Actividades Educativas mediante la Cooperación entre Centros Escolares, Familias y Comunidades* (2007) ofrece actividades educativas gracias al trabajo de voluntarios con amplia experiencia social.
- El MEXT propuso una serie de *directrices para el desarrollo de la FP* en Japón basándose en el informe sobre Carreras y Educación Ocupacional en Centros Escolares para el Futuro, elaborado por el Consejo Central de Educación (2011).
- El MEXT está movilizando presupuesto y recursos sistémicos para ayudar a que las mejores universidades japonesas se internacionalicen como parte de la Iniciativa para una Universidad Global Emergente (2014). Japón busca duplicar el número de estudiantes japoneses en el extranjero para el año 2020, cumpliendo así con la *Estrategia de Revitalización del Japón*. Como ejemplos de las iniciativas llevadas ya a cabo, se incluye un nuevo sistema por el que los sectores públicos y privados cooperen para ayudar a los estudiantes japoneses que estudian en el extranjero, así como Adelante Japón Global (2012), por el que el MEXT apoya a las universidades para que proporcionen a sus estudiantes mayores conocimientos de idiomas extranjeros y competencias de comunicación.
- El Gobierno japonés elaboró el Plan 300.000 Estudiantes Internacionales (2008) para aumentar el número de estudiantes extranjeros en Japón hasta alcanzar esa cifra. En la actualidad se están realizando acciones para promover la matriculación en universidades japonesas de estudiantes extranjeros con alto rendimiento. La *Estrategia de Revitalización del Japón* también tiene como objetivo aumentar el número de estudiantes extranjeros en Japón.
- El *Plan Básico para la Promoción de la Educación* (2013) fija la dirección para la inversión. Mediante comparaciones con otros países de la OCDE, el plan establece medidas para asegurar que los recursos financieros cumplan los objetivos y reformas propuestas, al mismo tiempo que clarifica el proceso de mejora de la evaluación.
- El MEXT mejoró el *Programa de becas-préstamos* para estudiantes de educación superior e introdujo un préstamo-beca sin intereses y con un sistema de devolución en función de los ingresos percibidos por el estudiante en cuestión (2012) para facilitar su acceso a la educación superior.
- Después del terremoto de 2011, se creó el proyecto del *Centro Escolar Tohoku de la OCDE* para apoyar innovaciones locales que fomenten la resiliencia, la creatividad y las competencias del siglo XXI en 100 estudiantes de la región. La Universidad de Fukushima se encargó de hacer operativo el proyecto, en apoyo de la OCDE. Ha sido considerado un

buen ejemplo de transformación de la educación mediante un aprendizaje basado en un proyecto sobre un problema de la vida real y en iniciativas, dirección y compromiso de las bases de la sociedad. El proyecto aspira a adquirir una dimensión global y a explorar cómo pueden llevarse a cabo innovaciones locales para hallar soluciones a los retos del mundo de 2030.

Actuación política destacada: Estableciendo directrices para el currículo

El Ministerio de Educación japonés (MEXT) revisó el Curso de Estudios (学習指導要領), que sirve de referencia para fijar los estándares fundamentales del currículo (en 2008 en centros escolares elementales y de secundaria inferior y en 2009 en centros de secundaria superior) con el fin de mejorar los conocimientos básicos, las destrezas y la capacidad de comunicación de los estudiantes. La revisión se llevó a cabo en respuesta a estudios (incluido PISA) que mostraron en los estudiantes japoneses una disminución de sus resultados en: competencia lectora, implementación de conocimientos y destrezas, deseo de aprender, hábitos de estudio y vida saludable, confianza en ellos mismos y en el futuro, y fortaleza física.

La idea de promover el *entusiasmo por la vida* es parte crucial de las directrices revisadas. Los estudiantes deben ser capaces de adquirir conocimientos y competencias fundamentales sólidas, de desarrollar la capacidad de pensar, de tomar decisiones y expresarse, para posteriormente usar esas habilidades y competencias con el fin de solucionar problemas. Las directrices refuerzan el currículo en lenguas, matemáticas y ciencias, y aumentan las horas de estudio en clase. También apuntan a favorecer la salud mental y corporal, enfatizando la educación moral y física.

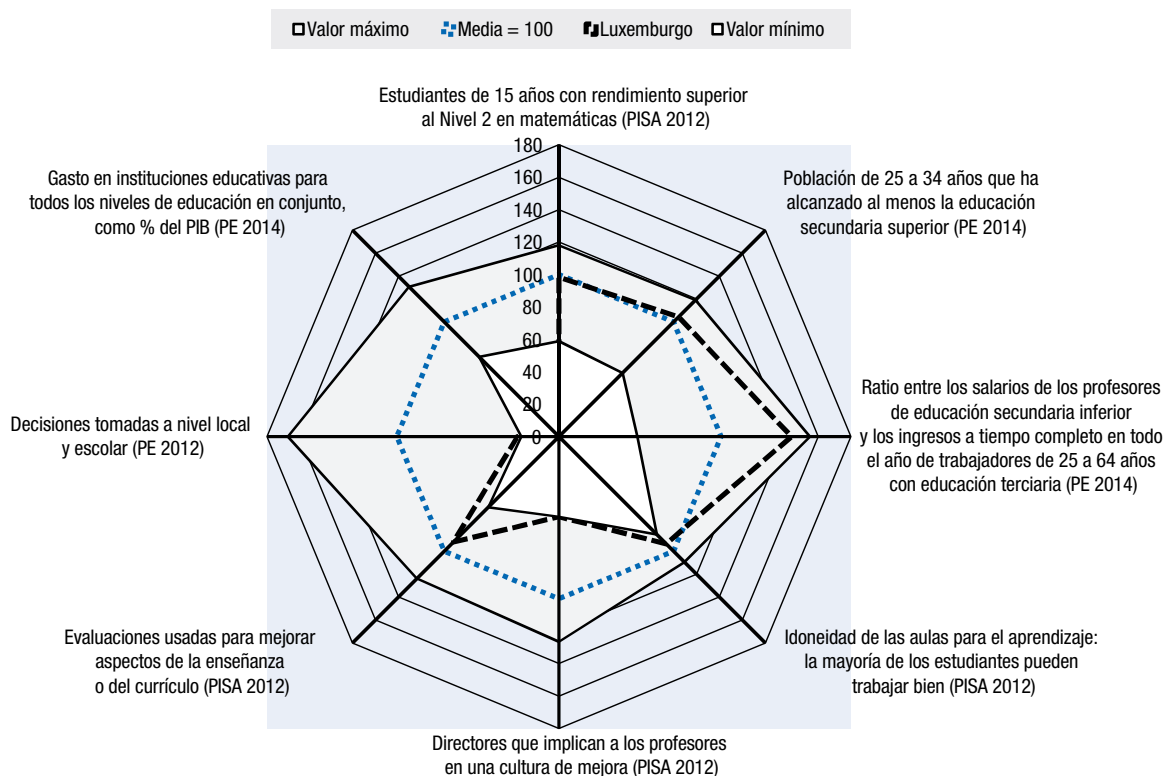
LUXEMBURGO

Contexto

Estudiantes. Luxemburgo tiene un rendimiento en PISA 2012 ligeramente por debajo de la media de la OCDE. El impacto del entorno socioeconómico sobre el rendimiento de los estudiantes en matemáticas está por encima de la media de la OCDE. A lo largo de los ciclos de PISA, Luxemburgo ha experimentado mejora en lectura, y se ha mantenido estable el rendimiento en matemáticas y ciencias. Luxemburgo cuenta con políticas que impulsan la equidad. La educación infantil comienza habitualmente a la edad de 3 años, y la tasa de matriculación de niños de 3-4 años se sitúa por encima de la media. La escolarización es obligatoria entre los 4 y los 16 años, incluyendo primaria, secundaria inferior y partes de la educación infantil y de secundaria superior. Los mecanismos de selección de estudiantes, la frecuente repetición de curso, la elección de centro escolar y la separación prematura a la edad de 13 años podrían dificultar la equidad, de no ser gestionados con precaución. Las tasas de finalización de la educación secundaria superior se sitúan en torno a la media de la OCDE, y está por encima de la media la matriculación en programas de FP de secundaria superior, que garantizan el acceso a la educación terciaria. Actualmente se están llevando a cabo reformas para aumentar la permeabilidad del compartimentado sistema de FP. Una proporción de estudiantes mayor que la media de la OCDE alcanzan la educación terciaria. Las tasas de desempleo son bajas desde que los estudiantes se incorporan al mercado laboral.

Instituciones. La autonomía de los centros escolares de Luxemburgo en la asignación de recursos (como contratar y despedir docentes) y en la gestión curricular y evaluación se sitúa por debajo de la media. Los profesores de educación secundaria inferior deben superar un programa de formación inicial de 6,5 años que incluye un práctico de enseñanza obligatorio, y posteriormente pasar un examen de competencias para acceder a la profesión docente. Los profesores cuentan con formación continua, y entre sus condiciones de enseñanza en primaria y secundaria se incluyen un menor tamaño de las clases en comparación con el resto de países de la OCDE, un número de horas lectivas por encima de la media de la OCDE y los más altos salarios de los países de la OCDE. El sistema educativo no dispone de un marco que establezca claramente los objetivos y las responsabilidades de la evaluación.

Sistema. El gobierno central está a cargo de la educación. El Ministerio de Educación y Formación Profesional es responsable de planificar y gestionar la educación escolar, así como establecer las prioridades en política educativa. La mayor parte de las decisiones educativas en los centros escolares de secundaria inferior son tomadas por el gobierno central.

Figura 12.22. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Luxemburgo**

Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de las respuestas del país a la Encuesta sobre Resúmenes de Política educativa en perspectiva (2013) recibidas en diciembre de 2013 con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171774>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. Luxemburgo considera que uno de sus objetivos clave es dotar a los estudiantes de tiempo para desarrollar sus competencias y alcanzar su máximo potencial, independientemente de su punto de partida. Otras prioridades incluyen adecuar la educación elemental a las necesidades de la cambiante sociedad moderna y adaptar la FP a las demandas del mercado laboral.

Instituciones. Luxemburgo también considera importante aumentar la autonomía de los centros escolares y el uso de Planes de éxito escolar (*Plans de réussite scolaire*). Otros asuntos de interés son animar a los padres a que se involucren en la educación de sus hijos y desarrollar nuevos enfoques en los informes de evaluación.

Sistema. Luxemburgo persigue aumentar el nivel de autonomía de los centros escolares para poder adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades de los estudiantes. Otros objetivos clave en los informes del país son la distribución subnacional de la toma de decisiones y de la cooperación, así como asegurar la financiación para cumplir con las misiones de la educación primaria y secundaria establecidas en las leyes de educación obligatoria (2009).

Respuestas políticas seleccionadas

- La *Reforma de la Educación Obligatoria* (2009) establece nuevos ciclos de aprendizaje, reemplazando la organización tradicional de cursos por ciclos de dos años. Con esta nueva estructura se pretende facilitar la labor de los profesores para adaptar el ritmo de aprendizaje a las necesidades de cada estudiante y dar a los alumnos más tiempo para desarrollar las competencias requeridas. Aparte de esto, la reforma pretende:
 - Aumentar la autonomía de los centros escolares, permitiendo iniciativas individuales y la elección del material didáctico, de tal manera que cada centro cree su propio plan de éxito definiendo los objetivos institucionales según las necesidades y características de los alumnos.
 - Conseguir la implicación de los padres, introduciendo estándares de información para ellos y reuniones regulares entre padres y profesores.
 - Proporcionar un nuevo enfoque de evaluación, en el que los alumnos son evaluados durante el ciclo y al final del mismo. Los logros de cada alumno se documentan en un portafolio para llevar seguimiento de su proceso.
- El Estado y el sector empresarial colaboran en el Comité para la Formación Profesional, con el objetivo de asegurar que los programas de FP se adapten a las necesidades del mercado. Las Comisiones Nacionales de Formación establecen los currículos, incluyendo representantes de los centros escolares de secundaria y del mundo empresarial (*Reforma de la Formación Profesional*, 2008).
- Las reglas económicas de los servicios del Estado de gestión separada (*services de l'Etat à gestion séparée*) serán de implementación en los centros escolares de secundaria. Entre sus recursos se incluye un subsidio estatal, el balance realizado en el año anterior, ingresos por servicios prestados u otros ingresos y donaciones, de acuerdo con la Ley sobre la organización de los liceos y liceos técnicos (*Loi portant sur l'organisation des lycées et lycées techniques*, 2004).
- El Informe de la Escuela Secundaria (*Rapport-Lycée*) elaborado por la Agencia de Calidad se utiliza para controlar la calidad y los resultados de los centros escolares de secundaria (*Loi portant sur organisation des lycées et lycées techniques*, 2004).

Actuación política destacada: Promoviendo la colaboración para mejorar la administración escolar

Como parte de la *Reforma de la Educación Obligatoria* (2009), se asegura la administración escolar con la colaboración entre autoridades municipales, equipos docentes y padres. La reforma introdujo Comités Escolares con miembros electos del propio equipo docente para cada centro. Estos comités se encargan de tramitar propuestas para la organización y el presupuesto escolar, crear un plan de éxito para el centro y determinar las necesidades de formación de los profesores. Los representantes de los padres se reúnen con el Comité al menos tres veces al año para debatir u organizar eventos conjuntos.

El Consejo Municipal decide sobre asuntos organizativos y dota de financiación a las infraestructuras de los centros. La Comisión Escolar Municipal es la plataforma de cooperación entre centros escolares, padres y autoridades comunales. Ésta da su opinión sobre planes de éxito académico y propuestas presupuestarias, controla la implementación de los

Actuación política destacada: Promoviendo la colaboración para mejorar la administración escolar (Cont.)

planes de éxito y organiza actividades extracurriculares. La Comisión Escolar Nacional es la plataforma para la cooperación a nivel nacional. Desarrolla propuestas para el Ministerio de Educación en materia de reforma, investigación y formación de profesores. La supervisión de los centros escolares se lleva a cabo mediante inspectores designados por el Ministerio. El inspector coordina las actividades de los presidentes de Comités Escolares, dirige la Comisión de Inclusión Escolar (CIS) y da instrucciones a los equipos multiprofesionales.

MÉXICO

Contexto

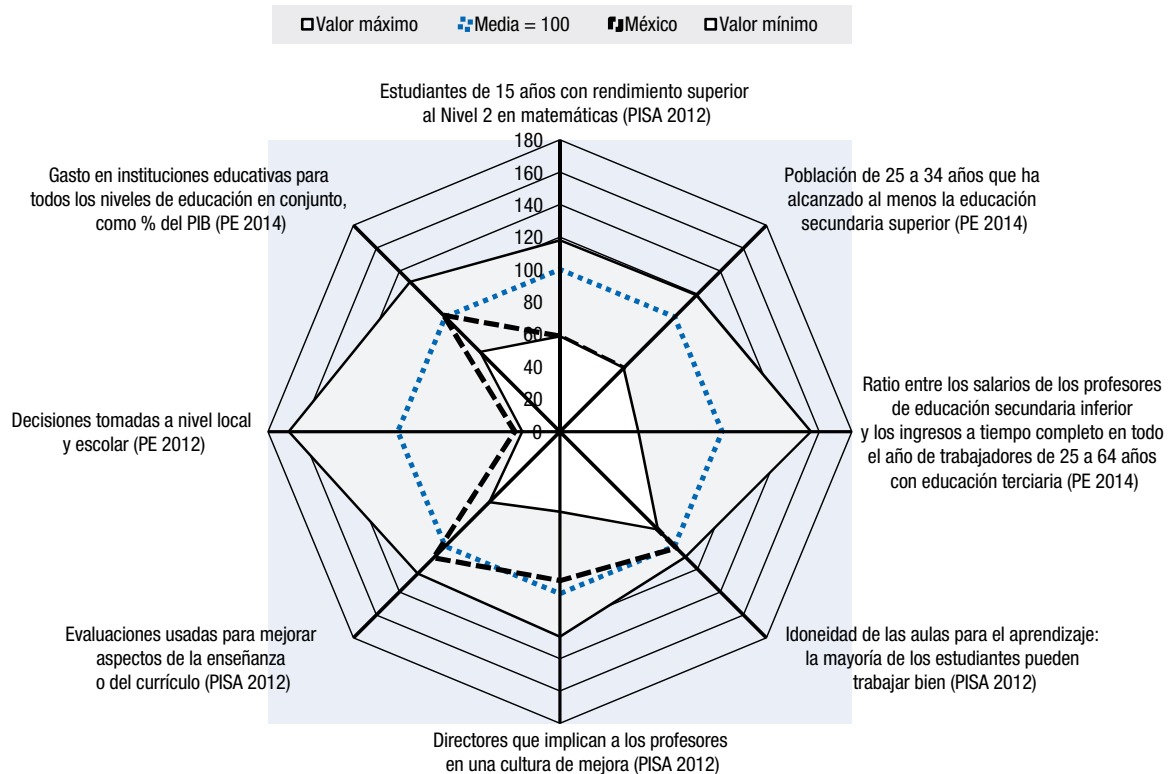
Estudiantes. México es uno de los pocos países que ha experimentado mejoras tanto en la equidad como en la calidad según el informe PISA 2012. Aunque su rendimiento sigue estando por debajo de la media de la OCDE en matemáticas, ciencia y lectura, ha mejorado su rendimiento en matemáticas y lectura, permaneciendo estable en ciencias, a lo largo de los ciclos de PISA. El impacto del entorno socioeconómico de los estudiantes y de los centros escolares sobre el rendimiento en PISA 2012 ha sido menor que la media de la OCDE, demostrando mejoras de la equidad en oportunidades de aprendizaje. La educación y cuidado de la primera infancia (ECEC) comienza normalmente a la edad de 4-5 años, y la tasa de matriculación de niños de 3 y 4 años es menor que la media de la OCDE. La educación en México es obligatoria de los 4 a los 15 años. La repetición de curso es alta y hay una diferencia con otros países de la OCDE en finalización, matriculación, graduación y rendimiento en educación secundaria superior y educación terciaria. Los nuevos programas de educación secundaria superior proporcionan oportunidades de aprendizaje en regiones remotas y se ha reformado el bachillerato tecnológico. La matriculación en programas de FP de secundaria superior en México es de las más bajas de los países de la OCDE, con débil conexión entre la FP y las empresas y baja inversión de empresas en este sector. La tasa de desempleo es baja en comparación con la media de la OCDE. Una cuarta parte de los jóvenes entre 15 y 29 años no cursaba estudios ni trabajaba en el año 2012.

Instituciones. En los centros escolares mexicanos, los niveles de autonomía en gestión curricular, evaluación y asignación de recursos son menores que la media de la OCDE. Los profesores de educación secundaria inferior en México han de superar un programa de formación docente inicial de cuatro años con un práctico de enseñanza obligatorio. Las condiciones de trabajo para los profesores de primaria y secundaria incluyen un número de horas lectivas y un tamaño de las clases por encima de la media de la OCDE. Una mayor proporción de profesores que la media de TALIS consideran que la docencia está valorada en la sociedad y seguirían ejerciendo la enseñanza si pudieran elegir de nuevo. Algunos de los retos clave concernientes a la mejora de los centros escolares siguen pendientes, tales como el proceso de selección de profesores y su asignación a los centros, la proporción entre valoración formativa y sumativa en las evaluaciones, la mejora de la calidad de los programas de formación de profesores y de la enseñanza en clase, así como la revisión de los incentivos para mejorar el rendimiento.

Sistema. La gobernanza del sistema de educación en México es compartida por las autoridades centrales y regionales. Dentro del sistema federal, el Gobierno ha ido priorizando la educación y estableciendo objetivos mediante acuerdos y pactos con los estados y los principales agentes implicados. Dado que los servicios educativos y las normas administrativas varían entre los 31 estados, existe la necesidad de fortalecer la capacidad de asegurar

una implementación exitosa de políticas. El *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*, SNTE, que cuenta con líderes en cada estado, desempeña un papel importante en las políticas educativas en colaboración con el Estado. La mayor parte de las decisiones en secundaria inferior son tomadas por el gobierno central o estatal. El gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (para todos los niveles de educación en conjunto) supera la media de la OCDE, con mayor participación de la financiación pública que la media.

Figura 12.23. **Indicadores seleccionados comparados con la media: México**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de *Política educativa en perspectiva: México* (OECD, 2013) con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171786>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. México está trabajando para aumentar el rendimiento educativo y la finalización en la educación obligatoria. Pese a los esfuerzos, aún existen grandes diferencias en el rendimiento y la finalización de estudios, especialmente en poblaciones indígenas y con un estatus socioeconómico bajo. Las políticas a nivel del sistema deberían centrarse en mejorar el éxito escolar de los estudiantes de distintos entornos y en proporcionar una educación de calidad en todos los centros escolares, incluyendo la secundaria superior y la FP.

Instituciones. México también está revisando sus prácticas de evaluación, prestando mayor atención a la evaluación de estudiantes y profesores. México contempla como

prioritario aumentar la calidad de la enseñanza, profesionalizar a los directores escolares y promover la transparencia en la gobernanza y la financiación del sistema.

Sistema. Se prioriza encontrar un equilibrio entre la gobernanza central y regional, así como asegurar un compromiso eficiente de los agentes implicados. México se enfrenta al reto de conseguir una financiación transparente y equitativa de estudiantes y centros escolares.

Respuestas políticas seleccionadas

- Los esfuerzos para mejorar la calidad y cobertura de la educación y cuidado de la primera infancia (ECEC) incluyen abrir centros en áreas urbanas para hijos de padres trabajadores con bajos ingresos (2007), organizar un sistema nacional de guarderías y crear un marco común para que los centros de educación y cuidado de la primera infancia puedan desarrollar un currículo.
- México hizo obligatoria la asistencia a la educación secundaria superior en 2012 (persiguiendo la cobertura universal en 2020).
- Un *Sistema Nacional de Bachillerato* (2009) trata de mejorar la dirección académica y la oferta educativa, así como proporcionar un sistema de control y mecanismos para el desarrollo de este nivel de educación.
- El *Programa Escuelas Dignas* (2013) busca mejorar las infraestructuras de los centros escolares, centrándose en siete criterios clave que incluyen ambientes de aprendizaje seguros, ambientes de aprendizaje higiénicos, y mobiliario y equipamiento adecuados. El programa opera en tres pasos: 1) diagnóstico de las infraestructuras y recursos del centro escolar; 2) asignación de recursos tras estudio de cada caso para ayudar a que los centros escolares cumplan al menos con tres de sus siete criterios; y 3) otorgar a los centros exitosos un certificado del INIFED (Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa). A partir de entonces el mantenimiento pasa a ser responsabilidad de la comunidad del centro escolar.
- Se han promovido *Consejos Escolares de Participación Social* (2009) para asegurar el compromiso de los padres y de la sociedad en la educación, aumentando de un 4% a un 44% entre 2009 y 2010. Los Consejos están compuestos por padres, directores de centros escolares, profesores, representantes sindicales, antiguos alumnos y miembros de la comunidad.

Actuación política destacada: Aumentando el alcance y mejorando la enseñanza y el aprendizaje en los centros escolares

Una reforma constitucional en México (2012) estableció compromisos educativos para aumentar la cobertura de la educación secundaria superior (80%) y de la educación terciaria (40%), tales como: mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje otorgando más autonomía a los centros escolares y estableciendo centros a tiempo completo; crear un servicio profesional de profesores, y promover mejoras en el sistema mediante mayor transparencia y consolidación de la autoridad evaluadora. Como parte de esta reforma constitucional se han producido varias iniciativas.

Actuación política destacada: Aumentando el alcance y mejorando la enseñanza y el aprendizaje en los centros escolares (Cont.)

La nueva legislación para consolidar el Servicio Profesional de Profesores (2013) persigue unir y actualizar diversos componentes de la profesión docente. Algunas de las nuevas políticas promovidas son: 1) introducir un proceso de inducción los dos primeros años de la práctica docente; 2) establecer las líneas principales del proceso de evaluación para todos los profesores, y 3) implementar nuevos mecanismos horizontales de incentivos para incluir o reemplazar diversos programas voluntarios disponibles actualmente (por ejemplo, la *Carrera Magisterial* y el Programa de Incentivos a la Calidad Docente).

Para acceder a la profesión, los candidatos a profesores han de superar un concurso. Una vez superado, se asigna un mentor a cada candidato, el cual les asistirá y evaluará durante los dos primeros años. El nuevo profesor necesitará recibir evaluación positiva para que se le confirme su plaza. Un nuevo sistema de evaluación obligatoria para profesores, directores escolares y supervisores se ha introducido para evaluar competencias y fomentar el desarrollo. En el caso de que un profesor reciba una o dos evaluaciones negativas será sometido a instrucción individual; de producirse una tercera evaluación negativa, el candidato sería despedido. El *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE*, definirá las herramientas de evaluación formativa concretas.

La ley tiene también como objetivo profesionalizar a los directores escolares introduciendo un proceso transparente de selección y contratación, así como un proceso de instrucción durante los primeros dos años de práctica. Se organizarán concursos, con candidatos que tengan un mínimo de dos años de experiencia en la enseñanza y un perfil específico definido por el INEE y las autoridades locales y federales. Según esta ley, un director escolar será confirmado en su puesto solo después de una evaluación positiva. También se está introduciendo nueva asistencia técnica a los centros escolares para ayudar a los profesores en las prácticas de evaluación. Esta asistencia será proporcionada por los directores escolares, los supervisores y los asesores técnico-pedagógicos (ATF).

El perfil detallado de la política educativa de México está disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-26-en>

NORUEGA

Contexto

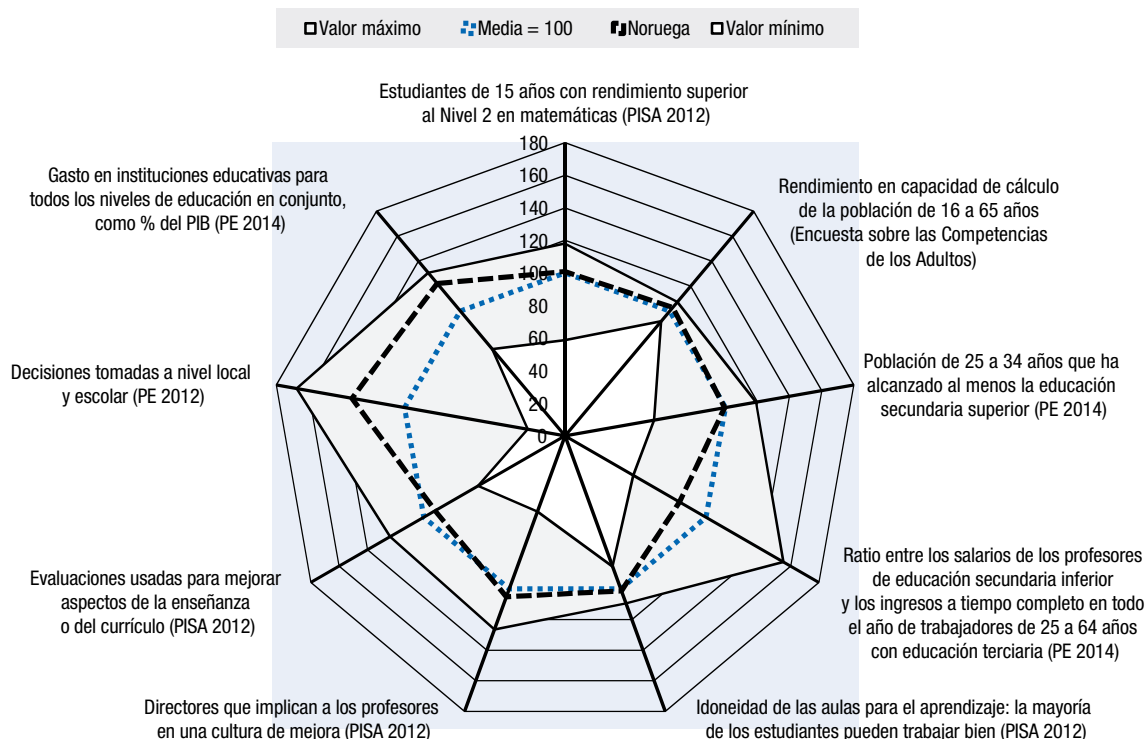
Estudiantes. El rendimiento de Noruega en PISA 2012 se sitúa por encima de la media de la OCDE en lectura, en torno a la media en matemáticas y por debajo de la media en ciencias. El impacto de factores socioeconómicos en el rendimiento de los estudiantes es el más bajo de los países de la OCDE. El rendimiento se mantiene constante a lo largo de los ciclos de PISA. Noruega cuenta con políticas a nivel del sistema que favorecen la equidad. La educación y cuidado de la primera infancia (ECEC) suele comenzar al año de edad (la más precoz de los países de la OCDE) y la tasa de matriculación de niños de 3-4 años es superior a la media de la OCDE. La educación en Noruega es obligatoria desde los 6 a los 16 años. En educación secundaria superior, las tasas de finalización se sitúan en torno a la media de la OCDE y existe una gran oferta de programas de FP de secundaria superior con unas tasas de matriculación por encima de la media. Las tasas de graduación en educación terciaria son **más altas** que la media de la OCDE, lo que da como resultado una fuerza de trabajo mejor formada. Los adultos de 16 a 65 años demuestran unos niveles de competencia lectora y capacidad de cálculo más altos que la media de la OCDE en comparación con el resto de participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos. Los adultos jóvenes de 16 a 24 años obtuvieron resultados más bajos que la media y, a diferencia que la mayoría de los países participantes, demostró menos competencia lectora que la población adulta total. Noruega tiene la tasa de desempleo más baja de los países de la OCDE.

Instituciones. En Noruega, la autonomía de los centros escolares en asignación de recursos (como contratar y despedir profesores) está en torno a la media de la OCDE, mientras que la autonomía en gestión curricular y evaluación se halla por debajo de la media. Según la opinión de los estudiantes de 15 años, los ambientes de aprendizaje en los centros escolares noruegos son menos positivos que la media de la OCDE. Los profesores de educación secundaria deben superar un programa de formación docente inicial de cuatro años con un práctico de enseñanza obligatorio. En educación secundaria hay menos horas de clase que la media de la OCDE, mientras que en educación primaria hay más. En ambas, los salarios de los profesores están por encima de la media, y el tamaño de las clases es, por lo general, menor que en otros países de la OCDE. Una proporción más baja de profesores noruegos que la media de TALIS consideran que la profesión docente está valorada en la sociedad y seguirían ejerciéndola de poder volver a elegir. Los directores de centros escolares se centran más en tareas administrativas que pedagógicas. Cuando se lleva a cabo una evaluación, normalmente conlleva oportunidades de desarrollo profesional para los profesores o iniciativas para el desarrollo de los centros escolares. Noruega ha desarrollado un sistema polifacético de evaluación en centros escolares, incluyendo una evaluación de la calidad, que puede ser completada aumentando su coherencia para mejorar las prácticas

evaluativas eficientes. La *Agencia Noruega para la Garantía de la Calidad en Educación* (NOKUT), independiente del gobierno, aplica el control de calidad en educación terciaria.

Sistema. La gobernanza del sistema educativo es compartida por el gobierno central y las autoridades locales. El gobierno central noruego establece los objetivos y el marco, mientras que las municipalidades dirigen los centros escolares de primaria y secundaria inferior de cada localidad. Las municipalidades aseguran el derecho de todos los niños desde la edad de un año a una plaza en educación infantil. Las decisiones escolares en secundaria inferior suelen ser tomadas a nivel local, siendo pocas las decisiones reservadas al Estado. En las instituciones de educación terciaria, las decisiones se toman a nivel autónomo en su mayor parte, incluidas las relativas a la asignación de recursos. Noruega cuenta con una generosa financiación para todos los niveles de educación. La educación pública es gratuita, excepto en el nivel infantil, en el que las matrículas corren a cargo de los padres. El gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (para todos los niveles de educación en conjunto) es uno de los más altos de los países de la OCDE.

Figura 12.24. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Noruega**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de *Política educativa en perspectiva: Noruega* (OECD, 2013) con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171813>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. Noruega se enfrenta al reto de asegurar que los estudiantes permanecen en los centros escolares hasta completar la educación secundaria superior. Continuar pro-

moviendo la equidad e impulsar la motivación y excelencia de los estudiantes son también objetivos de gran interés.

Instituciones. Se han realizado esfuerzos para mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes mediante un mayor apoyo pedagógico y fortaleciendo la evaluación.

Sistema. Noruega persigue asegurar el desarrollo y la implementación consistente de capacidades en todas las municipalidades. En un contexto de toma de decisiones descentralizado es crucial optimizar los recursos y las estrategias de implementación de la política pública. Noruega también precisa mejorar la coherencia y responsabilidad de su sistema de competencias, centrarse en desarrollar competencias relevantes para cumplir con sus objetivos económicos y sociales, y activar y usar estas competencias eficientemente.

Respuestas políticas seleccionadas

- Noruega ha realizado múltiples esfuerzos en la educación y cuidado de la primera infancia, tales como proporcionar derecho legal para que todos los niños tengan una plaza en los centros de esta educación a partir de un año de edad (2009).
- Se ha centrado la atención en mejorar la calidad de los profesores, sobre todo mediante la *iniciativa GNIST* (término noruego para «brillo»). Esta asociación nacional entre el Ministerio de Educación, los principales agentes implicados y los condados o municipalidades (2009-2014) busca aumentar la calidad y el estatus de la profesión docente, la formación del profesorado y la dirección escolar. Un importante componente lo constituye una campaña anual para la contratación de profesores. Igualmente, las *Directrices para Programas Diferenciados de Formación de los Profesores de Educación Primaria y Secundaria Inferior* para los años 1 a 7 y 5 a 10 (2010 y 2013) tienen como objetivo apoyar la implementación de la nueva reforma de la formación de profesores.
- Se han realizado también esfuerzos para fortalecer la evaluación desde la puesta en marcha de la *Reforma para la Promoción del Conocimiento* (2006), un currículo que complementa al *Sistema Nacional de Evaluación de Calidad* (NKVS, 2004) para mejorar la evaluación efectiva y las prácticas evaluativas en los centros escolares. Además, la *Evaluación para el Aprendizaje* (2010), un programa nacional para mejorar la evaluación formativa a nivel de los centros escolares, ya está dando resultados positivos y se ha extendido desde el año 2014 al 2017.
- La *Iniciativa Nuevas Posibilidades-Ny GIV* (2010-2013) contempla elevar las tasas de finalización de estudios del 70% al 75% mediante medidas específicas destinadas a estudiantes de bajo rendimiento, así como aumentar la participación en la educación de jóvenes de 16 a 21 años que no estudian ni trabajan. Un plan de acción para elevar el rendimiento en educación secundaria inferior se puso en marcha en el curso 2012-2013 con el fin de mejorar la adquisición de competencias básicas, aumentar la motivación de los estudiantes por el aprendizaje y desarrollar estructuras para una implementación efectiva de este plan de acción.
- La OCDE y Noruega están colaborando en un proyecto transversal del Ministerio para crear una Estrategia de Competencias Efectivas. En 2015, el Gobierno seguirá con el proceso de implementación de la Estrategia Noruega de Competencias basada en el desarrollo, la activación y el uso de las competencias ya implantadas por el proyecto.

Actuación política destacada: Aumentando el rendimiento en la educación secundaria inferior

Para aumentar el rendimiento en la educación secundaria inferior, 30 políticos noruegos han desarrollado un *plan de acción* que se centra en dos objetivos principales: 1) mejorar los resultados de competencia lectora y capacidad de cálculo de los estudiantes; y 2) mejorar las prácticas de los profesores en las aulas. También se han acordado cuatro acciones clave para lograr estos objetivos. Antes de implementarlas, se definió y comunicó este plan de acción, así como su estrategia de implementación. Las acciones de implementación incluían:

1. Definir la medida y comunicar lo que significan una buena competencia lectora, una buena capacidad de cálculo y buenas prácticas en clase.
2. Identificar prácticas efectivas para profesores, directores escolares y municipalidades para mejorar la competencia lectora y la capacidad de cálculo.
3. Desarrollar estrategias de apoyo a profesores para que consigan mejorar los resultados en competencia lectora y capacidad de cálculo.
4. Fortalecer la dirección de los centros escolares para conseguir mejores resultados en competencia lectora y capacidad de cálculo (definir y comunicar el papel de los directores escolares, formarlos, asesorarlos y aumentar su capacidad, así como desarrollar redes para que los directores compartan recursos y trabajen juntos).

Este borrador del plan de acción ha sido utilizado por los agentes implicados para guiar ulteriores debates y dar forma a nuevas políticas educativas. Las Autoridades Educativas Noruegas han puesto en marcha una estrategia para implementar el plan de acción durante los años 2012-2017 (*Motivasjon og mestring for bedre læring*, 2012).

El perfil detallado de la política educativa de Noruega está disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-29-en>

NUEVA ZELANDA

Contexto

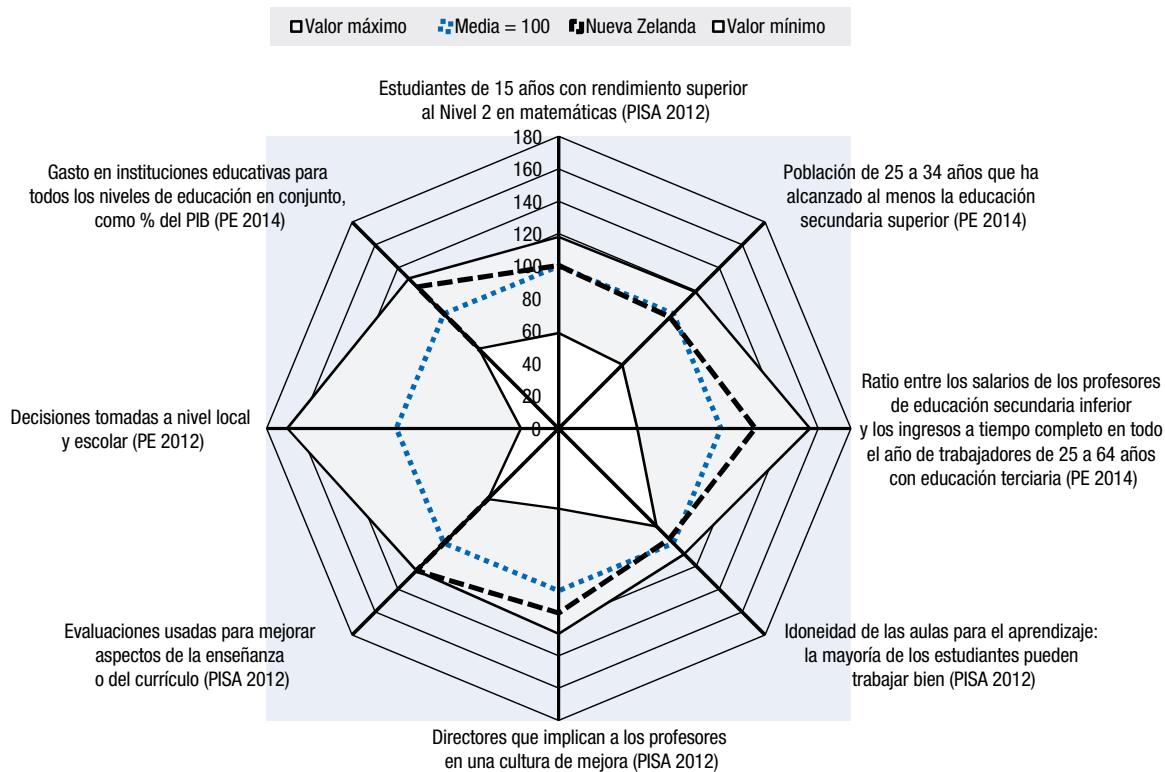
Estudiantes. Nueva Zelanda ha permanecido entre los países con mejores resultados en PISA desde el año 2000, con estudiantes que demuestran un rendimiento superior a la media de la OCDE en lectura, ciencias y matemáticas. El país experimentó un empeoramiento generalizado del rendimiento a lo largo de los ciclos de PISA, y el impacto del entorno socioeconómico en el rendimiento es mayor que la media de la OCDE. La educación y cuidado de la primera infancia (ECEC) suele comenzar a la edad de 3 años, con tasas de matriculación de niños de 3 y 4 años por encima de la media. Nueva Zelanda cuenta con un currículo inclusivo en educación y cuidado de la primera infancia. La escolarización es obligatoria de los 5 a los 18 años, con educación unitaria hasta los 16, bajos niveles de repetición de curso, opciones flexibles en secundaria superior y estrategias también flexibles para promover el éxito educativo en maorís y nativos de la Polinesia. Las tasas de finalización en educación secundaria superior se sitúan en torno a la media de la OCDE, mientras que en educación terciaria superan la media de la OCDE. Tras la educación obligatoria se ofrecen múltiples programas de formación profesional (FP). Las perspectivas del mercado laboral para los estudiantes son positivas, y la tasa de desempleo está por debajo de la media de la OCDE.

Instituciones. La gran delegación de autogobierno en el sistema educativo dota a los directores escolares y profesores de mucha autonomía en gestión curricular, evaluación y asignación de recursos en comparación con la media de la OCDE. Esta autonomía requiere capacidad y desarrollo profesional para poder asumir responsabilidades y utilizar las herramientas de evaluación de manera efectiva con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Los profesores de educación primaria y secundaria tienen salarios y horas de clase superiores a la media.

Sistema. La gobernanza del sistema educativo es compartida por el gobierno central y los centros escolares. En Nueva Zelanda no existe una administración de nivel intermedio. Los centros escolares y universitarios neozelandeses figuran entre los más autónomos de la OCDE. Los centros escolares son dirigidos por consejos escolares que se centran en el rendimiento de los estudiantes. El papel de las agencias educativas gubernamentales ha sido modificado para pasar a prestar apoyo a directores, profesores y otros educadores. El Gobierno establece objetivos anuales en una Declaración de Intenciones para sus agencias educativas centrales, y el Ministerio de Educación es el encargado de desarrollar un marco de política nacional. La financiación de la educación fomenta la escolarización gratuita y, aunque los estudios terciarios impliquen costes para los estudiantes, estos tienen a su disposición ayudas económicas. Una parte de la subvención que las instituciones educativas reciben depende del rendimiento de sus estudiantes. El gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (para todos los niveles de educación en conjunto) es uno de

los mayores de los países de la OCDE, contando con mayor participación de la financiación pública que la media de la OCDE.

Figura 12.25. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Nueva Zelanda**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de las respuestas del país a la Encuesta sobre Resúmenes de Política educativa en perspectiva (2013) recibidas en diciembre de 2013 y de Política educativa en perspectiva: Nueva Zelanda (OECD, 2013) con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171805>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. El impacto medio del entorno socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes se sitúa por encima de la media de la OCDE, y persisten grandes diferencias en el rendimiento y la finalización de estudios en la población estudiantil según el sexo, el estatus socioeconómico y la etnia. Los maorís y los nativos de la Polinesia representan más de un tercio de la población estudiantil, y la diversidad de estudiantes se halla en aumento. Estos estudiantes se enfrentan a peores resultados y a una mayor probabilidad de no completar los estudios de educación secundaria. Uno de los objetivos clave para Nueva Zelanda es asegurar que los estudiantes se comprometan firmemente con su aprendizaje y estén motivados y apoyados en todos los niveles educativos. También es importante que cuenten con itinerarios claros a niveles más altos de educación y formación, y al empleo.

Instituciones. Para mejorar los ambientes de aprendizaje, Nueva Zelanda apuesta por elevar el estatus de la profesión docente, enfatizar la evaluación de profesores y directores, y garantizar que se ofrezcan incentivos a los centros escolares por cooperar y compartir

recursos en casos de beneficio educativo. Igualmente, los estándares nacionales y demás información sobre el rendimiento pueden ser usados para informar mejor del progreso de los estudiantes y la práctica de la enseñanza.

Sistema. Objetivos importantes para Nueva Zelanda son asegurar la capacidad de las juntas escolares para liderar las políticas educativas y llevar a cabo una gobernanza eficiente de las instituciones de educación terciaria por personas con competencias apropiadas. Es asimismo prioritario garantizar, en todos los niveles educativos, subvenciones a estudiantes de entornos socioeconómicos bajos.

Respuestas políticas seleccionadas

- La *Agrupación para el Aprendizaje Temprano* (2013) está trabajando en establecer conexiones entre servicios de primera infancia y comunidades para mejorar el acceso a estos servicios de familias que no participan en la educación y cuidado de la primera infancia.
- *Comportamiento Positivo para el Aprendizaje* (2009) ofrece programas e iniciativas a centros escolares, profesores y padres para ayudarles a afrontar problemas de comportamiento, mejorar el bienestar de los niños y aumentar el rendimiento educativo.
- La *Garantía de la Juventud* (2010) incentiva que los estudiantes de educación secundaria superior adquieran competencias clave para conseguir el Certificado Nacional de Logro Educativo y poder pasar así a la educación terciaria o al mundo laboral. Como parte de la *Garantía de la Juventud*, el *Programa de Logro 2013-2017* se asocia con centros escolares de secundaria para ayudar a estudiantes en riesgo de suspenso. Además, la *Garantía de la Juventud* crea itinerarios de formación profesional con más opciones y busca una mayor integración de las asignaturas del currículo obligatorio en los itinerarios reconocidos por la industria.
- El *Marco Neozelandés de Cualificaciones* (2010) ha sido revisado para reducir la duplicación y proliferación de certificados y cualificaciones, y asegurar así que estudiantes y empresas los entiendan fácilmente.
- La *Enmienda a la Ley de Educación* (2013) busca reforzar el papel principal de las juntas escolares para asegurar el éxito de los estudiantes. La propuesta de creación del *Consejo Independiente de Educación de Nueva Zelanda Aotearoa* (EDUCANZ en inglés, 2013) supondrá un eje para un liderazgo profesional más fuerte de la enseñanza.
- Nueva Zelanda ha definido sus *Estándares Nacionales* (2010) y su *Currículo Nacional* (2007) para clarificar los objetivos y las expectativas de aprendizaje, así como para mejorar el rendimiento. También se está trabajando en una *Función de Logro de los Estudiantes* (2011) para apoyar a los centros escolares. Adicionalmente, la *publicación y uso de información pública sobre el rendimiento* y datos de resultados del mercado laboral han dotado de más poder a estudiantes, profesores y comunidades, aumentando su compromiso con los procesos de aprendizaje y suministrándoles mayor información sobre el rendimiento.
- Las *Estrategias de Educación Terciaria* (TES) exponen la dirección y las prioridades del gobierno para los cinco años siguientes en educación terciaria. La *Estrategia de Educación Terciaria* (2014-2019) más reciente tiene como objetivo promover una visión más externa y comprometida del sistema de educación terciaria, enfatizando la consecución de mejores resultados por los estudiantes.

Actuación política destacada: Consiguiendo objetivos educativos

Los objetivos de *Mejores Servicios Públicos* (2012) plantean diez retos, tres de los cuales se relacionan con la educación: 1) participación del 98% de los niños en educación infantil en 2016; 2) consecución por un 85% de estudiantes de 18 años del certificado nacional de Nivel 2 o equivalente en 2017 y 3) aumento de la obtención de calificaciones avanzadas, diplomas o grados en industria y comercio por jóvenes de 25 a 34 años. Estos objetivos dedican una mayor atención al sector educativo y se han utilizado en procesos de planificación presupuestaria y estratégica. La financiación es un punto prioritario en los presupuestos para asegurar el cumplimiento de los objetivos. Los objetivos apuntan hacia nuevas formas de trabajar, incluyendo la participación de otras agencias gubernamentales. *Mejores Servicios Públicos* también ha buscado vías innovadoras de colaborar con los padres, las familias y las comunidades, en particular para cumplir con los objetivos de la educación infantil y la educación secundaria superior. El progreso está siendo monitorizado con un mayor énfasis en la calidad del servicio. Se espera que esta orientación hacia objetivos conduzca a mejoras a largo plazo del rendimiento de los estudiantes, a medida que se desarrollan y adoptan nuevas prácticas en todo el sistema educativo.

El perfil detallado de la política educativa de Nueva Zelanda está disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-28-en>

PAÍSES BAJOS

Contexto

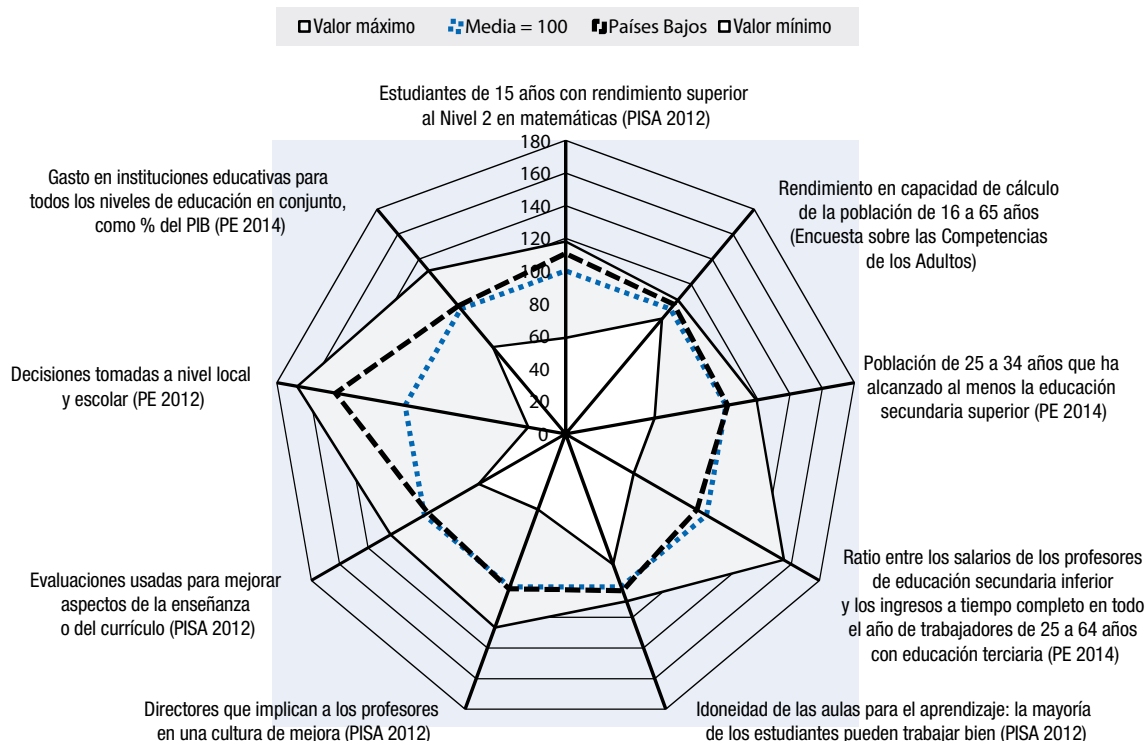
Estudiantes. Países Bajos demuestran un buen rendimiento global en PISA 2012, con una disminución del rendimiento en matemáticas y un progreso estable en lectura y ciencias a lo largo de los ciclos de PISA. El entorno socioeconómico de los estudiantes tiene menor impacto en su rendimiento en comparación con la media de la OCDE en PISA 2012. Países Bajos cuentan con una estructura diferenciada de educación secundaria que divide a los estudiantes desde los 12 años en siete programas posibles (el mayor número de programas de los países de la OCDE). La educación y cuidado de la primera infancia (ECEC) suele comenzar a la edad de 3 o 4 años. Entre las políticas que persiguen incrementar la participación de los estudiantes de entornos desfavorecidos se incluye una tasa de matriculación de niños de 3-4 años mayor que la media y la casi total matriculación de niños de **4 años en centros de educación** y cuidado de la primera infancia. La financiación a centros escolares con necesidades específicas está disponible a través del Gobierno o las localidades. Países Bajos también dedica esfuerzos a estimular la excelencia de los estudiantes especialmente dotados y de los centros escolares que ya demuestran alto rendimiento. Países Bajos se sitúa en torno a la media de la OCDE en la finalización de la educación secundaria superior y de los estudios terciarios. La flexibilidad de la educación secundaria superior y el servicio de orientación y asesoramiento pueden facilitar la transición de los estudiantes a estudios postsecundarios o al mercado laboral. Los adultos holandeses de 16 a 65 años han demostrado un rendimiento por encima de la media en competencia lectora y capacidad de cálculo en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, siendo los resultados aún mejores en la franja de edad de 16 a 24 años. Las perspectivas del mercado laboral son positivas, con una tasa de desempleo menor que la media de la OCDE.

Instituciones. Los centros escolares en Países Bajos cuentan con uno de los mayores niveles de autonomía en gestión curricular y evaluación, y en particular para definir los contenidos de cada curso y asignar los recursos (como la selección y contratación de profesores). Para enseñar en secundaria inferior, los candidatos han de cursar un programa de formación docente inicial de cuatro años con un práctico de enseñanza obligatorio. Los salarios medio de los profesores están por encima de la media de la OCDE, pero por debajo de los de otros trabajadores del país con educación terciaria. Los profesores de primaria y secundaria tienen menos horas lectivas que la media de la OCDE. Una proporción de profesores mayor que la media de TALIS consideran que la profesión docente está valorada en la sociedad y, si pudieran volver a elegir, seguirían ejerciendo la enseñanza. Una mayor atención al uso de pruebas de evaluación también daría lugar a mejores prácticas educativas.

Sistema. La gobernanza del sistema educativo es compartida por el gobierno central y los centros escolares. El sistema combina normas y políticas centralizadas con la autonomía de los centros escolares en la administración y gestión educativa, característica de la

educación holandesa. Las normas centralizadas señalan objetivos de rendimiento generales, mientras que para otras asignaturas (por ejemplo, lengua y matemáticas) se elaboran normas más específicas. La supervisión también está centralizada. La mayor parte de las decisiones en educación primaria y secundaria se toman a nivel de cada centro escolar, y el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia proporciona financiación a todos los niveles educativos y en la misma proporción a centros públicos y privados. El gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (para todos los niveles de educación en conjunto) se sitúa por encima de la media de la OCDE, contando con mayor participación de la financiación privada que la media de los países de la OCDE.

Figura 12.26. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Países Bajos**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de las respuestas del país a la Encuesta sobre Resúmenes de Política educativa en perspectiva (2013) recibidas en diciembre de 2013 con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171798>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. Las políticas tratan de mantener e impulsar el rendimiento de los estudiantes, centrándose especialmente en estimular a aquellos que ya demuestran alto rendimiento en un contexto de creciente diversidad. Países Bajos también se esfuerza por reducir las diferencias de rendimiento entre distintos centros escolares, fomentar la equidad y reducir el abandono escolar. Entre las características del sistema educativo holandés se incluye el encauzamiento temprano, al mismo tiempo que se intenta asegurar la flexibilidad para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes.

Instituciones. Países Bajos se enfrenta a una creciente diversidad, por lo que los profesores han de ser capaces de adaptar su práctica docente tanto a estudiantes de bajo como de alto rendimiento y, por tanto, la profesionalización de los profesores y de los directores escolares es considerada una prioridad fundamental asegurando su calidad inicial y su formación continua. Otra prioridad es fortalecer la capacidad directiva y la responsabilidad de los consejos escolares para atender a las necesidades de los estudiantes y desarrollar ambientes de aprendizaje positivos. El gobierno holandés está trabajando con un gran número de centros que, aunque hayan funcionado adecuadamente durante un tiempo, no han demostrado aún una tendencia clara hacia la mejora de su rendimiento. Igualmente, es necesario hacer un mejor uso de los resultados de las evaluaciones de centros escolares, profesores y estudiantes para mejorar la enseñanza de los centros y el aprendizaje de los estudiantes.

Sistema. Países Bajos considera que las nuevas demandas y retos hacen necesario que se aumente la transparencia y la rendición de cuentas de los centros escolares y consejos educativos. Dado el gran nivel de autonomía de los centros escolares, Países Bajos trabaja para asegurar que tanto directores como consejos escolares cuenten con la capacidad de implementar la política educativa de manera consistente y hacer un uso eficiente de los recursos para garantizar una educación de calidad.

Respuestas políticas seleccionadas

- En educación superior se han introducido dos políticas principales. La *Ley de calidad en la diversidad en educación superior* (*Wet Kwaliteit in verscheidenheid hoger onderwijs*, 2013) adelanta la fecha límite de recepción de solicitudes para ingresar en educación superior al 1 de mayo y establece controles de estudios para ayudar a los posibles estudiantes a tomar una decisión informada sobre su futura educación. Como parte de este control se incluyen en la red cuestionarios, entrevistas con futuros estudiantes y enlaces a clases o seminarios. Los *Acuerdos sobre rendimiento 2012-2015*, por su parte, fijan objetivos para el año 2015 y han sido firmados por todas las instituciones de educación superior, las cuales serán evaluadas conforme a los principios de estos acuerdos.
- Para mejorar la profesión docente y promover la excelencia en la educación, Países Bajos ha introducido recientemente una estrategia global denominada *Agenda de Profesores* (*Lerarenagenda 2013-2020*, 2013). Los siete puntos principales de esta agenda son 1) atraer a estudiantes de alto rendimiento hacia programas de formación de profesores; 2) mejorar los programas de formación inicial de profesores; 3) ofrecer itinerarios de desarrollo flexibles y atractivos; 4) proporcionar apoyo a los profesores en el inicio de sus carreras profesionales; 5) contribuir al desarrollo de los centros escolares como organizaciones de aprendizaje mediante el compromiso de sus profesores, directores y juntas escolares; 6) ayudar a que los profesores mantengan y desarrollen sus competencias y cualificaciones; y 7) sostener una fuerte organización profesional que represente a los profesores.
- El *Acuerdo Nacional sobre Educación* (2013), con participantes de diversa índole, aglutina los objetivos comunes relativos a la mejora de la calidad que se trabajan en subacuerdos específicos agrupados en cinco temas: 1) contenidos y calidad de la educación; 2) atraer a los mejores profesores hacia la enseñanza; 3) condiciones laborales; 4) relación entre el campo de la educación y el gobierno nacional; y 5) gobernanza educativa.
- La *Agenda de Profesionalismo Profesional* (2011) trata de mejorar la educación profesional de secundaria mediante la condensación de los cuatro cursos de un año en tres años,

aumentando el número de horas de clase, facilitando la transición a la formación profesional superior y mejorando la calidad de este nivel.

Actuación política destacada: Aumentando la retención de estudiantes

La *Campaña para reducir las tasas de abandono escolar (Aanval op schooluitval, 2002)* se introdujo en conjunción con la Estrategia Europa 2020, con el objetivo de reducir a menos de 35.000 el número de estudiantes que abandonan la educación en 2012. El objetivo se ha revisado hasta fijar un máximo de 25.000 estudiantes en 2016. Durante los años 2012 y 2013, los resultados provisionales revelaron que el número de jóvenes estudiantes que abandonaron sus estudios se había reducido a 27.950.

Esta política está basada en seis puntos clave: 1) centrarse en la transición de los estudios de formación preprofesional a profesional; 2) mejorar las instalaciones para necesidades especiales en los centros escolares; 3) ofrecer programas orientados a jóvenes que prefieran trabajar; 4) mejorar la información y orientación profesional a estudiantes; 5) proporcionar actividades deportivas y culturales más atractivas; y 6) facilitar programas para jóvenes de 18 a 23 años que han abandonado sus estudios.

Para cumplir con estos objetivos, el Gobierno creó asociaciones con las distintas regiones, autoridades locales, empresas y otros agentes clave, desarrolló un sistema de recogida y análisis de datos (Número Educativo 2008-2011) para comprender a los estudiantes y las estrategias usadas para acabar con el abandono escolar, vinculó la financiación de los centros con la reducción del abandono escolar temprano y subvencionó programas e instalaciones, destinados en especial a estudiantes con dificultades para obtener una cualificación.

El perfil detallado de la política educativa de Países Bajos está disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-27-en>

POLONIA

Contexto

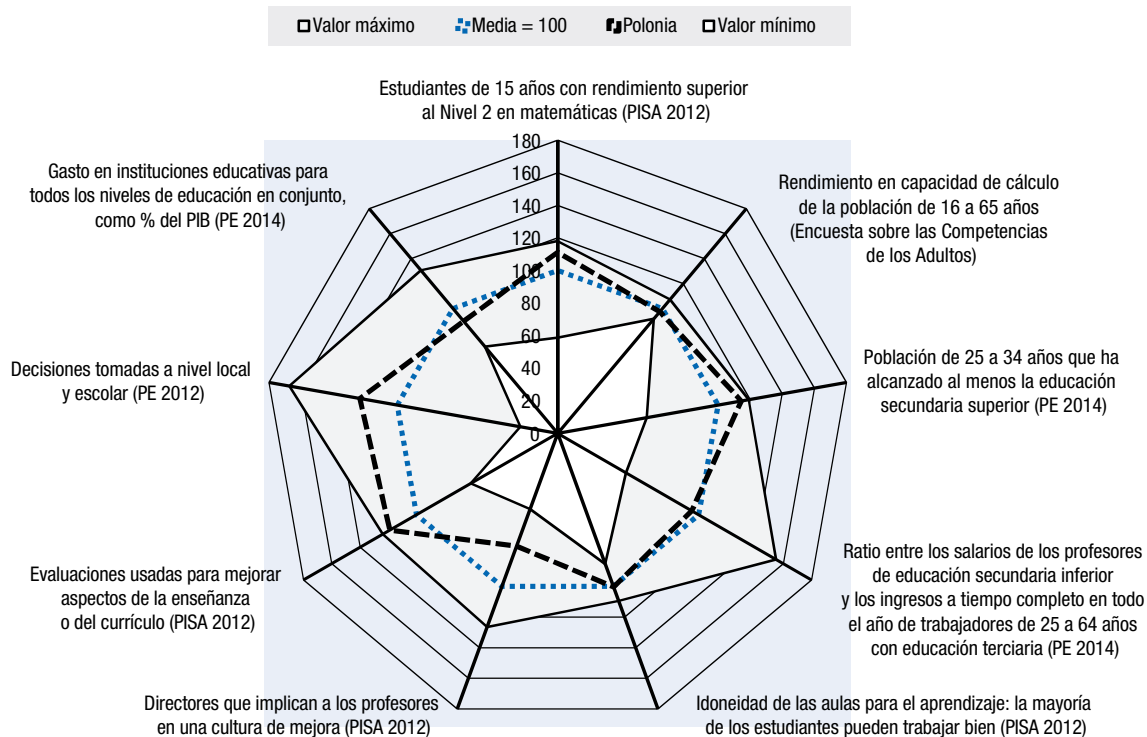
Estudiantes. El rendimiento de Polonia en PISA 2012 está por encima de la media de la OCDE, experimentando mejoras en matemáticas, lectura y ciencias a lo largo de los ciclos de PISA. El impacto del entorno socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes en matemáticas se sitúa en torno a la media de la OCDE. La educación de la primera infancia en Polonia comienza habitualmente a la edad de 3 años. La tasa de matriculación de niños de 3 y 4 años se halla por debajo de la media de la OCDE, aunque asciende con la edad, pasando de estar matriculados alrededor de la mitad de los niños de 3 años a la mayoría de los de 6 años. La educación es obligatoria desde los 5 a los 16 años, incluyendo el último año de educación infantil, seis años de primaria y tres años de secundaria inferior. La educación obligatoria a tiempo parcial, recibida en centros escolares o no escolares, se destina a jóvenes de 16-18 años. Entre las características de la educación polaca se incluyen una baja repetición de curso, escolarización comprensiva y separación en grupos desde la edad de 16 años. Los mecanismos de selección de estudiantes, tales como la elección de centro escolar y la posibilidad de que el centro establezca criterios selectivos de admisión pueden dificultar la equidad, si no se gestionan adecuadamente. El país cuenta con una de las mayores tasas de finalización de la educación secundaria superior, y una proporción de estudiantes por encima de la media de la OCDE matriculados en los diferentes programas de FP, que permiten la transición a la educación terciaria. La graduación en educación terciaria está por debajo de la media en adultos de 25 a 65 años y por encima de la media en adultos jóvenes (de 25 a 34 años). La competencia lectora y la capacidad de cálculo de los adultos (de 16 a 65 años) es inferior a la media de países participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, aunque en los de 16 a 24 años la competencia lectora es mayor que la media y su capacidad de cálculo está en torno a la media. La tasa de desempleo en Polonia supera la media de la OCDE.

Instituciones. El nivel de autonomía de los centros escolares en gestión curricular y evaluación está por encima de la media de la OCDE, y por debajo de la media en asignación de recursos. Prácticamente la totalidad de los profesores de secundaria inferior han superado un programa de formación docente inicial de cinco años con un práctico de enseñanza obligatorio, aunque solo se requiere educación terciaria (grado de licenciatura). Las condiciones de la enseñanza en educación primaria y secundaria incluyen un menor tamaño de las clases, menos horas lectivas y salarios por debajo de la media. Una proporción de profesores mayor que la media de TALIS volverían a elegir trabajar en la enseñanza, y una proporción menor que la media consideran que la profesión docente está valorada en la sociedad. Los centros escolares cuentan con gran nivel de autonomía en la contratación y el despido de profesores, así como en la gestión curricular y la evaluación.

Sistema. La gobernanza del sistema educativo en Polonia es compartida por la autoridad central y las autoridades locales. La política educativa nacional se desarrolla e imple-

menta a nivel central. Las autoridades locales dirigen los centros escolares de primaria y secundaria inferior, mientras que la dirección de los centros por encima de ese nivel educativo es responsabilidad de los distintos distritos. Los centros escolares toman algo menos de la mitad de las decisiones en secundaria inferior. El gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (para todos los niveles de educación en conjunto) se halla por debajo de la media de la OCDE, y ligeramente por debajo de la media la participación de la financiación privada. Polonia tuvo uno de los mayores aumentos del gasto por estudiante de los países de la OCDE durante los años 2005 a 2011 en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.

Figura 12.27. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Polonia**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de las respuestas del país a la Encuesta sobre Resúmenes de Política educativa en perspectiva (2013) recibidas en diciembre de 2013 con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171823>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. Polonia informa que uno de sus objetivos clave es garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos los niños, mediante el acceso universal a una educación y cuidado de calidad de la primera infancia a y a la educación inicial, especialmente para niños de entornos socioeconómicos desfavorecidos. También es considerado importante promover la FP como alternativa atractiva al itinerario académico de educación secundaria superior y asegurar que la FP aporte buenas perspectivas de empleo y continuación de la educación en marcos formales o no formales.

Instituciones. Polonia informa también de la necesidad de aumentar la autonomía de los centros escolares y la colaboración (mediante redes) entre los centros, así como apoyar el desarrollo profesional de los profesores, capacitándolos para implementar prácticas innovadoras y prestar ayuda individualizada a estudiantes de diversos estratos y con distintas necesidades educativas. También se considera importante elevar la competencia de las autoridades locales y regionales para que sean capaces de gestionar los recursos de manera eficiente y de usar la información y los datos con efectividad para implementar estrategias locales coherentes con la política nacional.

Sistema. Entre los asuntos y objetivos clave se encuentra facilitar el desarrollo de políticas informadas mediante pruebas a todos los niveles administrativos, tomando como base diversas fuentes de información (resultados de autoevaluaciones y evaluaciones externas de los centros escolares, el sistema de exámenes, datos estadísticos y hallazgos de la investigación) y avanzando en el sistema de validación.

Respuestas políticas seleccionadas

- La reducción de la edad de inicio de la educación primaria de 7 a 6 años se inició en 2009 y pasó a ser obligatoria en 2014, siguiéndose una implementación progresiva. Para 2015-2016 se prevé que todos los niños de 6 años comiencen la educación primaria. De manera similar, la asistencia a educación de la primera infancia se hizo obligatoria para los niños de 5 años en 2011.
- El Ministerio Nacional de Educación redefinió las funciones de la inspección escolar (2009) para incluir la evaluación (y la autoevaluación) de los centros, el control (auditorías del cumplimiento) y las ayudas (para el desarrollo profesional del personal docente).
- El Parlamento modificó la *Ley de Educación Escolar (Ustawa o systemie oświaty, 2013)* para:
 - Introducir un límite de 1 PLN por hora a la tasa que los padres pagan por la educación infantil a partir de las cinco horas obligatorias (los gobiernos locales reciben subvenciones del presupuesto estatal destinadas a compensar costes adicionales).
 - Asegurar que desde septiembre de 2015 todos los niños de 4 años tengan derecho a recibir educación infantil y desde septiembre de 2017 todos los niños de 3 años tengan plaza en instituciones de educación infantil.

Actuación política destacada: Evolucionando hacia competencias transversales y resultados en el aprendizaje

En 2008, el Ministerio de Educación Nacional inició una modificación del currículo central nacional para la educación general y los programas de FP. El nuevo currículo tenía como objetivo pasar de unos requisitos estrictos y basados en asignaturas (anteriormente descritos en el contenido pretendido de la enseñanza) a unas competencias y destrezas más generales y transversales, definidas sobre la base de resultados del aprendizaje. El enfoque se pone ahora en los experimentos, la investigación científica, la resolución de problemas, el razonamiento y la colaboración. Los resultados del aprendizaje determinan los estándares para los exámenes, que también cambiarán desde una evaluación de conocimientos a la evaluación de competencias más generales.

Actuación política destacada: Evolucionando hacia competencias transversales y resultados en el aprendizaje (Cont.)

El nuevo marco curricular para la educación general establece los mismos requisitos para los programas de primer grado de todos los centros escolares de educación secundaria (FP y general).

En FP se adoptó una nueva clasificación de ocupaciones tras la consulta con agentes sociales. Cada ocupación se divide en un conjunto específico de cualificaciones parciales sujetas a validación y certificación por medio de exámenes organizados por Juntas de Examinación. Los estudiantes pueden hacer exámenes parciales de cualificación durante sus estudios (no necesariamente al final del programa), e igualmente los adultos con experiencia práctica o formación en otras instituciones.

Las nuevas regulaciones aumentaron el nivel de autonomía de los centros escolares para desarrollar sus programas propios en vez de utilizar exclusivamente programas (y libros de texto) de la lista aprobada por el Ministerio. A los directores de los centros escolares se les concedió mayor flexibilidad para gestionar el tiempo de enseñanza asignado a las asignaturas en el marco curricular, siempre que aseguren los resultados definidos en el currículo nacional.

PORTUGAL

Contexto

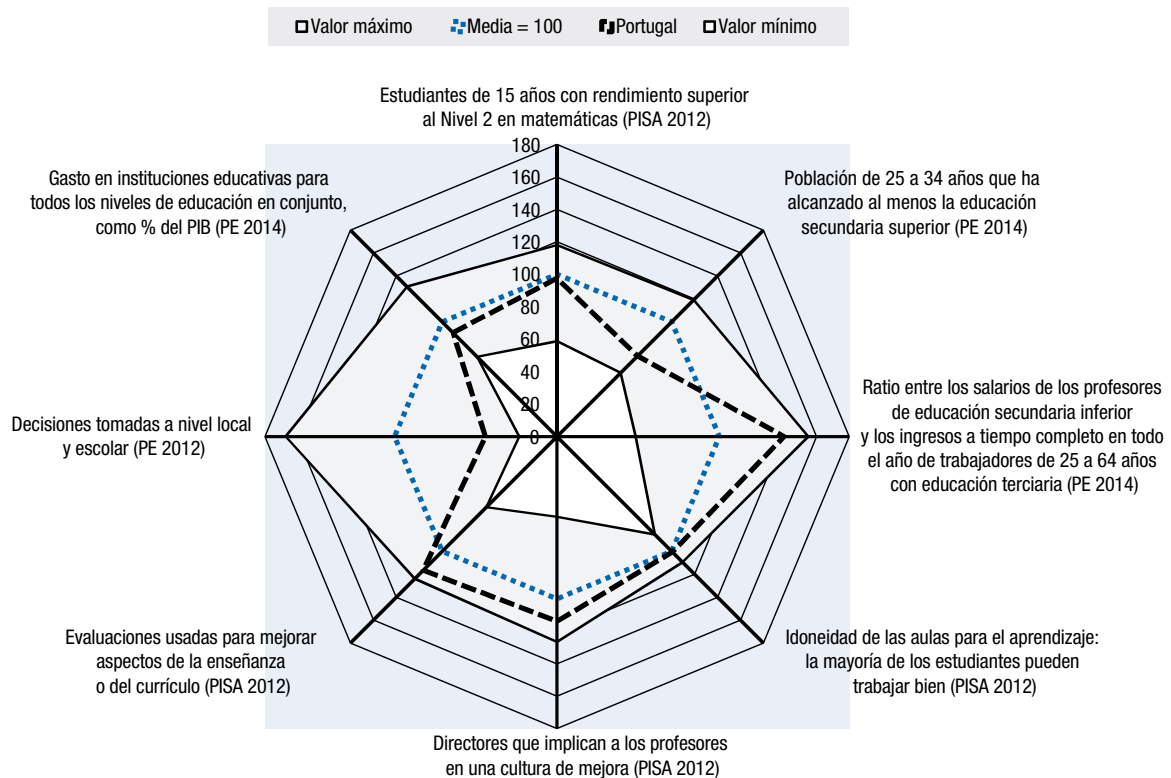
Estudiantes. El rendimiento de Portugal en PISA 2012 se sitúa en torno a la media de la OCDE en matemáticas, y por debajo de la media en lectura y ciencias, y sus resultados han mejorado en matemáticas, lectura y ciencias a lo largo de los ciclos de PISA. El impacto del entorno socioeconómico de los estudiantes en su rendimiento en matemáticas es superior a la media de la OCDE. Portugal cuenta con políticas positivas a nivel del sistema. La educación y cuidado de la primera infancia (ECEC) comienza habitualmente a la edad de 3 años, y las tasas de matriculación de niños de 3-4 años en esa educación supera la media de la OCDE. La escolarización de los niños de 5 a 14 años es total, y recientemente se ha extendido la educación obligatoria a 12 años, desde los 6 a los 18 (una de las más largas de los países de la OCDE). Algunas políticas a nivel del sistema pueden dificultar la equidad, tales como una repetición de curso superior a la media y altas tasas de abandono escolar. La finalización de la educación secundaria superior y de los estudios terciarios está por debajo de la media. La matriculación en FP de secundaria superior se sitúa en torno a la media. Desde el año 2000, Portugal ha disminuido el abandono escolar, mientras que el desempleo continúa estando por encima de la media y el paro juvenil es uno de los mayores del área de la OCDE.

Instituciones. El nivel de autonomía de los centros escolares en gestión curricular, evaluación y asignación de recursos se halla por debajo de la media de la OCDE. Los profesores de educación secundaria inferior en Portugal deben superar un programa de formación docente inicial de cinco años, con un práctico de enseñanza obligatorio y con adiestramiento continuo asimismo obligatorio. Las condiciones laborales de los profesores de primaria y secundaria incluyen un tamaño de las clases menor que la media de la OCDE, un número de horas lectivas en primaria mayor que la media y menor que la media en secundaria (con reducciones para profesores mayores de 50 años en algunos casos). En PISA 2012, los directores de centros escolares informaron de un nivel de liderazgo instruccivo ligeramente por encima de la media de la OCDE, y actualmente siguen formación especializada obligatoria. La evaluación de los profesores es reciente y se centra más en la rendición de cuentas de su progresión profesional que en objetivos de mejora. Las autoevaluaciones y las evaluaciones externas de los centros escolares son también nuevas en Portugal, de manera que no todos los centros escolares llevan a cabo autoevaluaciones. Las evaluaciones internas de los estudiantes (para todas las asignaturas) y las evaluaciones externas (para matemáticas y portugués) son organizadas por los centros escolares. En educación secundaria superior, las evaluaciones externas incluyen otras asignaturas dependiendo del itinerario del estudiante, y son posteriormente utilizadas para la admisión en educación terciaria.

Sistema. El Ministerio de Educación y Ciencia es responsable de las políticas en materia de educación y ciencia, mientras que se observan algunas tendencias descentralizadoras a

nivel de centros escolares y de municipalidades. En educación terciaria, la Agencia de Evaluación y Acreditación de la Enseñanza Superior (*Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, A3ES*) evalúa la creación de programas de grados universitarios, siguiendo las directrices de la UE. El gasto portugués en instituciones educativas como porcentaje del PIB (para todos los niveles de educación en conjunto) es inferior a la media de la OCDE, con mayor participación de la financiación pública que la media de la OCDE.

Figura 12.28. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Portugal**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de las respuestas del país a la Encuesta sobre Resúmenes de Política educativa en perspectiva (2013) recibidas en diciembre de 2013 con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171832>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. Portugal se enfrenta a los retos de asegurar que la totalidad de sus estudiantes finalicen la educación obligatoria y de aumentar las tasas de finalización de la educación secundaria superior y de la educación terciaria, así como potenciar una educación inclusiva de calidad para todos los estudiantes.

Instituciones. Portugal necesita seguir trabajando en definir con más claridad los itinerarios profesionales para los profesores y directores de centros escolares, ofreciendo adiestramiento relevante e implementando la reforma del sistema de formación docente. El mayor desarrollo de un marco de evaluación integrada centrado en el aprendizaje de los

estudiantes aportaría también información más clara sobre cómo los centros escolares, los directores y los profesores pueden mejorar, yendo más allá de los objetivos de rendición de cuentas.

Sistema. Son igualmente retos clave aumentar la autonomía de los centros escolares y de los niveles de gobernanza subnacionales, y optimizar el uso de los recursos económicos.

Respuestas políticas seleccionadas

- La tercera generación de Territorios Educativos de Intervención Prioritaria (*Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, TEIP 3, 2012) se dirige a áreas geográficas con población socialmente en desventaja y con tasas de abandono escolar temprano superiores a la media nacional. Busca promover el éxito de los estudiantes mediante un aprendizaje de mayor calidad; resolver problemas de disciplina, abandono escolar y absentismo; facilitar la transición al mercado laboral; promover la coordinación entre centros, la sociedad civil y las instituciones formadoras; y procurar una mayor adaptación a las necesidades de los estudiantes. TEIP cubre el 16 % de los centros escolares portugueses.
- La red de Centros para la Cualificación en Enseñanza Profesional (*Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional*, CQEP, 2013) se creó para eliminar la diferencia existente entre educación, práctica y empleo. Esta red reemplazó al Programa Nuevas Oportunidades (*Programa Novas Oportunidades*, 2005), que en 2013 se había modificado para centrarse más en los requisitos del mercado laboral y en el readiestramiento profesional, para alinearlos más estrechamente con las directrices de la Alianza Europea para la Formación de Aprendices.
- La *Reforma de la Dirección Escolar* (2008) modificó los procesos de selección y responsabilidades de los directores, desde *primus inter pares* (profesores elegidos para el puesto de director por sus compañeros), que ejercían principalmente de administradores, hasta la selección responsable y profesional de directores educativos con autoridad y responsabilidades claramente identificadas. También se reforzó la *Formación obligatoria especializada para directores escolares* (2012).
- *Diversas medidas* persiguen fortalecer la profesión docente, introduciendo: 1) *condiciones más estrictas de admisión en los Programas de Educación de Profesores* (2014); 2) *un refuerzo de los currículos científicos en los Programas de Educación de Profesores* (2014); 3) un examen de evaluación para profesores con cualificaciones profesionales y/o contratos de duración determinada con menos de cinco años de práctica (*Prova de avaliação de conhecimentos e capacidades*); y 4) un marco de formación continua para profesores (2014), que una el desarrollo profesional continuo con la progresión laboral y que promueva una enseñanza de calidad.
- La Dirección General para Innovación y Desarrollo Curricular estableció unas *Directrices de evaluación y monitorización en educación infantil* (2011). Una evaluación externa de la educación infantil llevada a cabo en el año 2013 condujo a una revisión del currículo.
- En educación terciaria, las *medidas* de revisión de costes incluyeron la reducción de costes operativos y la revisión de los *criterios para asignar el número de vacantes en instituciones públicas de educación terciaria*, procurando ajustar la oferta educativa a las necesidades del país (2014). Dos universidades públicas, la Universidad de Lisboa (*Universidade de Lisboa*) y la Universidad Técnica de Lisboa (*Universidade Técnica de Lisboa*), se fusionaron para crear una sola institución. Finalmente, para limitar el impacto de los recortes presupues-

tarios en investigación académica e I+D debidos a la crisis económica, Portugal ha desarrollado unas Bolsas de Formación Avanzada (*Bolsas de Formação Avançada*, 2013), gestionadas por la Fundación de Ciencia y Tecnología

- La OCDE y Portugal colaboran en un proyecto ministerial transversal para el desarrollo de una Estrategia de Competencias Eficaces para Portugal (2014). Aportará una visión estratégica para desarrollar, activar y usar las competencias, para aumentar la eficiencia del sistema de competencias en general y para impulsar el empleo, el crecimiento económico y la inclusión social.

Actuación política destacada: Combatiendo el fracaso y el abandono escolar

El Programa para Combatir el Fracaso y el Abandono Escolar (*Programa de Combate ao Insucesso e Abandono Escolar*, 2012) pone en marcha una serie de medidas para evitar el abandono escolar, prestando especial atención a estudiantes en riesgo de fracaso escolar en educación primaria y secundaria, y desarrollando programas de FP como una alternativa equiparable al programa general. Portugal planifica crear más cursos de FP para ofrecer una estrategia nacional de FP coherente que guíe a los estudiantes e involucre al sector empresarial, principalmente mediante: la reformulación de los programas de FP de secundaria superior (2013); *Centros para la Cualificación en Enseñanza Profesional* (CQEP, 2013), programas profesionales específicos (2012), que ofrezcan cursos piloto en educación primaria (2.º ciclo) y secundaria inferior (comenzando a la edad de 13 años); y Escuelas de Referencia de Enseñanza Profesional (*Escolas de Referência do Ensino Profissional*, EREP, 2012).

El perfil detallado de la política educativa de Portugal está disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-30-en>

REINO UNIDO

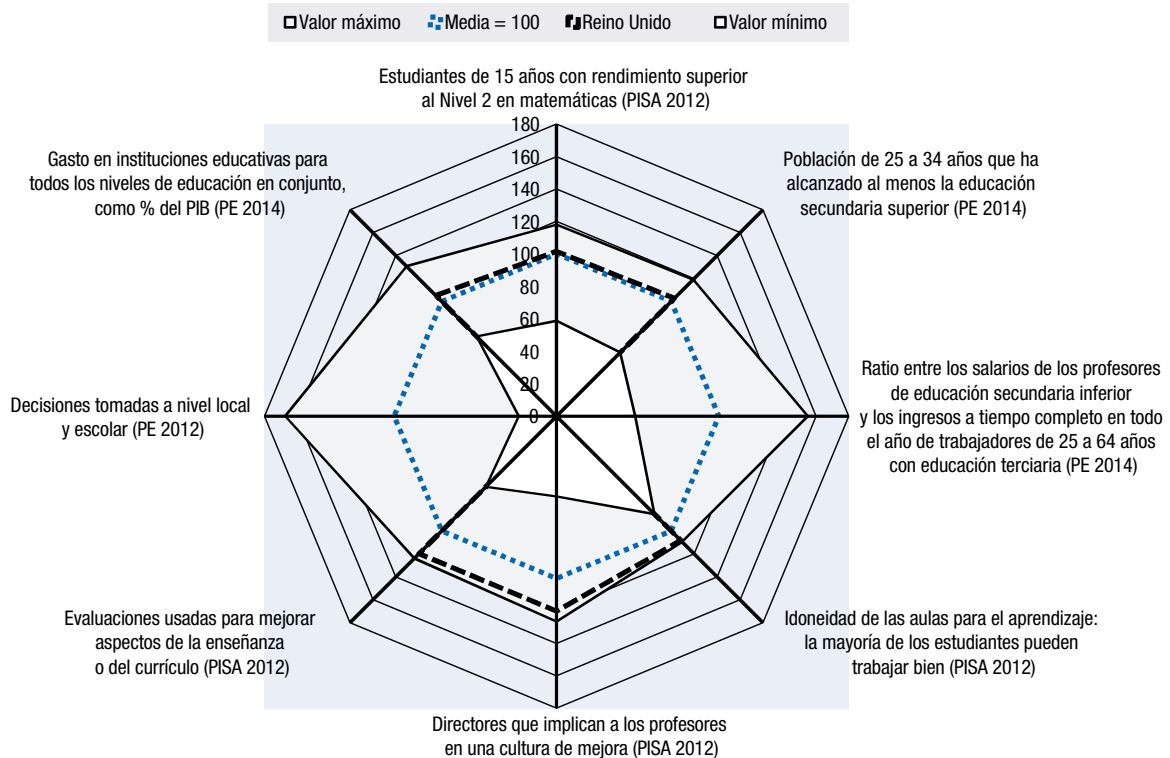
Contexto

Estudiantes. El rendimiento de Reino Unido en PISA 2012 está en torno a la media de la OCDE en matemáticas y lectura, y por encima de la media en ciencias. El rendimiento de los estudiantes se ha mantenido sin cambios en las tres áreas de evaluación a lo largo de los ciclos de PISA. El impacto del entorno socioeconómico de los estudiantes en su rendimiento en matemáticas en Reino Unido se sitúa en la media de los países de la OCDE (aunque es mayor que la media en Irlanda del Norte). En general, una proporción de niños de 3 años mayor que la media están matriculados en educación infantil, mientras que los niños de 4 años están matriculados en educación infantil o en primaria. Políticas a nivel del sistema favorecen la equidad, tales como la baja incidencia de la repetición de curso y los centros escolares inclusivos, pero otras, como la separación en grupos según capacidades o la elección de centro escolar, podrían dificultar la equidad, de no ser tratadas con precaución para mitigar los posibles efectos negativos. Las tasas de finalización de la educación secundaria superior están en torno a la media de la OCDE, y la tasa de matriculación en FP es menor que la media. La finalización y la graduación en educación terciaria en Reino Unido son altas en comparación con la media de los países de la OCDE, con una participación comparativamente más alta de estudiantes internacionales. La tasa de graduación en programas de educación terciaria de tipo A es una de las más altas de los países de la OCDE. De Reino Unido, solo Inglaterra e Irlanda del Norte participaron en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, y adultos de 16 a 65 años consiguiendo puntuaciones por debajo de la media en competencia lectora y capacidad de cálculo, mientras que los adultos más jóvenes (de 16 a 24 años) obtuvieron peores resultados que otros adultos en Inglaterra. Se está trabajando para reformar los sistemas de cualificaciones en Inglaterra, Gales y Escocia. El desempleo juvenil en Reino Unido se halla por encima de la media de la OCDE.

Instituciones. Los alumnos de Reino Unido informaron de ambientes de aprendizaje positivos, y los directores escolares ofrecen dirección pedagógica en un contexto de creciente autonomía. Según los datos disponibles, los centros escolares en Inglaterra y Escocia cuentan con uno de los niveles más altos de autonomía de los países de la OCDE en asignación de recursos, gestión curricular y evaluación. Los profesores de educación secundaria en Inglaterra y Escocia deben superar un programa de formación docente inicial (4 años en Inglaterra, 5 en Escocia). Más profesores de Inglaterra que la media de TALIS consideran que la profesión docente está valorada en la sociedad y seguirían ejerciendo la enseñanza si pudieran volver a decidir. Dependiendo del país, las evaluaciones realizadas por los centros escolares pueden estar más centradas en la rendición de cuentas mediante evaluaciones externas (en Inglaterra) o combinadas con autoevaluaciones internas (en Irlanda del Norte y Escocia).

Sistema. Reino Unido se compone de cuatro países: Inglaterra, Irlanda del Norte, Escocia y Gales, y cada uno de ellos tiene responsabilidad sobre la política educativa. Cada país del Reino Unido tiene un sistema diferente de gobernanza de la educación, aunque puede haber similitudes en la estructura de la gobernanza. La mayor parte de las políticas se definen dentro de cada país y se diseñan para ofrecer un aumento de funciones a los centros escolares y a los profesores. El gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (para todos los niveles de educación en conjunto) se halla por encima de la media de la OCDE, y la participación de la financiación privada es mayor que la media de la OCDE. Las políticas de financiación **varían** dentro del Reino Unido, pero guardan similitudes en el nivel de asignación de fondos y ayudas a grupos especiales.

Figura 12.29. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Reino Unido**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de *Política educativa en perspectiva: Reino Unido* (OECD, 2013) con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171906>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. Uno de los retos principales en los países del Reino Unido es aumentar el rendimiento de los estudiantes y reducir las diferencias de rendimiento entre estudiantes de distintos entornos socioeconómicos.

Instituciones. Otro de los retos reside en atraer a profesores y directores escolares de calidad, y en proporcionarles las herramientas necesarias para gestionar su progreso. También es importante encontrar el equilibrio entre rendición de cuentas y mejora.

Sistema. Algunos de los países del Reino Unido estiman asimismo importante asegurar una coordinación eficiente entre los distintos agentes implicados, reduciendo los procedimientos burocráticos y garantizando que llega suficiente financiación a los centros escolares más desaventajados. También es un tema de interés ofrecer cualificaciones que permitan una transición exitosa al mercado laboral.

Respuestas políticas seleccionadas

Inglaterra

- El programa Prima al Alumno (*Pupil Premium*, 2011) trata de reducir inequidades entre estudiantes mediante una mayor financiación a los centros escolares para ayudar a los estudiantes menos aventajados y disminuir las diferencias de rendimiento. Se destina a estudiantes que han recibido comida gratuita en el centro en algún momento durante los últimos seis años, y el centro decide cómo usar esa financiación. En 2014-2015, la prima para niños de educación primaria era de 1.300 libras por alumno elegido y de 1.900 libras por cuidar de los niños. Los estudiantes de secundaria recibirán 935 libras. El programa se ha ampliado recientemente para cubrir la educación de la primera infancia.
- Inglaterra proyecta *aumentar el número de academias y centros escolares gratuitos* (2010) para dotar a los centros escolares de mayor control en su currículo, presupuesto y personal. Las academias son centros escolares independientes que cuentan con financiación pública, mientras que los centros escolares gratuitos son financiados por el estado para impartir todo tipo de formación en respuesta a las necesidades locales de los niños en su comunidad. Hay academias por ley, por tanto no son controladas por su autoridad local. Inglaterra considera importante hacer el seguimiento del impacto de estos avances en equidad y calidad de resultados de los estudiantes.

Irlanda del Norte

- Cada Escuela, una Buena Escuela (*Every School a Good School*, ESaGS, 2009) es una política de mejora de los centros escolares que trata de aumentar los estándares y superar las barreras para el aprendizaje en la enseñanza superior.
- El Marco de Cualificación (*Entitlement Framework*) (introducido en 2007 y estatutario desde 2013) trata de garantizar a todos los estudiantes de 14 años el acceso a un currículo equilibrado y amplio, exigiendo la oferta de un número mínimo de cursos en su área geográfica. La intención es ayudar a que los estudiantes alcancen su máximo potencial, permitiendo el acceso a cursos relevantes y motivadores que mejor satisfagan sus necesidades y aspiraciones. Todos los centros escolares de postprimaria y centros de Formación Continua se agrupan en un Área de Comunidades de Aprendizaje (*Area Learning Communities*, ALC), establecida para ayudar de manera cooperativa a asegurar que los cursos ofrecidos en cada área satisfagan las necesidades y los mínimos estatutarios.

Escocia

- El Currículo para la Excelencia (CfE) (2010) tiene como objetivo transformar el aprendizaje de los niños y jóvenes de 3 a 18 años proporcionándoles formación personalizada para desarrollar competencias y conocimientos, y capacitando a profesores para evaluar el progreso del estudiante según una amplia gama de información. La OCDE realizará una revisión del sistema educativo escocés en 2015 y examinará el progreso de la implementación del CfE desde 1.º de primaria a 3.º de secundaria (fase de Educación General).

- Creada en 2011, Escocia Educación (*Education Scotland*) es una agencia independiente cuyo objetivo es fomentar la calidad y la mejora del sistema educativo escocés. La agencia opera en las siguientes áreas: 1) ofrecer ayuda y recursos de aprendizaje y enseñanza; 2) llevar a cabo inspección y revisiones de centros escolares; 3) organizar actividades de desarrollo profesional continuo para profesores; 4) promover relaciones y comportamientos positivos en los centros escolares; 5) crear en la red materiales de ayuda para que los profesores puedan apoyar el avance de los estudiantes; 6) implementar Futuro de la Enseñanza en Escocia (*Teaching Scotland's Future*) en colaboración con socios clave; y 7) realizar investigación educativa.

Gales

- El Plan de Mejora de las Escuelas (*Improving Schools Plan*, 2012) introdujo un Marco Nacional para la Competencia Lectora y la Capacidad de Cálculo (LNF, 2013) con el fin de proporcionar apoyo continuo en estos campos y reducir el impacto de la carencia de estas capacidades en los resultados educativos de los alumnos de 5 a 14 años. Se han implantado Exámenes Nacionales de Lectura y Cálculo para estudiantes de 2.º y 9.º con fines formativos y sumativos. Para apoyar esta reforma, Gales llevó a cabo un análisis de la política educativa de la OCDE (2013-2014), que tuvo como resultado el informe Mejorando los Centros Escolares en Gales: una Perspectiva de la OCDE (*Improving Schools in Wales: An OECD Perspective*, 2014). Ha seguido una nueva Estrategia de Cualificación para la Vida.
- Gales está siguiendo las recomendaciones de la Revisión de las Cualificaciones para estudiantes de 14 a 19 años (*Review of Qualifications for 14-19 year-olds*), con el fin de asegurar que las cualificaciones son entendidas y valoradas, y satisfacen las necesidades de los jóvenes y de la economía galesa. Se está llevando a cabo una consulta con los agentes implicados, que incluye un Bachillerato Galés revisado y más riguroso, nuevos y revisados Certificados Generales de Educación Secundaria (GCSE) y Niveles A (*A levels*), con más fácil acceso a cualificaciones posteriores de formación profesional.

El perfil detallado de la política educativa de Reino Unido está disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-33-en>

REPÚBLICA CHECA

Contexto

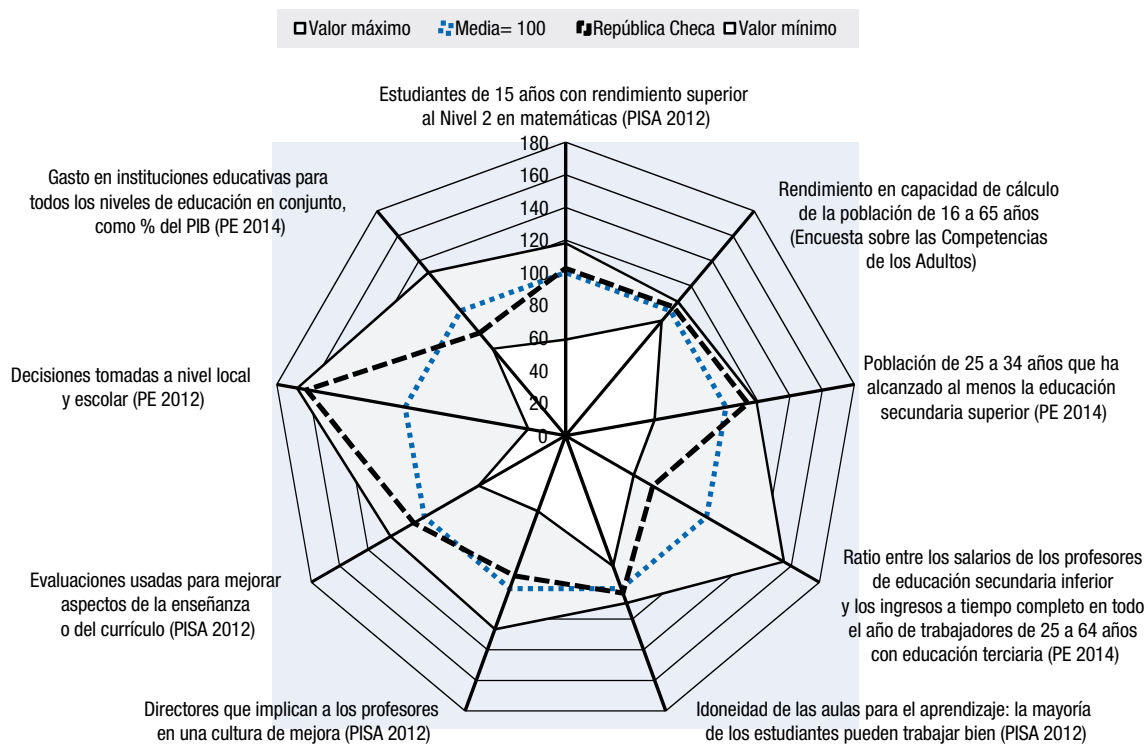
Estudiantes. El rendimiento de República Checa en PISA 2012 es superior a la media de la OCDE en ciencias, manteniéndose en torno a la media en matemáticas y en lectura. El rendimiento en lectura y ciencias ha permanecido constante a lo largo de los ciclos de PISA y ha disminuido en matemáticas. El impacto del entorno socioeconómico en el rendimiento académico de sus estudiantes se encuentra en torno a la media de la OCDE y el rendimiento de los estudiantes varía notablemente de unos centros escolares a otros. La educación y cuidado de la primera infancia (ECEC) comienza normalmente a la edad de 4 años, y entre los esfuerzos llevados a cabo para promover la equidad se incluye el aumento de matriculaciones en ECEC, poniéndose en la media de la OCDE para niños de 3 y 4 años. Diversos métodos de selección de estudiantes, como la elección de centro escolar, la separación de estudiantes a edades tan tempranas como los 11 años o la diferenciación entre itinerarios educativos, pueden obstaculizar la equidad de no ser gestionados con cuidado. Las tasas de finalización de la educación secundaria superior en República Checa se sitúan por encima de la media de la OCDE. El número de matriculaciones en formación profesional (FP) de secundaria superior es uno de los mayores en países de la OCDE, mientras que los estudiantes que optan por un itinerario de prácticas de aprendices no se sienten preparados para insertarse en el mercado laboral. Las tasas de graduación en educación terciaria se sitúan por debajo de la media de la OCDE. El nivel de competencia lectora entre adultos de 16 a 65 años es alto comparado con otros países participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, e incluso mayor en el caso de los jóvenes de 15 a 24 años. El desempleo se sitúa por debajo de la media OCDE.

Instituciones. Los centros escolares de educación obligatoria (básica) en República Checa gozan de uno de los más altos niveles de autonomía en la asignación de recursos entre los países de la OCDE, como la contratación y el despido de profesores, y en la gestión curricular y la evaluación. En República Checa, los aspirantes a profesores de educación secundaria han de superar cinco años de formación previa antes de comenzar a ejercer. La organización de un práctico queda a discreción de las distintas instituciones formadoras. Las horas de clase de los profesores de educación primaria se sitúan por encima de la media OCDE, y por debajo de la media en educación secundaria. Las condiciones de la enseñanza han mejorado y el tamaño de las clases está por debajo de la media de la OCDE. Como efecto asociado a la crisis económica, la docencia se ha convertido en una atractiva alternativa para personas con estudios superiores desempleadas. Sin embargo, los salarios de los profesores de educación primaria y secundaria continúan siendo menores que los de la media de la OCDE, y equivalen a la mitad de un sueldo normal de un profesional con estudios superiores en República Checa. Según TALIS, una menor proporción de profesores checos que la media consideran que la docencia está valorada en la

sociedad, y que si pudiesen volver a decidir su profesión elegirían trabajar en la enseñanza. Los centros escolares se evalúan mediante inspecciones externas bien estructuradas y basadas en pruebas.

Sistema. La gobernanza del sistema de educación se comparte entre las autoridades centrales y los centros escolares. El gobierno define prioridades, programas y reformas nacionales, mientras que los municipios se responsabilizan de organizar la educación infantil y la obligatoria. En educación secundaria inferior, los centros escolares cuentan con gran autonomía, tomándose la mayor parte de las decisiones a nivel escolar o local. La educación secundaria superior y los estudios profesionales terciarios son gestionados por catorce gobiernos regionales, los cuales definen sus objetivos dentro de la región. El gasto en educación es menor que el gasto medio de la OCDE, a pesar de haber aumentado la inversión en educación terciaria, y la crisis económica ha afectado a la financiación de la educación, especialmente entre el personal no docente de centros pequeños. La inversión en instituciones educativas (para todos los niveles de educación en conjunto) como porcentaje del PIB del país es una de las menores en comparación con el resto de países de la OCDE, y la financiación de fuentes públicas es superior a la media de la OCDE.

Figura 12.30. **Indicadores seleccionados comparados con la media: República Checa**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de las respuestas del país a la Encuesta sobre Resúmenes de Política educativa en perspectiva (2013) recibidas en diciembre de 2013 y de Política educativa en perspectiva: República Checa (OECD, 2013) con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171637>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. República Checa se enfrenta al reto de aumentar el rendimiento generalizado de los estudiantes y reducir la proporción de aquellos que no alcanzan el mínimo. En PISA 2012, casi uno de cada cuatro estudiantes no alcanzó el nivel considerado necesario para participar de manera efectiva en la sociedad (Nivel 2). Para preparar mejor a los estudiantes para el futuro es crucial ayudarles a desarrollar eficazmente las competencias necesarias en el mercado laboral. Esto requiere centrarse en mejorar la calidad de la educación terciaria, no solo en aumentar el número de matrículas.

Instituciones. El progreso puede verse también frenado por una falta sistémica de apoyo a profesores y directivos para reforzar su capacidad al tratar las distintas necesidades de los estudiantes y proporcionar una educación más inclusiva, así como por la falta de claridad en la dirección de los centros escolares. Otro reto lo constituye la creación de un sistema de ascenso laboral para profesores y directores docentes asociado al nivel de sus sueldos, así como la integración de un marco de evaluación que incluya tests estandarizados a nivel nacional y limite sus efectos no deseados.

Sistema. República Checa considera asuntos clave adoptar e implementar sus estrategias prioritaria para el año 2020, así como hacer mejor uso de la información disponible sobre el impacto que los cambios de políticas pueden ocasionar en los resultados educativos. Asimismo, se considera importante aumentar la capacidad profesional en todo el sistema educativo (por ejemplo, enseñanza, dirección y evaluación) con el fin de mejorar la calidad de la educación, aumentar la eficiencia de la financiación escolar y la transparencia del sistema, y promover una financiación más adecuada de la educación de estudiantes desfavorecidos.

Respuestas políticas seleccionadas

- El Plan a Largo Plazo para la Educación y el Desarrollo del Sistema Educativo (2011-2015) trata de mejorar la calidad y eficiencia del sistema educativo mediante la atención a distintas áreas, incluyendo la educación y cuidado de la primera infancia (ECEC), la formación profesional y la evaluación.
- La *Innovación del Programa del Marco Educativo para la Educación Infantil* (2012) enfatiza la asistencia y la educación de niños de 2 años en guarderías (*mateřské školy*), así como la interrelación con el Programa del Marco Educativo para la Educación Primaria, centrado en la preparación de los niños para la educación primaria.
- En el año 2011 se creó un Instituto Nacional de Educación (NUV) para guiar y apoyar a los centros escolares. Las iniciativas políticas seleccionadas persiguen promover una educación más inclusiva, hacer frente a distintas necesidades de los estudiantes, mejorar la profesión docente y la conexión entre las cualificaciones educativas y las necesidades del mercado laboral.
- La Estrategia Checa de Inspección Escolar (2014-2020) trata de fortalecer la evaluación externa para mejorar los centros escolares.
- Los tests estandarizados para los grados 5.º y 9.º de educación básica (2011) han sido implementados en tres áreas curriculares: lengua checa, lenguas modernas y matemáticas. República Checa pretende mediante estos tests proporcionar información de retorno a los estudiantes, informar a los padres y profesores sobre el aprendizaje de los estudiantes

y evaluar la calidad y el rendimiento del centro escolar. Se publicarán los resultados de cada centro escolar para permitir la comparación entre distintos centros y controlar el rendimiento del sistema educativo checo en su conjunto y en distintas regiones. Los resultados pueden servir como base para la matriculación en niveles superiores de educación.

- Con el Programa Operativo de Investigación, Desarrollo y Educación (*Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání*, 2014-2020), República Checa persigue promover un giro estructural en la economía mediante una fuerza de trabajo cualificada y más investigación de calidad. Las cuatro áreas prioritarias de este programa son: 1) fortalecer la capacidad de investigación de calidad; 2) desarrollar instituciones de educación superior, así como recursos humanos para la investigación y el desarrollo, 3) promover el acceso equitativo a una educación infantil, primaria y secundaria de calidad; y 4) proporcionar soporte técnico.

Actuación política destacada: Abordando la equidad educativa

República Checa ha establecido como una de sus tres prioridades clave reducir la desigualdad en el sistema educativo como parte de su *Estrategia 2020* (2014). Las autoridades checas y los responsables políticos pretenden centrarse en el acceso equitativo a la educación y asegurar que las circunstancias personales o sociales de los estudiantes no impidan sus logros académicos.

El Gobierno también ha promulgado leyes de apoyo a los estudiantes, especialmente a aquellos en riesgo de bajo rendimiento. Los Centros de Ayuda a una Educación Inclusiva (2009-2010), continuación de un programa del año 2006, persiguen evaluar las condiciones para una educación inclusiva en el nivel obligatorio y proporcionar apoyo a los centros escolares para un mejor tratamiento del aprendizaje individual. Como parte del *Programa Operativo Educación para la Competitividad* (2007-2013), se aumentó el número de centros de orientación escolar para tratar asuntos como la elección de centro escolar, intensificar la ayuda a estudiantes de educación obligatoria y guiarlos en la elección de un itinerario curricular.

El perfil detallado de la política educativa de República Checa está disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-20-en>

REPÚBLICA ESLOVACA

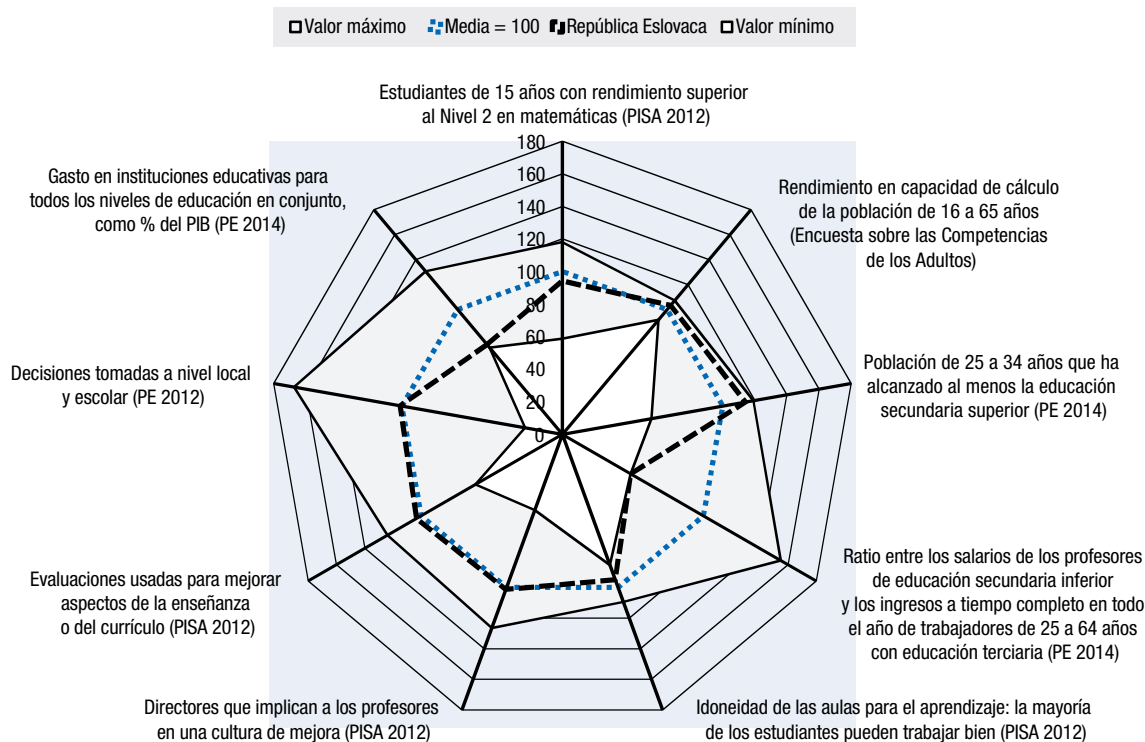
Contexto

Estudiantes. El rendimiento de República Eslovaca en PISA 2012 está por debajo de la media de la OCDE en matemáticas, lectura y ciencias, y ha disminuido en matemáticas y ciencias, y permanecido sin cambios en lectura a lo largo de los ciclos de PISA. El impacto del entorno socioeconómico de los estudiantes en su rendimiento en matemáticas es el más alto de los países de la OCDE. La educación y cuidado de la primera infancia comienza habitualmente a la edad de 3 años, y las tasas de matriculación de los niños de 3-4 años en esa educación se sitúan en torno a la media de la OCDE. La educación obligatoria se extiende desde los 6 a los 16 años (10 años de duración) e incluye educación primaria y secundaria inferior en una única estructura, y el primer año de secundaria superior. El índice de repetición de curso es bajo. Algunos mecanismos de selección de estudiantes, tales como la separación en grupos a la edad de 11 años (una de las más tempranas de los países de la OCDE) y la elección de centro escolar podrían dificultar la equidad, de no ser tratados adecuadamente. Las tasas de finalización de la educación secundaria superior son de las más altas de los países de la OCDE, y también son altas las tasas de matriculación en programas de FP de secundaria superior, que permiten el acceso a educación terciaria. No existen prácticamente en la educación terciaria de República Eslovaca programas de estudio con orientación profesional. Las tasas de graduación en educación terciaria permanecen por debajo de la media de la OCDE, aunque se han experimentado grandes aumentos desde el año 2000. La competencia lectora y la capacidad de cálculo de los adultos de 16 a 65 años están por encima de la media en comparación con los países participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos. La competencia lectora de los jóvenes de 16 a 24 años se encuentra ligeramente por debajo de la media. Las tasas de desempleo están por encima de la media de la OCDE y alcanzan el nivel más alto de los países de la OCDE en personas de 25 a 34 años sin educación secundaria superior.

Instituciones. El nivel de autonomía de los centros escolares eslovacos en asignación de recursos (como contratar y despedir docentes) se sitúa por encima de la media de la OCDE, y ha aumentado su autonomía en gestión curricular y evaluación hasta la media de la OCDE. Los profesores de educación secundaria inferior en República Eslovaca requieren superar un programa de formación docente inicial de cinco años con un práctico de enseñanza obligatorio. Las condiciones de los profesores en primaria y secundaria inferior incluyen un tamaño de las clases menor que la media, un número de horas lectivas en primaria mayor que la media, y menor en educación secundaria inferior. Una proporción menor de profesores que la media de TALIS consideran que la profesión docente está valorada en la sociedad, y que seguirían ejerciendo la enseñanza de poder volver a elegir. No existe un sistema coherente de evaluación escolar en República Eslovaca, aunque la importancia de la evaluación ha aumentado en los últimos años.

Sistema. La gobernanza del sistema educativo es compartido por el gobierno central y las autoridades locales. El Ministerio de Educación, Ciencia, Investigación y Deporte desarrolla los objetivos, contenidos y métodos educativos, mientras que las municipalidades son responsables de la administración local y de la educación infantil, primaria y secundaria inferior. La administración de la educación regional (término usado para referirse a la educación infantil, primaria y secundaria) se compone de actividades de las administraciones estatal, regional (municipal) y de la autogobernanza de los centros escolares. La mayor parte de las decisiones escolares en secundaria inferior se toman a nivel de los centros, y el resto corre a cargo del gobierno central. El gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (para todos los niveles de educación en conjunto) es uno de los más bajos de los países de la OCDE, con mayor participación de la financiación privada que la media de la OCDE. República Eslovaca experimentó uno de los mayores aumentos en el gasto por estudiante de los países de la OCDE de 2005 a 2011 en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.

Figura 12.31. **Indicadores seleccionados comparados con la media: República Eslovaca**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de las respuestas del país a la Encuesta sobre Resúmenes de Política educativa en perspectiva (2013) recibidas en diciembre de 2013 con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171844>

Retos y objetivos clave

Estudiantes: República Eslovaca informa de su propósito de asegurar mayor acceso a una educación de calidad para niños de entornos socioeconómicos marginales. Otros asuntos

de consideración incluyen aumentar la calidad de la FP con el fin de atraer a más estudiantes y prepararlos mejor para entrar en el mercado laboral; introducir programas con orientación profesional en las Instituciones Eslovacas de Educación Superior (HEI); y revisar el sistema actual de ayuda social a estudiantes de estudios terciarios.

Instituciones. República Eslovaca considera un reto importante incrementar los salarios de los profesores para hacerlos más competitivos y convertir la docencia en una profesión más atractiva. También considera que se podría mejorar el modelo actual de autogobernanza de las HEI, así como su organización interna, el control interno y externo, y la evaluación de la calidad en la educación regional. Igualmente, es de interés prioritario en República Eslovaca implementar un método eficiente e internacionalmente aceptado para asegurar la calidad de la educación terciaria.

Sistema. República Eslovaca tiene asimismo como objetivo aumentar la eficacia y la calidad del sistema educativo en varios frentes, tales como mejorar la administración de la educación regional, simplificar la legislación sobre la educación superior, incrementar la financiación de la educación hasta alcanzar la media de los países de la OCDE en el año 2020 y ajustar el sistema de asignación económica a las HEI, ofreciendo así incentivos adecuados para su mejora.

Respuestas políticas seleccionadas

- La *Ley de Educación (2008)* persigue aumentar la equidad y la calidad del sistema educativo, y preparar a los jóvenes para el futuro.
- La *Ley de Personal Pedagógico y Especializado (2009)* define el papel, los derechos y los deberes de los profesores, así como las cualificaciones necesarias para entrar en la profesión y el proceso de evaluación de los profesores. También introduce un desarrollo profesional continuo. En los últimos años, el gobierno eslovaco ha aprobado decretos para aumentar los salarios de los profesores entre 2011 y 2013.
- La *Ley de Educación Superior (2012)* fue modificada y aprobada por el Parlamento eslovaco para reorganizar la autogobernanza de las HEI.
- Cada año desde 2011, República Eslovaca ha aumentado la financiación de educación primaria y secundaria en los presupuestos del estado, hasta alcanzar la media del nivel de gasto en educación de los países de la OCDE (*Informe sobre el Estado de la Educación en República Eslovaca, 2013*).
- El sistema de financiación de la educación superior introducido en 2002 y el sistema de financiación de la educación regional introducido en 2003 se siguen modificando y desarrollando año tras año para actualizarlos de acuerdo con la legislación correspondiente de los niveles inferiores.

Actuación política destacada: Promoviendo un nuevo sistema de financiación de la educación superior

El nuevo sistema de financiación de las HEI se introdujo mediante la *Ley de Educación Superior (2002)*. El sistema establece dos categorías de cambios en la financiación de las HEI: 1) el cambio general de la gestión financiera de las HEI; y 2) el cambio de asignación de los fondos del presupuesto del estado para las HEI.

Actuación política destacada: Promoviendo un nuevo sistema de financiación de la educación superior (Cont.)

La nueva gestión financiera de las HEI incluye: 1) introducción de varias fuentes financieras con fondos provenientes del presupuesto estatal principalmente (aunque no completamente); 2) permitir la transferencia de subsidios estatales no utilizados al año siguiente; 3) subsidios en forma de paquetes de subvenciones; 4) la posibilidad de que las HEI posean propiedades; y 5) visualización del verdadero estado económico de las HEI mediante la contabilidad exhaustiva, que ha posibilitado el reciente inicio de un proyecto global de costes.

Un nuevo sistema de asignación de fondos del presupuesto estatal para las HEI introdujo cuatro tipos de subsidios: 1) para realización de programas de estudio acreditados, dependiendo del rendimiento de la enseñanza en las HEI; 2) para investigación, dependiendo del rendimiento investigador de las HEI; 3) para mayor desarrollo de las HEI, por proyectos aceptados; y 4) para ayuda social a estudiantes en forma de becas, residencia, almuerzos, deporte y cultura.

Algunos puntos fuertes del sistema eslovaco los constituyen las claras reglas y la transparencia de la asignación de subsidios de los presupuestos estatales; la motivación de las HEI para aumentar las actividades de enseñanza y de investigación; el apoyo específico al desarrollo de áreas seleccionadas; la ayuda al acceso a la educación superior mediante el sistema de becas sociales; y los incentivos a estudiantes mediante becas de motivación.

SUECIA

Contexto

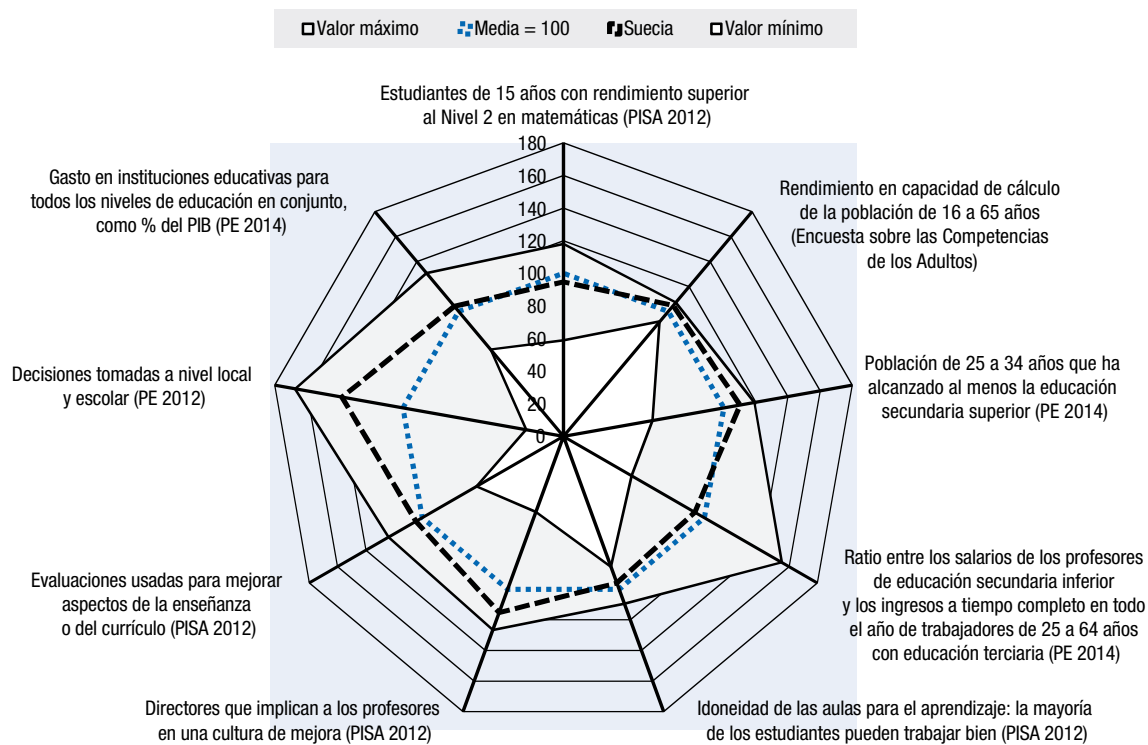
Estudiantes. El rendimiento de Suecia en PISA 2012 está por debajo de la media de la OCDE y sus resultados en matemáticas, ciencias y lectura han empeorado a lo largo de los ciclos de PISA. El impacto del entorno socioeconómico de los estudiantes en su rendimiento en matemáticas es inferior a la media de la OCDE. La educación de la primera infancia en Suecia suele comenzar a los 2-3 años, y la mayoría de los niños de 3-4 años están matriculados en educación infantil. La escolarización es obligatoria desde los 7 a los 16 años, organizada en una única estructura equivalente a educación primaria y secundaria inferior. La repetición de curso no está prevista, a no ser que los padres la soliciten. La elección de centro escolar y los mecanismos de selección de estudiantes, como la división en grupos en función de sus capacidades, podrían dificultar la consecución de mayores niveles de equidad. Las tasas de finalización de la educación secundaria superior y de la educación terciaria superan la media de la OCDE, y está ligeramente por encima de la media la tasa de matriculación en programas de FP de secundaria superior, que permiten la transición a estudios terciarios. Como parte de las amplias reformas llevadas a cabo en 2011, se ha ampliado la diferenciación entre los itinerarios de FP y el general de educación secundaria superior. La competencia lectora y la capacidad de cálculo de los suecos de 16 a 65 años son mayores que las de otros países participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, y los adultos jóvenes de 16 a 24 años obtienen puntuaciones más altas en competencia lectora y resolución de problemas que el resto de adultos. El desempleo se sitúa por debajo de la media de la OCDE. La crisis económica ha tenido un gran impacto en personas que no alcanzaron el nivel de educación secundaria superior.

Instituciones. Los centros escolares suecos tienen unos ambientes de aprendizaje menos positivos que la media. Su autonomía está por encima de la media de la OCDE en asignación de recursos (como contratar y despedir a profesores), mientras que la autonomía en gestión curricular y evaluación está por debajo de la media. Los profesores de educación secundaria inferior en Suecia tienen que superar un programa de formación docente inicial de 4,5 años, con un práctico de enseñanza obligatorio. Las condiciones laborales de los profesores en educación primaria y secundaria incluyen salarios más bajos que la media y una ratio alumnos por profesor también por debajo de la media. Una proporción mucho menor de profesores en Suecia que la media de TALIS consideran que la profesión docente está valorada en la sociedad y volverían a elegir trabajar en la enseñanza si pudieran decidir de nuevo. Existen mecanismos de evaluación en cada nivel de gobernanza. Un marco nacional para la evaluación que clarifique los papeles en los distintos niveles de gobernanza contribuiría a mejorar el sistema educativo y a disminuir la diferencia entre municipalidades.

Sistemas. El sistema educativo es dirigido por el gobierno central y las autoridades locales. El gobierno central define los objetivos y los resultados esperados del aprendizaje,

y tiene la responsabilidad global sobre la educación. Las municipalidades son responsables de proporcionar y gestionar centros escolares de primaria y secundaria, y la mayor parte de las decisiones en secundaria inferior son tomadas por los propios centros o por los gobiernos locales. La educación postsecundaria y la FP (CINE 4) se organizan y gestionan mediante una agencia especializada. El gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (para todos los niveles de educación en conjunto) es más elevado que la media de la OCDE, con una mayor participación de la financiación pública que la media de la OCDE.

Figura 12.32. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Suecia**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de las respuestas del país a la Encuesta sobre Resúmenes de Política educativa en perspectiva (2013) recibidas en diciembre de 2013 con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171872>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. Entre los objetivos principales de los que Suecia informa se encuentran aumentar el rendimiento de los estudiantes y reducir las tasas de abandono escolar para conseguir mayor equidad y calidad.

Instituciones. Suecia busca ofrecer ambientes seguros y positivos de aprendizaje en los centros escolares, así como aumentar el atractivo de la profesión docente para contratar a más profesores competentes. Otra prioridad de la que informa Suecia es la de mejorar la equidad en sus evaluaciones y calificaciones.

Sistema. Suecia podría beneficiarse de una visión más global de la educación, de sus prioridades y del desarrollo de un sistema directivo más fuerte y claro que se alinee con la compleja estructura del sistema escolar.

Respuestas políticas seleccionadas

- Un nuevo currículo para educación infantil, obligatoria y secundaria superior, introducido en 2011, persigue ofrecer objetivos generales, directrices y programas de estudio para cada asignatura principal, así como definir claramente los conocimientos requeridos. El progreso de los estudiantes se evalúa ahora mediante exámenes nacionales en los cursos 3.º, 5.º y 9.º, con otros dos exámenes adicionales en 6.º y 9.º (2011). Además, una nueva escala de calificación se está implementado desde el año 2011 con el fin de mejorar la calidad de la evaluación en centros escolares de primaria y secundaria.
- La *Ley de Educación* implementada en 2011 planifica ofrecer a los estudiantes la oportunidad de alcanzar los objetivos del aprendizaje y completar la educación secundaria superior con mejores competencias, ya sea para incorporarse en el mundo laboral o para acceder a otros estudios de nivel más alto. Los estudiantes en riesgo de no alcanzar los objetivos tienen derecho a recibir ayuda individual. Otros objetivos incluyen: 1) dotar a los directores y profesores de mayor autoridad para proporcionar a los estudiantes ambientes de aprendizaje mejores y más positivos; 2) aumentar la exigencia a las municipalidades para que ofrezcan a los estudiantes un mejor acceso a centros de salud; y 3) facilitar las mismas oportunidades a todos los organizadores educativos.
- Un nuevo sistema de educación secundaria superior (2011) persigue mejorar los programas de FP mediante la oferta de prácticas de aprendices.
- El Cuerpo de Inspectores de los Centros Escolares Suecos (2008) cuenta con autoridad para imponer sanciones y puede multar (por ampliación de sus competencias en la Ley de la Educación, 2011) a centros escolares por no cumplir con las regulaciones y los estándares.
- La Agencia Nacional Sueca para la Educación Profesional Superior (NAHVE, 2009) administra un marco común de educación profesional públicamente financiada a nivel de postsecundaria, decide qué programas serán financiados con fondos públicos e incluidos en el marco, realiza auditorías de la calidad y los resultados de los cursos, y analiza y evalúa la demanda de fuerza de trabajo cualificada y las tendencias del mercado laboral.
- La *Revista de Política Educativa de Suecia y la OCDE* analiza y propone recomendaciones para aumentar el rendimiento de los estudiantes suecos.

Actuación política destacada: Mejorando el atractivo de la profesión docente

Suecia ha introducido recientemente algunas reformas para mejorar el atractivo de la profesión docente:

1. En 2011, Suecia inició los *programas de formación de nuevos profesores*, estructurado en cuatro grados principales: uno en educación infantil, otro en educación primaria, otro en educación por materias y otro en formación profesional (*Bäst i klassen - en ny lärarutbildning* OBS Prop. 2009/10:89).

**Actuación política destacada: Mejorando el atractivo
de la profesión docente (Cont.)**

2. La práctica de enseñanza en la formación inicial de profesores se llevará a cabo en centros especializados (övningskolor, 2014). Se endurecerán los requisitos de acceso a los programas de formación inicial de profesores, incluyendo pruebas de actitud, y se introducirá un nuevo sistema de registro de profesores (2013).
3. Mediante una reforma del desarrollo de la carrera docente (2013), el gobierno ha creado niveles de progreso y establecido aumentos de salario para profesores profesionalmente competentes en la escuela obligatoria y de secundaria superior. Se introdujeron dos nuevas categorías en la carrera de los profesores (maestro senior y profesor principal). Gracias a esta reforma, los profesores pueden optar a un aumento salarial, desde unos 566 euros a 1.132. Aproximadamente uno de cada seis profesores consigue clasificarse en una de las categorías.
4. El programa Promoción de Profesores (*Läraryftet*) (2007-2011) ofreció a 30.000 docentes la posibilidad de continuar su formación en instituciones superiores, y unos 24.000 participaron en esta iniciativa. Promoción de Profesores II ofrece la posibilidad de realizar cursos especializados a profesores registrados sin cualificación docente oficial en la asignatura que enseñan.
5. Se ha introducido la formación mediante eficientes métodos de aprendizaje con la ayuda de compañeros: todos los profesores de matemáticas pueden participar en *Mattelyftet* (formación interna en matemáticas), y en 2015 estará disponible la *Läsllyftet* (formación interna en competencia lectora) para profesores de sueco. También se ha desarrollado una Promoción Científica para profesores de ciencias.

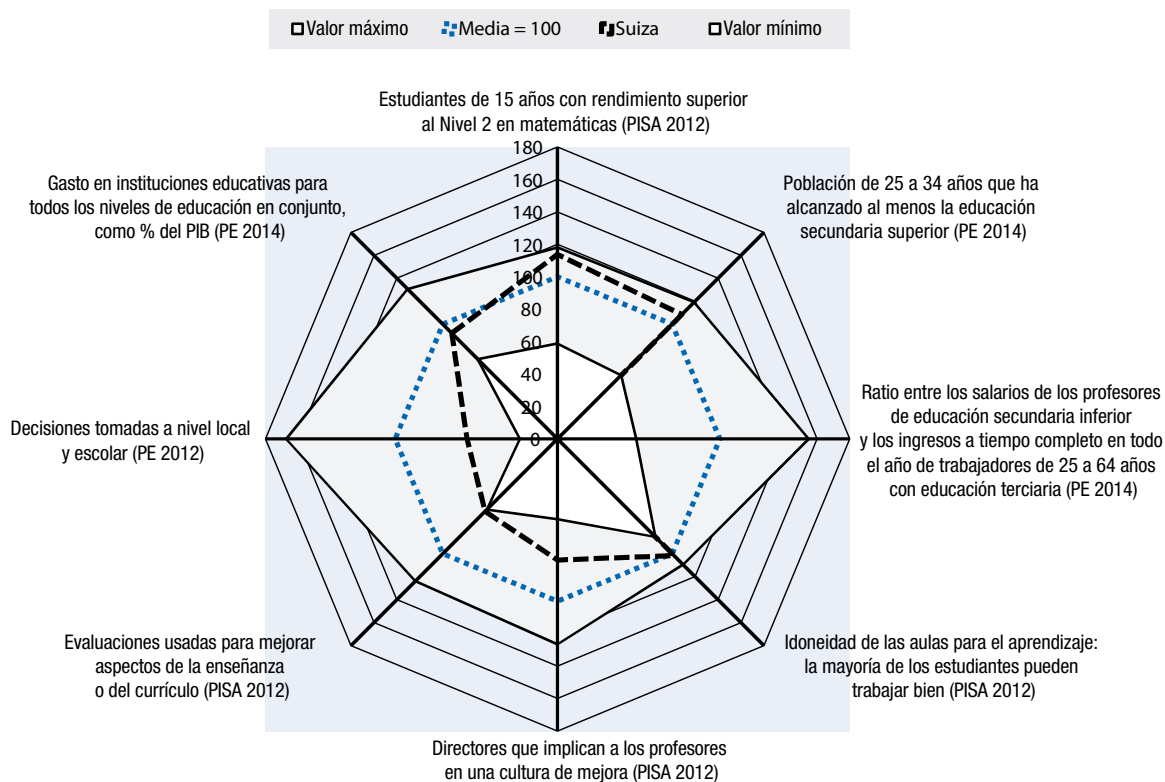
SUIZA

Contexto

Estudiantes. El rendimiento de Suiza en PISA 2012 está por encima de la media de la OCDE en matemáticas, lectura y ciencias, y ha experimentado una mejora en lectura, permaneciendo sin cambios en matemáticas y ciencias, a lo largo de los ciclos de PISA. El impacto del entorno socioeconómico de los estudiantes en su rendimiento en matemáticas se halla en la media de los países de la OCDE. La educación infantil en Suiza suele comenzar a los 5 años, y la proporción de niños de 3-4 años matriculados es menor que la media de la OCDE. La educación obligatoria dura al menos nueve años, desde los 5 o 7 (según el cantón) a los 15 años, y está subdividida en educación primaria y secundaria inferior. Suiza tiene una elección limitada de centro escolar, con uno o dos años de educación infantil obligatoria en algunos cantones. Mecanismos de selección como una separación prematura (desde los 12 años) o una elevada repetición de curso pueden dificultar la equidad, de no ser tratados con precaución. La finalización de la educación secundaria superior es mayor que la media de la OCDE, al igual que las tasas de matriculación en programas de FP. El sistema suizo de FP está bien desarrollado, y la educación y formación profesional (PET) está bien articulada con la FP de secundaria superior, ofreciendo una amplia variedad de opciones de progresión a los aprendices graduados. Las tasas de graduación en educación terciaria también son más altas que la media. La crisis económica ha tenido un pequeño impacto en Suiza en comparación con otros países, y su tasa de desempleo está por debajo de la media de la OCDE.

Instituciones. Los centros escolares suizos cuentan con ambientes de aprendizaje positivos, con niveles de autonomía por debajo de la media de la OCDE en asignación de recursos, gestión curricular y evaluación de los estudiantes, y con mayor autonomía en la selección de profesores. Los profesores de educación secundaria inferior en Suiza deben superar un programa de formación docente inicial de 5 años, que incluye un práctico de enseñanza obligatorio. Los directores escolares tienen una implicación por debajo de la media en la mejora de las prácticas de enseñanza y del ambiente de trabajo en el centro escolar.

Sistema. La gobernanza del sistema educativo es regional en Suiza, y no existe un ministerio de educación nacional. Cada uno de los 26 cantones es responsable de la educación infantil, primaria y secundaria inferior, mientras que la responsabilidad de la educación postobligatoria y terciaria es compartida por los cantones y la confederación. La mayor parte de las decisiones en secundaria inferior se toman en cada cantón; la educación secundaria superior y la FP son reguladas por la confederación, y los cantones son responsables del cumplimiento de las regulaciones. La proporción del PIB invertida en instituciones educativas (para todos los niveles de educación en conjunto) es menor que la media de la OCDE.

Figura 12.33. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Suiza**

Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado utilizando los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171885>

TURQUÍA

Contexto

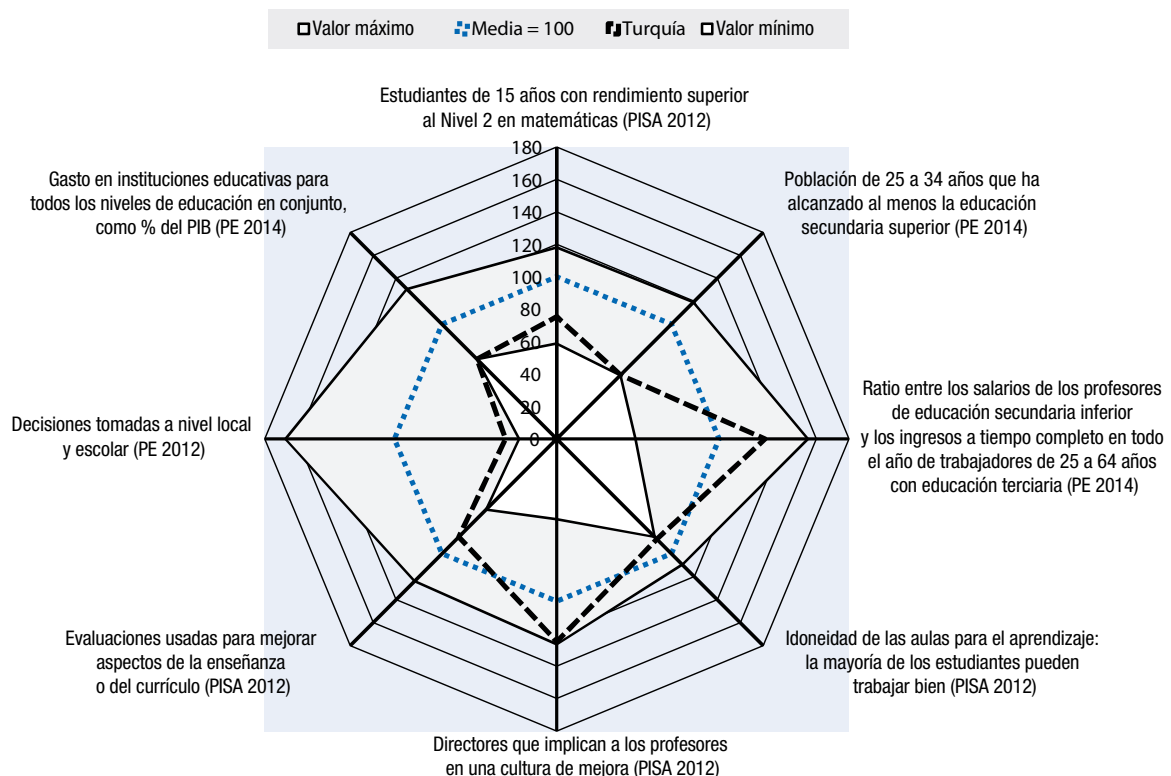
Estudiantes. El rendimiento de Turquía en PISA 2012 está por debajo de la media de la OCDE, mientras que ha experimentado mejoras en matemáticas, lectura y ciencias a lo largo de los ciclos de PISA, y el impacto del entorno socioeconómico de los estudiantes en su rendimiento en matemáticas se sitúa en torno a la media de la OCDE. El país está trabajando para mejorar el acceso de los niños a la educación. Turquía tiene una proporción mayor que la media de estudiantes con bajo rendimiento entre estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos. La matriculación en educación y cuidado de la primera infancia (ECEC) es aún baja comparada con la media de la OCDE (la menor proporción de niños de 3-4 años matriculados de los países de la OCDE). La educación infantil en Turquía suele comenzar a los 5 años. Políticas a nivel del sistema, tales como una separación temprana (desde los 11 años, una de las más precoces de los países de la OCDE), pueden dificultar la equidad, de no ser tratadas con precaución. La transición a estudios de secundaria superior y terciaria es también muy selectiva. Las tasas de finalización de la educación secundaria superior son más bajas que la media de la OCDE, y la tasa de matriculación en FP iguala a la media. Las tasas de graduación en educación terciaria están por debajo de la media, aunque han aumentado significativamente desde el año 2000. El desempleo en Turquía se sitúa en la media de la OCDE.

Instituciones. Los centros escolares en Turquía tienen uno de los niveles de autonomía más bajos de la OCDE en gestión curricular y en asignación de recursos. Los estudiantes comunican una visión positiva de sus profesores y ambientes de aprendizaje. Los centros escolares y sus ambientes de aprendizaje se enfrentan a muchos retos, incluida la afluencia de población rural a áreas urbanas. La capacidad de los directores escolares y profesores para satisfacer las necesidades de los centros puede estar limitada por la escasa formación inicial docente, la falta de experiencia de los profesores y la escasa autonomía concedida a los centros. Los profesores de educación secundaria inferior en Turquía deben superar un programa de formación docente inicial de 4 años que incluye un práctico de enseñanza obligatorio. Entre las condiciones de la enseñanza para profesores de primaria y secundaria se encuentran menos horas lectivas que la media de la OCDE y un tamaño de las clases mayor que la media. Tanto a nivel del sistema como del centro escolar, las herramientas de evaluación se usan para asegurar el cumplimiento de las regulaciones centrales en vez del progreso de los estudiantes.

Sistema. La gobernanza del sistema educativo turco es responsabilidad del gobierno central. La política educativa en Turquía es dirigida por el Ministerio Nacional de Educación (MoNe) y, a nivel de la educación terciaria, por el Consejo de Educación Superior (YÖK). Los centros escolares cuentan con poca autonomía y capacidad limitada para satisfacer sus necesidades. El gobierno central y los gobiernos provinciales son responsables del personal

y de la gestión económica de los centros escolares. El gobierno central toma la mayor parte de las decisiones educativas, delegando solo algunas en el gobierno provincial y en el centro escolar en educación secundaria inferior. La educación se financia con fondos públicos, pero los centros escolares pueden recibir contribuciones de los padres a través de las asociaciones de padres de alumnos. Las instituciones de educación terciaria tienen más autonomía que los centros escolares para satisfacer sus necesidades, pero las autoridades centrales supervisan la financiación de las instituciones y los exámenes de acceso a la universidad. La proporción del PIB invertida en instituciones educativas (para todos los niveles de educación en conjunto) es una de las más bajas de los países de la OCDE.

Figura 12.34. **Indicadores seleccionados comparados con la media: Turquía**



Nota: Para cada indicador, el rendimiento absoluto está estandarizado (normalizado) mediante una puntuación normativa de 0 a 180, siendo 100 el valor de la media, teniendo en cuenta todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles. Para consultar los países con mayores y menores valores visite www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

Fuente: Esta figura se ha creado combinando información de *Política educativa en perspectiva: Turquía* (OECD, 2013) con los datos de la OCDE. Más información referente a la gráfica y las fuentes está disponible en www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171897>

Retos y objetivos clave

Estudiantes. Turquía tiene una de las mayores poblaciones de los países de la OCDE menor de 15 años, y es importante asegurar la finalización de los estudios, la preparación para el mercado laboral y la formación posterior. La equidad y la cualidad siguen constituyendo un reto. Algunas de las prioridades de Turquía incluyen: aumentar el acceso a la educación secundaria superior, a la FP y a la educación terciaria, así como la finalización de todos estos estudios; satisfacer las necesidades de los estudiantes menos aventajados; y mejorar la igualdad entre regiones y áreas rurales y urbanas.

Instituciones. Formar profesores y directores de calidad es de gran importancia para Turquía. También es prioritario mejorar las herramientas de evaluación en un marco holístico alineado con los objetivos educativos para elevar los resultados de los estudiantes.

Sistema. Financiar de manera adecuada el sistema educativo es considerado de alto interés. Además, Turquía trata de proporcionar a las autoridades provinciales y a las instituciones educativas la capacidad de afrontar los retos locales de acuerdo con las prioridades nacionales.

Respuestas políticas seleccionadas

- La reciente *Ley número 29072 (26-07-2014)* trata de proporcionar más oportunidades de educación infantil, por ejemplo, autorizando que miembros de distintas asociaciones ayuden al desarrollo social y personal de los niños (en su tiempo libre), a petición de los padres y donde las condiciones lo permitan; permitir que los niños hagan uso de las instituciones de educación infantil durante el verano, especialmente para los que no pueden usarlas durante el año escolar; y ofrecer clases móviles gratuitas, principalmente para estudiantes menos aventajados en áreas rurales.
- El *Proyecto de Educación Secundaria* en colaboración con el Banco Mundial (2006-2011) tenía como objetivos promover la calidad, la relevancia económica y la equidad en la educación secundaria, así como desarrollar el aprendizaje continuo. Según el *Informe Implementación, Finalización y Resultados*, el proyecto cumplió parte de sus objetivos, como: revisar y implementar los currículos de educación general y de formación profesional, hacer públicos los resultados de los estudiantes, distribuir materiales a profesores, mejorar las competencias de los profesores de FP, introducir en la red un Sistema de Información sobre Carreras, formar equipos de gestión en planes de desarrollo de los centros escolares, y distribuir ayudas a centros escolares en áreas con bajas tasas de matriculación.
- La Política 4+4+4 (2012) aumenta el número de años de educación obligatoria de 8 a 12 y redefine el sistema educativo en tres niveles (primaria, secundaria inferior y superior) de cuatro años cada uno.
- Los tres planes clave de desarrollo que dirigen la educación en Turquía son: el *Plan Estratégico del Ministerio de Educación Nacional (2010-2014)*, el reciente *Plan Décimo de Desarrollo (2014-2018)* y el *Documento y Plan de Acción para una Estrategia de Aprendizaje Continuo (2014-2018)*.

Actuación política destacada: Mejorando la educación y formación profesional

Para aumentar las tasas de finalización y desarrollar las competencias necesarias para el mercado laboral, Turquía pretende mejorar la FP en áreas clave, como la conexión con el mercado laboral y la calidad de la enseñanza y del currículo.

Más recientemente, el *Proyecto de Centros Especializados de Formación Profesional (UMEM, 2010-2015)* tiene como objetivos potenciar las capacidades de los jóvenes y aumentar las tasas de empleo, y el *Proyecto de Educación Profesional para el Empleo (IMEP, 2009)* pretende reducir las tasas de desempleo mediante la colaboración con el sector público. El *Proyecto Fortaleciendo la Educación Especial*, financiado por la Unión Europea (Instrumento financiero de preadhesión de 2008), se centra en mejorar la calidad del trabajo y de la formación profesional para personas con necesidades educativas especiales, fortaleciendo la transición al trabajo y la FP.

Actuación política destacada: Mejorando la educación y formación profesional (Cont.)

Para aumentar las tasas de finalización y desarrollar las competencias necesarias para el mercado laboral, Turquía pretende mejorar la FP en áreas clave, como la conexión con el mercado laboral y la calidad de la enseñanza y del currículo.

Más recientemente, el *Proyecto de Centros Especializados de Formación Profesional* (UMEM, 2010-2015) tiene como objetivos potenciar las capacidades de los jóvenes y aumentar las tasas de empleo, y el *Proyecto de Educación Profesional para el Empleo* (IMEP, 2009) pretende reducir las tasas de desempleo mediante la colaboración con el sector público. El *Proyecto Fortaleciendo la Educación Especial*, financiado por la Unión Europea (Instrumento financiero de preadhesión de 2008), se centra en mejorar la calidad del trabajo y de la formación profesional para personas con necesidades educativas especiales, fortaleciendo la transición al trabajo y la FP.

El perfil detallado de la política educativa de Turquía está disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-32-en>

ANEXO A

Colaboradores

Autores

Capítulo 1: Beatriz Pont, Soumaya Maghnouj, Diana Toledo y Tracey Burns (OCDE)
Parte I: Tendencias: Capítulos 2 a 6: Beatriz Pont, Juliana Zapata y Désirée Wittenberg (OCDE)
Parte III: Un enfoque especial sobre las reformas educativas
Capítulo 7: Claire Shewbridge, Deborah Nusche y Paulo Santiago (OCDE)
Capítulo 8: David Istance (OCDE),
Capítulo 9: Annette Skalde (Ministro de Educación de Noruega) y Beatriz Pont (OCDE)
Capítulo 10: John Bangs, Comisión Sindical Consultiva de la OCDE (TUAC)
Capítulo 11: John Greenhill, Comisión Asesora de Comercio e Industria para la OCDE (BIAC)
Parte III: Capítulo 12: Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE. Diana Toledo Figueroa, Soumaya Maghnouj y Etienne Albiser (OCDE)
Soporte técnico y editorial: Sylvain Fraccola (OCDE), Lynda Hawe (OCDE) y Susan Copeland

Coordinadores nacionales

Alemania: Peter Klandt, Birgitta Ryberg y Anna Wieser
Australia: Claire Findlay y Craig Johnson
Austria: Sharon Polishuk
Bélgica: Marie-Anne Persoons (comunidad flamenca) y Nathalie Jauniaux (comunidad francesa)
Canadá: Marie Lavallée
Comisión Europea: Mónica Képe-Holmberg
Corea: Ju Hur y Jin-Young Roh
Chile: Eliana Chamizo Álvarez y Gabriel A. Ugarte Vera
Dinamarca: Jørn Skovsgaard
Eslovenia: Sabina Melavc y Marija Skerlj
España: Vicente Alcañiz, Laura Alonso Carmona y Joaquín Martín Muñoz
Estados Unidos: Thomas Snyder
Estonia: Heli Aru
Finlandia: Reijo Aholainen, Petra Packalen y Aki Tornberg

Francia: Patricia Janissin, Benoît Labat, Florence Lefresne, Sébatien Lobiau y François Parain

Grecia: Dimitra Farmakiotou, Maria Fassari y Athina Plessa Papadaki

Hungría: László Limbacher

Irlanda: Margaret McCarthy y Séamus McLoughlin

Islandia: Gunnar J. Árnason y Arnor Gudmundsson

Israel: Iris Brem-Gazit y Ronit Gabriel

Italia: Francesca Brotto, Marzia Foroni y Diana Saccardo

Japón: Junichi Hirata, Moto Kobayashi y Michiko Okajima

Luxemburgo: Mike Engel y Michel Lanners

México: Antonio Ávila Díaz, Cynthia Cabrera Cárdenas y Carlos Tena

Noruega: Eli Sundby

Nueva Zelanda: Paul Barker y Shelley Robertson

Países Bajos: Hans Stegeman

Polonia: Jerzy Wiśniewski

Portugal: Luísa Canto e Castro Loura, Maria E. Gambôa y Nuno Rodrigues

Reino Unido: Emily Knowles

República Checa: Michaela Šojdřová y Helena Cizkova

República Eslovaca: Peter Mederly

Suecia: Peter G. Johansson

Suiza: Vera Husfeldt

Turquía: Eda Özbek y İmdat Pekdemir

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO

La OCDE constituye un foro único en su género, en el que los gobiernos trabajan conjuntamente para afrontar los retos económicos, sociales y medioambientales que plantea la globalización. La OCDE está a la vanguardia de los esfuerzos emprendidos para entender los cambios y preocupaciones del mundo actual, como la gobernanza corporativa, la economía de la información y los desafíos que genera el envejecimiento de la población, y para ayudar a los gobiernos a responder a tales cambios. La Organización proporciona a los gobiernos un marco en el que pueden comparar sus experiencias políticas, buscar respuestas a problemas comunes, identificar buenas prácticas y trabajar en la coordinación de políticas nacionales e internacionales.

Los países miembros de la OCDE son: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, Corea, Dinamarca, Eslovenia, España, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Turquía. La Comisión Europea participa en el trabajo de la OCDE.

Las publicaciones de la OCDE aseguran una amplia difusión de los resultados obtenidos por la Organización en la compilación de estadísticas y en la investigación sobre cuestiones económicas, sociales y medioambientales, así como de las convenciones, las directrices y los estándares desarrollados por los países miembros.



Política educativa en perspectiva 2015

HACER POSIBLES LAS REFORMAS

Política educativa en perspectiva está diseñada para ayudar a los responsables de las políticas de educación en sus decisiones sobre reformas. Este informe trata de las mejoras en educación de una forma comparativa, teniendo en cuenta la importancia de los contextos nacionales. Mediante un análisis de las experiencias de diferentes países en la implementación de reformas educativas, esta publicación ofrece directrices y estrategias para facilitar futuros cambios.

Dados los distintos contextos nacionales, una reforma llevada a cabo en un país concreto no puede trasladarse sin más a otro país o sistema. No obstante, los países se enfrentan a muchos retos similares e implementan reformas en áreas también similares. La edición de 2015 de *Política educativa en perspectiva* proporciona un estudio comparativo de las tendencias políticas. Explora reformas específicas adoptadas en el área de la OCDE en los últimos siete años para ayudar a los países a aprender unos de otros y elegir las reformas que mejor se adaptan a sus necesidades y contexto.

Política educativa en perspectiva será de interés para los responsables políticos, analistas y profesionales de la educación.

Contenidos

Capítulo 1. Opciones políticas para una educación mejor

Parte I. Tendencias

Capítulo 2. Equidad y calidad en educación

Capítulo 3. Preparar a los estudiantes para el futuro

Capítulo 4. Mejora escolar

Capítulo 5. Evaluación para mejorar los resultados de los estudiantes

Capítulo 6. Dirección de los sistemas educativos

Parte II. Un enfoque especial sobre las reformas educativas

Capítulo 7. Reformas de la evaluación en educación

Capítulo 8. Desarrollar y sostener ambientes de aprendizaje innovadores

Capítulo 9. Implementación de reformas de mejora escolar

Capítulo 10. Las asociaciones educativas en las reformas políticas

Capítulo 11. Cooperación constructiva con el sector empresarial

Parte III. Una mirada país por país

Capítulo 12. Resúmenes de las políticas educativas de los países de la OCDE

www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm

Puede consultar esta publicación en Internet en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>.

Esta obra está publicada en OECD iLibrary, que reúne todos los libros, periódicos y bases de datos.

Para más información, visite www.oecd-ilibrary.org.

ISBN: 978-84-680-3313-6



9 788468 033136

Fundación **Santillana**

Telefónica

Fundación Telefónica