

Pedagogía estructurada

GUÍA

8

¿Qué necesitan saber los líderes educativos?



INTRODUCCIÓN

La mejora de las competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas exige cambios en las prácticas docentes cotidianas. Los programas de pedagogía estructurada han demostrado su impacto cuando han conseguido que los maestros utilicen a diario el material didáctico deseado, empleen consistentemente el tiempo de clase de manera más productiva y desplieguen sistemáticamente mejores métodos de enseñanza. ¿Qué aspectos del sistema educativo son más críticos para apoyar esos componentes del éxito?



COMPRENDER LA PRIORIDAD PRINCIPAL DEL SISTEMA

Es casi un cliché decir que el liderazgo es importante, por lo que nos centraremos en los aspectos de liderazgo del sistema educativo de un país que son decisivos para mejorar las competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas. En primer lugar, los líderes nacionales deben establecer claramente que la mejora de los resultados del aprendizaje es el objetivo último del sistema educativo.

Los resultados de las evaluaciones se pueden utilizar para asegurar un mayor compromiso con ese objetivo. Por ejemplo, uno de los principales logros del proyecto Education Data for Decision Making (Datos educativos para la toma de decisiones) de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (United States Agency for International Development, USAID) fue el desarrollo y el uso sistemático de la Early Grade Reading Assessment (Evaluación de la lectura en los primeros grados) y la Early Grade Math Assessment (Evaluación de las matemáticas en los primeros grados). En numerosos países, los resultados de estas evaluaciones se utilizaron para generar interés y atención en el aprendizaje temprano. Pratham, en la India, y Uwezo, en África Oriental, también han utilizado los resultados de las evaluaciones para abogar por la mejora de los resultados de las competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas. El bajo desempeño en estos tipos de evaluaciones, y extremadamente bajo en algunos casos, actúan como alertas para los sistemas educativos. Y cuando los líderes del sector educativo se tomaron en serio las implicaciones de los resultados de esas evaluaciones, la mejora del aprendizaje en los primeros grados se convirtió en un objetivo prioritario de sus estrategias y planes sectoriales.¹

Al considerar los resultados del sistema educativo de su país, los líderes educativos y otras partes interesadas suelen preocuparse más por el desempeño en los exámenes de mayor relevancia o por si los estudiantes tienen acceso a un plan de estudios más avanzado. Por lo tanto, el liderazgo del sector educativo debería comprender y luego enfatizar en su comunicación el vínculo entre el éxito en los primeros años de la escuela y el éxito en el logro de mejores resultados en los grados superiores y en las asignaturas más avanzadas. Se puede mostrar a los ministerios de finanzas la relación entre la mejora de los resultados iniciales en lectura, escritura y matemáticas y el ahorro de costos mediante la reducción del abandono escolar y la mejora de la permanencia (utilizando métricas como los años de escolaridad ajustados al aprendizaje para mostrar la mejora de la eficiencia educativa).

En ocasiones, los sistemas educativos pueden centrarse en mejorar los resultados de sus estudiantes más avanzados, y las partes interesadas piensan que así es como obtienen un mejor desempeño en los exámenes nacionales o en las evaluaciones comparativas internacionales. Tenemos que ayudar a los líderes del sistema educativo a comprender que ocurre exactamente lo contrario. Para contrarrestar esta tendencia, hay que ayudar a los sistemas a priorizar explícitamente la equidad. Un argumento para apoyar el énfasis en la equidad es que la mejora del desempeño general se logra con el ascenso de los niveles inferiores. Como se ilustra en el gráfico que aparece aquí, los países con una proporción mucho mayor de estudiantes que alcanzan el nivel más bajo de competencia

LOS LÍDERES NACIONALES DEBEN ESTABLECER CLARAMENTE QUE LA MEJORA DE LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE ES EL OBJETIVO ÚLTIMO DEL SISTEMA EDUCATIVO



lectora en una evaluación internacional tienen los resultados de evaluación general más bajos. Los países con mejor desempeño son aquellos que han reducido la proporción de estudiantes con puntajes en el nivel más bajo, al tiempo que han aumentado sustancialmente la proporción de aquellos en los niveles intermedios. Sacar a los estudiantes de los niveles más bajos de competencia no solo ayuda al desempeño general del sistema, sino que reduce las desigualdades y contribuye a aprovechar más plenamente el potencial humano de un país.

Además, los sistemas deben asegurarse de que las poblaciones típicamente desfavorecidas no se pasen por alto. Los datos deben reflejar hasta qué punto la implementación no solo está llegando, sino que se adapta adecuadamente a los desafíos que enfrentan las zonas desatendidas de un país. De especial preocupación es garantizar que los esfuerzos lleguen a las comunidades afectadas por conflictos o crisis.



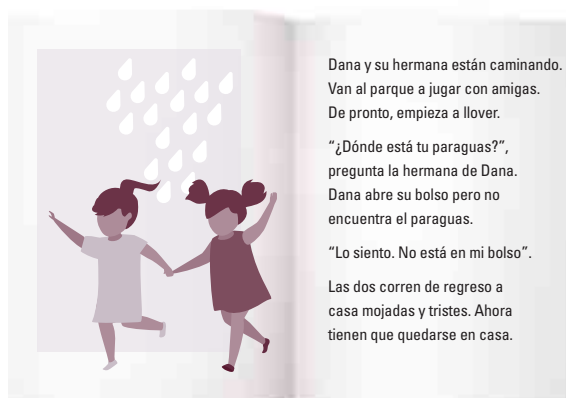
COMUNICAR LAS EXPECTATIVAS

Quando el liderazgo se ha comprometido a mejorar los resultados del aprendizaje como objetivo prioritario, y cuando se ha centrado en el aprendizaje fundamental como una faceta crítica de ello, es imperativo definir los resultados de los estudiantes en términos que puedan ser comprendidos por el amplio espectro de partes interesadas. **Sin embargo, no es suficiente que dicha información esté disponible en los documentos del plan de estudios o en los documentos de las políticas del ministerio. Más bien, aconsejamos a los ministerios que publiquen objetivos concretos en foros públicos y medios de comunicación y que muestren, por ejemplo, un párrafo de texto que los estudiantes deben leer con fluidez o ejemplos de las operaciones matemáticas que deben realizar automáticamente.**

Por ejemplo, el Primer Ministro Modi de la India anunció públicamente en septiembre de 2020: "El viaje de 'aprender a leer' a 'leer para aprender' solo se puede completar a través de las competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas", y luego agregó: "Tenemos que asegurarnos de que todos los niños que han pasado la Clase 3 deben leer de 30 a 35 palabras en un minuto".³

Las expectativas respecto a lo que los estudiantes deberían ser capaces de hacer constituyen solo una pieza de todo el rompecabezas. **El liderazgo educativo también debe definir explícitamente qué se espera que hagan los actores del sistema para lograr esos resultados de los estudiantes.** Obviamente, esto incluye las expectativas para los maestros, pero también la forma en que el personal de todo el sistema proporciona los recursos, materiales, formación y apoyo que los maestros necesitan para tener éxito.

Las expectativas para los maestros deben alinearse con lo que la investigación muestra que mejora los resultados: el alcance del plan de estudios y la secuencia que los maestros deben seguir, los materiales que deben utilizar, la cantidad de tiempo de clase que deben dedicar a las competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas, y los métodos de enseñanza y las evaluaciones que deben emplear regularmente. Todo ello debe ser realista dentro del ambiente de funcionamiento de las escuelas (p. ej., véase el cuadro de texto).⁴ **Las normas o estándares profesionales para quienes enseñan en los primeros grados pueden enumerar tales expectativas, pero no se trata solo de una cuestión de definición. Aun más importante es comunicar esas expectativas a través de múltiples canales que se refuercen mutuamente (p. ej., comunicados oficiales del ministerio, boletines de asociaciones sindicales o profesionales, anuncios de servicio público, artículos de prensa, publicaciones en sitios web, etc.).** Las actividades de formación y apoyo deben diseñarse en torno a ayudar a los maestros a aprender a cumplir estas expectativas.



Ejemplo de un texto en inglés que un estudiante de 3er. grado en Filipinas debería leer con fluidez y comprender



Y los directores de escuela y demás personal administrativo descentralizado deben transmitir repetidamente estas mismas expectativas a los maestros. Si se pretende que las expectativas para los maestros sean ampliamente conocidas, comprendidas y aplicadas, se recomienda encarecidamente, o eventualmente se exige, utilizar toda la gama de medios de comunicación y canales de redes sociales disponibles en la actualidad.

Si se pide a estudiantes y maestros que cumplan nuevas expectativas de aprendizaje y enseñanza, entonces el sistema educativo también tiene que establecer expectativas claras para los apoyos que estos van a recibir. El paquete mínimo de materiales, la cantidad de formación y apoyo profesional que

se proporciona a cada maestro deben definirse claramente y comunicarse con amplitud. Todos—maestros, administradores, padres—deben saber qué esperar y deben ser capaces de decir si su escuela ha recibido los aportes y apoyos necesarios.

Los datos sobre adhesión de los maestros a la secuencia estructurada de lecciones y sobre la provisión por parte del sistema del paquete deseado de aportes son indicadores de si las condiciones previas para mejorar los resultados se están reuniendo sistemáticamente en todo el sistema educativo. Los directores de escuela y los distritos deben recopilar y revisar dicha información a lo largo del año escolar.

GESTIÓN A TODO NIVEL DEL SISTEMA

Si bien los ministerios centrales son importantes, los niveles de distrito y subdistrito, que se conectan más directamente con las escuelas, también son fundamentales. **Los actores a estos niveles son eslabones importantes de la cadena de comunicación necesaria para ayudar a las escuelas, maestros y comunidades a comprender las nuevas expectativas antes mencionadas. No todas las comunicaciones deben pasar por la burocracia, pero estos actores internos deben reforzar las expectativas en todas sus interacciones con las escuelas.**

de Duke) que actúan en contra de la adopción de nuevos comportamientos por parte de los maestros. **Tenemos que hacer que sea lo más fácil posible para los maestros adoptar y mantener nuevos métodos de enseñanza.**

Todo esto requiere esfuerzos múltiples y multicanal para recabar información y luego influir en los conocimientos, actitudes y creencias a nivel local. **Se debe recurrir a las técnicas de cambio de comportamiento y de cambio de comportamiento social, así como a las lecciones de la economía conductual.** Por ejemplo: investigar las creencias y comportamientos preexistentes de los maestros y las normas que prevalecen entre ellos en relación con la práctica pedagógica; dirigir mensajes basados en esos hallazgos e involucrar a los actores influyentes en la comunicación de esos mensajes a los maestros; hacer que el cambio de comportamiento sea más fácil de adoptar, y animar y apoyar a los maestros mientras prueban nuevas técnicas.

Además, el personal del distrito y subdistrito y los directores de escuela deben dirigir sus esfuerzos a apoyar la entrega de la enseñanza básica. Luis Crouch se refiere a esto como una gestión rigurosa—gestión centrada en un número limitado y específico de prioridades—para garantizar que los maestros acepten el enfoque de pedagogía estructurada.⁵ Los sistemas con bajo desempeño mejoran cuando logran y cumplen con la implementación de ese enfoque.

Las observaciones y la retroalimentación de los maestros deben estar diseñadas para reforzar el uso de los materiales y el despliegue de los métodos de enseñanza deseados. Los ciclos de retroalimentación rápidos son esenciales. Los directores de escuela y el personal del distrito o subdistrito deben observar las lecciones justo después de que los maestros reciban la formación, para reforzar el enfoque y saber dónde los maestros pueden tener dificultades. Esperar hasta el final del año para realizar una evaluación desperdicia una oportunidad preciosa de reforzar, incentivar, aprender e iterar para mejorar. Debe hacerse explícito que la realización de tales observaciones es una expectativa para este personal.

EXPECTATIVAS REALISTAS



Las expectativas del sistema educativo deben ser ambiciosas, pero realistas. ¿El plan de estudios es demasiado extenso? ¿Se dedica suficiente tiempo a las competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas? Además, ¿el tiempo asignado se traduce en oportunidades reales de aprendizaje para los estudiantes? ¿Cuánto tiempo se pierde por ausencia de los maestros, cierre de escuelas o mala gestión de la jornada escolar? Un desajuste entre un plan de estudios ambicioso y la posibilidad real de aprender que ofrece la escuela afecta negativamente los resultados del aprendizaje.

Los maestros, directores de escuela y administradores locales necesitan adquirir conocimientos específicos y comprender los métodos de enseñanza destinados a mejorar las competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas (y los maestros deben practicar esos métodos). La formación puede proporcionar eso, pero lo que la formación por sí sola no aborda es el entorno normativo en el que los maestros, directores de escuela y administradores aplicarán esos conocimientos y destrezas. El contexto social e institucional en el que viven y trabajan debe servir de base para un nuevo conjunto de normas (expectativas) relacionadas con su comportamiento y práctica. Para ello hay que dedicar tiempo a comprender el contexto social y organizacional y a identificar las fuentes de “fricción” (como las describe Dan Ariely, Profesor James B. Duke de psicología y economía conductual de la Universidad

**SE REQUIEREN
ESFUERZOS
MÚLTIPLES Y
MULTICANAL
PARA RECABAR
INFORMACIÓN E
INFLUIR EN LOS
CONOCIMIENTOS,
ACTITUDES Y
CREENCIAS A NIVEL
LOCAL**



SUPERVISIÓN, INTERVENCIÓN Y RESPONSABILIDADES

En la [Guía 7](#) sobre datos y responsabilidades, analizamos los datos que son útiles para supervisar la implementación y el impacto de los enfoques de pedagogía estructurada. Contribuimos aquí a los consejos de esa guía **subrayando el valor de la supervisión como un medio para reforzar el cambio del entorno normativo y las expectativas para los maestros y las escuelas**. La mayoría de los sistemas utilizan visitas a las escuelas por parte del personal del distrito o subdistrito para realizar inspecciones o verificar el cumplimiento administrativo. Con demasiada frecuencia, estas inspecciones desvían la atención de la enseñanza y el aprendizaje y acaban reforzando las cosas equivocadas. **Las visitas a escuelas deben centrarse explícitamente (si no exclusivamente) en la enseñanza y el aprendizaje y, al hacerlo, demostrar que estas son las prioridades del sistema educativo**. Pritchett se refiere a esto como alinear el sistema educativo para el aprendizaje—lo que significa que los requisitos administrativos y de gestión deben alinearse para mejorar los resultados del aprendizaje.⁶

Aunque el personal administrativo no sea experto en pedagogía, el mero hecho de que observe una lección y busque algunas características clave del enfoque de pedagogía estructurada indica al maestro lo que se espera de él. La retroalimentación a los maestros sobre esos pocos aspectos clave de su enseñanza refuerza una vez más las nuevas prácticas esperadas.

Además de servir para reforzar las expectativas, la recopilación de los datos mencionados en la [Guía 7](#) también proporciona la base para identificar las



En Jordania, los datos recogidos a nivel escolar sirven de base para decidir qué maestros deben recibir un nivel de mentoría más intensivo y cuáles requieren menos.

escuelas que pueden tener dificultades. Dicha información es vital, siempre que el sistema esté preparado para responder y apoyar a quienes necesiten ayuda adicional. Por lo tanto, los sistemas deben crear foros donde los funcionarios puedan revisar los datos a nivel de escuela y tomar decisiones sobre a dónde destinar recursos adicionales. Con demasiada frecuencia los recursos se distribuyen sobre la base de una filosofía de “equidad”, que significa que cada distrito o escuela recibe la misma asignación. El esfuerzo debe estar dirigido a demostrar a los actores del sistema educativo que la distribución equitativa a menudo es en realidad injusta. Tras garantizar la asignación básica de recursos a todas las escuelas, para promover la equidad el sistema podría destinar formación adicional, visitas de apoyo adicionales o recursos extra para ayudar a superar las desventajas de algunas comunidades a medida que se identifiquen las necesidades.

Algunas características clave de la pedagogía estructurada, fáciles de observar y reforzar:



1. ¿La maestra puede explicar los objetivos de su lección?
¿Puede establecer las metas del año para sus estudiantes?
2. ¿La maestra les pide a los estudiantes que saquen sus libros y los abran en la página correspondiente?
3. ¿La maestra consulta su guía del maestro a lo largo de la lección?
4. ¿Los estudiantes participan en actividades durante todo el período de la lección?
5. ¿Hubo tiempo en la lección para que los estudiantes practicasen individualmente la destreza aprendida?
6. ¿Los materiales para la maestra y los estudiantes muestran claros signos de uso?

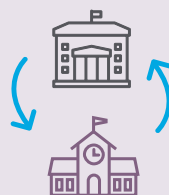
Por último, la supervisión del desempeño a nivel escolar también es fundamental para establecer responsabilidades. En la medida en que la supervisión comunica y refuerza el cambio de expectativas, también contribuye a la aceptación de responsabilidades dentro de un entorno normativo organizacional en evolución. Las responsabilidades a cada nivel—maestros, directores de escuela y personal del distrito y subdistrito—deben estar alineadas.⁷ **Si los maestros son responsables de prácticas pedagógicas específicas y de los resultados del aprendizaje de sus estudiantes, todos los demás deben compartir esa responsabilidad y ser responsables de proporcionar el apoyo que las escuelas y los maestros necesitan.**

Los sistemas educativos carecen de este tipo de responsabilidad compartida y bidireccional. **Además del seguimiento de los resultados y de la provisión de recursos, recomendamos ayudar a establecer mecanismos a través de los cuales las escuelas y sus comunidades puedan informar y exigir responsabilidades al sistema sobre la realización de los aportes necesarios y la formación y el apoyo a los maestros.**



PROPORCIONAR APOYO ADICIONAL EN BASE A LAS NECESIDADES A NIVEL DE LA ESCUELA

RESPONSABILIDAD BIDIRECCIONAL



Sistema responsable de:

- Apoyos que las escuelas necesitan para tener éxito
- Resultados del aprendizaje

Escuelas responsables de:

- Resultados del aprendizaje
- Implementar la pedagogía estructurada



CONCLUSIÓN

Un tema recurrente en esta “Guía práctica” es la necesidad de que los sistemas educativos mantengan una sólida comunicación bidireccional que transmita las expectativas y sepa del cumplimiento de esas expectativas. Muchos sistemas establecerán marcos normativos, estrategias y planes sólidos; recientemente, muchos de esos planes han reconocido la necesidad de dar prioridad a la mejora de las competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas. Los ministerios deben hacer un trabajo mucho mejor traduciendo su compromiso de mejorar el aprendizaje en expectativas claras para los actores de todo el sistema. Deben utilizar diversos recursos, canales y medios de comunicación para transmitir repetidamente esas expectativas a todos los implicados y para que todos los implicados controlen y se responsabilicen del cumplimiento de esas expectativas. En última instancia, los administradores y directivos deben responsabilizarse de proporcionar el apoyo sostenido y los recursos que los maestros y los estudiantes necesitan.

Acerca de los símbolos en esta guía:



Indica “Alerta roja”: Algo a tener en cuenta y ante lo que hay que estar alerta, porque es un problema común



Indica “No negociable”: imprescindible

RECURSOS

Lant Pritchett sobre el aprendizaje como prioridad (video de 5 minutos): <https://www.youtube.com/watch?v=wUehLnWdtxQ>

Blog del programa RISE de Luis Crouch sobre tres casos de alineación de sistemas: <https://riseprogramme.org/publications/systems-implications-core-instructional-support-lessons-sobral-brazil-puebla-mexico>

Schuh Moore, DeStefano y Adelman sobre la oportunidad de aprender: <https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/EQUIP2%20OTL%20Book.pdf>

Lant Pritchett y Amanda Beatty sobre un plan de estudios demasiado ambicioso: <https://www.cgdev.org/publication/negative-consequences-overambitious-curricula-developing-countries-working-paper-293>

Dan Ariely sobre la economía conductual (TED talk): https://www.ted.com/talks/dan_ariely_how_to_change_your_behavior_for_the_better?language=en

Instituto Brookings sobre responsabilidad social: <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2016/12/21/from-data-to-learning-the-role-of-social-accountability-in-education-systems/>

Serie completa de guías prácticas de pedagogía estructurada: <https://scienceofteaching.site/how-to-guides/>

ÁREAS EN LAS QUE SE NECESITARÁ EXPERIENCIA TÉCNICA



Pedagogía: identificar un conjunto limitado de aspectos “señal” del cambio en la enseñanza, para que los observadores de la práctica docente sepan en qué enfocarse al supervisar a los maestros y qué debe comunicarse como “la nueva normalidad”.

Economía conductual: diseñar enfoques para influir en el comportamiento de maestros y administradores, que tengan en cuenta las realidades de la toma de decisiones humana, incorporando conceptos como el efecto de exceso de confianza, el descuento temporal, la aversión a la pérdida, el anclaje y el encuadre, y las normas sociales.

Comunicaciones para el cambio de comportamiento: diseñar encuestas que brinden información sobre los conocimientos, actitudes, percepciones y normas sociales predominantes que influyen en los comportamientos actuales de las personas y, a partir de esos hallazgos, diseñar estrategias multicanal para promover el cambio de comportamiento.

REFERENCIAS

- 1 Dean Neilson, “Early Grade Reading and Math Assessments in 10 Countries: Dissemination and Utilization of Results—A Review,” U.S. Agency for International Development Education Data for Decision Making Project report, RTI International, Research Triangle, Park, NC, August 2014. <https://shared.rti.org/content/early-grade-reading-and-math-assessments-10-countries-dissemination-and-utilization-results->
- 2 Data are from the 2011 Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS).
- 3 The Indian Express News Service, “Mark Sheets Turned into Prestige Sheet for Parents, Pressure Sheet for Children,” The Indian Express (New Delhi), September 11, 2020, online edition. <https://indianexpress.com/article/education/mark-sheets-turned-into-prestige-sheet-for-parents-pressure-sheet-for-children-pm-6591811/>
- 4 On opportunity to learn, see Audrey-Marie Schuh Moore, Joseph DeStefano, and Elizabeth Adelman, “Opportunity to Learn: A High Impact Strategy for Improving Educational Outcomes in Developing Countries,” EQUIP2: Educational Policy, Systems Development and Management, U.S. Agency for International Development report, FHI 360, Washington, DC, March 2012. <https://www.globalreadingnetwork.net/resources/opportunity-learn-high-impact-strategy-improving-educational-outcomes-developing-countries>. On the limitations of overly ambitious curriculum see Lant Pritchett and Amanda Beatty, “The Negative Consequences of Overambitious Curricula in Developing Countries,” Center for Global Development (CGD), Working Paper 293, CGD, Washington, DC, April 2012. <https://www.cgdev.org/publication/negative-consequences-overambitious-curricula-developing-countries-working-paper-293>.
- 5 Véase el blog de Luis Crouch en el sitio web del programa Research on Improving Systems of Education (RISE, Investigación sobre la mejora de los sistemas educativos): <https://riseprogramme.org/publications/systems-implications-core-instructional-support-lessons-sobral-brazil-puebla-mexico>
- 6 Lant Pritchett, “Creating Education Systems Coherent for Learning Outcomes: Making the Transition from Schooling to Learning,” RISE Programme Working Paper 15/005, RISE Programme, Oxford, UK, December 2015. <https://riseprogramme.org/publications/creating-education-systems-coherent-learning-outcomes>
- 7 Benjamin Piper, Joseph DeStefano, Esther M. Kinyanjui, and Salome Ong’ele, “Scaling Up Successfully: Lessons from Kenya’s Tusome National Literacy Program,” Journal for Educational Change 19, (2018): 293–321. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9325-4>
- 8 Ibid; Pritchett, Creating Education Systems, 2015.



Este documento está bajo una Licencia Internacional de Creative Commons Attribution 4.0.