

EDUCACIÓN HOY

LA PERSPECTIVA DE LA OCDE



Instituto Internacional de Investigación
de Tecnología Educativa

EDUCACIÓN HOY

LA PERSPECTIVA DE LA OCDE



El Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa (INITE) es una institución mexicana independiente que nació en 1996 y que tiene reconocimiento de CONACyT. Su misión es colaborar con el mejoramiento de la educación en Latinoamérica, desarrollando y aprovechando recursos y tecnologías que generen productos y servicios estandarizados que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente atiende a universidades particulares en México y Centroamérica, así como a empresas públicas y privadas, además de encontrarse en el desarrollo de una universidad a distancia a nivel latinoamericano.

El INITE es especialista en dar consultoría y crear productos y servicios educativos, a la medida de las necesidades de sus clientes. Para ello se cuenta con un equipo multidisciplinario de profesionistas en el área de la educación, la tecnología, la edición, etcétera.

El INITE ganó el Premio AMITI en 2006 y fue finalista en 2009 en el Premio Nacional de Tecnología.

Los libros que produce el INITE tienen la función de complementar y reforzar los modelos educativos desarrollados en la misma institución, y por sus características pueden ser usados en diferentes escuelas y en distintos planes y programas de estudio, a precios accesibles. Dentro de estos materiales podemos incluir: libros didácticos, cuadernos de ejercicios, cómics, libros recortables, coediciones con la OCDE, etc. Se han editado 433 títulos e impreso más de 2.6 millones de ejemplares.

Dentro de las coediciones INITE-OCDE, se han publicado antologías que, con los contenidos de la OCDE más las estrategias didácticas del INITE, acercan los grandes temas educativos a un público más amplio. Asimismo, con este título, se inaugura la colección de traducciones de algunos de los mejores contenidos sobre educación que la OCDE ha publicado en inglés. Nuevamente, la intención es que un público más amplio tenga acceso a los estudios, estadísticas y recomendaciones del organismo internacional.

David Stofenmacher Berenstein
Director General
INITE

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

La OCDE constituye un foro único en su género, donde los gobiernos de 30 países democráticos 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 ayudar a los gobiernos a entender y responder a los cambios y preocupaciones del mundo actual, como el gobierno corporativo, la economía de la información y los retos que genera el envejecimiento de la población. La Organización ofrece 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, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Turquía. La Comisión de las Comunidades Europeas participa en el trabajo de la OCDE.

Las publicaciones de la OCDE aseguran una amplia difusión de los trabajos de la Organización. Éstos incluyen los resultados de la compilación de estadísticas, los trabajos de investigación sobre temas económicos, sociales y medioambientales, así como las convenciones, directrices y los modelos desarrollados por los países miembros.

PUBLICADO ORIGINALMENTE POR LA OCDE EN INGLÉS Y FRANCÉS CON LOS SIGUIENTES TÍTULOS:
EDUCATION TODAY: THE OECD PERSPECTIVE
L'ÉDUCATION AUJOURD'HUI: LA PERSPECTIVE DE L'OCDE
© 2009 OECD.

© 2010 INSTITUTO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA, S.C. PARA ESTA EDICIÓN EN ESPAÑOL.
PUBLICADO EN ACUERDO CON LA OCDE, PARÍS.
LA CALIDAD DE LA TRADUCCIÓN EN ESPAÑOL, ASÍ COMO SU COHERENCIA CON EL TEXTO ORIGINAL ES RESPONSABILIDAD DEL INSTITUTO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA, S.C.

PRIMERA EDICIÓN: ABRIL DE 2010

DERECHOS RESERVADOS © 2010
EDICIONES INSTITUTO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA, S. C.
CALZ. DE LA NARANJA #159
FRACC. INDUSTRIAL ALCE BLANCO
NAUCALPAN, EDO. DE MÉXICO, C. P. 53370

TEL: 52-55-50897330
FAX: 52-55-50897301
EMAIL: ALBERTO.DELAFUENTE@INITE.EDU.MX

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE)
AV. PRESIDENTE MASARYK 526, 1ER PISO
POLANCO, MIGUEL HIDALGO
MÉXICO, D.F. 11560

TEL: 52-55-9138-OCDE (6233)
FAX: 52-55-5280-0480
EMAIL: MEXICO.CONTACT@OECD.ORG

QUEDA RIGUROSAMENTE PROHIBIDA, SIN AUTORIZACIÓN ESCRITA DE LOS TITULARES DEL "COPYRIGHT", BAJO LAS SANCIONES ESTABLECIDAS EN LAS LEYES, LA REPRODUCCIÓN PARCIAL Y/O TOTAL DE ESTA OBRA POR CUALQUIER MEDIO O PROCEDIMIENTO, COMPRENDIDOS LA REPROGRAFÍA Y EL TRATAMIENTO INFORMÁTICO Y LA DISTRIBUCIÓN DE EJEMPLARES DE ELLA MEDIANTE ALQUILER O PRÉSTAMO PÚBLICOS.

COLECCIÓN: INITE-OCDE
ISBN 978-607-454-050-5

IMPRESO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO

Prólogo

En la Dirección de Educación de la OCDE, estamos conscientes de la importancia del papel que juega la administración del conocimiento en un mundo con sobrecarga de información y de economías basadas en el conocimiento. Por tradición, como han mostrado los análisis de la OCDE, la educación no ha sido un ejemplo en su administración del conocimiento, aun cuando el “conocimiento” es el negocio central de ésta.

Hemos aplicado esta observación a nuestro trabajo. Nos hemos dado cuenta de que a pesar de –o debido a– nuestra enérgica producción de publicaciones, se requiere crear una mayor transparencia del mensaje central de esta producción en su totalidad. Identificamos la necesidad de presentarlos de forma accesible para el uso de diversas audiencias –nuestros contactos nacionales, otros sectores del gobierno, expertos, medios y público en general– que no tienen el tiempo para adentrarse en todo el análisis internacional que surge de nuestra dirección de educación. Pocos usuarios leen los reportes de la OCDE de la primera a la última páginas: este reporte representa un recurso en formato modular que ayuda a los lectores a entrar y salir tomando lo que encuentren especialmente de interés.

Hemos limitado el alcance de este recurso para incluir sólo resultados publicados, orientaciones políticas y aquello que se aplique a la mayoría de los países de la OCDE (en vez de, por ejemplo, reseñas de países de manera individual). Esta cobertura incluye análisis que dependen de otras direcciones de la OCDE con interés directo en la educación en los casos donde éstos se han publicado, al menos conjuntamente, con la dirección de educación de la OCDE.

Ésta es la primera vez que la mencionada dirección hace algo así. Se tiene la intención de hacer actualizaciones de manera regular, pero no publicarlo cada año. La frecuencia de estas actualizaciones dependerá de la recepción que tenga la edición inicial. Dentro de la Dirección de Educación, esta síntesis se lleva a cabo por el CERI (Centro para la Investigación e Innovación Educativa) y su futura actualización se incluye en el programa CERI. Preparado por David Instance, con Delphine Grandrieux, quien era el responsable de la edición, y Eric Charbonnier y Connie Beckmann, que proporcionaron las gráficas estadísticas.

Barbara Ischinger, Directora
Dirección de Educación

Índice

Prólogo	5
Introducción	9
Capítulo 1. Educación y cuidado en la niñez temprana	11
1.1. Principales resultados y conclusiones	13
1.2. Tendencias en política	18
Capítulo 2. Educación/Estudios – Inversión, organización y estudiantes	21
2.1. Principales resultados y conclusiones	23
2.2. Tendencias en política	32
Capítulo 3. Transiciones más allá de la Educación Inicial	39
3.1. Principales resultados y conclusiones	41
3.2. Tendencias en política	47
Capítulo 4. Educación superior	51
4.1. Principales resultados y conclusiones	53
4.2. Tendencias en política	60
Capítulo 5. Educación y capacitación para adultos – participación y oferta	67
5.1. Principales resultados y conclusiones	69
5.2. Tendencias en política	74
Capítulo 6. Aprendizaje de por vida	77
6.1. Principales resultados y conclusiones	79
6.2. Tendencias en política	82
Capítulo 7. Resultados, beneficios y rendimiento	87
7.1. Principales resultados y conclusiones	89
7.2. Tendencias en política	99
Capítulo 8. Equidad e igualdad de oportunidades	103
8.1. Principales resultados y conclusiones	105
8.2. Tendencias en política	110

Capítulo 9. Innovación y administración del conocimiento	117
9.1. Principales resultados y conclusiones	119
9.2. Tendencias en política	121
Bibliografía	125
Lista de figuras	
Figura 1.1. La mayoría de los niños comienza su educación antes de los 5 años (2006).	13
Tabla 1.1. Principales formas de financiamiento para la educación de la niñez temprana y servicios de cuidado (0 a 6 años) en países seleccionados.	16
Figura 2.1. Elevación del gasto escolar por estudiante.	26
Figura 2.2. Número total de horas de instrucción en instituciones públicas entre 7 y 14 años (2006).	27
Figura 3.1. Finalizar la educación secundaria superior es ahora la norma en todos los países de la OCDE.	43
Figura 3.2. Años previstos en la educación y fuera de la educación para 15 a 29 años de edad (2006).	45
Figura 4.1. Población que ha alcanzado al menos la educación terciaria (2006)	53
Figura 4.2. Distribución de los estudiantes extranjeros reportados a la OCDE inscritos en cada país (2006).	57
Figura 5.1. Adultos inscritos en educación (2006) Porcentaje de la población de 30 a 39 años y 40 años o más inscritos en educación formal.	70
Figura 6.1. Tiempo esperado de educación para niños de 5 años con base en los patrones actuales de inscripción (2004).	80
Figura 7.1. Porcentajes en cada nivel de destreza en ciencias PISA (2006).	91
Figura 7.2. Porcentajes en cada nivel de destreza en matemáticas PISA (2006).	91
Figura 7.3. Porcentajes en cada nivel de destreza en lectura PISA (2006).	92
Figura 7.4. Ingresos por empleo según nivel de logro educacional para adultos de 25 a 64 años por género, 2006 o último año disponible.	95
Figura 8.1. Las mujeres han superado a los hombres en educación secundaria y superior, como se muestra en los logros obtenidos por los diferentes grupos de la población adulta en 2006.	107
Figura 8.2. Desempeño en matemáticas por estatus migratorio en 2003.	108

Introducción

Este reporte tiene como base los resultados del trabajo que la OCDE ha hecho desde 2002, cuando se creó la dirección de educación y en particular en los últimos tres o cuatro años. El trasfondo de esta preparación se explica en el prólogo de la Directora Barbara Ischinger. El planteamiento elegido se concentra en las orientaciones políticas y resultados publicados, por ende del dominio público. Solamente se han incluido los descubrimientos generalizados sobre: desarrollo, políticas o prácticas relevantes en la mayor parte de las naciones de la OCDE. Lo que no está cubierto aquí es: estudios o resúmenes de países individuales; publicaciones que proporcionen intercambio de información o información sobre prácticas prometedoras que carezcan de conclusiones analíticas más amplias; intenciones de planes y programas de trabajo o asuntos solucionadores de problemas/retos.

Se divide en 9 secciones, vistas como una estructura que refleje bien las diferentes áreas del trabajo educacional y muestre las conclusiones evidenciando los mensajes políticos. Esta elección de un mayor número de pequeñas secciones es deliberada y tiene la intención de permitir que los mensajes clave surjan de manera más clara de cómo sería si se usara un menor número de “Chapters” extensos. Hemos incluido gráficas ilustrativas como apoyos visuales para complementar el texto.

Está producido completamente en formato modular en vez de una narrativa continua. Cada una de las secciones se divide respectivamente en dos: descubrimientos clave y conclusiones; orientaciones y política. Cada texto modular inicia con el mensaje clave, o bien, si el módulo es en forma de lista de mensajes, éstos se encuentran resaltados. Cada uno también incluye el título y referencia del Chapter del reporte de la OCDE al que pertenecen y estos títulos son enlistados de manera completa mas no exhaustiva en la bibliografía final.

Para mantenerlo en límites manejables, este recurso es altamente selectivo sobre todos los posibles descubrimientos y orientaciones políticas con respecto a la educación en la OCDE. Al extraer estos textos de los análisis completos, existe un riesgo natural de sobresimplificar con conclusiones breves, tomadas de un contexto

analítico más amplio. Por ambas razones, se recomienda que los usuarios que buscan algo más que sólo los titulares se remitan a las fuentes originales de la OCDE para tener la imagen completa.

Capítulo 1

Educación y cuidado en la niñez temprana

La provisión en la niñez temprana –pre-primaria y maternal– se ha vuelto una prioridad creciente en muchos países. Ésta la manifiestan los padres que demandan dicho servicio, y también es una fase de servicios y educación cuya importancia es cada vez más reconocida por su contribución a una amplia variedad de metas sociales, económicas y educativas. Al mismo tiempo es un sector con una compleja diversidad de participantes e involucrados, además este sector padece de una falta significativa de inversión en varios países. Una reseña de la OCDE en el campo de la niñez temprana publicada por la OCDE en 2006 – *Starting Strong II: Early childhood education and care* – es un seguimiento de una reseña internacional previamente publicada en 2001. Sus tendencias políticas están en su mayor parte dirigidas a sobreponerse al típico estatus de subdesarrollo del sector que prevelece en muchos países.

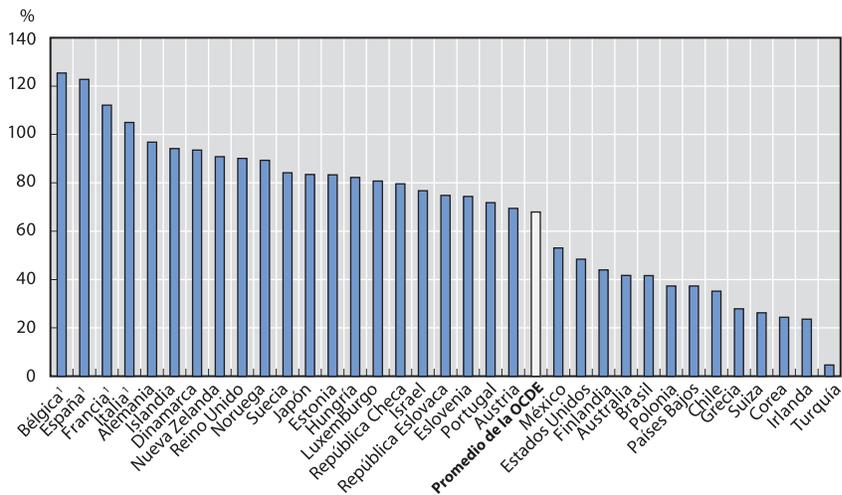
1.1. Principales resultados y conclusiones

En la mayoría de los países –no en todos– la educación comienza antes de los 5 años de edad: cerca de dos tercios de los niños de 3-4 años (69.4%) en las naciones de la OCDE ya están inscritos en sistemas educativos. Los niveles de matrícula para los grupos de estas edades varían, de más de 90% en Bélgica, Dinamarca, Francia, Alemania, Islandia, Italia, Nueva Zelanda, España y el Reino Unido, a un lado del espectro, hasta menos de un cuarto en Irlanda, Corea y Turquía.

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter C.*

Figura 1.1. La mayoría de los niños comienza su educación antes de los 5 años (2006).

Niños menores a 4 años en la educación como porcentaje de niños de 3 y 4 años.



1. En algunos países hay un número importante de niños menores de 3 años de edad en la educación, lo que se traduce en porcentajes superiores al 100%.

Fuente: OECD (2008), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition*, OECD Publishing, Paris.

 <http://dx.doi.org/10.1787/402156412821>

La demanda de educación para niños menores de 3 años sobrepasa la oferta en todos los países excepto en los de la región nórdica: los niveles de matrícula más altos en la oferta con subsidio público para infantes menores a 3 años en sistemas de cuidado y educación temprana se encuentran en Dinamarca y Suecia. Aparte de esas dos naciones y Finlandia, la evidencia mostrada por las reseñas de la OCDE es que la demanda de servicios para niños pequeños es más alta que los lugares disponibles, aun en los países que tienen servicios para ausencia parental prologada. En los países donde el presupuesto público para este servicio es limitado, la mayoría de los padres trabajadores deben buscar soluciones en el mercado privado, en el cual la capacidad de pago es una determinante a la accesibilidad a servicios de calidad o en su defecto depende de arreglos informales con familiares, amigos o vecinos. Los servicios con fondos públicos para estos niños tienen diversas formas: cuidado diario familiar, guarderías y servicios integrados.

 *Starting Strong II: Early childhood education and care, 2006, Chapter 4.*

Los servicios de pre-escolar con fondos públicos suelen estar mejor desarrollados en los países europeos en comparación con los no europeos de la ODCE: en Europa, el concepto de acceso universal para niños de 3 a 6 años es aceptado de manera generalizada. La mayoría de los países de esta región proporcionan educación pública gratuita a todos los niños con cuando menos dos años, antes de comenzar la educación primaria. Con la excepción de Irlanda y Países Bajos, este acceso es generalmente un derecho legal a partir de los tres años y en algunos casos antes que eso. Los programas de educación temprana en Europa son con frecuencia gratuitos y están incluidos en las escuelas. En países de la OCDE fuera de Europa la educación pública gratuita tiende a darse generalmente a partir de los cinco años, aunque muchos niños de cuatro años están inscritos en Australia, Corea y algunos estados de Estados Unidos.

 *Starting Strong II: Early childhood education and care, 2006, Chapter 3.*

Dos amplios énfasis en la educación temprana caracterizan a los diferentes países: Prepararse para la escuela y la pedagogía social: los países de la OCDE tienen diferentes formas de acercarse a los servicios

de atención infantil y las escuelas primarias. Todos tratan de mejorar la coordinación entre ellas pero parten de diferentes premisas. En términos generales en estos países se usan dos métodos diferentes. Los países de habla inglesa y francesa suelen ver esta “sociedad” desde el punto de vista de la escuela: la educación temprana debería servir los objetivos de la educación pública y proveer a los niños de habilidades de “preparación para la escuela”. En contraste, los países que heredaron la tradición de la pedagogía social (los países nórdicos y centro-europeos) ven el jardín de niños como una institución específica dedicada a apoyar a las familias y las necesidades de un mejor desarrollo infantil.

 *Starting Strong II: Early childhood education and care, 2006, Chapter 3.*

Una consecuencia positiva de la descentralización ha sido la integración de los servicios de cuidado y educación temprana a nivel local, dando como resultado una mejor distribución de los recursos para los niños... Estos nuevos servicios suelen estar menos atados a los límites de competencia tradicional que los departamentos gubernamentales. Muchas autoridades locales en Austria, Dinamarca, Finlandia, Hungría, Alemania, Italia, Países Bajos, Noruega, Suecia, el Reino Unido y los Estados Unidos han unido servicios infantiles y portafolios de educación para planear de manera más efectiva y dar coherencia a los servicios para los niños y sus familias. Algunas autoridades locales han integrado la administración y desarrollo de políticas entre grupos clasificados por edad y sectores: en Dinamarca, Italia, Noruega, Suecia y el Reino Unido, por ejemplo, un número cada vez mayor de autoridades locales ha reorganizado la responsabilidad de la educación, el cuidado infantil temprano y las escuelas (y a veces otros servicios infantiles) bajo un comité político y un departamento administrativo.

Tabla 1.1. Principales formas de financiamiento para la educación de la niñez temprana y servicios de cuidado (0 a 6 años) en países seleccionados.

	Financiamiento de servicios	Subsidio a padres	Contribuciones de empleados
Australia	Se limita al jardín de niños público	Forma principal	Sí, impuestos
Bélgica	Forma principal	Mixto en cuidado infantil	Sí, aportación de empleados
Canadá	En Jardín de niños público y servicios comunitarios principalmente (Provincias y territorios en varios niveles, también se usan becas, suplementos al ingreso, fondos operacionales, etc.) de forma principal en Quebec	Mixto. Otorgar fondos adicionales a los servicios comunitarios es común	No
Dinamarca	Forma principal	No	No
Finlandia	Forma principal	Mixto	No
Francia	Forma principal	Mixto para la educación de la niñez temprana y cuidado fuera de la <i>école maternelle</i>	Sí, aportación de empleados
Alemania	Forma principal	Mixto en cuidado infantil	No
Hungría	Forma principal en cuidado infantil y jardín de niños	No	No
Irlanda	Se limita a las guarderías sociales y a la educación temprana pública	Limitado, más que nada contribuciones parentales	No
Italia	Forma principal	No	Sí, aportación de empleados
Corea	Limitado al jardín de niños y a programas públicos dirigidos en centros de cuidado infantil	Forma principal de apoyo gubernamental, pero las contribuciones parentales son altas	En algunos casos
Países Bajos	Forma principal en preprimaria	Forma principal para cuidado infantil, pero las contribuciones parentales son altas	Sí, impuesto de cerca del 30% del costo
Noruega	Forma principal	Mixto	Sí, impuestos
Portugal	Forma principal	Sí	Sí
Suecia	Forma principal	No	No
Reino Unido	Se limita a la educación temprana pública, guarderías sociales y programas dirigidos	Forma principal para cuidado infantil, pero mayormente contribuciones parentales	Sí, impuestos
Estados Unidos	Se limita al jardín de niños público, programas dirigidos e inicio temprano	Forma principal pero mayormente contribuciones parentales	Sí, impuestos

...pero el traspaso de los poderes y responsabilidades también puede ampliar las diferencias de acceso y calidad entre estados, regiones o distritos: esto ha ocurrido en Suecia pero es aún más evidente en países federales como Australia, Canadá, Alemania y los Estados Unidos, donde ha sido difícil alcanzar políticas educacionales a nivel nacional. A menos que se establezcan fuertes mecanismos para igualar esto, las administraciones descentralizadas de cuidado infantil que se encuentran en áreas urbanas pobres pueden enfrentarse a dificultades derivadas de una baja recaudación de impuestos. Las políticas bien intencionadas y la descentralización en algunos países (ej. Canadá y Hungría) ha llevado a la creación de áreas rurales independientes que son muy pequeñas o muy pobres para poder sostener servicios de cuidado y educación de calidad sin que tengan una fuerte asistencia por parte del estado. Aun en situaciones donde existen fondos (como en Australia), una coordinación altamente efectiva puede ser inhibida por una población altamente dispersa, estados separados auspician la educación preescolar, y hay un enfoque orientado al mercado del cuidado infantil.

 *Starting Strong II: Early childhood education and care, 2006, Chapter 2.*

Los niños discapacitados y aquellos con dificultades de aprendizaje y conducta reciben menos apoyo adicional a nivel preprimaria que a nivel primaria: la media porcentual de los niños de nivel preprimaria que reciben un apoyo económico adicional por tener alguna discapacidad, fue de 1.1% en 2003 –significativamente menos que los de nivel primaria (3.6%), aunque hay ejemplos (Estados Unidos) de educación temprana gratuita para niños con discapacidades. El porcentaje medio de niños en educación preprimaria con problemas de aprendizaje y comportamiento que reciben recursos adicionales es inferior a 0.3% en los reportes de países en 2003, con sus notables excepciones (ej. Inglaterra [9.6%] y Chile [11.5%]). El porcentaje de niños que reciben apoyo por condiciones sociales adversas es insignificante en muchas naciones con las excepciones de Bélgica (comunidad francesa) y México, con 12.9% y 16%, respectivamente.

 *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Policies, Statistics and Indicators – 2007 edition, Chapter 4.*

1.2. Tendencias en política

Las políticas de cuidado y educación infantil temprana requieren ser sistemáticas e integrar las diferentes formas de suministro para la edad temprana, dando un acceso universal y permitiendo disfrutar una paridad fuerte e igualitaria con el resto del sistema educativo. Los recientes estudios de la OCDE sobre este sector proponen diez áreas políticas para ser consideradas.

- **Poner el bienestar, desarrollo temprano y aprendizaje como núcleo del enfoque de niñez temprana, respetando las estrategias naturales de aprendizaje del niño:** en lugar de ser un adjunto trabajando en políticas de mercado con débiles agendas de desarrollo o un servicio educativo “Cenicienta” de bajos recursos, la educación y cuidado de la niñez temprana requieren poner el bienestar y desarrollo del niño como su punto central.
- **Aspirar hacia sistemas de cuidado y educación temprana que apoyen un aprendizaje, participación y democracia más amplios:** los puntos de contacto de un enfoque democrático son extender la “agencia” de los niños y del derecho que tienen los padres a involucrarse en la educación de sus hijos. Aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a vivir juntos son los elementos críticos a promover en cada niño.
- **Dar autonomía, fondos y apoyo a los servicios para la atención de la niñez temprana:** dentro de los parámetros de lineamientos y metas en toda la extensión del sistema, los servicios y educadores deben tener la autonomía para planear y elegir la currícula de los niños a su cuidado; la política debe ofrecer los medios para que el staff ejerza este acercamiento autónomo y de participación.
- **Desarrollar lineamientos amplios y estándares curriculares en conjunto con los involucrados en todos los servicios de cuidado y educación temprana:** marcos de trabajo “guía”, especialmente que hayan sido desarrollados junto con los principales interesados, ayudan a promover una mayor calidad entre la oferta para la niñez temprana, a guiar y apoyar al staff profesional, y a facilitar la comunicación entre éste y la familia.
- **Enfocar los fondos públicos a lograr metas pedagógicas de calidad:** la mayoría de los países necesitan duplicar su inversión por niño para garantizar una correcta proporción Profesorado-alumnos y un staff calificado para que tengan una paridad con el sector primario. Esta inversión debe estar dirigida a lograr metas didácticas en vez de estar dirigido solamente a crear suficientes plazas de trabajo.

- **Mejorar las condiciones de trabajo y la educación profesional del staff para cuidado y educación para la niñez temprana:** los estudios de la OCDE han encontrado un número de debilidades comunes que requieren atención: niveles bajos de reclutamiento y salario, particularmente en servicios de cuidado infantil, falta de certificación especializada en pedagogía infantil, feminización excesiva del staff, falta de diversidad del staff que refleje la diversidad del vecindario.
- **Crear las estructuras de gobierno necesarias para la responsabilidad del sistema y garantizar la calidad:** éstas incluyen elementos como unidades muy experimentadas en política, capacidad de recolección y monitoreo de datos, una agencia de evaluación y consejeros pedagógicos o cuerpos de inspección.
- **Atender el contexto social del desarrollo de edad temprana:** servicios bien organizados deberían trabajar hacia una visión amplia, pero realista, en la que los involucrados puedan adherirse, sirviendo al mismo tiempo para apoyar a los padres en la crianza de sus hijos, facilitar que las mujeres trabajen y ayudar a la inclusión social a las familias inmigrantes y de bajos ingresos.
- **Impulsar la participación de la familia y la comunidad en los servicios de educación infantil temprana:** la continuidad de la experiencia infantil a través de los diferentes ambientes en el cuidado y educación infantil se incrementa bastante cuando los padres y miembros del staff comparten información y adoptan enfoques consistentes de socialización, rutinas diarias, desarrollo y aprendizaje del niño; las comunidades también juegan un papel importante como proveedores y como oferentes de espacios para la unión.
- **Reducir la exclusión y pobreza infantil con la creación de políticas fiscales, sociales y de trabajo, además de aumentar los recursos dentro de programas universales para niños con diversos derechos de aprendizaje:** la investigación muestra la efectividad de programas universales para niños con discapacidades y desventajas diversas, en conjunto con un mejoramiento en el flujo de fondos y con una inversión en servicios de calidad, en lugar de usar programas dirigidos que sirven para segregar y estigmatizar.

 *Starting Strong II: Early childhood education and care, 2006, Chapter 10.*

Capítulo 2

Escolaridad – Inversión, organización y estudiantes

El periodo de educación obligatoria –primaria, secundaria e incluso preparatoria en algunos países– es el núcleo de todos los sistemas educativos. Con los años ha habido una inversión significativa en esta importante fase de la educación, reconocida como fundamental para poner los cimientos sobre los que se van a sostener otros resultados sociales, económicos y educativos. Los profesores (y la fuerza de trabajo educativa en general) son ampliamente reconocidos como participantes centrales en el proceso de la educación, posición reforzada en el estudio del 2005 de la OCDE: *Teacher Matter: Attracting, developing and Retaining Effective Teachers*. El trabajo de la OCDE ha analizado con gran precisión las características de los estudiantes y la naturaleza de las prácticas escolares, incluyendo el liderazgo. Las orientaciones de las políticas han resaltado la necesidad de modernizar, innovar y profesionalizar de forma simultánea, mientras se generan reformas dirigidas al aprendizaje efectivo –en vez de cambiar solamente las estructuras y sistemas administrativos– en el núcleo escolar.

2.1. Principales resultados y conclusiones

Sólo una pequeña minoría de estudiantes no concluye la educación obligatoria. Aunque estas cifras se están elevando a uno de cada diez en algunos países: las tasas de participación en la mayor parte de las naciones asociadas a la OCDE suelen ser altas hasta el final de la educación obligatoria, completando esta fase más de 90% en su mayoría. Los países donde más de 10% no completa esta fase de la educación son: Alemania, México, Países Bajos, Nueva Zelanda, Turquía, Reino Unido, Estados Unidos y Chile, el cual es país asociado. Sin embargo, la edad que señala el fin de la educación obligatoria varía de país a país y en cuatro de estos casos termina relativamente tarde, a los 17-18 años (Chile, Alemania, Países Bajos, Estados Unidos).

 *Education at a glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter C.*

El gasto en las escuelas –ampliamente definido– suma dos tercios (66.1%) del gasto educativo total en los países de la OECD: a grandes rasgos, las “mediciones” de inversión en las escuelas comparadas con las de la educación terciaria muestran que la parte del gasto escolar (que abarca preprimaria, primaria y alguna educación post-secundaria no terciaria) alcanza un total de dos tercios del gasto total de la educación. En 2005, 70% o más es cubierto por el sector escolar de Irlanda (74.7%), Italia (70.0%), Nueva Zelanda (70.9%) y el Reino Unido (73.9%). La educación terciaria recibe la parte más grande en los Estados Unidos (37.1%), Grecia (33.5%) y Corea (33.5%), mientras que el promedio en naciones de la OCDE es de menos de un cuarto (24.2%). (Dinamarca, Islandia y Japón son más difíciles de comparar ya que tienen una proporción de gastos no ubicados por nivel de 6%, 7.7% y 7.0% respectivamente, mientras Canadá, Luxemburgo y Turquía no efectúan sus desgloses por niveles.)

 *Education at a glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter B.*

El gasto por estudiante en la educación post secundaria que no es terciaria, se ha incrementado en todas las naciones de la OCDE desde mediados de los 90, en contraste con una “mezcla” en la educación terciaria: utilizando 100 como índice en el año 2000, el aumento en el

gasto por estudiante se ha elevado a 119 en 2005 en los países de la OCDE y a partir de 89 en 1995. Esto se compara con 111 para la educación terciaria en 2005 mientras el cambio de 1995 a 2000 promedio en las naciones de la OCDE fue prácticamente nulo (99 a 100). En algunos países, solamente en los cinco años desde 2000, el incremento del gasto por estudiante fue muy marcado, haciendo que el índice llegara a 139 en la República Checa, 158 en Hungría, 147 en Irlanda, 152 en Corea y 147 en la República Eslovaca. Sólo Bélgica tuvo un índice menor en 2000 (96).

 *Education at a glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter B.*

Las clases son más grandes en los primeros grados de secundaria en comparación con las escuelas primarias (en promedio tres estudiantes más por clase), con marcadas diferencias entre países con clases grandes y pequeñas: los primeros grados de secundaria promedian clases de 30 o más estudiantes en Corea, Japón, Brasil, Chile e Israel en contraste muy marcado con Islandia, Luxemburgo, Suiza y la Federación Rusa, donde las clases de primaria y secundaria son, en promedio, de veinte alumnos o menos. Las clases de primaria (con promedio en la OCDE de 21.5 por clase) son por lo general más pequeñas que en secundaria (24.0 por clase). Suiza y El Reino Unido son las excepciones al descubrimiento de que “las clases en primaria son más pequeñas”.

 *Education at a glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter D.*

Las inversiones en profesorado, ya sea por nivel salarial, ha subido en términos reales en la década pasada en la mayoría de los países: los salarios de los profesores se han incrementado en términos reales en la educación primaria y secundaria en la mayoría de los países de los que la OCDE tiene datos de las tendencias (comparando 1996 y 2006 en 19 sistemas abarcando 17 países). Los mayores incrementos –cerca del doble– se han dado en Hungría. La magnitud de los aumentos depende en parte de la escala salarial. Los salarios iniciales se han elevado más que los de “media-carrera” o los que están al tope de la escala, por ejemplo en Australia, Dinamarca, Inglaterra y Escocia. También se ven niveles salariales estáticos o incluso reducciones –pero hay que hacer notar que no todos los países proporcionan datos sobre los salarios de su profesorado–

para los profesores experimentados en Australia, profesores principiantes de secundaria en la Bélgica francesa, profesores principiantes de primaria y aquellos con 15 años de en Suiza, pero las reducciones salariales más notables para profesores se han visto en España.

 *Education at a glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter D.*

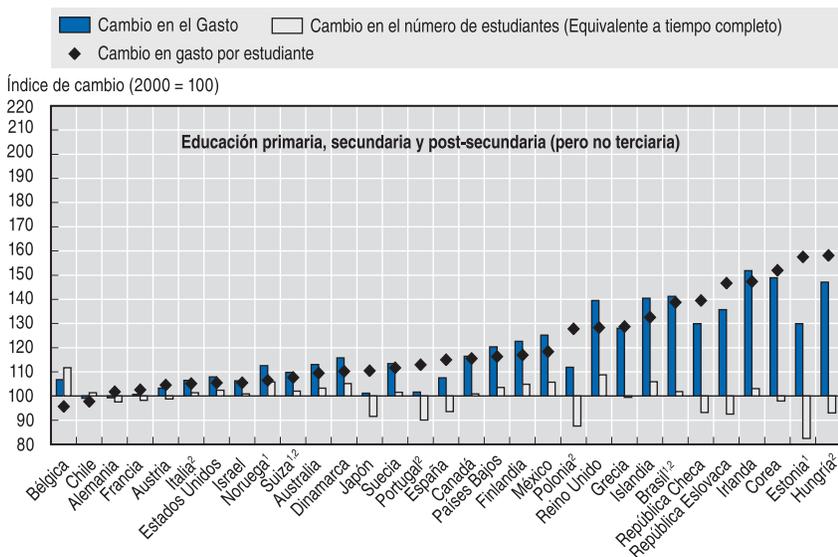
Algunos países usan un modelo de empleo de profesores “basado en carrera”, que tiene sus fuerzas, debilidades e implicaciones políticas... En los sistemas “basados en carrera”, los profesores tienen expectativas de permanecer mucho tiempo en el servicio público después de un ingreso temprano y una vez reclutados son colocados en puestos de acuerdo con regulaciones internas (ej. Francia, Japón, Corea y España). Estos sistemas tienden a evitar problemas por la falta de profesorado, pero hay una preocupación real sobre a qué grado se conecta la educación del profesor con las necesidades escolares y del estudiante, con falta de incentivos para un desarrollo profesional continuo y la capacidad de respuesta a las necesidades locales.

...Otros tienen sistemas con “base en posición”, con sus propias fuerzas y debilidades: estos sistemas suelen seleccionar al “mejor” candidato para cada posición, ya sea por un reclutamiento externo o por promoción interna, con un acceso más amplio a la profesión, ya sea por edad o experiencia profesional previa (ej. Canadá, Suecia, Suiza y el Reino Unido). Los problemas que se encuentran con frecuencia en estos sistemas son: Falta de profesores, particularmente en matemáticas, ciencias, etc., dificultad de garantizar un buen núcleo de profesores de más de 40 años y una mayor disparidad en la calidad de los profesores entre distritos/escuelas atractivos y no atractivos.

 *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, 2005, Executive Summary.*

Figura 2.1. Elevación del gasto escolar por estudiante.

Cambio en el número de estudiantes en cuanto al gastos de las instituciones educativas y en el gasto por estudiante en la “escuela” (2000, 2005) (2000 = 100 a precios constantes)



1. Sólo gasto público.

2. Sólo instituciones públicas.

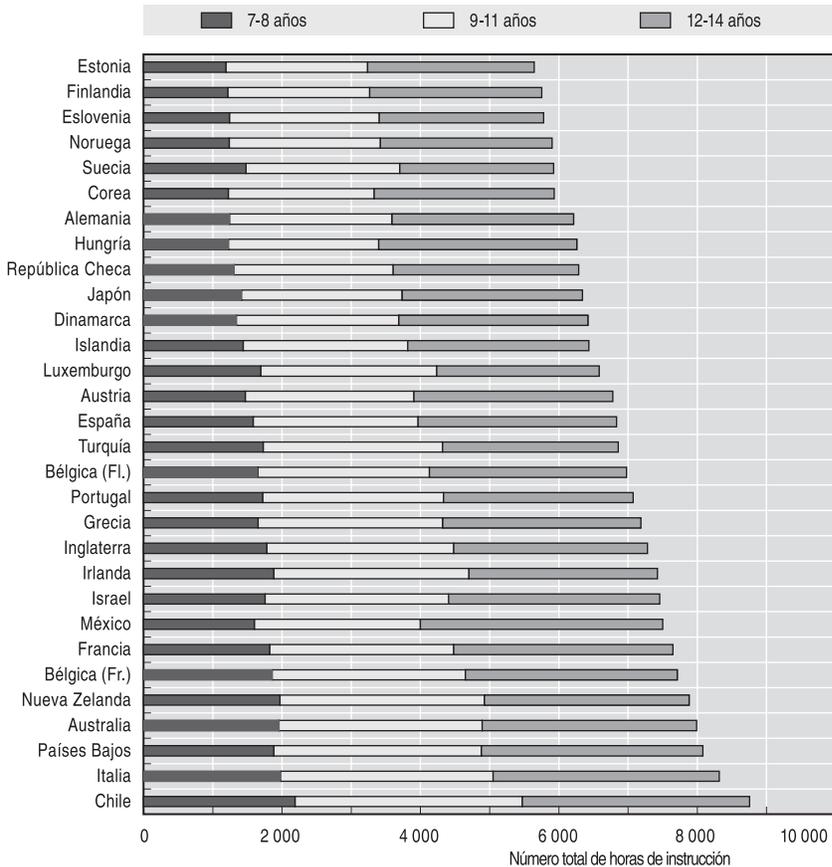
Fuente: OECD (2008), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition*, OECD Publishing, Paris.

 <http://dx.doi.org/10.1787/401862824252>

Se pueden elevar las aspiraciones de los profesores capitalizando sus motivaciones intrínsecas al hacer buen uso de motivadores extrínsecos: los profesores se motivan mucho más si se les presentan recompensas intrínsecas, sin embargo los factores extrínsecos se vuelven más importantes para éstos. La evidencia nos sugiere que la gente ingresa a la docencia para ayudar a los jóvenes a aprender y por otras razones educativas; los factores materiales y condiciones laborales cobran importancia más adelante. Las políticas para satisfacer y mejorar su motivación como profesionales requieren capitalizar los factores intrínsecos, hacer uso adecuado de los extrínsecos y garantizar que tengan buenas condiciones laborales para que se mantenga el nivel de motivación.

 *Education Policy Analysis – 2006 edition, Chapter 3.*

Figura 2.2. Número total de horas de instrucción en instituciones públicas entre 7 y 14 años (2006).



Fuente: OECD (2008), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition*, OECD Publishing, Paris.

 <http://dx.doi.org/10.1787/402183135853>

Finlandia, además de ser de los mejores en la prueba PISA, es el país de la OCDE con menos “horas de instrucción previstas” para niños de 7-14 años, menos de 70% de las horas acumuladas en Italia: el promedio de la OCDE de “horas de instrucción programadas” añadidas por requerimientos para alumnos de siete a catorce años es de 6 907 horas.

Los requerimientos pueden variar mucho, de 5 752 en Finlandia a 8 316 en Italia. El rango es aún mayor cuando países socios como Estonia y Chile se incluyen como en el caso anterior donde Estonia sólo tienen 5 644 horas en comparación con las 8 752 horas de Chile (Estonia ofrece menos de dos tercios de las horas de enseñanza de Chile). Esto abarca las horas obligatorias y no obligatorias que las escuelas deben ofrecer al estudiante, aunque las horas pueden variar y éstas pueden ser significativas de acuerdo con la región y tipo de escuela.

 *Education at a glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter D.*

El liderazgo escolar es esencial para la calidad de la educación al crear las condiciones educativas y organizacionales correctas de efectividad y mejora: mucha investigación resalta el rol crucial que tiene el liderazgo en el mejoramiento y la efectividad escolar por lo general. Es un rol complicado porque los líderes trabajan mucho fuera del salón de clase donde se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje. Así, en vez de afectar y dar forma directamente a la calidad, lo hacen al generar las condiciones propicias para una buena enseñanza y aprendizaje por medio de factores como: motivación profesional, capacitación y ambiente laboral. Tienen una influencia especial en cuanto a cuatro dimensiones clave: mejorar la calidad del profesorado, establecer metas, evaluación y rendición de cuentas, manejo estratégico de recursos y colaboración con miembros externos.

 *Improving School Leadership – Volume 1: Policy and Practice, 2008, Chapter 1.*

Ha habido una inversión reciente y veloz en Tecnologías de la Información y Computacionales (TICs) para las escuelas en los países de la OCDE: la encuesta PISA se ha llevado a cabo en intervalos regulares y nos da una forma de mostrar la rapidez con la que las TICs han entrado a las escuelas en los países de la OCDE. La disponibilidad de computadoras en las escuelas cuando menos se ha duplicado casi en todos lados en los tres años hasta el 2003. En Grecia, Portugal y México, donde había muy pocas computadoras disponibles para estudiantes de 15 años en el año 2000, la inversión creció con un factor de 5 o más. Por ejemplo, en México, el número de estudiantes por computadora cayó de 81 a 12 en dicho periodo. Incluso en países donde el número de computadoras por estudiante era muy bajo en 2000, lo redujeron a la mitad en este lapso.

 *Education Policy Analysis – 2004 Edition, Chapter 2.*

Es necesario rebasar los límites de las inversiones en TICs y en las habilidades y organización educativas y usarse para obtener beneficios educativos adicionales: solamente un número relativamente pequeño de países está en los límites de equipos que se planearon como meta (al momento de escribirse este capítulo esto incluía algunos de los países nórdicos, Australia, Hungría, Corea, Nueva Zelanda, el Reino Unido y los Estados Unidos) para permitir a la mayoría de los alumnos el acceso a la tecnología y su uso frecuente. Datos de la prueba PISA 2003 muestran que incluso en los países con los niveles más altos de inversión en TICs, ésta no se utiliza la mayor parte del tiempo. En los sistemas que han alcanzado los límites, la inversión en equipo va de la mano con un extenso entrenamiento del profesorado y patrones de uso de las computadoras por parte de la gente joven, dentro y fuera de las escuelas, por lo general con un propósito claro de educación y aprendizaje.

 *Education Policy Analysis –2004 Edition, Chapter 2.*

Algunos países insisten en la repetición de años escolares como práctica común a pesar de su costo – a individuos y sistema por igual: en algunos sistemas escolares (Francia, Luxemburgo y España), hasta un cuarto de alumnos de escuela secundaria han repetido un año en algún momento, como lo hace el 20% de los alumnos de educación primaria en Países Bajos y México. Pero esto no es una situación común en los países de la OCDE. Aunque la repetición del año escolar puede ser popular con los profesores, hay muy poca evidencia de que los niños obtengan un beneficio de esto. La repetición es cara –el costo total es equivalente a USD \$20,000 por cada estudiante que repite un año escolar– y las escuelas tienen pocas motivaciones para tomar en cuenta este costo.

 *No more failures: Ten Steps to Equity in Education, 2007, Chapter 4.*

La evaluación formativa es de las estrategias de clase más efectivas para promover un alto desempeño estudiantil: la evaluación formativa es diferente de la sumativa (pruebas estandarizadas, exámenes) en que la información recabada en el proceso formativo se utiliza en una base activa y dirigida a moldear las mejoras, más que la evaluación funcione como un resumen de su desempeño para propósitos más amplios. Los principios

de la evaluación formativa pueden aplicarse a los salones de clase y las escuelas [e incluso en niveles más altos] para identificar las áreas de mejora y promover una cultura constructiva de la evaluación. Los meta-análisis muestran que es una de las estrategias más efectivas para promover un alto desempeño en los estudiantes. También son importantes para mejorar la igualdad y el desarrollo de las habilidades de “aprender a aprender”.

 *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms, 2005, Chapter 1.*

Los estudiantes por lo general son positivos acerca de la escuela como lugar, con estudiantes más jóvenes y exitosos y las chicas siendo las más positivas: la evidencia sobre la actitud del estudiante, proveniente de diversas fuentes nacionales e internacionales, revela en general las siguientes tendencias: los estudiantes están más o menos satisfechos con la escuela en general, aunque los estudiantes más jóvenes lo están más que los de más edad. Los estudiantes en niveles superiores son más positivos que los que están en grados más bajos y las mujeres suelen ser más positivas sobre la escuela que los hombres. Los países donde es más bajo el sentimiento de pertenencia entre jóvenes de 15 años son: la República Checa, Francia, Bélgica, Japón y especialmente Corea y Polonia. Los casos de Japón y Corea muestran que un nivel bajo de compromiso puede ir de la mano con un alto nivel de éxito. Los países con el grado más alto de sentido de pertenencia son: Suecia, Irlanda, Hungría y el Reino Unido.

 *Student Engagement at School: A sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000, 2003; Demand-sensitive School? Evidence and Issues, 2006.*

La ansiedad hacia las matemáticas está en todos lados: tomando en cuenta a todos países de la OCDE, a la mitad de los niños de 15 años y más de 6 de cada 10 niñas les preocupa que vayan a encontrar sus clases de matemáticas muy difíciles y que obtendrán bajas calificaciones. Casi un tercio de los estudiantes en los países de la OCDE coinciden en que se ponen muy nerviosos, tensos e incluso se bloquean cuando tienen que resolver problemas o tareas de matemáticas. Estos niveles de ansiedad son más altos en Francia, Italia, Japón, Corea, México, España y Turquía, mientras que los más bajos están en Dinamarca, Finlandia, Países Bajos

y Suecia. No existe una relación obvia entre los niveles de ansiedad y el desempeño general: los países con mejor desempeño son frecuentemente los que reportan los niveles de ansiedad más altos (Japón, Corea) y a veces los que reportan la ansiedad más baja (Finlandia, Países Bajos); obviamente los estudiantes nerviosos y los que sacan buenas calificaciones no siempre son los mismos.

 *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003, 2004, Chapter 3.*

A los estudiantes les interesan mucho menos las matemáticas que la lectura: comparando la prueba PISA 2003, que contiene muchos datos de matemáticas, con la prueba PISA 2000 que es más rica en datos sobre lectura, se muestra qué tan bajo es el interés en las matemáticas entre los jóvenes de 15 años. Más o menos la mitad en los países de la OCDE coinciden en que les interesa lo que aprenden en sus clases de matemáticas, pero menos de 40% de ellos admite que estudia matemáticas porque realmente lo disfrutan. Menos de un tercio espera con ansias sus clases de matemáticas.

 *Learning for tomorrow's World: First Results from PISA 2003, 2004, Chapter 3.*

Los estudiantes inmigrantes están motivados y tienen actitudes positivas hacia la escuela: los estudiantes inmigrantes muestran una semejante o mejor disposición al aprendizaje en comparación con sus compañeros nativos. Los estudiantes inmigrantes de primera y segunda generación frecuentemente tienen una actitud más positiva hacia la escuela y en ningún país se reportan niveles bajos de compromiso e interés por parte de este grupo. La consistencia de este descubrimiento es importante debido a que hay diferencias sustanciales entre países en términos de población inmigrante, políticas e historias, así como en desempeño estudiantil inmigrante en la prueba PISA 2003.

 *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003, 2006, Chapter 4.*

Mientras más cerca estén los padres del proceso escolar tienden a estar más satisfechos con sus logros: los padres suelen estar más satisfechos con la escuela de sus propios hijos que con el estado de educación en general; los padres con hijos en la escuela están más satisfechos que otros

padres; los que están involucrados en la administración de la escuela más que otros; las mujeres –que suelen ser más activas en la educación y vida escolar de sus hijos– están más satisfechas que los hombres. En resultados de estudios de diversos países, hay un nivel positivo de satisfacción con las escuelas por parte de los padres y el público en general. La educación aparece como una alta prioridad pública junto con la salud y mucho más arriba de otros asuntos en la agenda pública.

 *Demand-sensitive Schooling? Evidence and Issues, 2006, Chapter 2.*

2.2. Tendencias en política

La contratación y distribución del profesorado se organiza con líneas muy marcadas en diferentes sistemas: algunos siguen un modelo “basado en trayectoria/carrera”, en otros un modelo de “posición”. Análisis de la OCDE proponen las siguientes direcciones para informar al desarrollo de políticas cuál de ambos modelos es el que aplica:

- **Hacer énfasis en la calidad del profesorado y no en la cantidad:** mucha investigación nos dice que la calidad de los maestros y su enseñanza es el factor más importante para moldear los resultados estudiantiles y que está abierto a la influencia política significativa. Los principales ingredientes para la agenda de la calidad del profesorado incluyen más atención en el criterio de selección en la educación y empleo inicial del profesor, evaluación activa a lo largo de su carrera para identificar las áreas de oportunidad, reconocer y recompensar la enseñanza efectiva.
- **Desarrollar el perfil del profesor para ajustar su desarrollo de acuerdo con las necesidades de la escuela:** los países deben tener reglas claras y concisas acerca de lo que el maestro debe de saber y poder hacer. Esto debe estar integrado en el sistema escolar y de educación de profesores. El perfil del maestro debe conjuntar un fuerte conocimiento del tema, habilidades pedagógicas, capacidad de trabajar con una amplia variedad de alumnos y colegas, contribuir con la escuela y la profesión, y tener la capacidad de seguir desarrollándose.
- **Ver el desarrollo del maestro como algo continuo:** las etapas de la educación temprana, inducción y desarrollo profesional del profesor, deben estar bien interconectadas para crear un modelo de aprendizaje y desarrollo coherente para los profesores. Esto no suele ser así en muchos países. El

aprendizaje de por vida de los profesores implica apoyarlos de manera más efectiva en las primeras etapas de su carrera y después proporcionar incentivos y recursos para un desarrollo profesional continuo.

- **Hacer más flexible la educación y el ingreso de profesores:** proveer más rutas hacia la profesión, incluyendo estudios de posgrado, siguiendo una calificación inicial en el tema, ayudas para profesionales y maestros, dando oportunidades de obtener capacitaciones completas y cambios a la mitad de su carrera, permiten combinar cargas de enseñanza reducidas y una participación concurrente en la preparación del maestro.
- **Transformar la enseñanza en una profesión rica en conocimiento:** los profesores requieren ser agentes activos en el análisis de su propia práctica a la luz de los estándares profesionales y el aprendizaje de sus propios estudiantes. Necesitan involucrarse más activamente con el nuevo conocimiento y con el desarrollo profesional enfocado en la evidencia de una práctica mejorada.
- **Dar a las escuelas una responsabilidad genuina en la administración del personal:** la evidencia sugiere que muy frecuentemente el proceso de selección es dominado por reglas sobre calificación y antigüedad que tienen poca relación con las cualidades requeridas para ser un profesor efectivo. La escuela es la “agencia” principal para el aprendizaje del estudiante, y por ende para la selección del profesorado y su desarrollo, etc., pero necesitará equipos con grandes habilidades de liderazgo y apoyo para llevar esto a cabo.

 *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, 2005, Executive Summary.*

La OCDE trabaja con “Evaluación formativa” (o evaluación para el aprendizaje) –la cual se enfoca en preparar la enseñanza a las necesidades y debilidades de los individuos en ambientes de clase– y que sugiere un gran número de principios políticos, algunos de los cuales tienen aplicaciones más amplias:

- **Concentrarse en la enseñanza y el aprendizaje:** una constante dentro de las necesidades directivas, aunque pueda parecer obvia, es que el núcleo del proceso educativo recae en la enseñanza y el aprendizaje que toma lugar diariamente en incontables salones de clases.
- **Alinear los planteamientos de evaluación formativa y sumativa:** se necesitan varias mediciones del progreso estudiantil que contengan una amplia variedad de evaluaciones bien alineadas para mejorar su validez, confiabilidad y coherencia. En el nivel más básico, “alineamiento”

significa garantizar que las directivas o políticas no compitan entre sí; en un nivel más sofisticado es que las evaluaciones formativa y sumativa se refuercen entre sí.

- **Asegurar que los enfoques de salón de clase, escuela y nivel de sistema a la evaluación estén vinculados y se usen formativamente para moldear la mejora de arriba a abajo:** las directivas que promueven las evaluaciones formativas bien diseñadas que están alineadas –entre lo que sucede en el salón de clase, donde se localizan las escuelas y los sistemas que las engloban– darán mensajes más claros y coherentes para ayudar a asegurar que los sistemas están preparados para mejorar el aprendizaje en todos los niveles.
- **Invertir en el entrenamiento y soporte de la evaluación formativa:** si la enseñanza acerca de la evaluación formativa requiere de repertorios profesionales más avanzados, es natural que el desarrollo profesional sea necesario –para docentes, para los que están comenzando y también para los experimentados. La política puede apoyar con los lineamientos sobre la aplicación y promoción de ejemplos sobre buenas prácticas.
- **Impulsar la innovación:** las personas que hacen las directivas/políticas y los líderes escolares deben promover la innovación entre los profesores, y animar el apoyo y relación entre ellos; estas directivas pueden probar innovaciones basadas en investigación en proyectos piloto.
- **Construir buenos puentes entre investigación, políticas y profesión:** desarrollar la competencia de investigación de los profesionales y oficiales, construir bases de datos de las mejores prácticas y promover nuevas investigaciones para identificar áreas de oportunidad.
- **Involucrar activamente a los estudiantes y sus padres en el proceso formativo:** los estudiantes interactúan por definición con los profesores en el proceso formativo, necesitan estar involucrados y ser impulsados a hacerlo estableciendo e internalizando sus propias metas de aprendizaje, además de volverse hábiles en su propia evaluación y la de sus compañeros. La relación activa tanto con los padres, como con otros aspectos de la vida escolar, es siempre una ventaja.

 *Formative assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms, 2005, Chapter 6.*

La calidad del liderazgo escolar debe mejorarse y ser sustentable. Cuatro niveles de directivas, tomadas simultáneamente, pueden mejorar la práctica del liderazgo escolar.

- **Redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar:** los líderes necesitan ejercer un grado significativo de autonomía, si van a tener influencia en la calidad y políticas/directivas. Las políticas deben impulsar a los líderes a: apoyar, evaluar y desarrollar la calidad del profesorado, involucrarse en el establecimiento de metas y la evaluación organizacional, mejorar la administración financiera estratégica y recursos humanos, y manejarse de manera más suelta que dentro de los límites de la escuela.
- **Distribuir el liderazgo de la escuela:** el liderazgo se fortalece, no se debilita, si las responsabilidades de los directores de escuela se comparten de manera efectiva con otros profesionales de mando intermedio y con las juntas directivas escolares. Las directivas/políticas deben permitir que esto suceda.
- **Desarrollar las habilidades para un liderazgo escolar efectivo:** el liderazgo escolar exige ciertas competencias avanzadas que requieren desarrollo. El desarrollo del liderazgo debe contribuir a las diferentes etapas de la carrera, así que las políticas deben discernir entre preparación para liderazgo, programas de inducción y oportunidades adecuadas que se adapten a las necesidades y contexto. Este énfasis en la carrera también mejorará su atractivo (siguiente punto).
- **Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva:** garantizar que los procesos para reclutar al personal clave para el liderazgo sean altamente profesionales es una ruta importante para mejorar su atractivo. Otra es establecer salarios que vayan acordes con las cargas de trabajo y responsabilidades, en comparación con los profesores de aula, y los que están en otras profesiones sean vinculados a factores locales que tengan influencia en este atractivo.

 *Improving school Leadership – volume 1: Policy and Practice, 2008, Executive Summary.*

Las estrategias para transformar las escuelas en “organizaciones de aprendizaje” deben incluir:

- **La reconsideración de las reglas de empleo y tiempo de trabajo del profesorado** a la luz de demandas para nuevas habilidades de enseñanza-aprendizaje y un mayor tiempo de preparación para el uso adecuado de la tecnología digital. También se necesita una reconsideración del tiempo de estudio.

- **Políticas que fomenten el desarrollo del staff con base en la escuela** que incluyan actividades en las que los profesores compartan su conocimiento y experiencias y cooperen en proyectos de desarrollo.
- **Políticas que promuevan el contacto** entre los profesionales de la enseñanza y la cooperación con otras “organizaciones de aprendizaje”, incluyendo compañías privadas.
- **Avanzar hacia un nivel más alto de autonomía escolar en administración de recursos humanos** y la colocación de fondos para desarrollo de TICs.

 *Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools, 2004, Chapter 4.*

Los edificios e instalaciones educativas deben ajustarse a las necesidades identificadas actuales y las inciertas demandas del futuro: los estudiantes requieren un ambiente que apoye e impulse la innovación, mejore el proceso de aprendizaje, y que sea una herramienta para el mismo –esto es más importante que crear un monumento a la estética–; las instalaciones no deben ser concebidas como un suministro exclusivo para unos cuantos, sino como un recurso para apoyar el aprendizaje y recreación de por vida para todos. Debe proveer una buena relación calidad-precio. Deben buscar la forma de minimizar los costos de mantenimiento, asegurándose que el buen diseño de hoy no se vuelva una carga innecesaria para futuras generaciones. Finalmente, tienen que diseñarse para salvaguardar el bienestar del planeta tanto como el del individuo.

 *Designs for learning: 55 Exemplary Educational Facilities, 2001, Introduction.*

Los programas de seguridad sísmica deben reconocer la seguridad de los niños en las escuelas como una meta importante. Los principios para guiar estos programas deben asegurarse en una base urgente para garantizar que la seguridad ante sismos de escuelas existentes y nuevas debe incluir:

- **Establecer objetivos claros y visibles para la seguridad sísmica escolar**, con base en el nivel de riesgo y apoyado por los residentes de las comunidades en cuestión y las agencias locales a nivel gubernamental.
- **Definir el nivel de riesgo sísmico** para facilitar el desarrollo y aplicación de códigos y estándares de construcción.

- **Especificar la resistencia deseada de los edificios ante un sismo:** los edificios escolares deben ser diseñados y construidos o modernizados para prevenir el colapso, colapso parcial o alguna otra falla que ponga en peligro la vida humana al ser sometidos a sismos de magnitudes específicas o riesgos colaterales de éstos.
 - **Dar prioridad a hacer seguras las nuevas escuelas.** Probablemente se necesitará un lapso mayor para corregir las debilidades sísmicas de los edificios escolares existentes.
-  “OECD Recommendation Concerning Guidelines on Earthquake Safety in Schools”, 2005.

Capítulo 3

Transiciones más allá de la Educación Inicial

Los análisis de la OCDE han dado bastante luz en los temas, arreglos y políticas alrededor de las transiciones que van más allá de la educación obligatoria. La educación extendida completando al menos el ciclo secundario es cada vez más la norma en los países de la OCDE. Junto con patrones compartidos, existen marcadas diferencias en asuntos tales como las proporciones relativas que involucran la educación vocacional en general, así como las posibilidades de combinar educación con empleo. Estudios de la OCDE sobre lineamientos, sistemas de información y capacidades han mostrado que hay bastante campo de oportunidad para mejorar las transiciones. La OCDE no había estudiado la educación y entrenamiento vocacional de manera extensiva hasta hace relativamente poco, pero ahora es un asunto que ya se está atendiendo. Las orientaciones directivas han enfatizado la necesidad de mejorar la existencia, diversidad, relevancia y transparencia de los diferentes caminos, protegiendo a los grupos más vulnerables mientras otros avanzan a una mayor educación y empleo.

3.1. Principales resultados y conclusiones

La educación secundaria se ha vuelto la experiencia dominante para los jóvenes de 17 años en los países de la OCDE: a los 17 años, 8 de cada 10 jóvenes en los países de la OCDE se encuentran en educación secundaria (82%). En algunos es casi la totalidad del grupo de esta edad con el 90% o más (Bélgica, República Checa, Finlandia, Alemania, Hungría, Japón, Corea, Noruega, Polonia, República Eslovaca y Suecia). Este grupo sólo es minoría en México (43%) y Turquía (34%). No todos los países tienen estadísticas para personas de 17 años que estén en educación post-secundaria (no terciaria), pero entre los que sí, Austria destaca por tener una considerable minoría de su grupo adolescente (15%) transferida a estos programas. En algunos países un pequeño número ya ha iniciado la educación terciaria aun a esa edad (los porcentajes más alto son: Australia [4%], Canadá [7%], Grecia [14%], Irlanda [6%], Países Bajos [6%], Nueva Zelanda [4%], Turquía [6%] y los Estados Unidos [4%]).

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter C.*

Casi tres cuartos de los jóvenes de 18 años siguen estudiando en los países de la OCDE (73%), con más de un quinto en educación post-secundaria: en ciertos países, la gran mayoría de este grupo de edad específico continúa en educación secundaria a los 18 años: 80-90% en la República Checa, Dinamarca, Alemania y Noruega, y más de 90% en Finlandia (93%), Polonia (92%) y Suecia (93%). En otros, una cifra importante ya se ha embarcado en programas de educación terciaria –un tercio o más de este grupo en Bélgica (36%), Canadá (36%), Irlanda (34%) y los Estados Unidos (40%), llegando a dos tercios en Grecia (69%) y Corea (66%)-. Más de un cuarto de chicos austriacos e irlandeses de 18 años (ambos con 26%) se encuentran en programas de educación secundaria-no terciaria.

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter C.*

Completar la educación secundaria superior se ha vuelto la norma en los últimos 20-30 años: en comparación con más de tres cuartos de adultos jóvenes con nivel secundario superior (78%), esto se quedó apenas

debajo de dos tercios para los adultos de 45-54 años en 2006 (65%) y apenas arriba de la mitad para el grupo de 55-64 años de edad. En algunos países, el aumento en los logros entre los jóvenes y los adultos separados por 30 años es dramático; en Grecia, va de 34 a 75%, en España de 27 a 64% y especialmente en Corea donde ha explotado de 37% a un universal 97%.

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter A.*

Los adultos jóvenes bien pueden esperar que pasarán 7 años en educación entre los 15 y los 29 años: sintetizando los actuales patrones de matrícula de personas al final de su adolescencia o principio de sus 20's, no lejos de la mitad (6.7 años) de los 15 años entre la mitad de su adolescencia y el final de sus veintes los pasarán en la escuela. Ocho años o más de este rango de edad se pasa en la escuela en Dinamarca, Finlandia (mujeres), Alemania (hombres), Islandia, Países Bajos (hombres), Polonia (mujeres) y Suecia (mujeres). La “expectativa educacional” de este grupo de edad específico en transición suele ser mayor en las mujeres que en los hombres, con sus excepciones (Australia, Austria, Alemania, Japón, México, Países Bajos, Suiza, Turquía).

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter C.*

Un balance relativamente parejo entre estudiantes inscritos en educación secundaria superior y programas vocacionales en toda la OCDE oculta grandes diferencias entre países: sólo un poco más de la mitad de los estudiantes de nivel secundario superior (53.8%) están en “general” y los otros están en caminos pre-vocacionales y vocacionales que combinan trabajo y escuela. Más de 65% están en vías “generales” en Canadá, Grecia, Hungría, Irlanda, Japón, Corea, México, Portugal y los Estados Unidos. Por otro lado, más de 65% están en vías vocacionales en Austria, Bélgica, la República Checa, Finlandia, Países Bajos y la República Eslovaca.

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter C.*

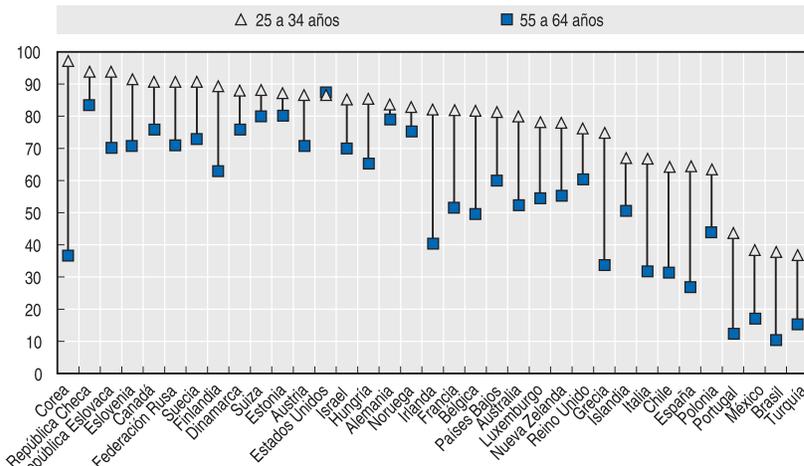
Los cimientos educativos –pedagogía y orientación efectiva y profesionalizada– en programas de educación vocacional y entrenamiento (VET, por sus siglas en inglés) se encuentran usualmente subdesarrollados: enseñar materias vocacionales requiere de una competencia especial, pero los sistemas externos en la tradición alemana

tienden a desatender los temas pedagógicos y de enseñanza. Esto sucede por la percepción del VET como “estatus bajo”, lo que puede tener un impacto en la calidad de los profesores a reclutar. Poco se ha desarrollado la orientación profesional orientada al vínculo laboral y las carreras vocacionales, esto es en parte porque se asume que la elección vocacional es clara. La atención a los temas educativos y vocacionales suele expresirse por parte del personal y una necesidad de guía social de una minoría de estudiantes con dificultades particulares.

 *Education Policy Analysis – 2004 Edition, Chapter 1; Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap, 2004, Chapter 3.*

Figura 3.1. Finalizar la educación secundaria superior es ahora la norma en todos los países de la OCDE.

Población que alcanza al menos la educación secundaria superior (2005), porcentaje por grupos de edad.



Note: Los países están en orden descendente de izquierda a derecha con base en los porcentajes de 25 a 34 años que alcanzaron al menos la educación secundaria superior.

Fuente: OECD (2008), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition*, OECD Publishing, Paris.

 <http://dx.doi.org/10.1787/401474646362>

Algunos países no mezclan el trabajo y la educación en los jóvenes adultos... Cómo se va a experimentar el promedio de 6.7 años en 15 años, entre los 15 y los 29 años de edad –en particular si se va a estar en la fuerza laboral mientras se estudia– varía mucho de país a país. Hay algunos donde estos años estarán principalmente dedicados al estudio sin mezclarlo con un estatus laboral. Por ejemplo, menos de 12 meses entre los 15 y 29 años se contabilizan en promedio para estar en un empleo y en la escuela (incluyendo a hombres y mujeres) en los siguientes países: Bélgica (0.5 del total de 6.5 años de escuela entre estas edades), Grecia (0.3 en 6.3), Hungría (0.7 en 7.1), Irlanda (0.9 en 5.2), Italia (0.5 en 6.4), Japón (0.7 en 5.7 hasta los 24 años de edad), Luxemburgo (0.3 en 7.4), Portugal (0.6 en 5.9), República Eslovaca (0.9 en 6.3), España (0.9 en 5.6) y Turquía (0.4 en 3.1).

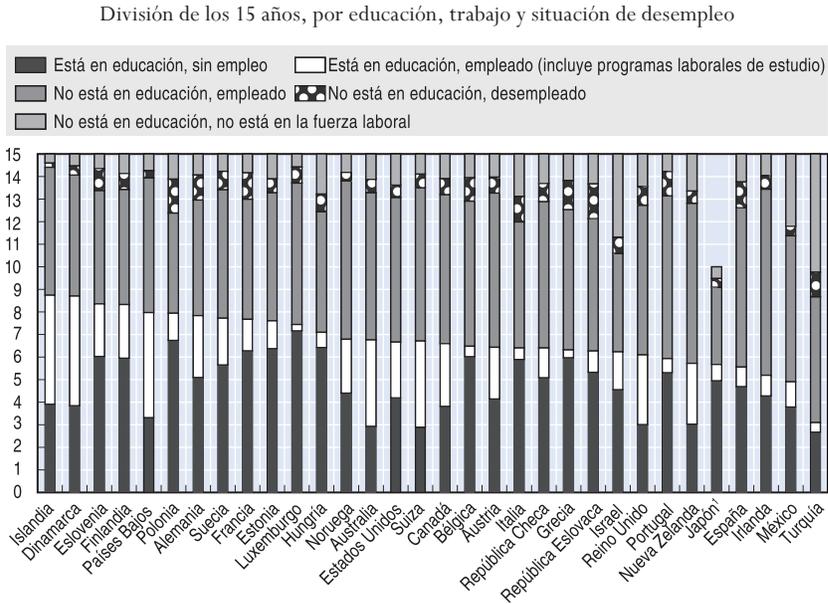
...En otros, para muchos jóvenes estar “en la escuela” significa también estar trabajando: hay otros países con un modelo mixto donde una parte importante de los años de educación se pasan al estar simultáneamente en un empleo, incluyendo programas de trabajo de estudio. Es cierto que en algunos países, más de la mitad de este periodo tendrá el doble estatus de combinarlo con un trabajo (Australia, Dinamarca, Islandia [para mujeres], Países Bajos, Suiza y el Reino Unido [para mujeres]).

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter C.*

A lo largo y ancho de la OCDE, 6.5% de los jóvenes entre 15 y 19 años ni estudian ni trabajan, y más del doble (14.6%) de estas cifras entre 20 y 24, y esto es significativamente mayor en algunos países: los países donde las cifras de los adolescentes sin escuela ni empleo alcanzaron en 2006 dos dígitos son: Italia (11.8%), México (17% en 2004), Nueva Zelanda (11.3%), España (10.1%) y Turquía con un altísimo 37.7% en 2005. Los números de falta de educación y empleo entre adultos apenas veinteañeros tienen la tendencia a ser significativamente más altos: más del 20% de los jóvenes de 20 a 24 años se encuentran en esta situación en Italia (22.8%), México (27.4%, 2004), Polonia (20.7%) y República Eslovaca (22.8%) con niveles muy altos en Turquía (47.1%) en el 2005.

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter C.*

Figura 3.2. Años previstos en la educación y fuera de la educación para 15 a 29 años de edad (2006).



Nota: Los países se clasifican en orden descendente de izquierda a derecha de acuerdo con los años previstos en la educación. 1. Los datos van de 15 a 24 años de edad.

Fuente: OECD (2008), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition*, OECD Publishing, Paris.

 <http://dx.doi.org/10.1787/402165765880>

Los problemas que encuentran los que no completan la educación secundaria superior van en aumento y a largo plazo en países donde son relativamente pocos los que sólo tienen este nivel: un grupo de jóvenes, definidos por estudios de la OCDE como adultos jóvenes de 20 a 24 años de edad que no tienen estudios de nivel secundario superior y no están actualmente en la escuela, se encuentran con una transición complicada de la educación al empleo y se encuentran en gran riesgo de ser marginados. Los números que llegan a este grupo van de 4.6% en Noruega en 2002 hasta 48.8% en Portugal. Un nivel de educación bajo se vuelve una mayor desventaja al subir a educación post-secundaria el nivel

global de calificación de un país. Lo que es peor, una mayor experiencia –una presencia potencial por mucho tiempo en el mercado laboral– no compensa una falta de credenciales educativas. Las consecuencias de esta falta de educación inicial bien puede durar mucho tiempo.

 *From Education to Work: A difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education, 2005, Chapter 2.*

En la mayoría de los países hay una reducción en el número de estudiantes que reciben apoyo por tener necesidades especiales a nivel post-secundario en comparación con el nivel primario y secundario: una media de 1.6% de estudiantes con discapacidades recibe apoyo financiero en este nivel, en comparación con 3.3% para nivel secundario (la única excepción a la deserción entre niveles de los países con estos datos es Inglaterra). De manera similar la proporción que obtiene ayuda financiera específica por problemas de aprendizaje es más baja en el nivel superior, de nuevo con la excepción de Inglaterra. También hay deserción entre los dos niveles en la mayoría de los países entre las personas a las que se les reconoce una discapacidad y por ende tienen derecho a recursos adicionales; sólo en la República Eslovaca se muestra un aumento marginal entre secundaria y post-secundaria.

 *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and indicators – 2007 Edition, Chapter 4.*

Hay una brecha importante entre la capacidad cognitiva desarrollada por los adolescentes (muchos caballos de fuerza) y su madurez emocional (mala dirección): la comprensión que nos da la neurociencia sobre los adolescentes es especialmente importante en este periodo cuando muchas cosas suceden en la carrera educacional del individuo. La fase secundaria de la educación nos hace tomar decisiones importantes con repercusiones a largo plazo sobre opciones personales, educacionales y de carrera. En este momento, los jóvenes están bien desarrollados en cuanto a capacidad cognitiva se refiere (muchos caballos de fuerza), pero son inmaduros (pobre dirección), no sólo por su falta de experiencia, sino también por el poco desarrollo neurológico emocional.

 *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science, 2007, “Conclusions and future prospects”.*

3.2. Tendencias en política

Hay ingredientes diferentes para el éxito de los sistemas de arreglos y programas, por encima de una economía saludable, que puede estar más o menos presente y combinarse de diversas formas que conduzcan a la transición efectiva:

- **Rutas bien organizadas que conecten la educación inicial con trabajo y estudios posteriores:** las posibilidades de resultados sólidos en una transición son más altas cuando los jóvenes tienen a su disposición caminos de marcos de trabajo de aprendizaje y de calificaciones bien definidos, organizados y abiertos a una perspectiva de aprendizaje de por vida, con conexiones efectivas a destinos post-escolares, ya sea trabajo o estudios posteriores.
- **Procesos e instituciones efectivas:** países con buenos resultados de transición se caracterizan por tener fuertes marcos de trabajo institucional para apoyar la transición, normalmente desarrollados a lo largo de un periodo extenso. Estos marcos de trabajo institucionales son más efectivos cuando se les permite combinar regulación centralizada con flexibilidad local.
- **Extensas oportunidades para combinar experiencia laboral con educación:** combinar la experiencia obtenida en el campo de trabajo con la educación puede ser importante para: mejorar la calidad del aprendizaje dándole más aplicación y relevancia; desarrollar conocimiento y habilidades relacionados con el trabajo; y tener un impacto positivo en la empresa como una organización de aprendizaje.
- **Buena información y orientación:** esto se vuelve más importante cuando las opciones de educación y empleo que enfrentan los jóvenes cambian y se tornan cada vez más complejas. A su vez, esto impulsa a buscar acercamientos que hagan mucho énfasis en un planeamiento y desarrollo de carrera activo en vez de “ajustarse” a trabajos o programas particulares.
- **Redes fuertes de seguridad para los grupos en riesgo:** es importante tener mayores tasas de finalización de la educación secundaria superior para reducir los números en riesgo y reducir disparidades entre grupos sociales; también es importante construir mejores “redes de seguridad” para los que desertan de la escuela.

 *From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work, 2000, Chapter 4.*

El planteamiento de aprendizaje de por vida conlleva un concepto más amplio de “aprendizaje de preparación” al final del ciclo de educación secundaria: la mayoría de los países reportan reformas en esta área dirigidas a elevar el nivel de calificación de los que abandonan la escuela a retener más jóvenes en el nivel secundario superior; éstas incluyen:

- **Incrementar la importancia de la educación inicial para el trabajo y elevar el valor de las capacitaciones relacionadas con el empleo en el mercado laboral:** esto lleva a crear un mejor ajuste entre los objetivos de los sistemas de educación y las necesidades de las compañías, además de que puede hacerse de varias formas, por ejemplo, la ampliación y desarrollo de nuevos marcos de trabajo para la educación vocacional de jóvenes en la escuela (como en Australia), o reforzando la colaboración entre las diferentes partes (como en la reforma del sistema dual en la Bélgica francoparlante).
- **Ampliar los criterios para reformar la capacitación escolar:** viendo más allá del conocimiento particular o las series de competencias, las reformas incluyen el reconocimiento del conocimiento previo (ej. Australia); del logro a lo largo de un programa en lugar de solamente en un tema específico (ej. Irlanda); el desarrollo de un certificado nacional usando “estándares de resultados” desarrollados por el plan de estudios escolar y las unidades de estandarización del marco de trabajo nacional de capacitación (ej. Nueva Zelanda).
- **Desarrollar mejores rutas de progreso y servicios de orientación para los jóvenes entre y dentro de la capacitación/calificación:** ejemplos de esto pueden ser: facilitar una transferencia vertical y horizontal de un nivel educativo a otro (Eslovenia) y permitir trayectorias duales y flexibles combinando aprendizaje y trabajo (Países Bajos).

 *Qualifications Systems: Bridges to lifelong learning, 2007, Chapter 2.*

Mejorar la capacidad de liderazgo y los servicios de orientación así como la coordinación entre educación y empleo: los mecanismos presentes de liderazgo y coordinación generalmente tienen debilidades que están siendo atacadas en algunos lugares (Luxemburgo, Noruega y los Estados Unidos). Los gobiernos pueden proveer un liderazgo estratégico, ejerciéndolo en sociedad con los otros involucrados: los proveedores de educación y entrenamiento, empleadores, sindicatos, agencias comunitarias, estudiantes, padres, consumidores y orientadores

vocacionales. Significa especialmente tener una fuerte cooperación entre educación y portafolios de trabajo para integrar la información educacional y ocupacional e integrar un fuerte perspectiva de mercado de trabajo en los programas de orientación profesional.

 *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap, 2004, Chapter 9.*

Reconocer la brecha existente entre la capacidad cognoscitiva y madurez emocional en los adolescentes para evitar las elecciones definitivas: la brecha entre capacidad emocional y madurez cognoscitiva no puede implicar que las decisiones importantes tengan que ser retrasadas hasta que sean adultos, cuando esta brecha se cierre. Se sugiere, con el peso de la evidencia neurológica, que las opciones que se tomen no cierren puertas de manera definitiva.

 *Understanding the brain: The Barths of a learning Science. 2007, Chapter 2.*

Capítulo 4

Educación superior

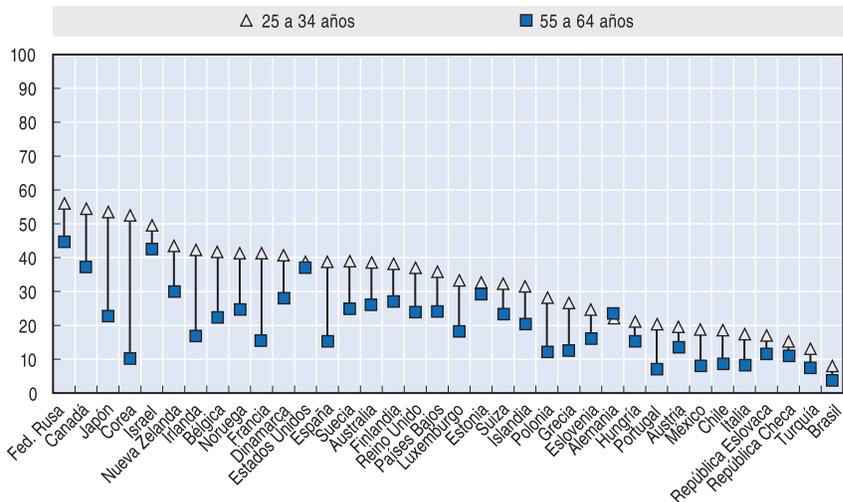
Los países comparten una rápida expansión de la educación superior o terciaria lo que en lugar de ser una experiencia que disfrute sólo una minoría privilegiada, ahora se ha vuelto la experiencia mayoritaria de cada grupo. Hay varias tendencias muy visibles en la OCDE, por ejemplo, el creciente mercado de educación terciaria y la cada vez más grande formalización de la garantía de calidad. Últimamente se ha investigado mucho sobre educación superior en la OCDE, con las *Guías para Suministro Internacional de Calidad para Educación Superior*, una reseña mayor de la educación terciaria, también hay nuevo trabajo en camino, enfocado a evaluar los resultados de la educación terciaria (AHELO en inglés). Las tendencias directivas de la OCDE incluyen aceptar que los estudiantes deben contribuir al costo de sus estudios (con sus debidas providencias), la necesidad de desarrollar sistemas de e-learning y orientación, y reforzar el papel regional y de innovación de las instituciones de educación superior (IES).

4.1. Principales resultados y conclusiones

Hay muchos más adultos jóvenes en la educación en comparación con los que había hace diez años, incluyendo a un cuarto de jóvenes de 20 a 29 años y con un ingreso a los programas universitarios hasta de 20 puntos porcentuales: un promedio de un cuarto de los jóvenes de 20 a 29 años está inscrito en educación en los países de la OCDE, y 30% o más en Australia, Dinamarca, Finlandia, Grecia, Islandia, Noruega, Polonia, Suecia, así como la economía asociada de Eslovenia. En contraste, en 1995 solamente Dinamarca tenía inscrito un 30% de los jóvenes de 20 a 29 años. La matrícula de este rango de edad se duplicó o más desde entonces en la República Checa, Grecia y Hungría. La tasa de ingreso a educación terciaria tipo A subió más de 20 puntos porcentuales a lo largo de la OCDE desde 1995 y por más de 15 desde 2000 en Australia, la República Checa, Grecia, Italia, República Eslovaca e Israel, el cual es país asociado.

 *Education at a Glance: OECD indicators – 2008 Edition, Chapters A y C.*

Figura 4.1. Población que ha alcanzado al menos la educación terciaria (2006)
Porcentajes por grupo de edad.



Fuente: OECD (2008), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition*, OECD Publishing, Paris.

 <http://dx.doi.org/10.1787/401474646362>

Más de la mitad de la población de países de la OCDE participarán en educación terciaria en algún momento de su vida basándose en los patrones actuales de matrícula: las tasas de participación en educación terciaria que son de más de 50% para una cohorte de la misma edad, se están volviendo el punto de referencia para los países de la OCDE (esto se refiere a las “tasas de ingreso neto”, que se calculan como la proporción de un grupo de edad “sintético” que entra a la educación terciaria en algún punto de su vida basándose en los patrones de matrícula actuales). En 2006 estas tasas de ingreso fueron sustancialmente altas. Se espera que más de 70% ingresen a programas universitarios gubernamentales (terciario A) en Australia, Finlandia, Islandia, Nueva Zelanda, Polonia y Suecia. Otros países –Dinamarca, Grecia, Israel, Corea, la Federación Rusa, Eslovenia y el Reino Unido– alcanzan niveles de 80% combinando las tasas de ingreso en programas universitarios y no universitarios.

 *Tertiary Education for the Knowledge of Society: Volume I, 2008, Chapter 2; Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter C.*

Casi un tercio de estudiantes universitarios no se gradúan y esta “deserción” es aún mayor en los programas de educación no universitaria: a través de los 24 países que componen la OCDE de los que se generan datos, un promedio de 31% de estudiantes universitarios (terciario tipo A) no completan los programas a los que se inscriben. Las tasas de supervivencia son muy variables. Los países donde más de tres cuartos de los estudiantes universitarios terminan son: Japón (91%), Dinamarca (81%), el Reino Unido (79%), Alemania (77%), Bélgica Flamenca y Países Bajos (ambos con 76%). En contraste Hungría, Italia, Nueva Zelanda y los Estados Unidos, menos de 6 de cada 10 terminan. Las tasa de deserción en los programas vocacionales no universitarios son más altos que en los universitarios en 38%, siendo el más alto en Nueva Zelanda, Suecia y los Estados Unidos ambos con alrededor de dos tercios.

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter A.*

Sólo un poco más de un cuarto del gasto que se hace en las instituciones educativas a lo largo de la OCDE se usa en la educación terciaria: las grandes diferencias entre países en cuanto al tamaño de

los sistemas, caminos disponibles para el estudiante, duración de los programas y organización de la enseñanza, significan que hay grandes diferencias en el nivel de gasto que los países disponen para la educación terciaria. Corea y los Estados Unidos gastan el 2.4% y 2.9% de su PIB respectivamente en los sistemas de educación superior –lo más alto entre los países de la OCDE– pero muy poco de esto viene de la bolsa pública, ya que son los que tienen la proporción más grande de gasto privado (el caso de Corea está constituido por 0.6% público y 1.8% privado). Australia, Canadá, Dinamarca, Finlandia, Polonia, Suecia y el país asociado Chile también muestran en general niveles altos, de 1.6% o más de su PIB.

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter A.*

La educación terciaria, ya sea considerada como bien público o privado, varía considerablemente de país a país, incluyendo el grado de subsidio público a los estudiantes y sus familias: no se cargan cuotas de inscripción en la educación terciaria en los cinco países nórdicos, la República Checa, Irlanda y Polonia; en cambio, en los Estados Unidos, las cuotas de inscripción para los nacidos en ese país, en las instituciones públicas, alcanza hasta más de US\$5 000.00. La mayor parte de los países miembros de la OCDE cobran cuotas más altas en las instituciones privadas; Finlandia y Suecia son los únicos países sin cuotas, ya sea en instituciones públicas o privadas. 18% del gasto público en promedio en la OCDE se destina a apoyar a estudiantes, sus familias y otras entidades privadas y esto se eleva a un cuarto o más en Dinamarca, Países Bajos, Suecia y el Reino Unido, un tercio en Australia y más de 40% en Nueva Zelanda, Noruega y Chile. Es menos de 10% la República Checa, Francia, Grecia, Corea, México, Polonia, Portugal, España y Suiza.

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter B.*

La OCDE ha identificado a cinco grupos de países en su enfoque a asistir financieramente a los alumnos: de los países participantes en la Reseña de educación terciaria de la OCDE, primero están los países que apoyan a sus estudiantes exclusivamente con un préstamo de fondos públicos sin becas (Islandia y Noruega). Un segundo grupo –Australia, Japón, Países Bajos, Nueva Zelanda, Suecia y el Reino Unido– combina

un sistema de préstamos públicos con un esquema de becas con fondos públicos. Un tercer grupo –Estonia, Finlandia, Polonia y Portugal– es como el segundo, excepto porque los préstamos son otorgados por bancos comerciales con subsidio y/o garantía pública. Un cuarto grupo de países –Chile, China y Corea– ofrece una variedad de esquemas por medio de una mezcla de préstamos de fondo público, bancos comerciales y becas. Un quinto grupo –la comunidad flamenca de Bélgica, Croacia, la República Checa, Grecia, México, la Federación Rusa, España y Suiza– no tienen sistema de préstamos y su apoyo estudiantil se basa en becas.

 *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1, 2008, Chapter 4.*

Los países de la OCDE comparten la tendencia de cambiar a sistemas más desarrollados y sofisticados que aseguren la calidad en la educación superior: una mayor autonomía sobre una gran variedad de operaciones institucionales va de la mano con una garantía de más alta calidad con base en las agencias nacionales de calidad. A principio de los 90, estas agencias sólo existían en unos cuantos países; para el fin de la década se habían establecido en casi todos. Esto ha cambiado la responsabilidad para la calidad de la evaluación de ser un juicio principalmente interno por las instituciones mismas a un proceso externo por las agencias nacionales y revisión por pares y cuerpos de financiamiento.

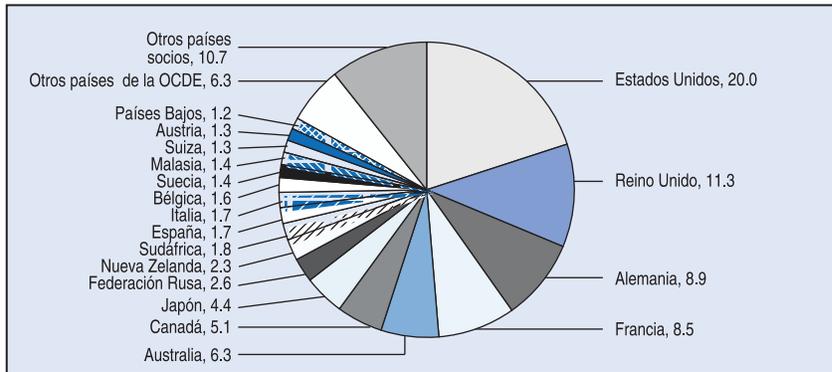
 *Education Policy Analysis – 2003 Edition, Chapter 3.*

Los estudiantes extranjeros se han multiplicado por cuatro desde mediados de los 70, concentrándose en unos cuantos países: en los 90, hubo un incremento importante en la educación superior fuera de fronteras –la movilización internacional de estudiantes y maestros, los programas educativos e instituciones de educación superior– y ha continuado desde entonces. El número de estudiantes extranjeros a nivel mundial llegó a 0.6 millones en 1975 y se ha elevado a un estimado de 2.9 millones para 2006. Se estima que solamente la movilidad de los estudiantes llega a 40 mil millones de dólares de ingresos por exportaciones en 2004. Los estudiantes extranjeros se concentran principalmente en unos cuantos países. Dos tercios estudian sólo en siete países diferentes: casi la mitad (49%) van a las escuelas superiores de 4 países (Estados Unidos, Reino

Unido, Alemania y Francia), otro 16% a los siguientes tres (Australia [6.3%], Canadá [5.1%] y Japón [4.4%]).

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter C; Education Policy Analysis – 2006 Edition, Chapter 2.*

Figura 4.2. Distribución de los estudiantes extranjeros reportados a la OCDE inscritos en cada país (2006).



Fuente: OCDE (2008), *Education at a Glance: OECD indicators – 2008 Edition*, OECD Publishing Paris.

 <http://dx.doi.org/10.1787/402158641726>

Una política de internacionalización centrada en la importación de educación superior es más conveniente para muchos países que no pueden darse el lujo de basar sus políticas en la exportación de la propia educación superior: los beneficios que obtiene un país que posee políticas internacionales desarrolladas son muy obvias en aquellos que son “exportadores” netos. Estos beneficios incluyen atraer a una “migración preparada”; estudiantes y académicos talentosos para promover la economía del conocimiento además de los beneficios de la “generación de ingresos” al incrementar la inversión en capital humano utilizando los ingresos provenientes de las cuotas de los estudiantes extranjeros. Los beneficios de “desarrollar aptitudes” por otro lado, surgen del utilizar una educación superior de “importación” como una manera rápida para construir la capacidad de un país emergente. Esto ha demostrado ser particularmente efectivo en varios países de Asia y el medio oriente.

 *Education Policy Analysis – 2006 Edition, Chapter 2.*

El e-learning aún no ha revolucionado la enseñanza y el aprendizaje en sistemas de educación superior: la actual inmadurez del aprendizaje on-line se demuestra por la baja aprobación de los sistemas de administración de contenidos. Esto se refiere al contenido electrónico dividido en “objetos de aprendizaje”, para ser manipulados y reconstituídos para múltiples objetivos pedagógicos: sólo 6.6% de los que respondieron la encuesta del Observatorio de Educación sin Fronteras con sede en el Reino Unido (OBHE), de las 122 instituciones reportadas en las instituciones del Commonwealth, reportaron una adopción completa en 2004. Las TICs tienen más impacto en los servicios administrativos que en los fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje.

 *E-Learning in Tertiary Education: Where do We Stand? 2005, Conclusion; Policy Brief, 2006.*

La orientación vocacional generalmente está atrasada ante el cambiante rostro de los sistemas de educación terciaria: la cambiante situación en la educación terciaria –participación expandida, mayor diversidad, elección y competencia– presenta un reto más grande para los orientadores vocacionales que sólo pocos países parecen bien equipados para manejar. A este nivel estos servicios suelen ser limitados en escala y enfoque, además de tener una calidad inconsistente. Irlanda y el Reino Unido son dos ejemplos donde se han desarrollado vastos servicios terciarios y se están tratando en otras partes.

 *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap, 2004, Chapter 3.*

Un mayor número de jóvenes graduados de ciencia reflejan tanto un mayor número de graduados en total como las elecciones estudiantiles, las pequeñas diferencias de géneros entre los graduados de ciencias van ligadas a que cada vez son menos graduados en general: los países con un promedio mayor al de la OCDE de 1694 graduados en ciencia de cada 100 000 estudiantes entre los 25 y 34 años son: Australia, Finlandia, Francia, Irlanda Corea, Nueva Zelanda, Polonia, Suecia, Suiza y el Reino Unido. En el punto más alto se encuentra Corea, con 3 863, donde los hombres superan a las mujeres por 4 735 a 2 596 (35% mujeres). Las menores diferencias entre hombres y mujeres están en Islandia (45%

mujeres) Italia (45%), México (45%), Polonia (45%) y República Eslovaca (43%) y por supuesto Turquía (57%) donde hay más mujeres que hombres dentro de la población joven graduándose en ciencias. El contraste con Corea es claro, y este también se ve en Irlanda (33% mujeres) y Francia (32%), y es aún más grande en Suiza (21%) y Japón (20%).

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter A.*

La participación de los estudiantes con necesidades especiales en la educación superior cada vez es mayor, en ocasiones de manera importante: en el Reino Unido, por ejemplo, el número de estudiantes con alguna discapacidad aumentó de 2% de la educación superior a 5.3% entre 1994 y 2003 mientras que en Francia el equivalente aumentó en 10 veces desde principios de los 80. Países con un enfoque médico para la definición de la discapacidad (ej. Francia, Alemania) suelen tener más estudiantes discapacitados mientras los que siguen un programa de necesidades (Canadá, Reino Unido) inscriben a más estudiantes con problemas de aprendizaje.

 *Disability in Higher Education, 2004.*

A pesar de los grandes cambios demográficos que tienen lugar en los países de la OCDE, la evolución de la fuerza de trabajo académica no es un reflejo principal de los que tienen tendencias demográficas más amplias: la pirámide de edades del staff académico no refleja tanto el envejecimiento de poblaciones en general como el sistema de empleo en la educación superior cuyo distintivo es la permanencia mediante esfuerzos para mantener una proporción fija de estudiantes-profesores. De manera similar, la composición cambiante del cuerpo académico refleja menos los cambios demográficos generales y más la diversificación de la profesión y la reestructuración de las relaciones entre las instituciones y los académicos.

 *Higher Education to 2030 – Volume 1: Demography, 2008, Chapters 3 and 4.*

4.2. Tendencias en política

Al reconocer las diferencias entre las culturas y enfoques de los sistemas de educación terciaria, hay varios elementos comunes que apuntalan una planeación y creación de directivas sólidas:

- **Desarrollar y articular una visión para la educación terciaria:** como prioridad, los países deberían desarrollar una visión exhaustiva y coherente del futuro de la educación terciaria, para llevar el mediano y largo plazos en armonía con los objetivos sociales y económicos nacionales. Idealmente debería ser resultado de conllevar y examinar un comunicado de objetivos estratégicos claros.
- **Establecer instrumentos sólidos para dirigirse e implementar esa visión:** las autoridades de la educación terciaria requieren desarrollar su capacidad de monitoreo y revisión del sistema en su totalidad al contrario de los instrumentos estándar de administración institucional. Dentro de la visión general, los instrumentos de dirección necesitan establecer un balance entre la autonomía institucional y la responsabilidad pública. Permitir la “jugada” de la elección del estudiante puede ser de ayuda para mejorar la calidad y eficiencia.
- **Fortalecer las habilidades de las instituciones para alinearse con la estrategia nacional de educación terciaria:** se necesita impulsar a las instituciones a que desarrollen un enfoque hacia el exterior incluyendo por vía de representación externa de sus cuerpos gubernamentales y requieren establecer planes estratégicos. El marco de trabajo de las políticas nacionales debe dar a las instituciones la forma efectiva para administrar las responsabilidades de manera más amplia.

 *Tertiary Education for the Knowledge Society; Volume 1, 2008, Chapter 3.*

Lecciones extraídas de los estudios de la OCDE sobre implementación de reformas en la educación terciaria sugieren:

- **Reconocer los diferentes puntos de vista de los involucrados** a través del desarrollo de políticas iterativas.
- **Permitir que surjan iniciativas de construcción (de abajo hacia arriba)** como propuestas de comités independientes.
- **Establecer comités independientes *ad hoc*** para comenzar reformas en la educación terciaria involucrando a los participantes.

- Utilizar experimentación y programas piloto.
- Favorecer reformas progresivas con revisiones generales a menos que exista un gran apoyo público para el cambio.
- Evitar reformas de costo concentrado y beneficios difusos.
- Identificar a los posibles perdedores de la reforma de la educación terciaria y construir mecanismos de compensación.
- Crear condiciones para apoyar la implementación exitosa de las reformas.
- Garantizar la comunicación sobre los beneficios de la reforma y el costo de no hacer nada.
- Implementar el paquete completo de políticas propuestas.

 *Tertiary Education for the Knowledge Society; Volume 2, 2008, Chapter 11.*

Entre los principios e indicadores más importantes para garantizar la calidad en la educación terciaria, sumados a los requisitos generales para la construcción del enfoque en los resultados del estudiante y la capacidad de garantía de calidad, están:

- Diseñar un marco de trabajo de garantía de calidad consistente con las metas de la educación terciaria, y asegurarse que la garantía de calidad sirva para los propósitos de mejora, así como para los de responsabilidad.
- Combinar mecanismos de garantía de calidad externos e internos.
- Hacer que los participantes como estudiantes, graduados y empleados sean visibles en los procedimientos de evaluación.
- Mejorar la comparación internacional del marco de trabajo de garantía de calidad.

 *Tertiary Education for the Knowledge Society; Volume 1, 2008, Chapter 5.*

Los graduados deben contribuir al costo del estudio para aumentar los recursos para la educación superior, con el resguardo para apoyar a los estudiantes con antecedentes más pobres: la evidencia internacional sugiere cada vez más que los individuos que obtienen una educación mayor disfrutan de beneficios privados sustanciales. Se tienen que conseguir mejoras importantes en la eficiencia de la recaudación de fondos no públicos en los lugares donde éstos hacen falta, aunque la inquietud por la equidad sea real. El cambio en la proporción entre fondos públicos y privados no produce inequidad por sí misma mientras exista un

financiamiento general adecuado y se concentren esfuerzos para mejorar el acceso a la educación superior.

 *Education Policy Analysis – 2006 Edition, Athens Ministerial Summary.*

Entre los lineamientos centrales que llevan las estrategias de financiamiento en la educación terciaria, más allá de promover metas y beneficios sociales más amplios, están:

- **Compartir costos entre el Estado y los estudiantes como principio para moldear el financiamiento del sector:** esto significa, entre otras cosas, proveer subsidios públicos a los estudios de educación terciaria, sin importar el sector al que se provea. Pero también significa cobrar cuotas de matriculación a los estudiantes, en especial si fondos públicos limitaran el número de estudiantes, pusieran en riesgo el nivel de gasto por alumno o restringieran el apoyo financiero para los grupos en desventaja.
- **Convertir el financiamiento institucional en una fórmula llevada por la enseñanza:** el criterio para la distribución de fondos debe ser claro, con una fórmula transparente que proteja las decisiones de asignación derivadas de las presiones políticas, mientras arma incentivos para dar forma a planes institucionales hacia las metas nacionales.
- **Mejorar la efectividad-costo:** las ineficiencias deben atacarse por medios como una vinculación de fondos más cercana a las tasas de graduación de los alumnos, la reducción de los subsidios públicos para los que se queden demasiado tiempo en sus estudios; eliminar programas duplicados; reducir los programas de matrícula baja o en declive; aumentar el uso de las instalaciones compartidas; y expandir la movilidad de los estudiantes entre instituciones.
- **Respaldar el enfoque de financiamiento con un exhaustivo sistema de apoyo para el estudiante:** un sistema mixto de becas y préstamos ayuda a los estudiantes a cubrir los costos de inscripción y de manutención, aliviando horas excesivas de trabajo o una dependencia familiar exagerada. En muchos países se requiere que el apoyo al alumno sea expandido y diversificado.

 *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1, 2008, Chapter 4.*

En el mercado internacional de la educación superior, los diferentes participantes necesitan contribuir para proteger al estudiante de un suministro de baja calidad y proveedores de dudosa reputación: la OCDE, en una cercana colaboración con la UNESCO, ha publicado una serie de guías internacionales para el suministro de una educación superior de calidad entre fronteras (*Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education* [2005]) con recomendaciones para los diferentes participantes. Para los gobiernos, se les recomienda:

- Establecer, o impulsar el establecimiento de un sistema transparente, exhaustivo y justo de registro o licencia a las instituciones de educación superior internacionales que quieran operar en su territorio.
- Establecer o impulsar el establecimiento de una capacidad exhaustiva y confiable de garantía de calidad y acreditación de instituciones internacionales de educación superior.
- Consultar y coordinar entre los varios cuerpos competentes de garantía de calidad y acreditación nacionales e internacionales.
- Proveer información precisa, confiable y de fácil acceso sobre los criterios y estándares de registro, licencia y garantía de calidad y acreditación de los programas internacionales de educación superior, consecuencias y financiamiento de los estudiantes, instituciones o programas donde aplique y su naturaleza opcional u obligatoria.
- Considerar asociarse y contribuir al desarrollo o actualización de las convenciones regionales apropiadas de la UNESCO sobre reconocimiento de calificaciones y establecer centros de información nacionales como lo estipulan estas convenciones.
- Desarrollar e impulsar acuerdos de reconocimiento bilateral o multilateral, para facilitar así la equivalencia de las calificaciones de cada país con base en los criterios y procedimientos incluidos en los acuerdos.
- Contribuir con los esfuerzos para el acceso a nivel internacional de información exhaustiva, precisa y actualizada sobre instituciones/proveedores de educación superior.

Crear una interfaz efectiva entre la innovación y los sistemas de educación superior: ésta es esencial para obtener los beneficios de la inversión pública y privada para investigación y asegurar la vitalidad y calidad de los sistemas de educación superior. Las directivas para crearla incluyen:

- **Mejorar la difusión del conocimiento más que la comercialización con derechos de propiedad intelectual más fuertes:** la innovación no es sólo un proceso de descubrimiento para posteriormente ser comercializado, la investigación y el desarrollo son frecuentemente solución de problemas a lo largo de un camino de innovación. Las capacidades de difusión y actividades de apoyo de la educación terciaria pueden ser tan importantes como los procesos de descubrimiento y la política debe considerar métodos e instrumentos para promoverlos.
- **Ampliar y mejorar los canales de interacción e impulsar la colaboración interinstitucional:** la vinculación entre el sector de la educación terciaria y otros actores en el sistema de investigación e innovación, como empresas y organizaciones del sector público, requieren estar activamente desarrolladas para asegurar una difusión efectiva del conocimiento. Al diseñar programas, se tiene que tener en mente en especial el compromiso de las empresas pequeñas y medianas de todos los sectores tecnológicos, ya que suelen tener menor representación en estas colaboraciones.
- **Fomentar la movilidad entre los sistemas de innovación e investigación:** la movilidad entre sectores es uno de los vehículos principales de la difusión del conocimiento. La movilidad entre empresas, instituciones de educación terciaria y la organización de la investigación pública debe promoverse de forma activa.

 *Education Policy Analysis – 2006 Edition, Chapter 1, Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 2, 2008, Chapter 7.*

El gobierno tiene que representar un papel clave al unirse a un amplio rango de políticas/directivas y generar ambientes de apoyo para promover el “Rol regional” de las instituciones de educación superior. Éste incluye:

- **Crear una mayor toma de decisiones “conjunta”** (finanzas, educación, ciencia, tecnología y ministerios de industria, etc.), para coordinar las decisiones sobre las prioridades y estrategias de desarrollo regional.
- **Hacer que el compromiso del desarrollo económico, social y cultural y su agenda sean explícitos** para la legislación de la educación superior y sus estrategias.
- **Desarrollar indicadores y monitorear sus resultados** para evaluar el impacto de las instituciones de educación superior en el desempeño regional e impulsar su participación en las estructuras gubernamentales regionales.
- **Proveer un ambiente de apoyo en cuanto a reglas, responsabilidades e impuestos** para una cooperación universidades-empresas.

Las instituciones de educación superior deben cambiar, para que lo que hoy es un compromiso activo, en las instituciones empresariales regionales se disemine en todo el sector con vista hacia el futuro.

 *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged*, 2007, Chapter 9.

Capítulo 5

Educación y capacitación para adultos – participación y oferta

Al estar de acuerdo en la importancia del Aprendizaje de por vida en la OCDE y sus países es natural que la participación adulta en la educación y capacitación sea un foco de trabajo estadístico, programación y análisis directivo. Datos internacionales muestran que para muchos países la participación formal sigue siendo rara para adultos mayores, con grandes diferencias entre países con respecto de la participación en el aprendizaje organizado no formal. Los países nórdicos están casi al tope de la mayoría de estas comparaciones de participación y compromiso. La OCDE ha llevado a cabo estudios internacionales –el más reciente publicado en 2005– juntando las perspectivas de educación, empleo, oferta y políticas para el aprendizaje adulto, con estudios complementarios sobre calificación, edad y financiamiento.

5.1. Principales resultados y conclusiones

Uno de cada veinte adultos de entre 30 y 39 años de edad están inscritos en educación formal de tiempo completo o medio tiempo en países de la OCDE, así como 1.4% de 40 años o más: si bien los alumnos de 20 a 29 años inscritos en programas educativos son “adultos”, muchos están completando sus ciclos iniciales de educación y entrenamiento. Para adultos más grandes, 5.7% de la población de los países de la OCDE de entre 30 y 39 años están inscritos en educación, ya sea de tiempo completo o parcial. Es significativo que en algunos países es más de uno de cada diez como en Australia (13.8%), Finlandia (13.8%), Islandia (12.5%), Nueva Zelanda (12.3%) y Suecia (13.2%). Algunos países no pueden hacer los cálculos correspondientes para los mayores de 40 años, pero donde sí pueden, los niveles más altos están en Australia (5.9%), Bélgica (3.7%), Finlandia (3.2%), Islandia (3.4%), Nueva Zelanda (5.1%) y Suecia (3.0%).

 *Education at a Glance: OECD indicators – 2008 Edition, Chapter C.*

Hay países donde los adultos mayores inscritos en educación son una rareza: con un promedio de 6% para adultos treintañeros dentro de la educación formal en la OCDE, naturalmente hay países donde el nivel es mucho más bajo. Los que tienen un promedio de la mitad o más bajo de inscripciones de 30-39 años incluyen: Francia (2.6%), Alemania (2.5%), Grecia (1.1%), Corea (2.1%), Luxemburgo (0.8%), Países Bajos (2.7%) y Turquía (1.6%). La falta de datos evita que varios países de la OCDE hagan los cálculos correspondientes para la población de más de 40 años, donde puede haber desde 0.5% o menos de los adultos maduros en sistemas educativos de tiempo completo o medio tiempo en Austria, la República Checa, Alemania, Irlanda, Italia, Corea, Luxemburgo, Portugal, República Eslovaca, Suiza y Turquía.

Education at a Glance: OECD indicators – 2008 Edition, Chapter C.

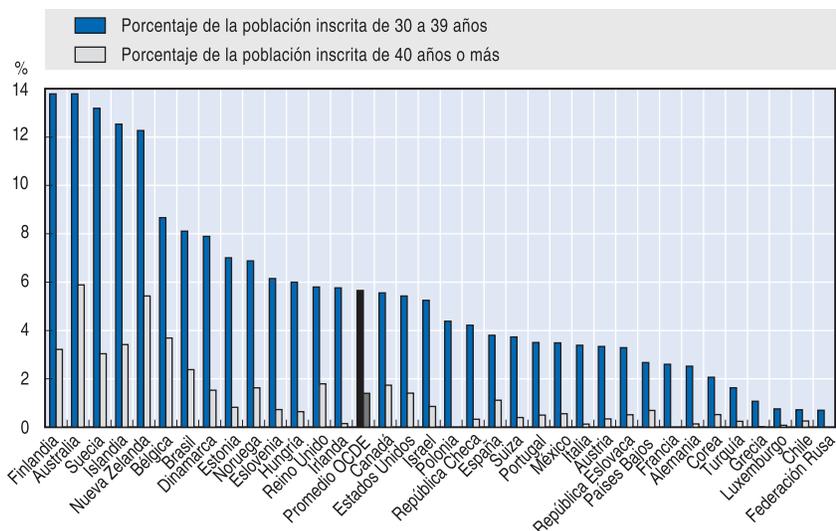
Las posibilidades de que un adulto en edad laboral participe en educación y entrenamiento no formal relacionados con el trabajo durante un año es menos de uno de cada 5 (18%), ligeramente más alto para los hombres y mucho más alto para los graduados de educación terciaria: en la totalidad de los países de la OCDE (con datos de 22 países en 2003),

18% de los adultos de 25 a 64 años participaron en aprendizaje organizado relacionado con el trabajo fuera del sistema de educación formal, siendo los hombres quienes tienen una oportunidad ligeramente mayor (19%) que las mujeres (17%). Es más probable que los adultos que han estado en educación terciaria se involucren en este tipo de entrenamiento relacionado al empleo durante un año, casi un tercio (31%), mientras que las mujeres graduadas de educación terciaria aún más (32%). Aquellos con educación secundaria superior están aproximadamente al mismo nivel, ya que su promedio combinado es de 17% en vez de 18%. Se ve una caída pronunciada con las personas que trabajan que sólo han completado el nivel secundario: para ellos, sólo 7% tomarán un entrenamiento organizado relacionado con el trabajo, fuera del sistema de educación formal durante el año, y para las mujeres un pobre 6%.

 *Education at a glance: OECD Indicators – 2007 edition, Chapter C.*

Figura 5.1. Adultos inscritos en educación (2006)

Porcentaje de la población de 30 a 39 años y 40 años o más inscritos en educación formal.



Fuente: OECD (2008), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition*, OECD Publishing, Paris.

 <http://dx.doi.org/10.1787/402156412821>

Es más factible que los adultos emprendan una educación no formal en relación con el trabajo en tres países nórdicos y los Estados Unidos, junto con Francia y Suiza cuando ésta se mide en horas de aprendizaje de vida: Dinamarca (39%), Finlandia (36%), Suecia (40%) y los Estados Unidos (37%) son los líderes con un tercio o más de los adultos en edad laboral que participaron en entrenamiento de este tipo durante 2003 en el transcurso del año anterior. En todos estos casos, es más probable que las mujeres lo hayan hecho que los hombres, aunque en Dinamarca los géneros están más balanceados. Tomando horas programadas de entrenamiento durante la vida laboral típica, modifica parcialmente a los países líderes. Dinamarca, Finlandia y Suecia aún destacan, pero también lo hacen Suiza y Francia con más de 600 horas de entrenamiento, con Canadá siguiéndoles muy de cerca. La ventaja de los graduados de educación terciaria en el aprendizaje laboral es clara, promediando 1,000 horas programadas en Dinamarca, Finlandia, Francia y Suiza. A diferencia de las dos naciones nórdicas, los hombres graduados tienen la ventaja sobre las mujeres en Francia y, especialmente, en Suiza (1422 horas de los hombres contra 1085 de las mujeres).

 *Education at a glance: OECD Indicators – 2007 edition, Chapter C.*

Comparado con el 18% de los adultos que emprenden un entrenamiento informal para el trabajo durante el año, en siete de 22 países (con datos) las tasas de participación son de la mitad o menos del promedio de la OCDE: involucrarse en aprendizaje informal para el trabajo sigue siendo un asunto relativamente infrecuente en varios países de la OCDE. De los 22 que proporcionan datos, en 7 de ellos la tasa de participación durante el año previo se mantuvo en 9% o menos en Grecia (4%), Hungría (4%), Italia (4%), Países Bajos (9%), Polonia (9%), Portugal (7%) y España (6%). Para los graduados de educación terciaria, en dos de éstos –Polonia (29%) y Portugal (27%)– las tasas estuvieron bastante arriba del promedio general de la OCDE combinando todos los niveles de antecedentes educativos, esto quiere decir que hay brechas muy amplias entre los graduados de educación terciaria y los demás trabajadores que toman un entrenamiento. En otros países incluso los graduados de educación terciaria están por debajo del promedio global de 18%.

 *Education at a glance: OECD Indicators – 2007 edition, Chapter C.*

Las encuestas muestran que la participación de los adultos dentro del aprendizaje organizado es de los más altos de manera consistente en los países nórdicos y que la participación decae con la edad y para los pobremente capacitados: comparar las tasas nacionales de participación en aprendizaje adulto en su totalidad es problemático porque los diferentes estudios utilizan metodologías diferentes, periodos de referencia y rango de experiencias de aprendizaje relevantes. Tomando principalmente los datos europeos (junto con Corea y los Estados Unidos) en 17 países, sus rankings dan resultados muy similares en diferentes estudios. Dinamarca, Finlandia y Suecia son los que tienen el ranking más alto, seguidos por el Reino Unido y Suiza, mientras que Hungría, Portugal y Polonia tienden a estar en el otro lado del espectro. Los estudios muestran que la educación y el entrenamiento adulto son complementarios y que la participación de las personas de 25 a 34 años de edad es por lo general el doble o más comparada con la de los de 55 a 64 años, y mucho mayor en los países donde la participación general es más baja.

 *Promoting Adult Learning, 2005, Chapter 1.*

Las oportunidades insuficientes de educación no son la principal razón por la que muchos adultos no se involucran en el aprendizaje: evidencia de las barreras de la participación sugiere que la sub-inversión en el aprendizaje adulto se debe más a la demanda que a la falta de oportunidades de aprendizaje. Muchos adultos simplemente no están interesados. Esto puede deberse a que no están conscientes de la necesidad de entrenamiento/preparación debido a falta de información, de incentivos o una percepción de falta de retorno. Cuando se les pregunta sobre los obstáculos, la mayoría dice que su mayor problema es la falta de tiempo, principalmente por compromisos laborales o familiares (la oportunidad cuesta). La falta de recursos para pagar por la capacitación también es un obstáculo importante. El tiempo que requiere el entrenamiento y los consecuentes costos de oportunidades pueden ser reducidos a través de un reconocimiento más sistemático de las habilidades y competencias adquiridas, con formas de capacitación más eficientes, programas individualizados de estudio y con más asesoría

e información. Un Cofinanciamiento puede ayudar a compartir el costo en tiempo y el costo directo.

 *Promoting Adult Learning, 2005, Chapter 5; Co-financing Lifelong learning: Towards a Systemic Approach, 2004.*

La investigación cerebral da un importante apoyo adicional para el aprendizaje continuo a lo largo de su vida: uno de los grupos de descubrimientos neurológicos más poderosos es sobre las sorprendentes propiedades de maleabilidad del cerebro, que van de crecer en respuesta a experiencias a reducirse cuando alguna parte deja de ser necesaria. Esto continúa a lo largo de la vida y hasta la vejez, y es algo que jamás se había comprendido anteriormente. Las exigencias hechas al individuo y su aprendizaje son la clave de esta maleabilidad. Mientras más uno aprende, más puede aprender. La neurociencia nos ha enseñado que el aprendizaje es una actividad que dura toda la vida, que mientras más continua sea, será más efectiva.

 *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science, 2007 Chapter 2.*

La investigación sobre el cerebro confirma los grandes beneficios del aprendizaje, especialmente para la población que envejece: para la gente mayor, el trabajo cognoscitivo, el ejercicio físico regular y una vida social activa promueven el aprendizaje y pueden retrasar la degeneración del cerebro que envejece. Los grandes y costosos problemas que representa la demencia por envejecimiento en la población pueden ser tratados si se identifican las intervenciones de aprendizaje por medio de la neurociencia. Combinaciones de diagnósticos perfeccionados, oportunidades de ejercicio, tratamientos farmacológicos apropiados y validados, y una buena intervención educativa pueden hacer mucho para mantener un bienestar positivo y prevenir el deterioro.

 *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science, 2007 Chapter 2.*

5.2. Tendencias en política

Desarrollar y coordinar políticas a nivel de sistema para el aprendizaje adulto efectivo, involucrando especialmente a grupos de riesgo, es:

- **Desarrollar estudiantes adultos cuando son jóvenes:** esto es que consideremos el rango de intervenciones como un portafolio entero para combatir el bajo logro adulto (programas de entrenamiento, políticas escolares e intervenciones tempranas). Es reducir las tasas de deserción a nivel escolar e introducir a esos jóvenes adultos que abandonan la escuela de vuelta con segundas oportunidades tan pronto como sea posible.
- **Trabajar hacia la compatibilidad entre entrenamiento y empleo:** en muchos países, los programas del mercado laboral y el sistema educativo son independientes, con muy pocos vínculos entre sí que permitan que el entrenamiento tomado cuente hacia las calificaciones convencionales. Vincular ambos puede facilitar la transición no sólo al trabajo, sino también a carreras más sólidas.
- **Vincular el entrenamiento adulto con los programas de asistencia pública:** éste es un aspecto integral de los programas activos -cambiar las transferencias pasivas de asistencia pública por alternativas de capacitación que fortalezcan los prospectos del mercado laboral-. La vinculación de las políticas de capacitación adulta y los beneficios de la asistencia pública son parte de esta tendencia.
- **Colaborar con los agentes sociales:** admitir agentes sociales en el proceso de tomas de decisiones contribuye a los planes y políticas de métodos de entrega y al reconocimiento y certificación del aprendizaje. Los agentes son la clave de los sistemas de calificación y pueden involucrarse en la entrega real.

 *Promoting Adult Learning, 2005 Chapter 5.*

Formar un sistema coherente de aprendizaje adulto requiere instituciones adaptadas para la formulación de políticas y entrega de programas y/o el establecimiento de prioridades políticas y metas claras: países con altos grados de participación, como el Reino Unido y algunas naciones nórdicas, han adoptado uno o ambos planteamientos simultáneamente. Las instituciones de coordinación contribuyen estableciendo prioridades, definiendo incentivos financieros adecuados

para aumentar la participación adulta, proveer información, orientación y mejorar el suministro involucrando a diferentes compañeros. Definir metas, por otra parte, puede ser una forma efectiva de tener a un diverso grupo de actores trabajando hacia objetivos en común.

 *Promoting Adult Learning, 2005 Chapter 5.*

Enmarcando la importancia del dominio del aprendizaje de por vida, surgen cuatro conclusiones claves de la conferencia de la OCDE en 2003, **Co-financiando la política del aprendizaje de por vida:**

- Financiamiento adecuado del aprendizaje de por vida **depende de la creación de nuevas estructuras institucionales** para apoyar esquemas de financiamiento y un acercamiento **“de todo el gobierno”** para garantizar que las autoridades públicas den más apoyo sistémico para el financiamiento.
- **Los esquemas de financiamiento necesitan habilitar a los estudiantes individuales para que puedan elegir** qué, cómo, dónde y cuándo aprender, así como permitirles ejercer su poder de elección para decidir dónde ir con sus habilidades y competencias adquiridas.
- El aprendizaje de por vida debe ser **co-financiado**, ya que el gobierno no puede llevar esa carga solo y porque los beneficios del aprendizaje de por vida son ampliamente compartidos; **el gobierno debe concentrar sus recursos en los individuos con menos posibilidades de pagar.**
- **Diseño de políticas coordinadas** por parte de las autoridades públicas y su colaboración con las instituciones financieras, agencias públicas y otros involucrados, se requiere para poder lograr un proceso posterior del desarrollo e implementación de las estrategias de cofinanciamiento.

 *Co-financing Lifelong Learning: Towards a Systemic Approach, 2004, Chapter 2.*

La co-financiación es un principio básico para los estudiantes adultos: hay evidencia considerable de que la educación para adultos beneficia a los propios adultos, así como a los empleadores y la sociedad. Con el fin de minimizar el riesgo de falta de inversión, muchos países han experimentado la co-financiación con esquemas de ahorro y crédito que reflejen la forma en que se comparten los beneficios. Autoridades públicas han otorgado fondos que igualan las contribuciones individuales a través de donaciones individuales o de incentivos fiscales, las organizaciones no gubernamentales, y /o empleadores. Algunos ejemplos se encuentran en

muchos países incluyendo Canadá, Países Bajos, España, Suiza y el Reino Unido. Es una pregunta abierta si los recursos estimulan realmente una nueva actividad estudiantil o si se hubiera subsidiado el aprendizaje de todos modos.

 *Co-financing Lifelong Learning: Towards a Systemic Approach, 2004, Chapter 2.*

Capítulo 6

Aprendizaje de por vida

El “aprendizaje de por vida” ha sido una meta definida para la educación y políticas de capacitación por muchos años, haciendo énfasis en la necesidad de un aprendizaje organizado que tenga lugar durante toda la vida y a lo largo y ancho de las diferentes esferas que componen nuestras vidas. Datos de la OCDE confirman que tan extensivamente educativas se han vuelto las “carreras”. Hay estudios discretos que dan luz a la naturaleza del desafío/reto: la necesidad de cuestionar la expansión “frontal/del frente” de los sistemas educativos si se quiere lograr el aprendizaje de por vida; el espacio para una considerable mejora en los sistemas de orientación; la importancia de los sistemas de calificación y financiamiento. A pesar del reconocimiento de su importancia, los análisis holísticos sobre el aprendizaje de por vida no han sido tanto parte de los trabajos de la OCDE en años recientes y la evidencia, relativamente obsoleta, que compara a los países en su implementación de esta amplia meta, subraya de manera similar que la implementación de esto en los países es como si fuera con parches y frecuentemente decepcionante.

6.1. Principales resultados y conclusiones

La OCDE propone cuatro características fundamentales del aprendizaje de por vida:

- **Una visión sistémica:** ésta es la característica más distintiva del aprendizaje de por vida. El marco de trabajo para el aprendizaje de por vida ve la oferta y demanda de oportunidades de aprendizaje como parte de un sistema conectado que cubre el ciclo de vida y comprende todas las formas de aprendizaje, ya sea formal o informal.
- **La centralidad del aprendizaje:** requiere un cambio en la atención, de ser enfocada en la oferta, por ejemplo las instituciones y arreglos formales, hacia el lado de la demanda para satisfacer las necesidades del estudiante.
- **Motivación para aprender:** éste es un cimiento esencial del aprendizaje que es continuo durante la vida. Requiere para desarrollar la capacidad de “aprender a aprender” a través del aprendizaje autodirigido y a ritmo de cada individuo.
- **Objetivos de educación múltiples:** el ciclo de vida admite varias metas de la educación –como el desarrollo personal, desarrollo del conocimiento y objetivos culturales, económicos y sociales– y que las prioridades de éstos cambian en el transcurso del ciclo de vida.

 *Education Policy Analysis – 2001 Edition, Chapter 1, “Lifelong Learning”, Policy Brief, 2004.*

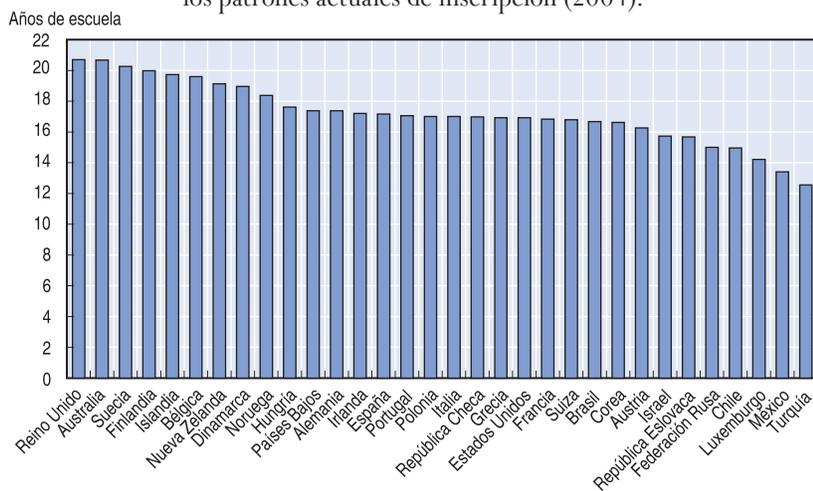
Una gran parte de los adultos jóvenes –recientes en el sistema educativo– han completado ya la educación secundaria superior... Un promedio de 78% de jóvenes de 25 a 34 años han completado cuando menos la etapa secundaria de la educación en los países de la OCDE (2006). Esto es más de 90% en Canadá, la República Checa, Finlandia, Corea, República Eslovaca y Suecia, así como la Federación Rusa y Eslovenia. El éxito más grande de la participación en la educación formal solía ser reconocido con el término de la educación secundaria inferior que en muchos países corresponde al término de la educación obligatoria; esto claramente está cambiando de dirección hacia el siguiente nivel.

...aunque no todos gozan de estos niveles de logro: dos tercios o menos de los jóvenes adultos entre los 25 y 35 años han alcanzado un nivel de logro de educación secundaria superior en Islandia (67%), Italia

(67%), Polonia (64%), Portugal (44%), España (64%) y muchos menos en México (39%) y Turquía (37%). Aun en esos países donde la terminación es alta, está el lado negativo, visto como la relativa desventaja que deja a menos de un cuarto de los estudiantes en los países de la OCDE sin completar la educación secundaria superior.

 *Education at a Glance: OECD indicators – 2008 Edition, Chapter A.*

Figura 6.1. Tiempo esperado de educación para niños de 5 años con base en los patrones actuales de inscripción (2004).



Nota: Las expectativas de educación se calculan sumando las tasas netas de inscripción por cada año de forma individual de los 5 años en adelante; las comparaciones cuantitativas no toman en cuenta las diferentes longitudes del año escolar, intensidad de participación, o la calidad de la educación entre países.

Fuente: OECD (2006), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2006 Edition*, OECD Publishing, Paris.

 <http://dx.doi.org/10.1787/555553154612>

La “expectativa de educación” –el número de años de estudio durante la vida, con base en los patrones de participación actuales– es en promedio superior a los 17 años: la alta “expectativa de educación” refleja la creciente participación anterior y posterior a la educación obligatoria y la secundaria. En 2004, en 24 de los 28 países de la OCDE que proporcionan datos y 4 países asociados, la gente puede esperar estar en la educación formal durante 16 y 21 años, 19 años o más en Australia,

Bélgica, Finlandia, Islandia, Nueva Zelanda, Suecia y el Reino Unido. Es menos de 16 años en Luxemburgo, México, República Eslovaca, Turquía y los países asociados Chile, Israel y la Federación Rusa. Las “expectativas” resumen los patrones y niveles para los estudiantes de diferentes edades en una sola cifra, no es una predicción de cuánto tiempo va a estar en la escuela un niño de hoy en el futuro.

 *Education at a Glance: OECD indicators – 2008 Edition, Chapter C.*

Hay límites a la siempre creciente educación inicial, que sugieren que se requieren alternativas a lo largo del ciclo universal de la educación superior para mejorar las habilidades y atacar las desigualdades: el análisis de la OCDE sobre la educación y el aprendizaje de por vida ha identificado preocupaciones sociales y culturales sobre retardar el arribo a la mayoría de edad y lo que significa para el sano desarrollo del individuo y la sociedad. Se necesita preguntar cómo puede mantenerse el interés de muchos jóvenes de aprender si la duración esperada de la educación inicial continuamente se presiona hacia el exterior, afectando las metas de inclusión en la educación y la creación de motivación para aprender a lo largo de la vida. La asequibilidad de extender de forma continua los periodos de educación inicial también es relevante para la sustentabilidad de tales desarrollos.

 *Education Policy Analysis – 2004 Edition, Chapter 3.*

El progreso hacia la implementación del aprendizaje de por vida ha sido irregular, a pesar de la expansión general sostenida de la educación inicial y los sistemas de entrenamiento: una evaluación de la implementación del aprendizaje de por vida en la junta de ministerios de educación de la OCDE en 2001 identificó hasta ese momento cuatro grupos de países. Los países nórdicos se mantuvieron con buen desempeño a lo largo de múltiples sectores; un segundo grupo de países –Canadá, la República Checa, Alemania, Países Bajos y Nueva Zelanda– también aunque con algunos huecos. Un tercer grupo, conformado por Australia, Suiza, el Reino Unido y los Estados Unidos se caracterizó por desempeños disparejos dentro de las medidas disponibles, especialmente alfabetización. Un cuarto grupo –Irlanda, Hungría, Portugal y Polonia– lo hicieron mal

en comparación con otros países en la mayoría de las mediciones. Un tema clave es la importancia –pero difícil de implementar– de un acercamiento “gubernamental completo” al aprendizaje de por vida.

 “Lifelong Learning”, Policy brief, 2004; *Education Policy Analysis – 2001 Edition, Chapter 2.*

6.2. Tendencias en política

El aprendizaje de por vida es un objetivo crucial de la política y desarrollo, que incluye desarrollo económico y llamados para inversión adicional: un argumento convincente de la importancia del aprendizaje de por vida y la necesidad de recursos adicionales lo dio el Ministro Alemán Bulmahn al cierre la conferencia de la OCDE “Apoyo para el aprendizaje de por vida”. El apoyo para el aprendizaje de por vida es esencial para la sociedad en conjunto. Es esencial para garantizar una transición suave y equitativa hacia una sociedad de conocimiento, en particular para los países con poblaciones que envejecen... El aprendizaje de por vida beneficia a individuos tanto como a empresas y a la sociedad. Se requieren inversiones adicionales en vista de la creciente proporción del rubro de servicios dentro de la economía, el rápido cambio tecnológico, una sociedad en proceso de envejecimiento, la creciente importancia del conocimiento y la información en el valor de la producción y la extensiva reestructuración económica y social”.

 *Co-financing Lifelong learning: Towards a Systemic Approach, 2004, Annex 1.*

El marco del aprendizaje de por vida ofrece indicaciones para la reforma política para atacar cinco características sistémicas:

- **Mejorar el acceso, la calidad y la igualdad:** los huecos en el acceso son especialmente claros ya que se considera a niños muy pequeños y adultos mayores como individuos en los extremos del sistema de educación y estos huecos requieren ser cubiertos. El acceso no es simplemente un asunto de inscripciones/matricula, sin embargo, incluye la calidad y la igualdad para asegurar una distribución de oportunidades justa e inclusiva.
- **Asegurar las habilidades base para todos:** esto requiere no solamente acceso universal a la educación básica sino también mejoras en la motivación para aprender de los jóvenes y en su capacidad de aprendizaje

independiente. Las habilidades base también las requieren los adultos que pudieran hacerles falta.

- **Reconocer todas las formas de aprendizaje, no sólo los cursos de estudio formal:** el aprendizaje toma muchas formas y ocurre en muchos escenarios diferentes, desde cursos formales en escuelas o colegios a varios tipos de experiencias en familias, comunidades y lugares de trabajo. Todos los tipos de aprendizaje deben reconocerse y hacerse visibles, de acuerdo con su contenido, calidad y resultados, en vez de su forma y locación.
- **Movilizar recursos, replantear la distribución de recursos entre todos los sectores, escenarios y el ciclo de vida:** dado que los altos niveles de participación aumentan los costos, los países han usado varios acercamientos diferentes para reducirlos, especialmente los costos de personal y enseñanza; racionalización de la estructura de suministro de recursos, mejor uso de ITC y uso más generalizado del sector privado.
- **Asegurar la colaboración entre una amplia variedad de socios/asociados:** todo aprendizaje de por vida tiene involucrados más allá de los que son cubiertos por las autoridades educativas y la coordinación en el desarrollo e implementación de políticas es esencial para el éxito.

 “Lifelong Learning”, *Policy Brief*, 2004.

El objetivo primordial del aprendizaje de por vida se aplica tanto a escuelas como a todos los demás escenarios de la educación y el aprendizaje: sigue existiendo una tendencia de la educación escolar a ser evaluada en sus propios términos en vez de por su éxito inculcando los principios del aprendizaje de por vida. Trabajar en las escuelas hacia el aprendizaje de por vida no es simplemente poner una nueva gama de temas que sobrecarguen la agenda de las reformas. Se necesita desarrollar el acercamiento que haga esencial el aprendizaje, incluyendo la motivación para continuar aprendiendo en los individuos. Es adoptar prácticas que fomenten la curiosidad, innovación, la creatividad y el trabajo en equipo en los estudiantes. Es desarrollar culturas de aprendizaje con una currícula apropiada y diversa, así como métodos de evaluación que incluyan la evaluación para el aprendizaje. Las escuelas deben tener un staff de profesionales adecuadamente equipados y organizados para llevarlo a cabo.

 *Education Policy Analysis – 2004 edition, Chapter 3.*

Hacer que la orientación sea más ambiciosa para enfocarse a desarrollar habilidades de administración de carrera, así como proveer información a ciertos grupos para una toma de decisiones inmediata: en este momento, hay una gran cantidad de servicios disponibles para un número de grupos limitado, en momentos estáticos de su vida, dirigidos a las decisiones inmediatas. El aprendizaje de por vida y las políticas del mercado laboral activo, buscan tener un papel mayor y más fundamental en el desarrollo de administración de carrera en todos los estudiantes y trabajadores a través de servicios que sean universalmente accesibles a lo largo del ciclo de vida, en forma, lugar y tiempo que reflejen las necesidades específicas del cliente.

 *Career Guidance and Public Policy: Bridging de Gap, 2004, Chapter 3.*

Explotar el papel crucial de los sistemas de calificación para promover una educación de por vida y sistemas de entrenamiento dinámicos: ciertos aspectos de los sistemas de calificación deben recibir atención en sus implicaciones para la implementación del aprendizaje de por vida, incluyendo:

- **Aumentar la responsabilidad y flexibilidad:** “personalización” es una palabra para describir los sistemas de calificación que son sensibles a las cambiantes necesidades de la economía, empleo y ambiciones personales de los individuos. La flexibilidad se promueve por todos los mecanismos que aumentan las opciones.
- **Facilitar un acceso abierto a calificaciones:** un argumento del aprendizaje de por vida es que el individuo puede obtener calificaciones que provengan de diversos puntos de partida. Mecanismos que permitan eso incluyen el desarrollo de nuevas rutas a las calificaciones ya existentes, así como lo requerirá cualquier sistema de información y orientación que explique los requisitos de una calificación.
- **Diversificar los procedimientos de evaluación:** los métodos de evaluación (y la administración y costos asociados con ellos) son una influencia importante en la disponibilidad del individuo para involucrarse en un aprendizaje para obtener una cualificación. La transferencia de crédito busca diferentes maneras de evaluación y los métodos con base en resultados también necesitan una mayor diversidad de evaluación.

- **Hacer calificaciones progresivas:** acumular experiencias de aprendizaje y desarrollar competencias durante la vida es hoy un concepto central, y un cambio significativo de la educación y entrenamiento inicial de “una vez por todas”. Los mecanismos clave aquí, tienen que ver con que se incremente la coherencia de los sistemas de calificación/capacitación, como si provinieran de marcos de trabajo de calificación o caminos de aprendizaje más avanzados.

 *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning, 2007, Chapter 2.*

Capítulo 7

Resultados, beneficios y rendimiento

Se ha generado mucha información sobre resultados educacionales a través del trabajo de la OCDE, especialmente con la prueba tri-anual de evaluación de logro PISA. Ésta evalúa los logros de estudiantes de 15 años en diferentes áreas de competencia, junto con un creciente rango de información relacionada sobre sus antecedentes, en muchos países miembros de la OCDE, así como en países que no lo son. Estos estudios revelan las amplias diferencias entre países. En patrones de registro, muchos aún no alcanzan las cifras que podrían verse como mínimas para las sociedades de conocimiento del siglo XXI. En fuerte énfasis de la OCDE hacia los resultados está enfocado a expandirse más allá del logro de los adolescentes mientras se desarrollan los estudios para las competencias de adultos y de resultados para la educación superior. También hay un creciente análisis sobre los regresos a la educación dentro de la OCDE, incluyendo fuera de la Dirección de Educación. Los descubrimientos confirman el regreso positivo a altos niveles de logro en varias mediciones para el estudiante, aunque queda mucho por hacer para que los beneficios educativos sean más transparentes para el estudiante mismo.

7.1. Principales resultados y conclusiones

Entre los países de la OCDE, los estudiantes en Finlandia y Corea, junto con China Taipei y Hong Kong-China (que no son miembros), se desempeñan mejor en matemáticas que otros países: en estos países en 2006 la media de los resultados en matemáticas se encontraba muy ceñida entre 549 y 547, bastante más arriba que el siguiente país, Países Bajos (531). En comparación con un promedio en la OCDE de 13.4% logrando estar dentro de los primeros 5 o 6 lugares, 27.1% en Corea, y aún más en China Taipei y Hong Kong-China, con 31.9% y 27.7% respectivamente. Al menos uno de cada cinco estudiantes son muy diestros en tareas matemáticas complejas, en los niveles 5 o 6 de la prueba PISA en Finlandia, Suiza, Bélgica y Países Bajos. En estos países hay un acervo de jóvenes con grandes habilidades matemáticas que probablemente jugarán un papel crucial en el avance de la economía del conocimiento.

 PISA 2006 – Volume 1: Analysis, 2007, Chapter 6.

Muy pocos países no escapan de tener minorías significativas, o incluso mayoría de estudiantes con muy bajo desempeño en matemáticas: con la excepción de Finlandia y Corea, en todos los países de la OCDE hay al menos 10% de estudiantes que obtienen resultados de 1 o menos en la prueba PISA. En 13 países de la OCDE (Austria, Francia, Grecia, Hungría, Italia, Luxemburgo, México, Noruega, Portugal, República Eslovaca, España, Turquía y los Estados Unidos) es un quinto o más de los estudiantes. Los estudiantes que peor se desempeñan en matemáticas son los mayores de 15 años en México (56.5%).

 PISA 2006 – Volume 1: Analysis, 2007, Chapter 6.

El bajo margen en el desempeño estudiantil puede ir de la mano con altos niveles de excelencia: seis de los países con las menores diferencias en el rango definido por los resultados en matemáticas que marcan el límite entre un cuarto de los estudiantes que están al tope y el resto (75° percentil) y entre la marca de los tres cuartos e inferior (25° percentil) –Canadá, Finlandia, Islandia, Irlanda, Japón y Corea– todos se desempeñaron por encima del promedio de la OCDE en 2000. Cuatro

de éstos, con un margen bajo en resultados de matemáticas –Canadá, Finlandia, Japón y Corea– se encuentran dentro de los seis países que mejor se desempeñan en cuanto a la educación en matemáticas (los otros en la cima son: Australia y Nueva Zelanda). Por ende, cifras de logro a nivel alto, no cierra la brecha con las demás automáticamente.

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2004 Edition, Chapter A.*

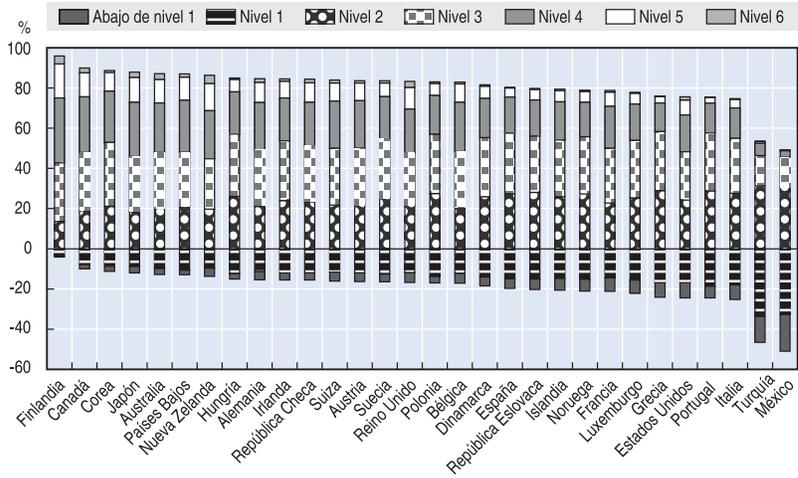
Sólo en cinco países de la OCDE más de dos tercios de los jóvenes alcanzan o sobrepasan el nivel 3 en lectura en la prueba PISA, nivel que implica la comprensión e interpretación de textos de complejidad moderada: estos cinco países son: Canadá, Finlandia, Irlanda, Corea y Nueva Zelanda. El promedio que obtiene nivel 3 o mayor en todos los países de la OCDE es 57.1%. Tener una proporción de logro alta en este nivel no quiere decir que automáticamente el país tiene a los que mejor se desempeñan: la proporción en Corea de los que obtienen el nivel 5 (21.7%) es casi el doble que en Irlanda (11.7%).

 *PISA 2006 – Volume 1: Analysis, 2007, Chapter 6.*

En 18 países de la OCDE, 40% o más no se desempeñan a nivel 3 en lectura, y estos estudiantes con bajo desempeño son la mayoría en cuatro de estos países: los países que tienen 40% o más logrando cuando mucho nivel 2 son: Austria, la República Checa, Dinamarca, Francia, Alemania, Japón, Grecia, Hungría, Islandia, Italia, Luxemburgo, México, Noruega, Portugal, República Eslovaca, España, Turquía y el Reino Unido. Los países donde son mayoría son: Grecia, Italia, México, Portugal, República Eslovaca, España y Turquía.

 *PISA 2006 – Volume 1: Analysis, 2007, Chapter 6.*

Figura 7.1. Porcentajes en cada nivel de destreza en ciencias PISA (2006).

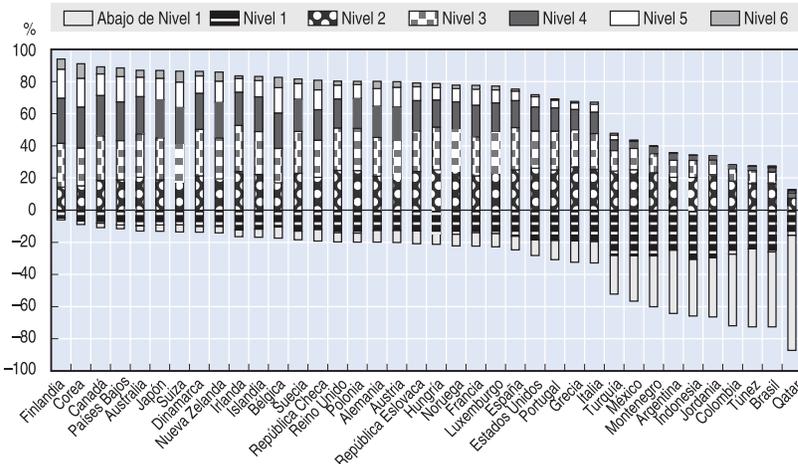


Nota: Los países están ordenados de izquierda a derecha en porcentajes descendentes de mayores de 15 años a nivel 2 o más.

Fuente: OCDE (2007), PISA 2006 – Volume 1: Analysis, OECD Publishing, Paris.

 <http://dx.doi.org/10.1787/141844475532>

Figura 7.2. Porcentajes en cada nivel de destreza en matemáticas PISA (2006).

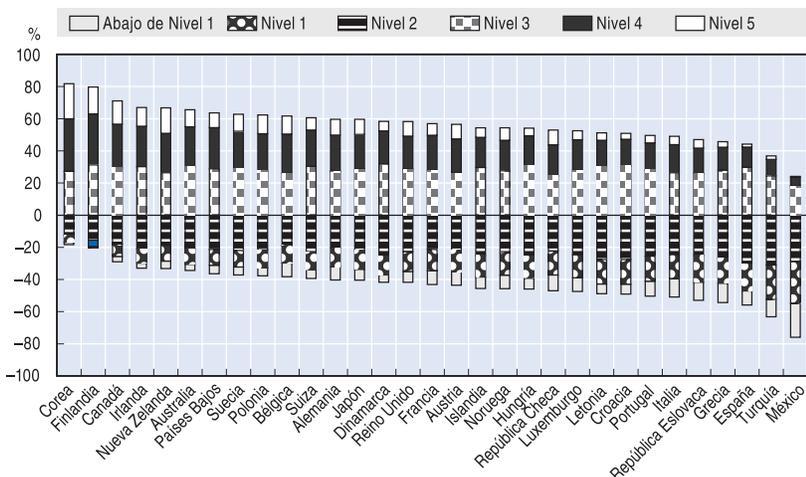


Nota: Los países están ordenados de izquierda a derecha en porcentajes descendentes de mayores de 15 años a nivel 2 o más.

Fuente: OCDE (2007), PISA 2006 – Volume 1: Analysis, OECD Publishing, Paris.

 <http://dx.doi.org/10.1787/142046885031>

Figura 7.3. Porcentajes en cada nivel de destreza en lectura PISA (2006).



Nota: Los países están ordenados de izquierda a derecha en porcentajes descendentes de mayores de 15 años a nivel 2 o más.

Fuente: OCDE (2007), *PISA 2006 – Volume 1: Analysis*, OECD Publishing, Paris.

<http://dx.doi.org/10.1787/142046885031>

Los que mejor desempeño en ciencias tienen en las naciones de la OCDE son Finlandia, seguido de Australia, Canadá, Japón, Corea, Países Bajos y Nueva Zelanda: con los países de la OCDE fijos en un promedio de 500, el mejor desempeño de la escala combinada de ciencias en 2006 fue Finlandia, claramente adelante con 563. Australia, Canadá, Japón, Corea, Países Bajos y Nueva Zelanda están en el siguiente grupo de buen desempeño en ciencias dentro de países de la OCDE, todos por arriba de 522. En promedio en estos países sólo un 1.3% de los estudiantes mayores de 15 años alcanza el nivel 6 y en Finlandia y Nueva Zelanda es 3.9%. El porcentaje de estudiantes de gran desempeño en ciencias también es relativamente alto (entre 2.1 y 2.9%) en Australia, Canadá, Japón y el Reino Unido.

PISA 2006 – Volume 1: Analysis, 2007, Chapter 2.

La diferencia entre géneros en su desempeño en ciencias es pequeña: para la mayoría de los países de la OCDE no hay diferencias estadísticas significativas en el desempeño en ciencias entre hombres y mujeres. En seis de estos países –Dinamarca, Luxemburgo, México, Países Bajos, Suiza y el

Reino Unido– hay una ventaja masculina, pero es relativamente pequeña (entre 6 y 10 puntos). En Turquía y Grecia hubo una ventaja femenina un poco mayor (11-12) puntos en 2006.

 PISA 2006 – Volume 1: Analysis, 2007, Chapter 2.

La inversión en la educación y cuidado en la niñez temprana trae dividendos significativos al individuo y la sociedad: investigación de varios países sugiere la conclusión común de que la inversión en los niños pequeños trae considerables beneficios no sólo para los niños y sus familias, sino para la sociedad en un contexto más amplio. Los servicios para el cuidado infantil de alta calidad son un gran cimiento del aprendizaje que es fundamental para el resto de la vida de los individuos involucrados. Los niños de familias con antecedentes de desventaja se benefician en particular al adquirir este cimiento. La inversión en la niñez temprana brinda significativos dividendos educativos, sociales, económicos y en el mercado laboral; una mejor transición a los niveles educativos superiores y logros más altos; así como tasas más bajas de crímenes entre adolescentes. La falta de inversión en servicios infantiles puede dar como resultado una escasez de cuidado infantil, acceso desigual e incluso segregación de los niños de acuerdo con sus ingresos. La falta de disponibilidad de servicios levanta barreras en contra del empleo de tiempo completo de la mujer –con las consecuencias económicas y sociales que surgen de eso– y tiende a canalizar a la mujer hacia empleos mal pagados de medio tiempo.

 *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care, 2006, Anexo D.*

Alcanzar al menos la educación secundaria superior es una protección importante contra el riesgo de desempleo: la tasa de desempleo entre adultos de 25 a 64 años con educación secundaria superior es claramente más baja que la de los que no pasaron del nivel secundario inferior, en promedio 4.2 puntos porcentuales más bajo en 2006. La brecha es particularmente más alta en los países de la OCDE de Europa del este, como la República Checa (brecha de 16.8), República Eslovaca (34) y Alemania (10); y en estos tres esta brecha ha crecido de forma muy marcada en la última década. Expresar esta ventaja de la educación secundaria superior como proporción de la tasa de desempleo, los que alcanzaron educación secundaria superior tienen la mitad o menos de probabilidades de desempleo en comparación con los que sólo tienen educación secundaria inferior en Austria, la República Checa,

Dinamarca, Alemania, Hungría, Noruega, República Eslovaca y Suiza. Hay un pequeño grupo de países (Grecia, Corea, México y Turquía) donde no existe este mayor riesgo de desempleo de los que terminan el nivel secundario inferior, en comparación con los que terminan el nivel secundario superior.

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter A.*

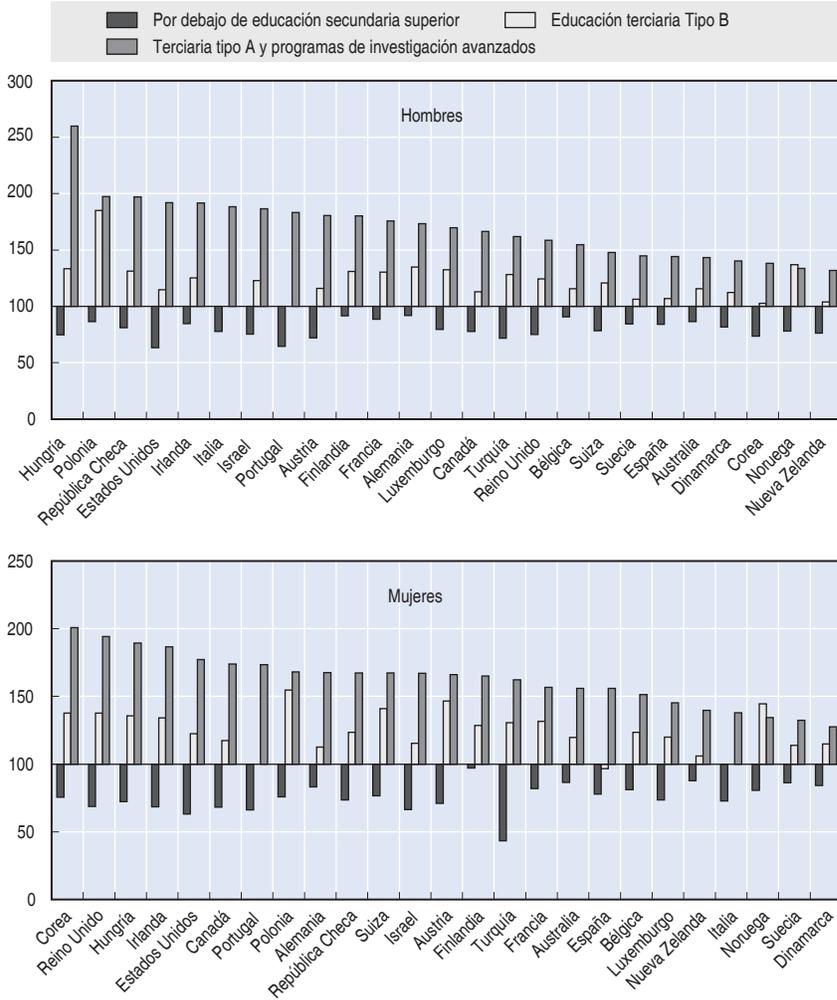
En algunos países los beneficios económicos de obtener una educación secundaria superior son considerables... Los países con la mayor ventaja en cuanto a ingresos económicos para los que completan la educación secundaria superior en comparación con los que sólo terminan la educación secundaria inferior para los adultos en edad laboral son: Austria, Corea, Portugal, Turquía, el Reino Unido y los Estados Unidos; en estos países aquellos con menores logros ganan sólo de dos tercios a 70% de lo que ganan los graduados de educación secundaria superior. Las distancias para estos países en particular tienden a cerrarse un poco para los jóvenes más que para los adultos, especialmente en Corea donde esta brecha desaparece, aunque en Austria y Turquía en particular esta diferencia en los ingresos es muy similar ya sea como jóvenes o adultos. Las mujeres turcas, especialmente las jóvenes, ganan menos de la mitad en comparación con las que completan la educación secundaria superior.

...Pero no en todos lados el completar la educación secundaria superior representa un nivel superior de ingresos: hay países en los que la ventaja en ingresos de la educación secundaria superior sobre los que dejaron la escuela con logros no mayores a la educación secundaria inferior no es particularmente marcada. Los más bajos ganan 90% o más de los que sí tienen educación secundaria superior. En su lugar, en estos casos, la diferencia importante está entre los que terminaron la educación secundaria superior y los que terminaron la educación terciaria. Entre los 25 países que proporcionaron datos para permitir estos cálculos sobre adultos de 25 a 64 años están: Bélgica (para hombres), Finlandia y Alemania (hombres); entre los adultos más jóvenes de 24 a 34, esta cercana ventaja se encuentra en Australia (hombres), Bélgica (hombres), Finlandia y Alemania (hombres), Corea (mujeres, donde las más jóvenes con educación secundaria inferior ganan 1.26 más en comparación con las que tienen educación secundaria superior), Países Bajos (hombres) y España (hombres).

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter A.*

Figura 7.4. Ingresos por empleo según nivel de logro educacional para adultos de 25 a 64 años por género, 2006 o último año disponible.

Educación terciaria superior y post-secundaria no terciaria = 100



Fuente: OECD (2008), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition*, OECD Publishing, París.

Hay una relación muy positiva entre la educación y el ingreso promedio de los individuos, con beneficios muy importantes para los que tienen logro de nivel terciario: en todos los países, los graduados de la educación terciaria ganan sustancialmente más que los de educación secundaria superior que a su vez ganan más que aquellos cuyos logros no van más allá de la educación básica. Los ingresos superiores de los graduados de educación terciaria se ha ido para arriba en la última década en la mayoría de los países, especialmente en Alemania, Hungría, Irlanda e Italia (con algunas excepciones, como Nueva Zelanda y España). Las diferencias de ingresos entre educación superior y secundaria superior son generalmente mayores que entre los graduados de secundaria superior e inferior. Los ingresos extras para los graduados de terciaria por encima de los de secundaria superior, adultos hombres y mujeres combinados, van de 2.19 veces el ingreso de secundaria superior en Hungría a 1.15 en Nueva Zelanda.

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter A.*

Tomando como factores los costos de adquirir el siguiente nivel educativo para llegar a las “tasas de retorno privadas” muestra que, en promedio siempre es mejor continuar al nivel secundario superior que quedarse en el nivel inferior... Para hombres y mujeres, continuar con la educación secundaria superior, trae beneficios en promedio en todos los países. Para los hombres esta tasa de retorno “privada” se encuentra en 10% o más en 8 de las 19 naciones, con rangos que van de 6.1% (Francia) y 6.7% (Dinamarca) hasta 18% (Reino Unido) y 17.5% (Estados Unidos), Este rango es aún más grande para las mujeres, entre 1.5% en Corea y otros cuatro países (Dinamarca, Francia, Noruega y Suiza) donde se encuentra entre 5% y 6% hasta 15.6% (Estados Unidos) y 18.5% (Reino Unido).

...Con dividendos aún mayores continuando a la educación terciaria sobre la secundaria superior: la relativa ventaja de continuar para adquirir un grado de educación terciaria sobre uno de secundaria superior también es positivo en todos los países que presentan estos datos con incentivos aún mayores por continuar. Para los hombres es de 10% o mayor en más de 10 de los 19 países (el más bajo en Dinamarca [4.4%] y Suecia [5.1%] y en los mismos países con las cifras de retorno más bajas

para las mujeres). La tasa de retorno promedio por continuar sube a más de 20% para hombres en la República Checa, Hungría, (19.8), Polonia y Portugal y para mujeres en la República Checa y Portugal.

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapter A.*

Las comparaciones internacionales muestran que la educación juega un papel principal en fomentar la productividad en el trabajo y el crecimiento económico: un país capaz de lograr resultados de alfabetización 1% arriba del promedio internacional, logrará niveles de productividad laboral y PIB per cápita que son 2.5 y 1.5 por ciento más altos que en los otros países respectivamente. Los resultados de alfabetismo como medida de capital humano tienen mayores asociaciones con el crecimiento económico que los indicadores escolares. La encuesta internacional de alfabetización adulta da dos posibles explicaciones de por qué puede suceder esto: la alfabetización puede ser una medida superior de algún impulsor clave de crecimiento y los datos sobre alfabetización pueden ser más comparables que los del logro educativo.

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2006 Edition, Chapter A; Coulombe et al., 2004.*

Una alfabetización y resultados de competencia adulta bajos se asocian fuertemente con el riesgo de desempleo e inseguridad: la primera encuesta sobre alfabetización y habilidades para la vida midió la prosa, documentación, aritmética y solución de problemas de los adultos en cinco niveles de habilidad. El nivel tres se maneja como el mínimo indispensable para manejar las demandas de la vida diaria y el trabajo. Con base en los datos recopilados de Canadá, Italia, Noruega, Suiza, los Estados Unidos y el estado mexicano de Nuevo León, así como Bermuda:

- Los individuos que tienen resultados de nivel uno y dos en aritmética son de dos a tres veces más propensos a estar fuera de la fuerza de trabajo por seis meses o más que los que tienen resultados más altos.
- Para los adultos jóvenes, las habilidades de lectura se asocian mucho con encontrar empleo; los jóvenes adultos con resultados de uno o dos son más propensos a estar desempleados por periodos de tiempo más largos.

 *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey, 2005.*

Más años de escuela se asocian frecuentemente con una mejor salud y bienestar, mejorando el retorno social de la inversión educativa con un menor gasto en salud: existen efectos directos de la educación en la salud por medio de cambios del comportamiento individual; efectos indirectos de la educación en la salud, por medio del ingreso; y efectos intergeneracionales de padres educados en la salud de sus hijos. Importante, pero difícil de cuantificar, son los beneficios que vienen con la mejora del bienestar y la calidad de vida: así como prevenir enfermedades o permitir su tratamiento de manera más efectiva. La educación permite que la gente viva su vida de manera más sana y positiva. Los beneficios en cuanto a “reducción de costos” son más fáciles de medir, y la simulación en estudios proponen que los cálculos aproximados en ahorros de salud puede fluir de elevar el nivel de logro un año extra de educación o asegura que todos alcancen las calificaciones básicas.

 *Understanding the Social Outcomes of Learning, 2007, Chapter 5.*

El entrenamiento mejora los prospectos de trabajo y de salario, en especial para los trabajadores jóvenes, con disponibilidad para viajar y con buena educación: la educación y capacitación adulta tiene un impacto significativo en la productividad del trabajador y los niveles salariales. Diferentes estudios nacionales e internacionales (que actualmente cubre 13 países europeos y los Estados Unidos) han llegado a la conclusión de que la participación en capacitaciones trae como resultado beneficios económicos, que van de ser insignificantes en Francia hasta de 2.5% anual en Alemania y 5% en Portugal. La capacitación también suele reducir las oportunidades de estar desempleado y aumenta las de reempleo en caso de un despido. Las ganancias salariales asociadas con la capacitación se incrementan cuando los empleados cambian de empleador; los mayores beneficios vienen de capacitación tomada con previos empleadores y tiene mejores resultados en trabajadores jóvenes y con una buena educación.

 *Promoting Adult Learning, 2005, Chapter 2; Ok and Tergeist, 2003; Employment Outlook – 2004 Edition, Chapter 4.*

7.2. Tendencias en política

Mejorar los resultados educativos para todos con ambientes de aprendizaje más desafiantes y de apoyo como una forma de mantener la competitividad económica: la capacidad de los países de la OCDE para competir en la economía del conocimiento global depende de su capacidad para satisfacer la creciente demanda de habilidades de alto nivel. Esto a su vez dependerá de la mejora significativa de la calidad de los resultados escolares y de una distribución más equitativa de las oportunidades de aprendizaje. Los sistemas educativos requieren desarrollar ambientes de aprendizaje más desafiantes y de apoyo y ser más flexibles y efectivos al mejorar los resultados del aprendizaje.

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2006 Edition, Editorial.*

Fomentar los intereses de los estudiantes en ciencias, matemáticas y tecnología como objetivo explícito: reconocer que hay una disminución en el interés para estudiar ciencias, matemáticas y tecnología es preocupante en muchos países. Considerando que el compromiso y motivación de los estudiantes en estas áreas se relacionan potencialmente muy de cerca de sus logros y sus posibles elecciones de carrera en el futuro, la OCDE impulsa las políticas y prácticas educativas que fomenten el interés y participación de los estudiantes en ciencias, matemáticas y tecnología. La OCDE también sugiere poner mayor énfasis en la participación de las estudiantes mujeres en estos temas.

 *Education Policy Analysis – 2006 Edition, Chapter 5.*

Los países deben enfocarse a asegurar un desempeño estudiantil similar entre escuelas: una baja “variación entre escuelas” significa que no hay una ventaja obvia en términos de desempeño si un estudiante asiste a una escuela en comparación con otra, pues todas se desempeñan en general al mismo nivel. En tres países –Noruega, Finlandia e Islandia– esta variación fue menor a 10% en 2003 en desempeño matemático. El resto de la variación es “dentro de la escuela”. El promedio de la OCDE es mucho mayor a 10% y es casi exactamente un tercio. Los países donde éstas son mayores a 60% son: Turquía, Hungría y Japón. Es importante asegurar

un desempeño estudiantil similar entre escuelas como meta política y es compatible con los altos estándares de desempeño en general.

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2006 Edition, Chapter A.*

Un marco de trabajo sobre competencias fundamentales puede orientar la evaluación: los sistemas de educación y aprendizaje de por vida pueden evaluarse según su éxito en desarrollar las competencias clave que se necesitan para funcionar en la compleja y exigente sociedad de hoy, que va más allá de cualquier nivel o escenario educacional. Se han ideado tres grupos de estas competencias a través del proyecto de la OCDE DeSeCo (“Definición y Selección de Competencias Clave”, 2004), cada uno subdividido en tres componentes:

1. **Usar herramientas de forma interactiva:** a) la habilidad de usar el lenguaje, símbolos y texto de forma interactiva; b) la habilidad de usar la información y el conocimiento de forma interactiva; c) la capacidad de usar la tecnología de manera interactiva.
2. **Interactuar en grupos heterogéneos:** a) la capacidad de relacionarse bien con otros; b) la capacidad de cooperar; c) la habilidad de manejar y resolver conflictos.
3. **Actuar de manera autónoma:** a) la habilidad de actuar dentro de la visión completa; b) la habilidad de llevar a cabo planes de vida y proyectos personales; c) la habilidad de reafirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

Invertir en análisis que permitan ver los reingresos y vuelvan más precisos los beneficios de los diferentes patrones del aprendizaje de por vida: la vitalidad del debate público sobre el aprendizaje de por vida depende en su mayor parte en la suposición de que es una inversión sólida – para economías, sociedades e individuos. A la fecha, la evidencia es muy poca. Trabajos preliminares de la OCDE ofrecen resultados alentadores, pero este trabajo aún requiere afinarse y ampliarse a más países. Se debe considerar no sólo al promedio de reingresos al aprendizaje durante la vida, sino a la dispersión de los reingresos para aclarar el alcance y distribución de los riesgos que acarrea la inversión.

 *Cofinancing Lifelong Learning: Towards a Systemic Approach, 2004, Chapter 4.*

Aclarar y mejorar los reingresos a capacitación aumentando la información disponible y quitando las barreras estructurales...

Los esfuerzos para mejorar la investigación y la diseminación de la información pueden ayudar para convencer a los individuos y empresas de los beneficios implicados. El análisis del costo/beneficio provee información que puede ayudar a motivar a los adultos a involucrarse en el aprendizaje, así como aclarar quién debe cubrir los costos financieros. Evidencia de otros efectos personales y sociales como el contenido útil de un curso, una mayor autoestima e interacción social puede ayudar a mejorar la participación. Se pueden apoyar los esfuerzos para motivar a las empresas a invertir en capacitación promoviendo la transparencia de la inversión en capital humano para la contabilidad de la empresa. Actuar de forma directa para aumentar los reingresos a la educación a través de mecanismos alternativos, como incluir la mejora de las habilidades como parte del proceso de determinación de salarios, puede mejorar la toma de capacitación y productividad en la empresa.

... y hacer transparentes los resultados y fáciles de señalar para empresas e individuos: el desarrollo de sistemas nacionales de capacitación da actualidad en este tema. El reconocimiento del aprendizaje formal e informal contribuye a reducir el costo del aprendizaje de oportunidad. La evidencia nos muestra que muchos países están adoptando esta medida por los beneficios sustanciales que puede ofrecer y además, puede ayudar a establecer una cultura del aprendizaje de por vida.

 *Promoting Adult Learning, 2005, Chapter 2.*

Capítulo 8

Equidad e igualdad de oportunidades

Los análisis de políticas y desarrollos que tengan influencia en la equidad son una prioridad subyacente en gran parte del trabajo educativo de la OCDE. Se han resaltado los persistentes patrones de desigualdad, con la creciente calidad de datos internacionales que permiten análisis relacionados con varios grupos pertinentes de estudiantes y sus experiencias educativas. Los análisis de la OCDE muestran que no debe haber ninguna contradicción entre equidad y eficiencia, y de esta manera ha subrayado lo dañino que es el fenómeno de exclusión y un bajo desarrollo de potencial generalizado para la economía, así como para los objetivos sociales. Un importante estudio sobre la equidad en la educación, publicado en 2007, remarca diez tendencias políticas alrededor del diseño de oferta, prácticas, resultados, políticas y gestión de recursos. Ya se está trabajando en el listado de oportunidades, resultados y políticas hacia las diferentes poblaciones que pueden estar en desventaja a lo largo de los varios sectores de la educación y la capacitación, incluido el trabajo de largo tiempo sobre necesidades especiales.

8.1. Principales resultados y conclusiones

No hay una contradicción entre equidad y eficiencia en la educación: hay una amplia discusión acerca de cómo la redistribución de recursos a los que los necesitan ayuda a la igualdad pero daña la eficiencia. En los análisis de igualdad de la OCDE, así como un reporte reciente del Banco Mundial, sostienen que la igualdad y la eficiencia son de hecho complementarias. Este es claramente el caso de de la educación básica: el fracaso escolar tiene un alto costo no sólo para los involucrados, también para la sociedad, ya que los costos de asistencia social para las personas marginadas son grandes. Las medidas efectivas, de costo razonable para combatir el fracaso escolar, ayudan a la igualdad y la eficiencia. Unos análisis sugieren que una distribución equitativa de las habilidades entre las poblaciones tiene fuerte impacto en el desempeño económico en general.

 *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education, 2007, Chapter 1; World Bank, 2005.*

Los países con calidad e igualdad altas han adoptado una heterogeneidad estudiantil y evitado estructuras prematuras y diferenciadas: la evidencia de la prueba PISA (y su comparación con los resultados de la fase en educación primaria del Estudio Internacional sobre el Progreso en comprensión lectora [PIRLS]) y de países que presentan una educación comprensiva, sugieren que un seguimiento temprano se asocia con una menor igualdad en resultados y debilita en ocasiones el resultado general. En países con una selección temprana de estudiantes hacia sistemas educativos altamente diferenciativos, son amplias las diferencias y las relaciones entre los antecedentes socio-culturales y el desempeño escolar del estudiante es más fuerte.

 *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education, 2007, Chapter 3.*

La mejora general de los logros y calificaciones excluye cada vez más a los que no han tenido este avance: aún hay muchos adultos sin capacitarse y algunos jóvenes todavía no terminan la educación secundaria. A lo largo de la OCDE, cerca de uno de cada tres adultos (31%) sólo tiene educación primaria o secundaria inferior –una desventaja real hablando de empleo

y oportunidades de vida-. En todos los países de la OCDE, aquellos con capacitación básica tienen menos posibilidades de seguir aprendiendo durante la vida y hay grandes diferencias entre países. En proporción, que haya menos personas con este bajo nivel educativo aumenta el riesgo de su exclusión y desprendimiento de la vida social y económica.

 *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education, 2007, Chapter 2.*

La elección puede estimular la calidad con riesgos para la igualdad: se puede discutir a favor de crear cierto nivel de elección como forma de estimular una mejora. Cuando existe una elección, las escuelas deben ver más allá de sus propios muros hacia lo que otros están haciendo –sus “competidores” potenciales–, si no se tiene una “salida”, padres y estudiantes no carecen de una amenaza para hacer valer su voz y participación. El trabajo de la OCDE confirma que es más probable que los padres de clase media, mejor educados, participen en oportunidades de elección y envíen a sus hijos a lo que ellos perciben como la mejor escuela, ampliando la brecha entre las escuelas más deseadas y las demás. Entre países, una mayor elección en el sistema educativo se asocia con mayores diferencias en la composición social de las diferentes escuelas.

 *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education, 2007, Chapter 3; Demand sensitive Schooling? Evidence and Issues, 2006.*

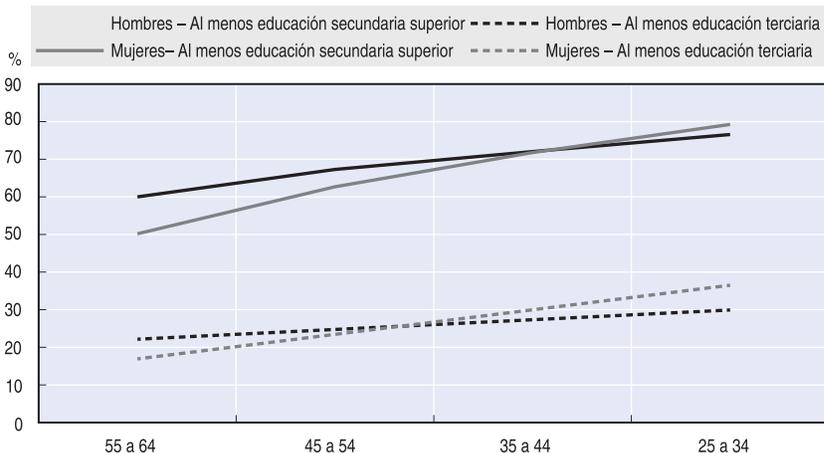
Niñas y mujeres han aventajado claramente a los hombres y niños en la educación: el número de años que pasan las mujeres jóvenes en la educación entre los 15 y 29 años en los países de la OCDE –7años– ahora sobrepasa a los hombres jóvenes, que promedian 6.6. Fue más alto en todos los países en 2006 excepto en Australia, Austria, Alemania, Japón, México, Países Bajos, Suiza y Turquía (2005) en los países de la OCDE. La tasa de graduaciones femeninas en educación secundaria superior es más alta en 22 de los 24 países que permitieron la comparación –siendo Suiza y Turquía las excepciones–. La ventaja femenina es de más de 10 puntos porcentuales en Dinamarca, España, Islandia, Irlanda, Nueva Zelanda y Noruega. Sólo en Corea, Japón, Suiza y Turquía los datos de los hombres en educación terciaria aventajan a las mujeres.

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition, Chapters A and C.*

Proporciones relativamente pequeñas de estudiantes de educación obligatoria reciben fondos adicionales para su educación por necesidades especiales, aunque hay casos donde éstos se dan en uno de cada cinco estudiantes: en los países que proporcionan información sobre financiamiento adicional en las tres categorías de necesidades (discapacidades, dificultades y desventajas), casi 3% de la media de los estudiantes (2.7%) reciben apoyos externos por estar clasificados como discapacitados, llegando a sólo arriba de 5% en los Estados Unidos. Gasto adicional en los que tienen dificultades es en general bajo (2.4%), llegando a 3.3% a los que son contados como “en desventaja”. Se encuentran proporciones más altas en algunos países –como el 17% de los estudiantes de educación obligatoria que califican a apoyo financiero debido a dificultades de aprendizaje, o el 15% o más en Países Bajos, la Bélgica Flamenca, Estados Unidos y México debido a sus desventajas–.

 *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators – 2007 Edition, Chapter 4.*

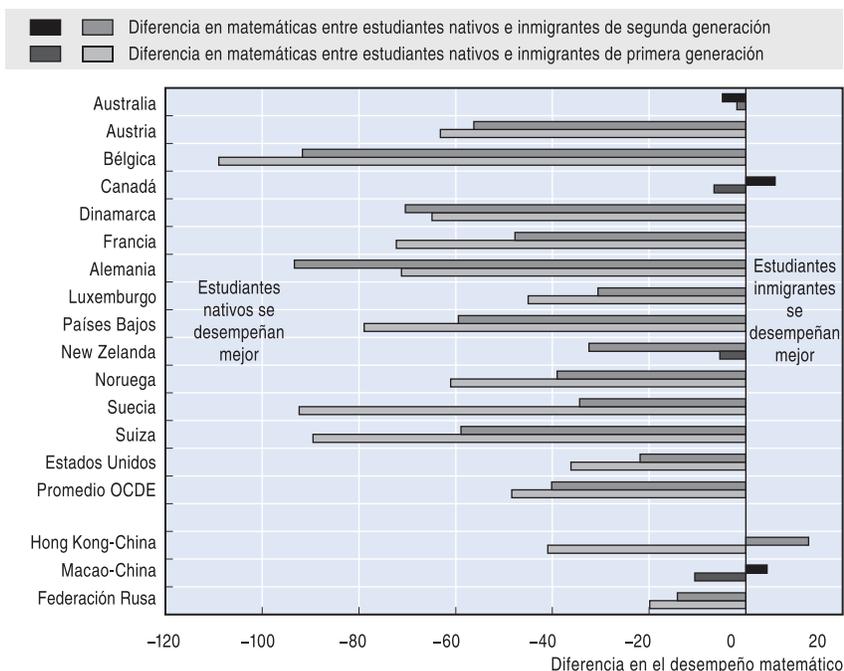
Figura 8.1. Las mujeres han superado a los hombres en educación secundaria y superior, como se muestra en los logros obtenidos por los diferentes grupos de la población adulta en 2006.



Fuente: OECD (2008), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition*, OECD Publishing, Paris.

 <http://dx.doi.org/10.1787/401474646362>

Figura 8.2. Desempeño en matemáticas por estatus migratorio en 2003.



Nota: Las diferencias estadísticamente significativas están marcadas en tonos de gris.

Fuente: OECD (2007), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2007 Edition*, OECD Publishing, Paris.

<http://dx.doi.org/10.1787/068061288083>

Los niños con discapacidades y que reciben recursos adicionales superan numéricamente a las niñas aproximadamente por 60 a 40, llevando sus necesidades de recursos específicos por dificultades de comportamiento y aprendizaje a dos tercios contra uno: éstos son resultados constantes, que se encuentran repetidamente en diferentes estudios con metodologías diferentes. Hay una mayoría consistente de hombres sobre mujeres que requieren recursos adicionales para discapacidades o dificultades de aprendizaje. Ya sea que se haga por localización (clase especial, escuela especial o normal), de manera nacional o entre países, edad del estudiante o nivel educativo, los niños

superan a las niñas. La diferencia es aún más grande para dificultades de aprendizaje, siendo ésta de dos tercios a uno.

 *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators – 2007 Edition, Chapter 4.*

Los estudiantes inmigrantes por lo general suelen desempeñarse en un nivel significativamente más bajo que sus compañeros nativos, aunque con notables excepciones: el grado al que los inmigrantes se retrasan con los estudiantes nativos es más pronunciado en Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia, Alemania, Países Bajos y Suiza, aunque en algunos lugares se encuentran en niveles similares –en tres países tradicionales Australia, Canadá y Nueva Zelanda, así como en Macao-China-. Los estudiantes de segunda generación se desempeñan mucho mejor que los de primera en Canadá, Luxemburgo, Suecia, Suiza y Hong Kong-China. Hay un menor desempeño a pesar de la actitud positiva hacia el aprendizaje de los estudiantes inmigrantes y no existe una relación significativa entre el tamaño de la población estudiantil inmigrante y el desempeño entre estudiantes nativos e inmigrantes.

 *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003, 2006, Chapter 2.*

En muchos países de la OCDE, la educación terciaria sigue siendo dominada por estudiantes con antecedentes bien educados: evidencia de los años 90 muestra que los jóvenes cuyos padres tienen educación terciaria tienen de dos a seis veces más probabilidades de completar estudios de educación terciaria que los que sus padres sólo terminaron la educación secundaria. Sólo unos cuantos países tienen datos que permitan estos cálculos; entre los que los tienen, los estudiantes cuyos padres que completaron la educación superior tienen el doble de posibilidades de estar en educación superior en Alemania, Austria, Francia, Portugal y el Reino Unido. Es notablemente menor en España (1.5) e Irlanda (1.1). Los países que proporcionan más acceso a la educación superior –como España, Finlandia e Irlanda– también están entre los países que tienen los desempeños más parejos entre escuelas en la PISA 2000.

 *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education, 2007; Education at a Glance: OECD Indicators – 2007 Edition, Chapter A.*

Los antecedentes sociales tienen una fuerte influencia en las expectativas para completar la educación superior, siendo más fuerte en la República Eslovaca, Suiza y Hungría: la información de PISA sobre los antecedentes sociales de los estudiantes permite su categorización en estatus socioeconómico “alto” y “bajo” y su comparación referente a sus expectativas para terminar un grado avanzado de educación. En todos los países, existe una relación clara entre las expectativas de obtener un nivel educativo y social avanzado, estando las posibilidades en un rango de 2.0 a 2.9. Las posibilidades son menores –expectativas menos formadas por los antecedentes– en Finlandia (1.8). Son de más de 2.9 en Austria (3.0), Bélgica (3.0), Grecia (3.0), la República Eslovaca (3.1) y Suiza (3.1), llegando a 4.0 en Hungría.

 *Education at a Glance: OECD Indicators – 2007 Edition, Chapter A.*

Los países comparten el hecho de grandes desigualdades en el acceso a la educación adulta: los grupos en desventaja en cuanto al aprendizaje adulto son principalmente los individuos viejos, con baja educación y aquellos que trabajan en empresas pequeñas y medianas. No existen tendencias comunes que se relacionen con su estatus de empleo. Mientras que el empleado tiene mayor tasa de participación en la mitad de los países que proporcionaron datos, los desempleados tienen una mayor participación en cuatro y aquellos que no están dentro de la fuerza laboral en otros cuatro.

 *Promoting Adult Learning, 2005, Chapter 1.*

8.2. Tendencias en política

La OCDE sugiere diez pasos –recomendaciones mayores que reducirían el fracaso y deserción escolar, harían una sociedad más justa y evitarían los altos costos sociales de los adultos marginados con pocas habilidades básicas–. Éstas incluyen diseño (puntos 1-4), prácticas (5-7) y recursos (8-10):

- 1. Limitar la categorización temprana y posponer la selección académica:** la OCDE sugiere una revisión cuidadosa de una diferenciación temprana en las escuelas de diferentes tipos de sistemas educativos que la practiquen y tengan fuertes reservas para presentarlas en los que no lo hacen. La categorización y separación de los estudiantes debe estar justificada en cuanto a beneficios demostrados para que esto no presente un riesgo a la igualdad. Los sistemas que utilicen la **categorización** temprana deben considerar elevar la edad cuando esto sucede por primera vez y la selección académica debe utilizarse con cuidado.
- 2. Manejar la elección escolar como si trajera riesgos a la igualdad:** ejercer la elección presenta un riesgo a la igualdad y necesita que se maneje con cuidado para garantizar que no aumenten las diferencias en composición social de las diferentes escuelas. Cuando se ejerce una elección por parte de los padres, las escuelas con exceso de solicitudes de ingreso deben encontrar la manera de emparejar la mezcla social –por ejemplo a través de sistemas de lotería como métodos de selección– beneficios financieros también podrían ayudar a las escuelas en desventaja.
- 3. Ofrecer alternativas atractivas en educación secundaria superior, eliminar “callejones sin salida” y prevenir deserciones:** la prevención temprana de la deserción es la mejor cura y monitorear a los que están en riesgo debe vincularse a las acciones a llevar a cabo para mejorar los resultados y prevenir la deserción. La educación básica debe apoyar a los que tienen problemas en vez de centrarse en aquellos que sobresalen. La educación secundaria superior debería ser atractiva, ofrecer caminos de buena calidad con vínculos efectivos al mundo laboral. Programas especiales para suavizar la transición al final de la educación pueden ayudar a los estudiantes a permanecer en la escuela. La buena orientación vocacional es esencial: eliminar los obstáculos académicos de la entrada a la educación secundaria general, como lo han hecho Noruega y Suecia, puede servir para mejorar el estatus del camino vocacional.
- 4. Ofrecer segundas oportunidades para obtener beneficios de la educación:** se requiere de segundas oportunidades para los que no tienen educación y entrenamiento básicos. Estos incluyen: alfabetización, educación primaria y secundaria, programas de entrenamiento laboral y arreglos para reconocer la educación informal. En los países de la OCDE, muchos adultos y jóvenes desertores reciben capacitaciones escolares a través de programas de segunda oportunidad. En los Estados Unidos casi 60% de los que abandonan sus estudios eventualmente obtienen su certificado de preparatoria.

5. **Ofrecer ayuda sistemática a los que se atrasan en la escuela y reducir el número de repetición de años escolares:** se deben reducir las altas tasas de repetición en algunos países. Cambiar los incentivos para las escuelas para que desarrollen alternativas para los que estén presentando problemas. Una manera de hacerlo es con una intervención mayor en el aula, la cual ha demostrado ser efectiva para atacar las necesidades de aprendizaje en estudiantes que no son tan fuertes, como el enfoque que tienen en Finlandia, al ofrecer una secuencia de intervenciones intensivas a los que tienen dificultades para atraerlos de vuelta a la media. Los maestros tienen un repertorio profesional altamente desarrollado dirigido a aquellos que se retrasan.
6. **Fortalecer el vínculo entre escuela y hogar, especialmente para familias en desventaja:** la participación de los padres –trabajando con los niños en casa y con una participación activa en las actividades escolares– mejora resultados. Los padres en desventaja suelen estar entre los menos involucrados; la escuela necesita dirigir sus esfuerzos a mejorar la comunicación entre los padres que más se encuentran en desventaja para ayudarlos a construir un ambiente que fomente el aprendizaje en casa. Los clubes de tarea para después de la escuela constituyen una forma de apoyar a los que no tienen esa ayuda en casa.
7. **Responder a la diversidad y ofrecer una integración exitosa de migrantes y minorías a la educación principal:** las iniciativas dirigidas a integrar a los estudiantes inmigrantes a la educación temprana son de importancia. Se debe poner particular atención al aprendizaje del lenguaje en todos los niveles, incluyendo en el desarrollo profesional del maestro –para éste y los demás aspectos de la enseñanza en ambientes multiculturales. Al mismo tiempo, se debe evitar la segregación, incluyendo la tendencia de muchos niños inmigrantes de terminar en instituciones de educación especial.
8. **Ofrecer una buena educación para todos, dando prioridad al suministro de educación en la infancia temprana y la educación básica:** se deben moderar las cuotas que se cobran en la educación temprana y condonarse para los que son muy pobres para pagarlas. Los países que cobran cuotas en la educación temprana, pero no en la educación terciaria necesitan revisar sus políticas en materia de equidad. Se requiere una intensa concentración en aquellos que presentan dificultades de aprendizaje en educación básica, e incentivar a quienes quieren abandonar la escuela vinculando las becas que se otorgan a las familias con el desempeño escolar, se debe revisar la equidad de estas prácticas.

9. **Dirigir recursos a los estudiantes con mayores necesidades, para que las comunidades más pobres puedan disfrutar al menos el mismo nivel de prestaciones que quienes están mejor acomodados y apoyar a las escuelas en crisis:** los países necesitan mecanismos adecuados para redistribuir los recursos y minimizar las desigualdades regionales en la oferta educativa con el objetivo de alcanzar los estándares mínimos aceptables en todas partes. Se deben canalizar los recursos adicionales a través de las escuelas para ayudar a los estudiantes en desventaja, mientras se evita el estigma de etiquetar a escuelas en particular como “para estudiantes en desventaja”.
10. **Establecer metas concretas para una mayor igualdad, especialmente en cuanto al desempeño escolar bajo y la deserción:** los objetivos numéricos son una palanca política útil si se articula claramente lo que se desea lograr en vez de simplemente mencionar los medios para mejorar. Los países pueden adoptar una cantidad pequeña de metas numéricas, en especial para reducir las cifras de desertores escolares con pobres habilidades básicas y los abandonos escolares tempranos. También se requiere que las políticas manejen y respondan el debate público que sigue a la publicación de los resultados de los exámenes de nivel escolar, para que esto no exacerbe los problemas de igualdad, proporcione mayores apoyos a lo que presentan bajos resultados.

 *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education, 2007, Summary and Policy Recommendations.*

La igualdad para los estudiantes con necesidades especiales requiere políticas sustentables de educación inclusiva, que se enfoque en los recursos para satisfacer las necesidades de los individuos: un acercamiento a las necesidades especiales con base en los recursos ayuda a cuantificar cómo se están satisfaciendo las necesidades, pero estos recursos adicionales deben utilizarse de manera eficiente y efectiva para mejorar su incorporación al ambiente escolar y el acceso al mercado laboral. El acceso igualitario para los estudiantes con discapacidades, dificultades y desventajas depende de una coordinación efectiva entre asistencia social, servicios de educación y salud y los sectores privados e independiente. La educación inclusiva requiere que todos los que trabajan en el ambiente educativo tengan cierto entendimiento de las necesidades especiales y de la forma de trabajar de otros profesionales no relacionados con la

educación. La sustentabilidad de las políticas de inclusión es limitada porque el entrenamiento de profesores, académicos y otros profesionales para trabajar en estas situaciones no es suficiente.

 *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators, 2005.*

Acciones para mejorar la situación del grupo de Jóvenes Adultos con Bajos Niveles Educativos (JABNE) requieren de criterios de acercamiento más precisos que edad o nivel de calificación: el grupo JABNE es heterogéneo. Las desventajas que experimentan de manera frecuente las poblaciones inmigrantes hace que necesiten programas específicos, donde las mujeres jóvenes experimenten desafíos particulares en relación con sus condiciones familiares y políticas nacionales específicas familiares y de empleo. Los programas para la recalificación deben ser sensibles a las estructuras específicas de los mercados laborales nacionales, aun a nivel local y a la demanda para las distintas ocupaciones y calificaciones.

 *From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education, 2005, Chapter 6.*

Entender los métodos eficaces para la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje son igualmente una prioridad para los adultos que necesitan educación en idioma, lenguaje y matemáticas (ILM) como para la escuela y estudiantes de nivel terciario: El sector de la ILM tradicionalmente ha sido apartado de la corriente principal y, por consiguiente ha sido relativamente descuidado. Entre las prioridades para abordar las necesidades de aprendizaje de los adultos con las competencias básicas están:

- **Reforzar el profesionalismo:** los países deben continuar en la dirección actual de fortalecimiento de la práctica a través de requerimientos de calificación y desarrollo profesional más rigurosos.
- **Equilibrar balance y flexibilidad:** la evaluación formativa es un marco de organización muy útil para hacer esto.
- **Fortalecer los enfoques centrados en el alumno:** muchos aspectos de las disposiciones para los adultos ILM están más orientados a las necesidades de los sistemas que a las de los alumnos.

- **Diversificar los enfoques para la evaluación y la evaluación del programa de responsabilidad:** los sistemas que utilizan medidas diversas, bien alineadas, de procesos de medición de aprendizaje así como los resultados, estarán en mejores condiciones para gestionar los objetivos e intereses, y capturar datos útiles.
 - **Fortalecer la base de conocimientos:** los investigadores en el campo tendrán que ampliar la gama de metodologías utilizadas y, en particular, prestar mucha más atención al impacto.
-  *Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills, 2008, Chapter 11.*

Capítulo 9

Innovación y administración del conocimiento

El reconocimiento del papel clave de la investigación y la administración del conocimiento en la práctica educativa y la formulación de políticas es en general reciente. En muchos países, ha habido poca capacidad para desarrollar y explotar la base de conocimientos sobre la que mejoró la práctica y se puede basar la eficiencia de las políticas. El volumen de I & D (Investigación y Desarrollo) educativos en general tiende a ser bajo, a pesar de que la educación sea tan explícita sobre el conocimiento. Del mismo modo, se sigue moldeando un gran cambio en la educación a corto plazo a pesar de la misión y naturaleza fundamental a largo plazo de la educación. La I & D de los sistemas de educación, gestión del conocimiento, el pensamiento a futuro, políticas basadas en evidencia y la práctica, han sido aspectos destacados de la labor que realiza la OCDE principalmente a través del Centro de Investigación e Innovación Educativa.

9.1. Principales resultados y conclusiones

La creciente atención hacia los resultados educativos ha dado lugar a una explosión de pruebas de diferentes tipos y una sed de política para los resultados de la investigación educativa: existe una creciente preocupación sobre lo que ocurre como resultado de las inversiones y participación educativas, en lugar de que el principal interés radique en estos temas. Los resultados no sólo deben de cubrir la finalización del curso y las calificaciones, sino también habilidades y competencias (como la prueba PISA), el acceso y el éxito en el mercado laboral, y resultados sociales más amplios como la salud y ciudadanía que puedan ser atribuidos a la educación. Ha habido una enorme expansión de evidencia resultante sobre el creciente volumen de pruebas y evaluación de actividades. Dado que la política se centra cada vez más en lo que la educación ofrece realmente, hay interés en la información que proviene de la investigación, pero se sabe muy poco acerca de cómo se usa esta evidencia y si se utiliza de manera eficaz.

 *Evidence in Education: Linking Research and Policy, 2007, Chapter 1.*

La investigación y desarrollo educativo no reciben el apoyo necesario para efectuar el cambio y promover la innovación: a pesar del papel clave de los conocimientos de innovación en la educación, los exámenes de los países de la I & D de educación confirman las siguientes características comunes (aunque no universales) en los sistemas de la OCDE:

- Bajos niveles de inversión en investigación educativa.
- En general, bajos niveles de capacidad de investigación, especialmente en la investigación cuantitativa.
- Escasa vinculación entre investigación, política e innovación.

 *New Challenges for Educational Research, 2003, Chapter 1.*

Las escuelas convencionalmente utilizan poco los motores clave de la innovación, como el conocimiento de investigación, la creación de redes, la reestructuración modular, el avance tecnológico: el trabajo de la OCDE sobre la gestión del conocimiento ha identificado cuatro claves “bombas de innovación”:

- **La bomba de innovación “científica”:** tradicionalmente, la educación no ha hecho uso directo de los conocimientos de investigación, y con frecuencia existe una resistencia cultural a hacerlo. Esto es cada vez más un objetivo de la reforma.
- **La bomba de innovación de “organización horizontal”:** existen beneficios evidentes en términos de que los profesores utilicen sus conocimientos en común a través de redes, pero los incentivos para hacerlo siguen estando poco desarrollados. Se necesita apretar el “acoplamiento flexible” entre los profesores individuales, salones de clases individuales, y las escuelas que caracterizan a los sistemas escolares.
- **La bomba de “estructuras modulares”:** es sobre construir complejos procesos de subsistemas más pequeños diseñados de forma independiente, pero funcionan juntos. Se acostumbra trabajar la educación por módulos, pero gran parte de esto es que escuelas o maestros operen separados unos de otros.
- **La bomba de “tecnologías de la información y comunicación”:** hay un gran potencial de las TIC para transformar la educación, pero su uso en las escuelas sigue siendo insuficiente, en parte porque el principal *modus operandi* de la administración de la escuela y la instrucción son resistentes al cambio.

 *Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning, 2004, Chapter 2.*

A gran parte de la toma de decisiones educativas les preocupa el corto plazo: el mundo actual es cada vez más complejo e incierto, con un creciente número de partes interesadas haciendo nuevas demandas en la educación. Sin embargo, la educación sigue siendo determinada por el pensamiento a corto plazo, la preocupación por los problemas apremiantes inmediatos o, simplemente, buscan formas más eficientes de mantener la práctica establecida. El descuido del largo plazo es cada vez más problemático para sobreponerse a los desafíos de complejidad y al cambio. Pensar en el futuro puede estimular la reflexión sobre los grandes cambios que tienen lugar en la educación y su entorno más amplio. Ayuda a aclarar las visiones de lo que la escuela debe ser y cómo alcanzarlo, y también el futuro que se desea evitar. Así como la clarificación de opciones y valores, proporciona herramientas para participar en el diálogo estratégico.

 *Think Scenarios, Rethink Education, 2006, Foreword and Part 2.*

9.2. Tendencias en política

La Conferencia “Escolarización para el mañana” en Rotterdam incluyó orientaciones de política sobre “Fomento y Difusión de la Innovación”. Entre éstas se mencionaron:

- **Experimentación audaz, evaluación y difusión:** se debe fomentar un clima de experimentación dentro de los marcos generales de los objetivos nacionales, con soluciones imaginativas ideadas para los retos reales que se enfrentan. Evaluación y retroalimentación son esenciales... Nos faltan las estrategias de difusión, y éstas son una prioridad.
- **Mantener la innovación y la mejora:** debe haber un alto nivel de apoyo a la innovación y experimentación con éxito para garantizar que los beneficios sean sostenibles. Los que enfrentan los mayores retos en situaciones de desventaja, son los que necesitan más ese apoyo.

 *Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems, 2003, Chapter 9.*

Una toma de decisiones eficaz significa estar informados en la medida de lo posible, por la evidencia de los profesionales de la educación que trabajan en un ambiente “rico en conocimiento”: se requiere mejorar los vínculos entre la investigación educativa, política y práctica y para seguir avanzando hacia una educación rica en conocimiento para sus profesionales. Mayor acceso a la información web va de la mano con un menor control de calidad, junto con un cambio en la mayoría de los países de la OCDE hacia una toma de decisiones más descentralizada de las decisiones educativas. A mayor información, menos control de calidad, un público mejor informado y una mayor diversidad de responsables políticos, la necesidad de pruebas claras, fiables y de fácil disposición en qué basar sus decisiones se ha vuelto más importante que nunca, así como la necesidad de encontrar mecanismos para obtener respuestas fiables a las apremiantes cuestiones de política.

 *Evidence in Education: Linking Research and Policy, 2007, Chapter 1.*

Crear y fomentar la intermediación de conocimientos en los sistemas educativos: los organismos de intermediación son cada vez más importantes para fomentar el diálogo entre los responsables políticos,

investigadores y educadores, y para fomentar la capacidad para evaluar lo que funciona y lo que no. Un importante primer paso es crear una base de datos de investigación de calidad sobre temas clave de interés para los encargados de formular políticas y proporcionar objetivos claros para la realización y evaluación de la investigación educativa. Un componente clave de estas agencias de intermediación es el intercambio transparente de los resultados con sus metodologías claramente definidas, con el compromiso de actualizar y mantener los temas fundamentales lo más actualizados posibles. Y todos los organismos deberían tratar de difundir a un público lo más amplio posible con el fin de lograr un efecto al cambio tanto de arriba a abajo como de abajo a arriba.

 *Evidence in Education: Linking Research and Policy*, 2007, Chapter 1.

Se ha desarrollado y refinado una “plantilla” para evaluar la adecuación de cada sistema de investigación y desarrollo en la educación en el curso de una serie reseñas de la OCDE sobre I & D:

- **Definir objetivos y desafíos para la I & D educativos:** ¿cuál es contexto político, económico, social y cultural del país? ¿Cuáles son las aspiraciones y estrategias del país para su desarrollo? ¿Cuál es la naturaleza de la investigación educativa vigente en el país y el desarrollo? ¿Cuáles son los grandes desafíos de hoy a la investigación educativa del país y el desarrollo?
- **Conciencia estratégica sobre I & D, a lo ancho de sistema y por las principales partes interesadas:** ¿Cuál es el alcance y calidad del conocimiento actual del país acerca de su propio sistema educativo? ¿Qué perspectivas hay para la acumulación y la organización del conocimiento existente sobre educación (básica, aplicada y de desarrollo) en el país? ¿Cómo se cometen los principales interesados del país a la introducción de un sistema nacional de gestión de producción y al uso de pruebas educativas y de conocimiento? ¿Tiene el país una política o estrategia nacional de educación para la I & D, con una definición clara de lo que es la investigación básica y aplicada y lo que cuenta como formas de desarrollo por practicantes y otros?
- **Una base sólida de investigación básica:** ¿Tiene el país las disposiciones e incentivos apropiados para la producción de investigación básica innovadora de alta calidad?
- **El florecimiento de la investigación aplicada:** ¿Tiene el país las disposiciones e incentivos apropiados para la producción de investigación

aplicada y pertinente de alta calidad? ¿Cómo son los investigadores, responsables políticos, profesionales y las otras partes interesadas en el país participan en cuanto a la identificación, desarrollo, aplicación y evaluación de las prioridades nacionales de investigación aplicada y de desarrollo?

- **Desarrollo e investigación profesional:** ¿Tiene el país las disposiciones e incentivos apropiados para la producción de trabajo de desarrollo pertinente y de alta calidad, la investigación y perfeccionamiento profesional, y cómo se acopla esto en la educación y la formación de los profesionales?
- **Cuestiones de sistema-coordinación, conexión, comunicación, difusión, creación de capacidad:** ¿Cómo son las diferentes investigaciones en el país y las actividades de desarrollo distribuido, en red y coordinado a nivel nacional? ¿Cómo se encuentran la investigación del país y el trabajo de desarrollo vinculados a las redes, centros y actividades internacionales? ¿Qué garantía de calidad y procedimientos de responsabilidad están en su lugar para la investigación educativa del país y el desarrollo? ¿Cuáles son las perspectivas existentes para la comunicación y difusión de los resultados de la investigación a las partes interesadas del país, incluyendo al público en general, y qué tan efectiva es esta transformación y transferencia de conocimiento? ¿Existe una capacidad de implementación adecuada para mantener las formas complementarias del país de la investigación y desarrollo educativos?

 “National Reviews of Educational R&D Systems – Switzerland”, 2007.

Bibliografía

Títulos de la OCDE

OECD (2000), *From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2001), *Education Policy Analysis – 2001 Edition*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2001), *Designs for Learning: 55 Exemplary Educational Facilities*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2003), *Education Policy Analysis – 2003 Edition*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2003), *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2003), *Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2003), *New Challenges for Educational Research*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2003), *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2004), *"Lifelong Learning", Policy Brief*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2004), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2004 Edition*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2004), *Disability in Higher Education*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2004), *Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2004), *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2004), *Quality and Recognition in Higher Education: The Cross-border Challenge*, OECD Publishing, Paris.

- OECD (2004), *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2004), *Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2004), *Co-financing Lifelong Learning: Towards a Systemic Approach*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2004), “*Improving Skills for More and Better Jobs: Does Training Make a Difference?*”, *Employment Outlook – 2004 Edition*, OECD Publishing, Paris, Chapter 4.
- OECD (2005), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2005 Edition*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2005), “*OECD Recommendation Concerning Guidelines on Earthquake Safety in Schools*”, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2005), *Promoting Adult Learning (with the Directorate for Employment, Labour and Social Affairs)*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2005), *E-Learning in Tertiary Education: Where do We Stand?*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2005), *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2005), *Students with Disabilities, Learning Difficulties, and Disadvantages: Statistics and Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2005), *ICT and Learning: Supporting Out-of-School Youth and Adults*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2005), *Education Policy Analysis – 2004 Edition*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2005), “*Alternatives to Universities Revisited*”, *Education Policy Analysis – 2004 Edition*, OECD Publishing, Paris, Chapter 1.
- OECD (2005), “*Getting Returns from Investing in Educational ICT*”, *Education Policy Analysis – 2004 Edition*, OECD Publishing, Paris, Chapter 2.
- OECD (2005), “*How Well Do Schools Contribute to Lifelong Learning?*”, *Education Policy Analysis – 2004 Edition*, OECD Publishing, Paris, Chapter 3.

- OECD (2006), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2006 Edition*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2006), *Think Scenarios, Rethink Education*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2006), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2006), “*E-learning in Tertiary Education*”, Policy Brief, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2006), *Education Policy Analysis – 2006 Edition*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2006), *Demand-sensitive Schooling? Evidence and Issues*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2007), *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2007), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2007 Edition*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2007), *Understanding the Social Outcomes of Learning*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2007), *Evidence in Education: Linking Research and Policy*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2007), *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2007), *National Reviews of Educational R&D Systems – Switzerland*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2007), *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2007), *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education (by Simon Field, Malgorzata Kuczera and Beatriz Pont)*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2007), *PISA 2006 – Volume 1: Analysis*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2008), *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2008), *Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills (by Janet Looney)*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2008), *Improving School Leadership – Volume 1: Policy and Practice* (by Beatriz Pont, Deborah Nusche and Hunter Moorman), OECD Publishing, Paris.

OECD (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society (two volumes)* (by Paulo Santiago, Karine Tremblay, Ester Basri and Elena Amal), OECD Publishing, Paris.

OECD (2008), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2008), *Higher Education to 2030 – Volume 1: Demography*, OECD Publishing, Paris.

Co-producidos por OCDE y otros títulos

Coulombe et al. (2004), *International Adult Literacy Survey, Literacy Scores, Human Capital and Growth across Fourteen OECD Countries*, Statistics Canada, Ottawa.

OECD and Canadian Policy Research Networks (CPRN) (2005), *From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education*.

OECD/UNESCO (2005), *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*, Paris.

Ok, W. and P. Tergeist (2003), “*Improving Workers’ Skills: Analytical Evidence and the Role of the Social Partners*”, OECD Labour Market and Social Policy Occasional Papers, No. 10, Paris.

Statistics Canada and OECD (2005), *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*, Ottawa and Paris.

World Bank (2005), *World Development Report 2006*, World Bank and Oxford University Press.

Educación hoy
La perspectiva de la OCDE

Colaboración en la traducción,
diseño de interiores y portada:
Enrique Mejía

Colaboración en la edición:
Alberto de la Fuente

Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa **Centro de la OCDE en México para América Latina**

Director General **Director del Centro**
Mtro. David Stofenmacher Berenstein Mtro. José Antonio Ardaín Ituarte

Director de Edición **Director Adjunto para Publicaciones**
Ing. Alberto de la Fuente Guerrero Lic. Alejandro Camacho Barajas

Editor
Lic. José Antonio García Rosas



EDUCACIÓN HOY

LA PERSPECTIVA DE LA OCDE

¿Qué tiene que decir la OCDE sobre el estado en que se encuentra la educación hoy en día? ¿Cuáles son los principales mensajes de la OCDE sobre la educación de la primera infancia, las políticas docentes y la educación terciaria? ¿Qué sucede con el desempeño del estudiante, el gasto en educación y equidad en la educación? Por primera vez, el trabajo de la OCDE sobre estos y otros aspectos importantes de la educación se han reunido en una fuente de acceso único.

Organizado en nueve capítulos, este informe examina la primera infancia, la escolarización, la transición más allá de la educación inicial, educación superior, educación para adultos, el aprendizaje de por vida, resultados y rendimientos, la equidad y la innovación. Cada sección ofrece las principales conclusiones y orientaciones para las políticas. Todas las secciones remarcan los principales mensajes de una manera concisa y accesible, con referencia a las fuentes originales de la OCDE.

Este informe es un recurso invaluable para todos los interesados en el amplio panorama internacional de la educación, así como para aquellos que quieren saber más sobre el trabajo de la OCDE en este importante ámbito. Este esfuerzo se suma al del INITE para acercar la actualidad educativa de hoy a un mayor número de personas.



Este libro contiene ...

StatLinks 

Un servicio que ofrece archivos de Excel® gratuitamente, desde la página impresa, busca el logo de StatLinks a la derecha en la esquina inferior de las tablas o gráficas en este libro. Para descargar el juego de hojas de cálculo Excel®, escribe el enlace en tu navegador de Internet, comenzando con el prefijo <http://dx.doi.org>. Si estás leyendo el PDF del libro, y tu PC está conectado a Internet, simplemente haz clic en el enlace. Encontrarás StatLinks que aparecen en más libros de la OCDE.

ISBN 978-607-454-050-5



9 786074 540505