

## INVESTIGACIÓN SOBRE EL CAMBIO EDUCATIVO: PRESENTE Y FUTURO

**Dr. Michael Fullan<sup>1</sup>**

*Profesor Emérito del Ontario Institute for Studies in Education  
Universidad de Toronto*

### RESUMEN

En la última década el estudio sobre el cambio educativo se ha centrado espectacularmente en la acción. En este breve artículo se pone de manifiesto esta tendencia a dos niveles, de la escuela y el conjunto del sistema, para concluir señalando las prioridades de investigación en el cambio educativo de la próxima década.

**Palabras-clave:** cambio educativo, liderazgo escolar, reforma educativa, investigación.

### Reforma a nivel escolar

La investigación a nivel escolar es constante en sus conclusiones. Si es cierto que las escuelas de posiciones socioeconómicas elevadas tienen normalmente un rendimiento estudiantil más acusado, hay evidencia creciente de que ciertas características escolares pueden influir notablemente, independientemente de la clase social. Estas características son pocas en número. Rick Dufour *et al.* (2010) han centrado su trabajo en la evolución de “Comunidades de Aprendizaje Profesional” (PLC por sus siglas en inglés). Estas comunidades culturales tienen tres características principales. Promueven una cultura escolar que:

1. Asegura que los alumnos aprenden.
2. Fomenta la colaboración decidida entre grupos de profesores, y
3. Se enfoca en resultados conectados con la mejora de la práctica instruccional.

En su libro, Dufour *et al.* (2010) proporcionan, capítulo tras capítulo, cuáles escuelas y distritos han puesto en práctica las Comunidades de Aprendizaje Profesional y han mejorado el rendimiento de sus alumnos en períodos de 3 a 5 años en márgenes entre un 20 y un 40%.

---

<sup>1</sup> Agradecemos al autor el haber aceptado la publicación de este artículo en nuestra Revista Digital de Investigación Lasaliana.

Un cuidadoso estudio longitudinal realizado por Bryk *et al.* (2010) confirma estos resultados. Ellos han estado observando el desempeño de las escuelas primarias de Chicago desde 1990. Chicago tiene un amplio sistema escolar urbano con unas 450 escuelas primarias. En su último estudio analizaron una muestra de 100 escuelas que han rendido satisfactoriamente en lectura y matemáticas, y las compararon con una muestra similar de escuelas estancadas o en declive. Bryk se concentró en descubrir lo que explicaba estas diferencias.

Encontraron cinco diferencias principales: a una de ellas la denominaron ‘el conductor’ de la reforma; éste era el director (o directora) escolar, que ayudaba al desarrollo de los otros cuatro elementos: la capacidad profesional de los maestros para trabajar juntos; un clima de seguridad y de apoyo a los estudiantes; un currículum y un sistema de instrucción bien asentados; y el establecimiento de relaciones estrechas con los padres de familia y la comunidad.

Estas conclusiones son plenamente compatibles con Dufour *et al.* (2010). El liderazgo escolar es absolutamente crucial. De hecho, el análisis que realiza la organización *Best Evidence Synthesis* (BES), de los resultados de la investigación mundial sobre el papel del liderazgo relacionado con los resultados del aprendizaje estudiantil, concluyó que un factor dos veces más poderoso que cualquier otra variable en afectar al aprendizaje del alumno era el grado en que “el director de la escuela participa como estudiante” junto con los maestros en las mejoras escolares (Robinson, 2009).

Estos hallazgos son tan claros y consistentes que ya no queda ningún debate sobre su validez. La cuestión real ahora es cómo poner en práctica dichas cualidades. Mucho de mi propio trabajo ha ido en esta misma línea, concretamente poniendo en práctica culturas de colaboración concentradas en una meta.

Con el fin de desarrollar escuelas colaborativas es preciso cambiar la infraestructura para que ésta trabaje sobre este problema específico. Nos hemos comprometido a identificar y apoyar distritos escolares que, a su vez, se centren en el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje en todas las escuelas del distrito. Esto ha conducido a nuevas y apasionantes evoluciones de escuelas que aprenden de otras escuelas en grupos y redes. También hemos extendido este trabajo para que todos los sistemas completos, en ciudades, estados y países, puedan mejorar todo el sistema.

### **Reforma a nivel del sistema**

No es tanto que hayamos inventado las ideas en Ontario sino, más bien, el haber tenido oportunidad de ponerlas en práctica exhaustivamente desde 2003 cuando fue elegido un nuevo gobierno. El Premier, Dalton McGuinty, estaba profundamente comprometido con el imperativo moral de eliminar barreras y reducir la desigualdad de todos los niños; se comprometió, asimismo, a poner en práctica una estrategia centrada en conseguirlo. Al comienzo, en 2003, el sistema escolar público de Ontario estaba paralizado. Sus dos millones de alumnos y las 4 mil 900 escuelas de 72 distritos habían permanecido sin avances en alfabetización y conocimientos básicos de aritmética ni en el nivel de egreso de preparatoria (High School) durante los cinco

años anteriores. A seis años de distancia, la alfabetización aumentó un 13% y los niveles de egreso de la escuela escalaron del 68% al 79%.

El éxito de Ontario hasta ahora se basa en una serie de ocho componentes interrelacionados:

### ***1. Un reducido número de objetivos ambiciosos***

El enfoque inicial de la reforma de Ontario era mejorar la adquisición, por parte de los alumnos, de destreza en lectura, escritura y aritmética (cruciales para el desarrollo de habilidades de pensamiento y de comprensión) y mejorar el índice de egreso de la escuela media (incluidas las innovaciones que hicieran los programas más relevantes para los intereses vitales de los estudiantes). Estas prioridades han permanecido intactas desde el inicio de la reforma en 2003. En 2010 se añadió una nueva iniciativa –el aprendizaje temprano– que incluye la prestación del servicio de pre-escolar de tiempo completo para niños entre los de 4 y 5 años, empezando con una implementación en fases a partir de 2010.

### ***2. Una coalición rectora para guiar desde las altas esferas***

Desde el principio, se vio como esencial el liderazgo central, especialmente a través de la presencia personal del Premier. El Premier preside un grupo de líderes, compuesto por el Ministro, Viceministro, el Primer Responsable del Rendimiento Estudiantil, el Asesor Especial del Premier y otros líderes claves del sistema. Este grupo, ahora llamado “Equipo de Resultados en Educación”, sigue de cerca el progreso, discute programas e iniciativas y ayuda al sistema a mantener el rumbo relativo a las prioridades centrales.

### ***3. Estándares y expectativas de alto nivel***

Los estándares y expectativas de alto nivel están implícitos en los ambiciosos objetivos establecidos para los estudiantes; concretamente que, (a) para el nivel 6, el 75 por ciento de los estudiantes conseguiría por lo menos el nivel 3 u otro más alto en las evaluaciones regionales de lectura, escritura y matemáticas y, (b) que el 85% de los estudiantes se graduaran al cumplir cinco años de haber entrado en la educación media. Estos objetivos se reconocen como “metas elásticas”, que actúan como aspiraciones para el sistema así como para los resultados esperados, y representan incrementos importantes del 54 por ciento de los alumnos en el nivel 3 o mayor en 2003 y el 68 por ciento graduándose en la educación media en el mismo año.

### ***4. Inversión en liderazgo y en construir capacidad***

Si hay un concepto que capta el eje de la estrategia de Ontario es el orientado a construir capacidad. Éste fue lanzado originalmente por el Ministro de Educación con la creación de la Subsecretaría de Alfabetización y Aritmética (LNS por sus siglas en inglés) y la de Aprendizaje y Éxito Estudiantil hasta los 18 años (SS/L 18, por sus siglas en inglés), ahora coordinado por la nueva División de Rendimiento Estudiantil. La provincia ha realizado importantes inversiones en personal; por ej., Funcionarios en Rendimiento Estudiantil, en Líderes para el Éxito Estudiantil, Líderes para la Efectividad en las Escuelas, Docentes para el Éxito Estudiantil, maestros

adicionales de primaria y especialistas. También ha invertido en recursos, en institutos de aprendizaje profesional, guías instruccionales y en tecnología interactiva para conferencias con seminarios virtuales (Webinars).

### **5. Intercambio de información y de prácticas efectivas como estrategia para la mejora**

Cuando se inició la estrategia, el organismo de evaluación, la Oficina de Rendición de Cuentas y Calidad en Educación (EQAO, por sus siglas en inglés) administró, recogió y publicó los datos anuales en rendimiento estudiantil de las evaluaciones de la provincia de Ontario; sin embargo, pocos mecanismos existían por entonces para integrar esta información con otras fuentes de datos y proporcionar un cuadro más completo del rendimiento estudiantil. La LNS, por ejemplo, creó una herramienta de recolección de datos, la Ontario Statistical Neighbours (OSN) [Vecinos de Estadísticas de Ontario] para ayudar a la Subsecretaría y a los consejos escolares distritales a estimular la mejora y supervisar el avance.

### **6. Intervención de manera no punitiva**

Una característica clave de la estrategia es la de exhortar a los participantes a correr riesgos, aprender y compartir prácticas fructíferas de manera no punitiva. En otras palabras, la estrategia es intencionadamente “ligera de enjuiciamiento.” Incluso el Programa de Cambio (Turnaround Program) para las Escuelas primarias (llamado OFIP) y la Iniciativa de Apoyo Escolar (para las escuelas secundarias) transmiten un tono positivo al identificar escuelas y consejos escolares distritales cuyos datos muestran un número importante de alumnos que no están logrando el rendimiento estándar estipulado para la provincia de Ontario.

### **7. Protección contra los distractores**

Desde el principio, los líderes de la estrategia de Ontario se comprometieron a tener una actitud proactiva, asumiendo que era inevitable toparse con “distractores”, para intentar reducir su interferencia en las prioridades. Un distractor es cualquier cosa que aleja energía y concentración de lo esencial de la agenda prioritaria. Por ejemplo, la negociación laboral colectiva de los maestros, que se realiza cada año, era un distractor en el período anterior a 2003. El gobierno consideró como prioridad establecer acuerdos colectivos de cuatro años con todas las federaciones de maestros y ahora se cumple el segundo ciclo de esos contratos. Otros distractores podrían ser el establecimiento de las nuevas prioridades *ad hoc* y una burocracia excesiva. Se reconoce que los distractores no siempre pueden eliminarse, pero que es crucial centrarse en las prioridades básicas.

### **8. Ser transparentes, implacables y aceptar crecientes desafíos**

Aunque la estrategia procura evitar los enjuiciamientos, hay un número de aspectos que aumentan la presión para la rendición de cuentas, tal como: la transparencia sobre los resultados y las prácticas, el intercambio y la interacción entre pares y entre escuelas, la negociación de los objetivos y la implementación de planes entre la LNS, la SS/L 18 y los consejos escolares y distritales. Más recientemente, una nueva legislación fortalece la expectativa que dichos consejos,

que incluyen directores y fiduciarios, tengan la responsabilidad de observar el rendimiento estudiantil. En general, el énfasis constante por parte del Premier Ministro y del gobierno sobre las prioridades básicas mantiene, en todo momento, la estrategia de Ontario en primer plano.

### **La siguiente década de estudio sobre el cambio educativo**

Desde mi punto de vista, habrá dos tendencias principales en la investigación de la próxima década: se enfocará en los temas de instrucción a profundidad y se expandirá en la investigación y el desarrollo de reforma de ‘todo el sistema’. Sobre la primera tendencia, podemos esperar ver innovaciones que aborden el desarrollo de habilidades de pensamiento para la creatividad, la solución de problemas, el razonamiento crítico, el uso de tecnología y la colaboración. Estas habilidades han recibido hasta ahora un tratamiento superficial en distintas referencias a las así llamadas “habilidades para el siglo XXI”. La diferencia en el futuro será que el trabajo sobre estos puntos estará mejor definido. Habrá más innovación, más especificidad y precisión al indicar prácticas particulares de instrucción y mostrar su relación con los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

La segunda tendencia supondrá comparaciones internacionales de rendimiento estudiantil y el correspondiente análisis de las políticas, estrategias y estructuras asociadas con países que muestren éxitos. A diferencia del estudio de la última década, que se dedicó a examinar resultados, los nuevos estudios analizarán más a fondo llegar las maneras de “cómo se hizo” y a los factores causales que producen el éxito.

Ambas tendencias, habilidades más profundas y éxitos de gran escala, se alimentarán mutuamente y aparecerán globalmente. El trabajo fundacional de la última década ha creado una base sólida para pasar a la siguiente fase de mayor calidad en la investigación y en la práctica en el cambio educativo.

### **Referencias bibliográficas**

- Bryk, A., Bender-Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. ,y Easton, J. (2010). *Organizing schools for improvement: lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., y Karhanek, G. (2010). *Raising the bar, closing the gap: Whatever it takes*. Bloomington, ID: Solution Tree.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2010a). *Motion leadership*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.
- Fullan, M. (2010b). *All systems go*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.
- Robinson, V., *Best evidence synthesis: the role of the principal in improving student outcomes*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education