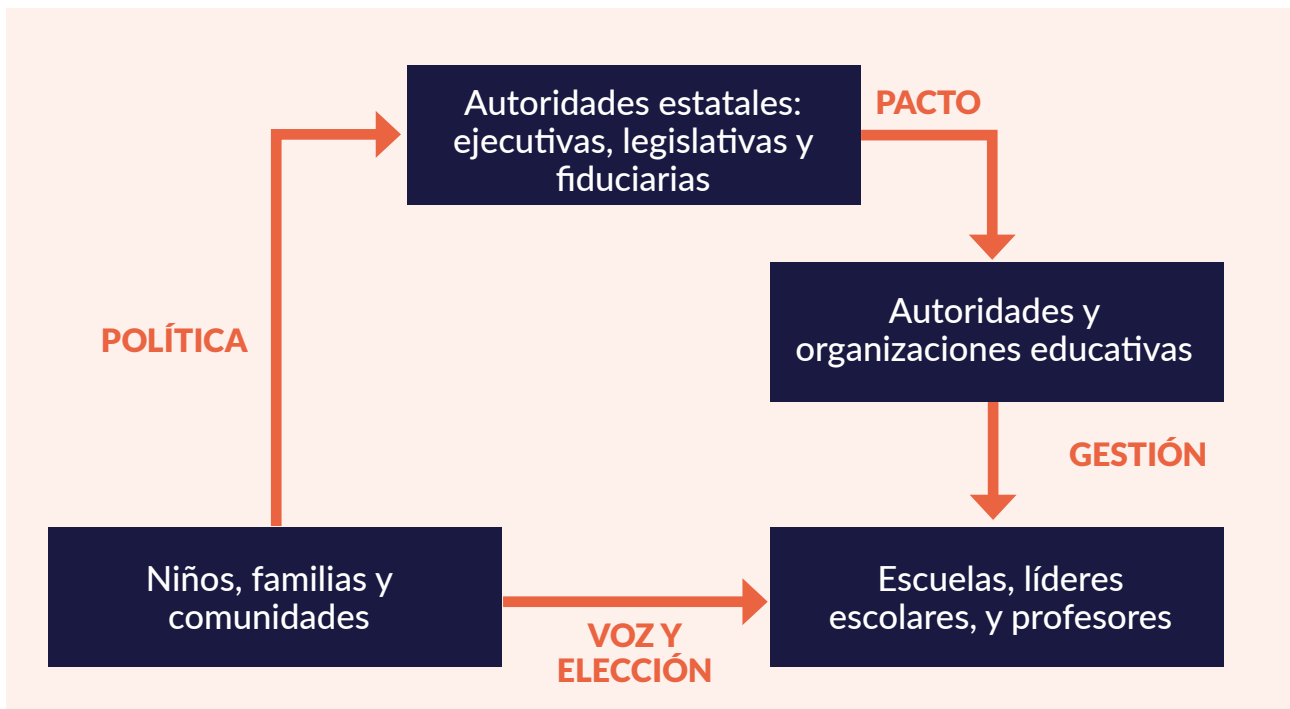


Kit de herramientas Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

Un conjunto de herramientas
para definir prioridades estratégicas
en la mejora del aprendizaje de todos los niños



Kit de herramientas Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

Marla Spivack

Dirección de RISE

Jason Silberstein

Dirección de RISE

Yue-Yi Hwa

Dirección de RISE

Agradecimientos:

Este conjunto de herramientas se basa en gran medida en los resultados y los conocimientos de los equipos que probaron el Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE. Agradecemos a nuestros colegas de SUMMA, la Universidad de Witwatersrand, Verso Consulting, Juniper Policy Consulting, Global School Leaders, Central Square Foundation, Economic Policy Research Centre y Education Partnerships Group por su compromiso de asociación colaborativa con nosotros durante la prueba piloto del Diagnóstico y por sus aportes durante todo el proceso. También estamos agradecidos por los útiles aportes que nos hicieron nuestros colegas de RISE: Lant Pritchett, Luis Crouch, Julius Atuhurra, Michelle Kaffenberger, Carmen Belafi, Rastee Chaudhury, Joe Bullough, y Kirsty Newman. Gemma Knights siempre nos dio un apoyo excepcional en la gestión de proyecto de estos pilotos, sin el cual este proyecto no hubiera sido posible. Katie Cooper, Lillie Kilburn, and Claudia Agostino hicieron que la publicación de este kit de herramientas fuera un proceso muy fácil. Lillie también realizó una impecable edición..

Para citar este documento:

Spivack, M., Silberstein, J. y Hwa, Y.-Y. 2023. The RISE Education Systems Diagnostic Toolkit. Research on Improving Systems of Education. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-Misc_2023/09

Se incentiva el uso y la difusión de este conjunto de herramientas; sin embargo, las copias reproducidas no pueden utilizarse con fines comerciales. Se permite un uso posterior según los términos de la Licencia Creative Commons.

Los hallazgos, interpretaciones y conclusiones expresados en este documento son responsabilidad exclusiva del autor o autores y no representan necesariamente los del Programa RISE, nuestros patrocinadores o las respectivas organizaciones de los autores. Los derechos de autor permanecen con el/los autor/es.

RISE

RESEARCH ON IMPROVING
SYSTEMS OF EDUCATION

RISE, el programa de investigación de sistemas educativos a gran escala, cuenta con el apoyo financiero de la Oficina de Relaciones Exteriores, Commonwealth y Desarrollo (FCDO) del Reino Unido, el Departamento de Relaciones Exteriores y Comercio (DFAT) del Gobierno de Australia y la Fundación Bill y Melinda Gates. El Programa se gestiona e implementa a través de una asociación entre Oxford Policy Management y la Escuela de Gobierno Blavatnik de la Universidad de Oxford.



BILL & MELINDA
GATES foundation

Para más información visite: riseprogramme.org

Kit de herramientas Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

Parte 1 DESCRIPCIÓN GENERAL

Introducción

1

Aplicaciones del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

1

Parte 2 IMPLEMENTACIÓN

Comprender el Marco de los Sistemas RISE

1 2 4 6

Guía de aplicación del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

1 2 3 4 5 6

Herramientas de planificación y análisis

1 2 3 4 5 6

Parte 3 RECURSOS

Glosario

1 2 3 4 5 6

Videos de capacitación y presentaciones

1 2 3

Materiales de ejemplo de los estudios piloto

1 3 6

Cada sección del kit de herramientas debe consultarse durante las fases indicadas del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE:

1 Inicio

2 Revisión documental

3 Talleres y entrevistas con partes interesadas

4 Análisis

5 Taller de priorización

6 Informe final

Más detalles sobre cada fase disponibles en la Guía de aplicación (Parte 2).

| | |
|--|-----------|
| Introducción | 7 |
| ¿Qué es el Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE? | 7 |
| El pensamiento sistémico en el Diagnóstico | 8 |
| El Diagnóstico en la práctica | 9 |
| Cómo usar este kit de herramientas | 9 |
| Parte 1: Descripción general | 9 |
| Parte 2: Implementación | 10 |
| Parte 3: Recursos | 11 |
| Bibliografía | 11 |
| Aplicaciones del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE | 12 |
| Introducción | 12 |
| Resumen de las diez aplicaciones del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE | 13 |
| Casos en terreno | 15 |
| Beluchistán, Pakistán | 15 |
| Ecuador | 16 |
| Gauteng, Sudáfrica | 17 |
| Ghana | 18 |
| Países socios de Global School Leaders | 19 |
| Un Estado en el norte de la India | 20 |
| Uganda | 21 |
| Casos documentales | 22 |
| Bibliografía | 23 |
| Comprender el Marco de los Sistemas RISE | 28 |
| Introducción | 28 |
| Pensamiento sistémico | 29 |
| Distinguir entre pensamiento sintomático y diagnóstico | 30 |
| El Marco de los Sistemas RISE | 33 |
| Relaciones | 34 |
| Elementos de las relaciones | 35 |
| Propiedades emergentes: diagnóstico de desalineaciones del sistema | 37 |
| Alineación en torno a un objetivo que no es el aprendizaje | 37 |
| Alineación entre partes del sistema | 39 |
| Ejemplos de desalineaciones comunes | 40 |
| Un ejemplo real de desalineación: capacitación docente en un nuevo currículo o pedagogía | 42 |
| Conclusión | 43 |
| Bibliografía | 44 |
| Guía de aplicación del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE | 46 |
| ¿Qué es el Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE? | 47 |
| ¿Deberíamos implementar el Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE? | 48 |

| | |
|--|------------|
| Resumen de las fases y herramientas del Diagnóstico | 49 |
| 1. Inicio | 53 |
| formación del equipo de diagnóstico y familiarización con el proceso de diagnóstico | 53 |
| Decisión sobre qué relaciones y elementos analizar | 54 |
| Desarrollo de un plan de implementación | 56 |
| Formación del comité de dirección | 56 |
| 2. Revisión documental | 58 |
| mapeo de partes interesadas | 58 |
| revisión de documentos | 59 |
| Análisis de diagnóstico preliminar (incluida la identificación de brechas e informantes clave) | 61 |
| 3. Talleres y entrevistas con las partes interesadas | 64 |
| Planificación de talleres y entrevistas con las partes interesadas | 64 |
| Talleres de trabajo | 67 |
| Entrevistas de seguimiento | 72 |
| 4. Análisis | 73 |
| 5. Taller de priorización | 74 |
| 6. Informe final y difusión | 75 |
| Herramientas de planificación y análisis | 76 |
| Glosario | 79 |
| Lista de términos en el glosario | 80 |
| Definiciones | 81 |
| Videos de capacitación y presentaciones | 90 |
| Video de capacitación | 91 |
| Diapositivas de capacitación | 92 |
| Taller de capacitación, día 1, parte 1: Comprender el marco de los sistemas RISE | 92 |
| Taller de capacitación día 1, parte 2: Aplicación del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE | 102 |
| Taller de capacitación, día 2: Discutir las herramientas 4, 5 y 6 | 107 |
| Materiales de ejemplo de los estudios piloto | 110 |

Nota: si este hipervínculo a los materiales de ejemplo de los estudios piloto de diagnóstico ya no funciona, consulte <https://www.summaedu.org/rise/> e <https://www.summaedu.org/kit-de-herramientas/> para las versiones más recientes del kit de herramientas de diagnóstico.

Parte 1. **DESCRIPCIÓN GENERAL**

→ Introducción

→ Aplicaciones del Diagnóstico
de Sistemas Educativos RISE

Introducción

Kit de herramientas Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

Parte 1 DESCRIPCIÓN GENERAL

Introducción

1

Aplicaciones del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

1

Parte 2 IMPLEMENTACIÓN

Comprender el Marco de los Sistemas RISE

1 2 4 6

Guía de aplicación del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

1 2 3 4 5 6

Herramientas de planificación y análisis

1 2 3 4 5 6

Parte 3 RECURSOS

Glosario

1 2 3 4 5 6

Videos de capacitación y presentaciones

1 2 3

Materiales de ejemplo de los estudios piloto

1 3 6

Cada sección del kit de herramientas debe consultarse durante las fases indicadas del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE:

1 Inicio

2 Revisión documental

3 Talleres y entrevistas con partes interesadas

4 Análisis

5 Taller de priorización

6 Informe final

Más detalles sobre cada fase disponibles en la Guía de aplicación (Parte 2).

¿Qué es el Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE?

El Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE es un conjunto de herramientas creado para apoyar a los actores locales en la selección de prioridades estratégicas de alto nivel, de manera de mejorar el aprendizaje de los estudiantes según las últimas investigaciones sobre sistemas educativos.

El Diagnóstico se puede implementar a nivel nacional, regional o local. A partir de 2022, el Diagnóstico se implementó en siete estudios en terreno en África, Asia y América Latina, dirigidos por diversos equipos que abarcan ONG, grupos de expertos, consultoras, investigadores académicos y contrapartes gubernamentales.¹ Estos equipos utilizaron el Diagnóstico para una variedad de objetivos, que incluyen los siguientes:

- **Priorización de políticas:** diagnóstico de las desalineaciones clave entre diferentes partes del sistema educativo, con el fin de identificar y priorizar las políticas que podrían resolver estas desalineaciones y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Este objetivo se prestaría a ejercicios estratégicos y revisiones de prioridades sectoriales y planes del sector educativo.
- **Análisis del diseño de un programa:** diagnóstico las alineaciones y desalineaciones entre un programa educativo planificado o en curso y diferentes partes del sistema educativo más amplio. Este objetivo sería útil para organizaciones que intentan garantizar que un programa que se lanzará pronto “aterrice” dentro del sistema más amplio y logre el impacto previsto.

1 Para obtener una descripción general de estas aplicaciones del Diagnóstico, consulte *Aplicaciones del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE*. <https://www.summaedu.org/rise/#the-diagnostic-in-practice>

- **Análisis retrospectivo de políticas:** diagnóstico retrospectivo de una política y del sistema educativo para explicar el éxito o el fracaso de una reforma y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Este objetivo sería útil para organizaciones que buscan comprender el éxito o aprender del fracaso.

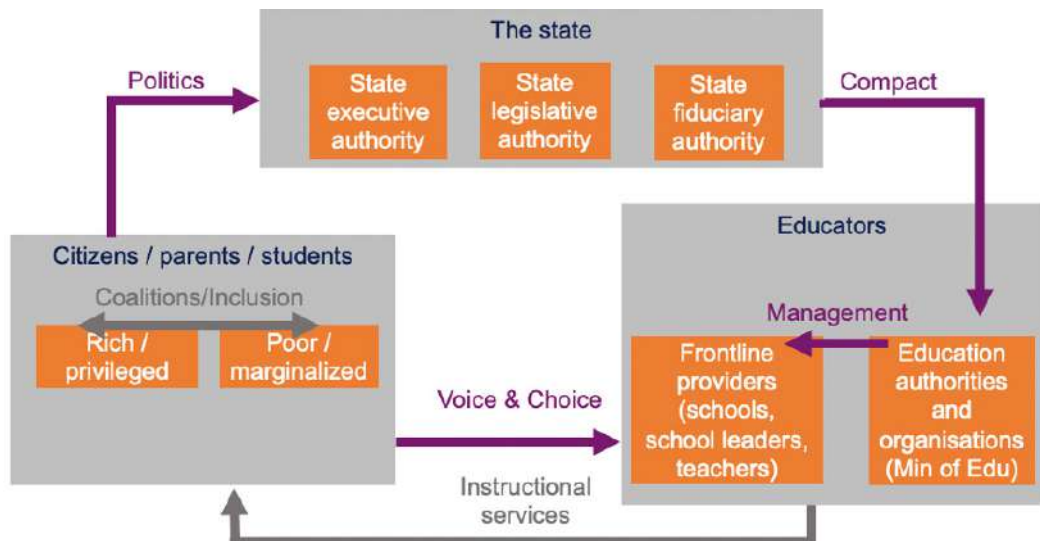
El pensamiento sistémico en el Diagnóstico

Este Diagnóstico fue desarrollado por el [Programa RISE](#), que es un esfuerzo de investigación multinacional, a largo plazo, que estudia cómo los sistemas educativos pueden superar la crisis del aprendizaje² y cultivar el aprendizaje en todos los niños. Una premisa clave de RISE y del Diagnóstico es que los desafíos que enfrentan los sistemas educativos son complejos. Los desafíos educativos sistémicos involucran interacciones y ciclos de retroalimentación entre diferentes actores, estructuras, procesos y recursos. Estas interacciones implican que la introducción de una reforma política independiente puede tener consecuencias impredecibles para las escuelas, las aulas y los estudiantes. Es preferible analizar los sistemas educativos de manera holística e identificar estratégicamente las reformas prioritarias. Esta atención a la complejidad, las interacciones y las diferentes partes de un sistema se denomina pensamiento sistémico.

En este sentido, el Diagnóstico se establece en el Marco de Sistemas Educativos RISE ([Pritchett 2015](#); [Silberstein y Spivack 2023](#)). Este marco está encapsulado en una matriz de 5x4 que establece las relaciones clave de un sistema educativo, los elementos que las caracterizan y las interacciones entre ellos.³

Con este marco, RISE diseñó, probó y perfeccionó su Diagnóstico para identificar las limitaciones y prioridades para la reforma en un sistema educativo. El enfoque identifica a los actores clave en el sistema educativo, especifica las relaciones entre ellos, identifica las alineaciones principales de estas relaciones, expone las desalineaciones dentro del sistema e identifica las prioridades para la reforma.

Figura 1_ El Diagnóstico se basa en el Marco de los Sistemas RISE, que registra las relaciones entre los actores en un sistema educativo y explora los efectos de estas relaciones en los resultados sistémicos.



Fuente: Adaptado de Pritchett (2015)

2 La "crisis del aprendizaje" se refiere al hecho de que, si bien la gran mayoría de los niños hoy en día reciben al menos algún tipo de educación, muchos niños que van a la escuela no tienen oportunidades significativas para aprender, de modo que una gran proporción de niños terminan la escuela primaria sin aprender a leer o a hacer aritmética básica. Para obtener más información sobre esto, consulte <https://riseprogramme.org/systems-thinking/learning-crisis>.

3 Para obtener más información sobre este marco, consulte [Comprender el Marco de los Sistemas RISE](#).

El Diagnóstico en la práctica

El Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE tiene los siguientes tres propósitos:

- **Diagnosticar:** facilitar el uso del pensamiento sistémico para diagnosticar aquellos componentes del sistema educativo que no funcionan juntos tan bien como deberían para brindar aprendizaje.
- **Priorizar:** facilitar la priorización de alto nivel de una o dos áreas clave del sistema para la reforma con el fin de crear una mejor alineación en torno a la mejora en los resultados del aprendizaje.
- **Crear consenso:** fomentar, entre las partes interesadas, un entendimiento común tanto del diagnóstico como de las prioridades.

Para lograr esto, el análisis del Diagnóstico involucra los siguientes tres componentes:

- La identificación de las **alineaciones principales** de cada relación de responsabilidad entre los diferentes actores del sistema educativo.
- La identificación de las **desalineaciones clave** dentro del sistema educativo.
- La identificación de las **prioridades de intervención** para mejorar los resultados del sistema.

Por lo general, el Diagnóstico es dirigido por un equipo local. Este equipo podría estar basado en una variedad de organizaciones, tales como un grupo de expertos, una organización asesora del gobierno, una organización de la sociedad civil, una consultoría o una universidad. A menudo implica una colaboración con el gobierno. Sin embargo, es posible establecer otras configuraciones, como una organización de investigación que realiza el diagnóstico por su cuenta o una organización que realiza el diagnóstico con partes interesadas independientes del gobierno. Además, se debe formar un comité directivo compuesto por partes interesadas del gobierno y otras partes del sistema educativo para asesorar al equipo de investigación. Este comité directivo participará en la formulación de recomendaciones basadas en el trabajo en terreno y el análisis del Diagnóstico.

El Diagnóstico tiene como objetivo generar un entendimiento compartido entre los actores sobre los desafíos que enfrenta el sistema educativo y facilitar la identificación de prioridades para la intervención. En consecuencia, el proceso debe contar con una alta participación. Los talleres con el gobierno y otras partes interesadas forman el núcleo del proceso de recopilación de datos del diagnóstico; las recomendaciones finales del proceso las genera el comité directivo, basándose en el análisis realizado por el equipo de investigación.

Además de este entendimiento común, el resultado final tangible del diagnóstico es un informe final: un documento narrativo que describe los principales desajustes dentro del sistema educativo que obstaculizan el aprendizaje de los niños y que describe las principales prioridades para reformar. Desde el inicio hasta el informe final, los equipos deben planificar un cronograma de aproximadamente seis meses para implementar el diagnóstico.

Cómo usar este kit de herramientas

El kit de herramientas de diagnóstico RISE consta de ocho secciones, las cuales facilitan la implementación del Diagnóstico de Sistemas Educativos. Estas ocho secciones se dividen en tres partes.

Parte 1: Descripción general

Introducción

Esta sección introductoria tiene como objetivo familiarizar a los lectores con el Diagnóstico y ofrecer una **vista previa** del resto del kit de herramientas.

Aplicaciones del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

Esta sección les permite a los usuarios **explorar** la gama de aplicaciones posibles. Ofrece una breve descripción de los estudios piloto del Diagnóstico que se han realizado hasta el momento. Cada estudio piloto se analiza en términos de su contexto, propósito, sus socios de implementación, su enfoque de implementación y adaptaciones, y sus hallazgos clave.

Los posibles usuarios del Diagnóstico pueden buscar estos resúmenes de estudios de diagnóstico anteriores útiles para determinar si el Diagnóstico sería adecuado para sus contextos y objetivos.

Parte 2: Implementación

Comprender el Marco de los Sistemas RISE

Esta sección establece los antecedentes conceptuales necesarios para **comprender** el Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE. Describe el Marco RISE 5x4 y cómo este aplica el pensamiento sistémico a las reformas educativas.

Los conceptos clave explorados en esta sección incluyen: las relaciones de responsabilidad, los elementos de estas relaciones, las alineaciones de estas relaciones con varios objetivos clave y los tipos de desalineaciones que pueden surgir en los sistemas educativos.

Guía de aplicación del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

Esta sección proporciona una guía paso a paso para **aplicar** el Diagnóstico a través de sus seis fases:

- comienzo
- revisión documental
- talleres y entrevistas con las partes interesadas
- análisis
- taller de priorización
- reporte final

Esta guía destaca los puntos que se deben considerar en el diseño de un estudio de diagnóstico, así como las posibles adaptaciones del enfoque del Diagnóstico para adaptarse mejor a diferentes contextos.

Herramientas de planificación y análisis

Las herramientas de planificación y análisis, que toman la forma de un libro de trabajo de Microsoft Excel,⁴ les permiten a los usuarios **analizar** las alineaciones y desalineaciones clave dentro de sus sistemas educativos.

Tres de estas herramientas facilitan la planificación durante las fases de inicio, revisión documental y taller y entrevista con las partes interesadas.

- Herramienta 1. Lista del comité de dirección
- Herramienta 2. Lista de partes interesadas
- Herramienta 3. Lista de documentos.

Las otras cuatro herramientas deben utilizarse durante la recopilación y el análisis de los datos. Estas herramientas están diseñadas tanto para informar el proceso de investigación como para registrar las observaciones que surgen durante la revisión documental, los talleres y las entrevistas, el análisis, la priorización y la redacción del informe final.

- Herramienta 4. Análisis de Pacto
- Herramienta 5. Análisis de Gestión
- Herramienta 6. Relación de Voz y elección
- Herramienta 7. Análisis de desalineaciones

⁴ Específicamente, un libro de trabajo de Microsoft Excel habilitado para macros, con la extensión de archivo.xlsm en lugar de.xlsx, para aprovechar una macro que permite mostrar u ocultar notas de orientación en las hojas de cálculo según sea necesario.

Parte 3: Recursos

Glosario

Los usuarios pueden **consultar** al glosario para obtener explicaciones rápidas de toda la terminología utilizada en el kit de herramientas Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE.

Videos de capacitación y presentaciones

Este video de una sesión de capacitación del Diagnóstico realizada en marzo de 2022, junto con las diapositivas de esta y otras sesiones de capacitación, puede ayudar a los usuarios a conseguir el **equipo** ellos mismos (durante la fase inicial) para implementar el Diagnóstico. Las diapositivas también se pueden adaptar para informar a las partes interesadas locales sobre el diagnóstico.

Materiales de ejemplo de los estudios piloto

Esta sección muestra una selección de materiales de los estudios de diagnóstico piloto realizados en 2022. Incluye ejemplos de herramientas de recopilación de datos y diapositivas de talleres que se utilizaron en terreno, junto con ejemplos de informes iniciales, revisiones documentales e informes finales. Se espera que esta sección **inspire** a los usuarios mientras diseñan e implementan sus propios estudios de Diagnóstico.

Bibliografía

Pritchett, L. (2015). Creating Education Systems Coherent for Learning Outcomes. RISE Working Paper Series. 15/005. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2015/005.

Silberstein, J., & Spivack, M. (2023). Applying Systems Thinking to Education: Using the RISE Systems Framework to Diagnose Education Systems. RISE Insight. 2021/028. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2021/028.

Aplicaciones del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

Kit de herramientas Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

Parte 1 DESCRIPCIÓN GENERAL

Introducción

1

Aplicaciones del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

1

Parte 2 IMPLEMENTACIÓN

Comprender el Marco de los Sistemas RISE

1 2 4 6

Guía de aplicación del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

1 2 3 4 5 6

Herramientas de planificación y análisis

1 2 3 4 5 6

Parte 3 RECURSOS

Glosario

1 2 3 4 5 6

Videos de capacitación y presentaciones

1 2 3

Materiales de ejemplo de los estudios piloto

1 3 6

Cada sección del kit de herramientas debe consultarse durante las fases indicadas del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE:

1 Inicio

2 Revisión documental

3 Talleres y entrevistas con partes interesadas

4 Análisis

5 Taller de priorización

6 Informe final

Más detalles sobre cada fase disponibles en la Guía de aplicación (Parte 2).

Introducción

El Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE tiene como objetivo facilitar y apoyar a los gobiernos y organizaciones en la selección de prioridades en las reformas estratégicas de alto nivel para mejorar el aprendizaje, de acuerdo con las últimas investigaciones sobre sistemas educativos.

El Programa RISE desarrolló un marco para conceptualizar un sistema educativo. Este marco de responsabilidad RISE (Pritchett, 2015), también conocido como el Marco de los Sistemas RISE o el marco 5x4, se puede utilizar para identificar a los actores clave en el sistema educativo, especificar las relaciones entre ellos, identificar las alineaciones principales de las relaciones e identificar cualquier desalineación entre las diferentes partes del sistema.

Este marco se adaptó para crear una herramienta de diagnóstico destinada a identificar las limitaciones para el progreso educativo y las prioridades para la reforma del sistema (Silberstein y Spivack, 2023). Entre 2019 y 2022, el Programa RISE trabajó con socios en siete pilotos en terreno del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE. Cada piloto se realizó en un país diferente con una organización social diferente. Los pilotos se llevaron a cabo centrándose en varios niveles del sistema. Algunos pilotos se realizaron en estrecha colaboración con el gobierno nacional y en su nombre, otros con gobiernos estatales o provinciales, y otros se centraron en el gobierno a nivel de distrito con resultados aplicados a programas de ONG. El Programa

RISE realizó internamente tres ejercicios documental adicionales que utilizaron el enfoque para el análisis retrospectivo de políticas o programas educativos.

El público principal al que se dirige este documento son los equipos que están considerando utilizar el Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE. Intenta responder algunas de las preguntas importantes que acompañan a la invención de cualquier herramienta nueva, en especial “¿Dónde se ha hecho esto antes?” y “¿Cuál fue el resultado?” Este documento sirve como punto de entrada para aquellos que exploran la herramienta, mientras que los otros recursos en el [Kit de herramientas Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE](#) presenta una imagen más completa del proceso de diagnóstico.

Este documento cuenta con tres subsecciones. La primera proporciona una descripción general de alto nivel de las diez aplicaciones existentes del Diagnóstico. La segunda se enfoca en los siete pilotos en terreno existentes y describe el contexto, las desviaciones notables de la guía de aplicación del Diagnóstico, y los principales hallazgos de cada uno. La tercera resume los tres estudios de caso prácticos producidos mediante el uso del Diagnóstico.

Resumen de las diez aplicaciones del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

Tabla 1a continuación, proporciona una descripción general de los diez proyectos completados que han utilizado el Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE. Estas ilustran la diversidad de casos de uso del Diagnóstico, que ha sido utilizado con éxito por académicos, grupos de expertos, consultores y organizaciones sin fines de lucro. También es lo suficientemente flexible para dirigirse a diferentes audiencias primarias, que incluyen gobiernos nacionales, gobiernos subnacionales y organizaciones educativas.

El Diagnóstico puede servir al menos a tres objetivos amplios:

- **Priorización de políticas:** diagnóstico de las desalineaciones clave entre diferentes partes del sistema educativo, con el fin de identificar y priorizar las políticas que podrían resolver estas desalineaciones y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Este objetivo se prestaría a ejercicios estratégicos y revisiones de prioridades sectoriales y planes del sector educativo.
- **Diseño del programa:** diagnóstico las alineaciones y desalineaciones entre un programa educativo planificado o en curso y diferentes partes del sistema educativo más amplio. Este objetivo sería útil para organizaciones que intentan garantizar que un programa que se lanzará pronto “atterrice” dentro del sistema más amplio y logre el impacto previsto.
- **Análisis retrospectivo de políticas:** diagnóstico retrospectivo del sistema educativo y una política en cuestión para explicar el éxito o el fracaso de una reforma y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Este objetivo sería útil para organizaciones que buscan comprender el éxito o aprender del fracaso.

El primer piloto, lanzado a fines de 2019, fue en Ghana. El Diagnóstico de Sistemas Educativos de RISE aún se estaba desarrollando en el momento de este lanzamiento y algunos miembros de la dirección de RISE viajaron a Ghana para desarrollar la herramienta en conjunto con la participación en el trabajo en terreno y el análisis. Los pilotos en Beluchistán (Pakistán), Ecuador, Gauteng (Sudáfrica), un Estado en el norte de la India y Uganda, junto con un conjunto de pilotos en los países socios de Global School Leaders, se lanzaron casi al mismo tiempo en 2022⁵. Estos equipos participaron en sesiones de capacitación con el equipo de RISE sobre la herramienta de diagnóstico completamente redactada. El equipo de RISE realizaron controles regulares (aproximadamente cada seis semanas) con los líderes de los pilotos y se llevaron a cabo tres reuniones de todos los grupos con los equipos para permitir oportunidades de retroalimentación de pares en los pilotos. El equipo de la dirección de RISE realizó ejercicios documentales en 2021 y 2022, y se publicaron en documentos técnicos (Kaffenberger y Spivack, 2022; Kaffenberger, Silberstein y Spivack, 2022).

Tabla 1_ Descripción general de los pilotos del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE.

| | Enfoque geográfico | Conductores del piloto | Tipo de organización del líder del piloto | Contraparte gubernamental y/o nivel de análisis | Objetivo |
|------------|---|--|---|--|---|
| En terreno | Beluchistán, Pakistán | Verso Consulting y Juniper Policy Consulting | Consultora | Gobierno provincial | Análisis retrospectivo de políticas para respaldar el compromiso a largo plazo con los funcionarios electos para priorizar la educación de calidad |
| | Ecuador | SUMMA y exfuncionarios del gobierno ecuatoriano | Grupo de expertos | Ministerio de Educación nacional | Priorización de políticas |
| | Gauteng, Sudáfrica | Universidad del Witwatersrand | Investigadores académicos | Ministerio de Educación provincial y Comité Nacional de Planeación | Priorización de políticas |
| | Ghana | Grupo de Asociaciones de Educación | Consultora | Ministerio de Educación nacional | Priorización de políticas como parte del Proyecto de Responsabilidad para los Resultados del Aprendizaje (GALOP, por sus siglas en inglés) del Banco Mundial en Ghana |
| | Países socios de GSL | Global School Leaders (GSL) e investigadores afiliados | ONG e investigadores académicos | Varios | Diseño de programas para guiar los programas de GSL y la promoción de políticas |
| | Un Estado en el norte de la India | Central Square Foundation | ONG | Ministerio de Educación del Estado | Priorización de políticas |
| | Uganda | Centro de Investigación de Política Económica | Grupo de expertos | Comité de Revisión de Políticas Educativas | Priorización de políticas |
| Documental | Sobral, Brasil | Equipo de la dirección de RISE | Investigadores académicos | Sin contraparte, análisis a nivel de ciudad | Análisis retrospectivo de políticas de esfuerzos municipales exitosos para mejorar el aprendizaje fundamental |
| | Indonesia | Equipo de la dirección de RISE | Investigadores académicos | Sin contraparte, análisis a nivel nacional | Análisis retrospectivo de políticas sobre el fracaso de las reformas salariales de los docentes en Indonesia para mejorar los resultados del aprendizaje |
| | Cabo Oriental, Limpopo y Cabo Occidental, Sudáfrica | Equipo de la dirección de RISE | Investigadores académicos | Sin contraparte, análisis de una ONG llamada Funda Wande | Análisis retrospectivo de políticas para comprender el éxito de una ONG |

Nota sobre las repetidas referencias al concepto de “desalineación” en los hallazgos de los pilotos descritos a continuación: el Diagnóstico está diseñado para identificar diferentes tipos de desalineación en el sistema educativo. Hay **dos tipos generales de desalineación**:

- El primer tipo de desalineación ocurre cuando una parte del sistema educativo está diseñada para lograr principalmente **un propósito que no es el aprendizaje**. Si bien los sistemas educativos pueden y deben cumplir múltiples propósitos, cultivar el aprendizaje de los niños es un propósito fundamental de cualquier sistema educativo. El Diagnóstico distingue entre la alineación para el aprendizaje y la alineación para la selección, el acceso, el cumplimiento y el patrocinio/intereses especiales.

- El segundo tipo de desalineación es **entre diferentes partes del sistema**. Esto puede ser entre diferentes partes interesadas en la educación, como políticos y funcionarios públicos, o entre diferentes procesos educativos, como los objetivos prescritos por las autoridades educativas (p. ej., currículo) y la información que se utiliza para medir el progreso con respecto a esos objetivos (p. ej., evaluaciones).

Para obtener una discusión mucho más detallada sobre las desalineaciones, consulte *Comprender el Marco de los Sistemas RISE*.

Casos en terreno

Beluchistán, Pakistán

Contexto del piloto

El diagnóstico de Beluchistán fue dirigido por un equipo de consultoras de políticas y asesores gubernamentales que colaboraron en dos organizaciones: Verso Consulting y Juniper Policy Consulting. Este equipo ha estado trabajando en Beluchistán durante muchos años y ayudó a elaborar planes del sector educativo en 2013 y 2019.

En 2010, la responsabilidad de proveer educación en Pakistán pasó al nivel estatal. Si bien esto condujo a una mayor atención política, un mayor gasto y a reformas de políticas para el sector educativo en Beluchistán, tanto el acceso a la educación como los resultados del aprendizaje se han mantenido prácticamente sin cambios. El equipo usó el piloto para diagnosticar retrospectivamente el por qué. Se centraron en las reformas entre 2013 y 2018 relacionadas con el establecimiento de nuevas escuelas públicas en Beluchistán.

El equipo identificó dos contrapartes en el gobierno: 1) un pequeño número de burócratas sénior y 2) la Célula de Reformas y Planificación Estratégica (SPRC, por sus siglas en inglés) con sede en el Departamento de Planificación y Desarrollo del Gobierno de Beluchistán. Además de adaptar el Diagnóstico a las necesidades de la SPRC, el equipo tiene la intención de utilizar los resultados del diagnóstico para informar sus propias actividades, en particular sus planes de trabajo con los partidos políticos para mejorar las plataformas de reforma educativa.

Enfoque de implementación y adaptaciones notables

El equipo de Verso y Juniper siguió el enfoque establecido en la guía de aplicación del Diagnóstico. Una adaptación notable fue que, dada la amplia experiencia del equipo en el sector de la educación en Beluchistán, comenzaron por completar las [herramientas de análisis del Diagnóstico](#) a través de una serie de sesiones de discusión interna. Esto les permitió aprovechar su experiencia y usar la revisión documental⁶ y el trabajo en terreno posterior para identificar brechas de conocimiento o puntos conflictivos específicos.

A diferencia de los otros pilotos, el equipo también se enfocó en la política para su estudio. RISE no proporcionó materiales de apoyo para analizar la relación política,⁷ por lo que el equipo creó su propia plantilla. El equipo creía que la política era un impulsor clave de la alineación de las otras partes del sistema, hasta el punto en que omitirla limitaría severamente el estudio.

Resultados

El hallazgo general del estudio es que **el sistema educativo está bien alineado, pero en torno al patrocinio, no al aprendizaje**. Al analizar las reformas de construcción de escuelas, el estudio tuvo cuidado de distinguir entre objetivos de reforma *de jure* (en papel) y *de facto* (reales). Las reformas fueron *de jure* sobre mejorar el acceso, y esto se respalda con un financiamiento adecuado y sistemas de información funcionales que reporten sobre los insumos. Sin embargo, la prioridad *de facto* ya sea en la relación entre el máximo ejecutivo estatal y las autoridades educativas o en la relación entre las autoridades educativas y

6 Para obtener más información sobre la revisión documental y otras fases del diagnóstico, consulte [Guía de aplicación del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE](#).

7 RISE proporcionó material de apoyo detallado para analizar las otras tres relaciones que componen el sistema educativo: Pacto, gestión y Voz y elección. Sin embargo, un análisis de la relación Política requeriría un enfoque de economía política más profundo, por lo que hasta ahora no se ha incluido en el Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE. Para una discusión sobre las alineaciones de la relación Política en el Marco de los Sistemas RISE, ver Belafi (2022). Para una discusión sobre la economía política de la educación y los puntos de entrada para alinear la política en torno al aprendizaje de los niños, consulte Levy (2022).

las escuelas, se centra en el clientelismo. Las nuevas escuelas se construyeron de acuerdo con criterios políticos más que con las necesidades de la comunidad. Por lo tanto, los presupuestos se gastaron de manera ineficiente y se ignoraron los datos disponibles. Existe una desalineación entre los objetivos impulsados por el patrocinio y las finanzas y la información orientada al acceso.

El estudio también describe cómo el patrocinio ha pervertido los sistemas de recursos humanos (RR. HH.) de los docentes. Por un lado, las reformas introdujeron una política de contratación de docentes basada en exámenes. Al garantizar que **la contratación de docentes se lleve a cabo de una manera basada en reglas**, esta política ayudó a aislar este aspecto de los recursos humanos docentes del patrocinio en el sistema circundante. Sin embargo, **la asignación de docentes sigue estando impulsada por el patrocinio y las conexiones**, lo que permite que los docentes se transfieran de puestos rurales indeseables y deja a muchas escuelas con una grave escasez de personal. Por lo tanto, las reformas alineadas con el acceso en una parte del sistema (es decir, la construcción de escuelas) se ven socavadas por las normas alineadas con el patrocinio en otra (es decir, la asignación de profesores basada en el patrocinio).

El estudio también destaca el **desajuste que existe entre la remuneración de los docentes (financiamiento) y los incentivos para enseñar (motivación)**. Los profesores del gobierno están muy bien pagados, con el objetivo declarado de atraer talento, pero hay pocos motivadores intrínsecos o extrínsecos para enseñar bien. El estudio concluye que los altos mandos han hecho poco para motivar a los docentes en ausencia de cambios concomitantes en la cultura escolar y los escalafones profesionales docentes.

Para obtener más información sobre este estudio piloto de diagnóstico, consulte este [blog del equipo JPC -VERSO](#), así como su informe inicial (págs. 5 a 22), las herramientas de análisis (págs. 191 a 199) y el informe final (págs. 309 a 331) en los [materiales de ejemplo de estudios piloto de diagnóstico](#).⁸

Ecuador

Contexto del piloto

El piloto de Ecuador fue realizado por un equipo de SUMMA Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe, incluidos dos ex altos funcionarios del gobierno (incluido un exministro) que habían servido en el sistema educativo de Ecuador. El equipo aprovechó sus sólidas redes en el gobierno para convocar un comité directivo de alto nivel, que fue el público principal del ejercicio de diagnóstico.

Tras una reforma constitucional en 2008, Ecuador aumentó considerablemente el gasto en educación. Si bien los resultados del aprendizaje mejoraron entre 2006 y 2013, se han estancado desde entonces. El equipo trató de diagnosticar por qué el progreso en la mejora del aprendizaje se estancó según la alineación actual del sistema.

Enfoque de implementación y adaptaciones notables

El equipo siguió el enfoque establecido en la guía de aplicación del Diagnóstico. Una adición que hicieron fue realizar un ejercicio de registro de impacto/influencia con su comité directivo de manera de identificar las desalineaciones de mayor prioridad y los posibles enfoques para abordarlas.

El equipo también tradujo parte del material de apoyo para implementar el Diagnóstico (junto con el informe final) al español para poder compartir y discutir conceptos clave con el comité directivo y los encuestados. *Nota:* Próximamente en el 2023, SUMMA lanzará una versión en español y portugués del [kit de herramientas Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE](#).

Resultados

El hallazgo central del piloto es que el **sistema educativo ecuatoriano está predominantemente alineado en torno al cumplimiento de los requisitos administrativos centralizados**. Muchas personas en el sistema consideran que su trabajo principal es completar informes. El énfasis en la presentación de informes y la supervisión estricta es un desarrollo lógico o incluso necesario destinado para hacer que el sistema sea más transparente y menos vulnerable a la corrupción.

⁸ Nota: Si el hipervínculo a la sección *Materiales de ejemplo de estudios piloto* del Diagnóstico ya no funciona, consulte <https://www.summaedu.org/rise/> y <https://www.summaedu.org/kit-de-herramientas/> para obtener las versiones más recientes del kit de herramientas Diagnóstico.

Sin embargo, el informe ofrece múltiples ilustraciones de cómo **la alineación del sistema en torno al cumplimiento también limita, ya que entra en conflicto con el objetivo de mejorar el aprendizaje**. Un claro ejemplo es que, si bien la toma de decisiones presupuestarias se ha desconcentrado del nivel distrital, las escuelas aún no tienen suficiente autonomía sobre su presupuesto para lograr las metas de aprendizaje. Las escuelas crean planes de mejora obligatorios que incluyen solicitudes de apoyo, pero estos planes y solicitudes a menudo no están relacionados con las decisiones presupuestarias y no reciben fondos. La falta de autonomía descentralizada para adaptar el plan de estudios con el fin de cumplir con los objetivos de aprendizaje es otro buen ejemplo. Tanto las disposiciones legales como las administrativas piden a las escuelas que contextualicen el currículo al contexto local (incluido el idioma de instrucción). Sin embargo, esto no está alineado con las pautas estandarizadas, las evaluaciones docentes estandarizadas y las constantes iniciativas centralizadas para cambiar el currículo, lo cual da como resultado la entrega de un currículo nacional único para todos.

Finalmente, el informe destaca la **desalineación entre los objetivos delegados en torno a la mejora de la calidad de la enseñanza y la falta de apoyo para lograr estos objetivos**. Hay muy poco personal asignado para ofrecer apoyo pedagógico. Tanto este personal de apoyo pedagógico como los líderes escolares tienen múltiples roles. De forma predeterminada, tienden a centrarse en funciones administrativas, como la supervisión y la presentación de informes, en lugar de ofrecer apoyo. Los resultados de las evaluaciones nacionales no van acompañados de comentarios dirigidos a las escuelas. Los profesores están abrumados por los requisitos de presentación de informes y la capacitación que reciben es principalmente en línea, asíncrona y unidireccional, sin retroalimentación cara a cara que los ayude a aplicar su capacitación a la práctica en el aula. El sistema busca el cumplimiento vertical constante sin ofrecer un apoyo sustancial.

Para obtener más información sobre este estudio piloto de diagnóstico, consulte este [blog del equipo SUMMA](#), así como su informe de revisión documental (págs. 33 a 76), el conjunto de diapositivas del taller (págs. 184 a 190) y el informe final (en español en las págs. 332 a 367 y en inglés en las páginas 368 a 398) en [Materiales de ejemplo de estudios piloto del Diagnóstico](#).

Gauteng, Sudáfrica

Contexto del piloto

El piloto de Gauteng fue dirigido por un equipo de investigadores de la Universidad del Witwatersrand. Algunos miembros del equipo han estado profundamente comprometidos con el Departamento de Educación de Gauteng durante muchos años y esta agencia fue la contraparte del gobierno para este proyecto.

La pregunta principal que el Diagnóstico buscaba abordar era por qué el sistema educativo de Gauteng a nivel provincial, alineado con el Departamento Nacional de Educación Básica, ha sido inconsistente en su actuar sobre la gran cantidad de investigaciones y evidencias existentes sobre cómo mejorar el aprendizaje en los primeros grados en Sudáfrica.

Enfoque de implementación y adaptaciones notables

El equipo siguió principalmente el enfoque establecido en la guía de aplicación del Diagnóstico, con algunas excepciones clave. Por ejemplo, el equipo realizó una parte significativa de su análisis a través de su revisión documental, consultando una variedad especialmente amplia de documentos a nivel nacional, provincial y distrital. Estos incluyeron documentos de planificación, legislación, de políticas, comunicados de prensa y artículos periodísticos.

El equipo usó principalmente sus entrevistas y talleres para verificar los hallazgos documentales, en lugar de recopilar nuevos datos. [kit de herramientas Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE](#)

Resultados

El ejercicio de diagnóstico identificó dos desalineaciones clave que impedían que el sistema se concentrara en el aprendizaje. Primero, había una **brecha entre las metas y la medición en múltiples niveles del sistema** (o, en el vocabulario del Diagnóstico, una “desalineación entre la delegación y la información”). La meta de mejorar la calidad de la educación, incluida la calidad en los primeros años de la escuela, está claramente articulada por la mayoría de los niveles del sistema (nacional, provincial, distrital y en las familias). Sin embargo, la única medida confiable de “calidad” en términos de resultados de aprendizaje es el examen del Grado 12. Esta brecha conduce a un enfoque desproporcionado en las tasas de aprobación del Certificado Nacional

Superior de Grado 12 y una falta de atención dañina al aprendizaje en los primeros grados. La ausencia de información de todo el sistema sobre los logros en lectura y matemáticas en los primeros grados también restringe a los actores dentro del sistema: los distritos tienen una capacidad limitada para responsabilizar a las escuelas por el aprendizaje; las familias tienen una capacidad limitada para ejercer su considerable poder *de jure* en los órganos de gobierno de la escuela para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y también tienen una capacidad limitada para ejercer las opciones considerables que tienen a su disposición para elegir entre escuelas públicas en función de los resultados del aprendizaje.

En segundo lugar, en todo el sistema educativo nacional, la **relación entre los distritos y las escuelas está fuertemente alineada para el cumplimiento del proceso más que para el aprendizaje**. Este problema está relacionado con una variedad de factores, incluidos los recursos humanos inadecuados, la falta de confianza y la amplia gama de tareas administrativas que deben realizar. En consecuencia, el propósito principal *de facto* de los distritos es funcionar como unidades administrativas de “paso” u “oficina de correos” en una relación vertical con la provincia. Esto está en conflicto con políticas y retóricas más orientadas al aprendizaje que afirman que los distritos tienen un papel clave que desempeñar en el apoyo a la enseñanza de calidad y el desarrollo profesional de acuerdo con la demanda de abajo hacia arriba de la escuela y los profesores. El dominio actual de la relación de cumplimiento de arriba hacia abajo es visible a través de muchos síntomas diferentes: el personal del distrito se desvía de las funciones de apoyo para completar las tareas administrativas, los distritos tienen recursos insuficientes en términos de los estándares mínimos de apoyo (por ejemplo, número de escuelas y profesores asignados al personal de apoyo), el personal del distrito se selecciona sin tener en cuenta su capacidad para brindar apoyo, y el enfoque del distrito en monitorear, en lugar de apoyar, promueve y refleja una falta de confianza entre el distrito y la escuela.

Se pidió al equipo que presentara sus hallazgos en una reunión de la Comisión Nacional de Planificación.

Para obtener más información sobre este estudio piloto de diagnóstico, consulte este [blog del equipo de la Universidad del Witwatersrand](#) y su informe final (págs. 200-260) en [Materiales de ejemplo de estudios piloto del Diagnóstico](#).

Ghana

Contexto del piloto

El Ministerio de Educación de Ghana contrató a Education Partnerships Group (EPG) para crear un marco de responsabilidad para el aprendizaje en Ghana. El marco era un producto del gobierno vinculado a un préstamo dentro de un gran proyecto del Banco Mundial.

EPG se acercó a RISE para recibir aportes técnicos y EPG y RISE se asociaron para adaptar el Diagnóstico de Sistemas Educativos de RISE como base para este marco de responsabilidad para el aprendizaje. El principal público dentro del gobierno fueron los funcionarios de alto nivel de los Servicios de Educación de Ghana (GES, por sus siglas en inglés) que fueron responsables de redactar el marco.

Enfoque de implementación y adaptaciones notables

El piloto de Ghana adoptó un enfoque diferente al de los pilotos posteriores. Esto se debió tanto a que el Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE todavía se estaba desarrollando en ese momento como a que la herramienta se estaba utilizando de manera instrumental para informar un documento de política gubernamental específico. Como resultado de las expectativas del gobierno, el diagnóstico de Ghana tuvo un alcance mucho más limitado que los pilotos posteriores. Se centró en los principales procesos de recopilación de datos del sistema educativo (evaluaciones nacionales, monitoreo a nivel escolar, inspecciones y el Sistema de Información sobre la Gestión Educativa [EMIS] nacional) y registró las responsabilidades y los informes sobre estos procesos a través de diez niveles de burocracia. (El marco fue un precursor de un tablero de datos que se desarrollará más adelante en el ciclo de proyecto del Banco Mundial).

Este piloto fue una experiencia de aprendizaje para RISE e informó directamente una serie de mejoras al [Diagnóstico de Sistemas Educativos de RISE](#) antes de que se llevaran a cabo más pilotos. Por ejemplo, el alcance limitado en Ghana significa que es difícil sacar conclusiones sobre los principales desajustes en el sistema; los pilotos posteriores enfatizaron esta perspectiva amplia de los sistemas. Los datos en Ghana se recopilaron principalmente a través de entrevistas personales, los pilotos posteriores llevaron a cabo talleres con grupos de participantes para generar consenso entre las partes interesadas dentro del sistema y formaron comités directivos para guiar y refinar aún más los hallazgos. Después del proyecto en Ghana,

RISE desarrolló materiales de apoyo adicionales para implementar el Diagnóstico, incluida la guía de aplicación del Diagnóstico y las herramientas de planificación y análisis con indicadores ilustrativos detallados para ayudar a estructurar el análisis.

Resultados

El Diagnóstico arrojó que **los sistemas de datos en Ghana se alinean principalmente en torno a la medición del acceso en lugar de la calidad del aprendizaje**. Hay relativamente poca información orientada al aprendizaje en el sistema, y la información que existe es generada por procesos orientados al cumplimiento que informan datos de manera vertical en la burocracia, pero rara vez se utilizan para tomar decisiones. Por ejemplo, el Diagnóstico encontró que la información recopilada por los directores y supervisores de circuito (los funcionarios públicos que interactúan entre los niveles del distrito y la escuela) se centra en la inscripción y la asistencia, en lugar de lo que sucede dentro del aula. Las prácticas de enseñanza que se incluyen en estas rutinas de monitoreo, como la presencia de planes de lecciones o la presencia de libros de ejercicios marcados para los estudiantes, se relacionan con el cumplimiento más que con la calidad de la enseñanza. La información que pasa hacia arriba en el sistema se enfoca en métricas “delgadas” de si se llevó a cabo el monitoreo (p. ej., número de visitas) en lugar de en la calidad del monitoreo o sus resultados (p. ej., el tipo de retroalimentación entregada).

Otro conjunto de hallazgos se centró en las inspecciones escolares realizadas por la Autoridad Nacional de Inspección Escolar semiindependiente. El Diagnóstico encontró que **el proceso de inspección se alineó principalmente para medir la enseñanza y el aprendizaje**, incluida la observación de las prácticas en el aula y los datos de evaluación de los estudiantes. **Sin embargo, no hubo un proceso sistemático para usar los informes de inspección**, ya sea para transmitir los informes al nivel escolar y ayudar a las escuelas a actuar en consecuencia, o para agregar los resultados de la inspección en un insumo utilizable para la política nacional.

Según los hallazgos del diagnóstico, EPG redactó recomendaciones sobre cómo el gobierno podría articular y fortalecer un marco de responsabilidad para el aprendizaje. EPG presentó este borrador del marco de responsabilidad al Ministerio de Educación y los Servicios de Educación de Ghana (GES), y el marco fue posteriormente adaptado y adoptado por el gobierno. Para obtener más información sobre este estudio piloto de diagnóstico, consulte [Ghana: Accountability for Learning Framework](#).

Países socios de Global School Leaders

Contexto del piloto

Global Schools Leaders (GSL) es una organización sin fines de lucro que tiene como objetivo mejorar los sistemas educativos en países de bajos y medianos ingresos mediante el fortalecimiento del liderazgo escolar. Lo logran colaborando con gobiernos, escuelas, otras ONG y financiadores para equipar a los líderes escolares con capacitación y herramientas de alta calidad, adecuadas al contexto. Además, colaboran con ONG socias en Brasil, India, Indonesia, Malasia y Kenia para generar evidencia basada en la práctica sobre el liderazgo escolar y los resultados de los estudiantes.

GSL utiliza el [Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE](#) como una herramienta para el aprendizaje organizacional entre países, para comprender mejor los desajustes sistémicos que impiden que los líderes escolares mejoren la enseñanza y el aprendizaje. Al momento de redactar este informe, GSL había probado el Diagnóstico en un país asociado con un enfoque en los líderes escolares y en otro país asociado con un enfoque en las barreras que enfrentan los funcionarios de educación al intentar apoyar a los líderes escolares. Tienen la intención de implementar el Diagnóstico en otros países socios, para guiar futuros programas de GSL y promoción de políticas.

Enfoque de implementación y adaptaciones notables

El equipo se basó en el enfoque establecido en la guía de aplicación del Diagnóstico e hizo ajustes para adaptarse a los contextos de los países socios, así como a sus objetivos organizacionales. Por ejemplo, debido a que GSL tiene como objetivo no solo mejorar el diseño de su programa, sino también contribuir a la base de investigación académica sobre liderazgo escolar, su revisión documental fue más allá de los documentos e informes de investigación sobre los países socios en cuestión, hacia la base de investigación más amplia sobre gestión educativa, liderazgo escolar y aprendizaje organizacional.

Otra adaptación notable es que, en asociación con un académico universitario, GSL desarrolló un instrumento de encuesta

para líderes escolares a fin de complementar los comentarios de las partes interesadas de los talleres de diagnóstico con aportes de una muestra mucho más grande de líderes escolares en una variedad de ubicaciones. Este instrumento de encuesta se centra en el marco de los Sistemas Educativos RISE y, además, se basa en una variedad de instrumentos de encuesta existentes (p. ej., PISA, TALIS, la Encuesta de Gestión del Desarrollo Mundial). Entre otras funciones, la encuesta tiene como objetivo recopilar datos sobre las experiencias reales de los líderes escolares en el terreno, a diferencia de lo que está escrito *de jure* en los documentos de política.

Resultados

El equipo descubrió que se espera que los líderes escolares dediquen una gran cantidad de tiempo a la elaboración de informes administrativos hacia arriba, pero no hay mecanismos claros para enviar esta información al nivel escolar a fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En el lenguaje del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE, esto sugiere que, **en la relación de Gestión entre las autoridades educativas y las escuelas, puede haber una desalineación entre el objetivo delegado de cultivar el aprendizaje de los estudiantes y la forma en que se utiliza la información.**

Otro hallazgo fue que **existe una desalineación entre las responsabilidades que se delegan a los funcionarios de educación de nivel medio y la financiación y el apoyo que reciben para cumplir con estas responsabilidades.** Específicamente, se espera que los funcionarios de educación en este contexto se asocien con los líderes escolares para mejorar la gestión escolar, la enseñanza y el aprendizaje, pero no tienen suficientes recursos para brindar dicho apoyo ni la autonomía para resolver de manera efectiva los problemas a nivel escolar.

Para obtener más información sobre este estudio piloto de diagnóstico, consulte [este blog del equipo de GSL](#). Para conocer el instrumento de encuesta que desarrolló GSL, que se puede adaptar a otros contextos, consulte las páginas 163 a 183 en [Materiales de ejemplo de estudios piloto del Diagnóstico](#).

Un Estado en el norte de la India

Contexto del piloto

El piloto en un Estado del norte de la India fue realizado por Central Square Foundation (CSF). Su equipo pudo incorporar el piloto en un compromiso más amplio con el gobierno estatal, uno de los 12 compromisos de este tipo que CSF tiene con los Estados de la India para apoyar su implementación de esfuerzos renovados a fin de mejorar la alfabetización y la aritmética básica.

Este piloto de diagnóstico se incorporó a la asociación y el trabajo continuos de CSF con el Estado. El programa piloto comenzó en un momento de transición política después de que las elecciones estatales provocaran un cambio de gobierno. Esto creó una oportunidad para que los hallazgos del Diagnóstico influyeran en el enfoque del gobierno estatal entrante, incluso a través de presentaciones y talleres con líderes administrativos, académicos y políticos del Estado.

Enfoque de implementación y adaptaciones notables

El equipo siguió principalmente el enfoque establecido en la guía de aplicación del Diagnóstico, con dos adaptaciones clave. En primer lugar, debido a una solicitud del comité directivo a nivel estatal, el equipo diseñó los talleres de recopilación de datos y las entrevistas para que fueran lo más representativos posible de las partes interesadas en la educación de todo el Estado. Celebraron debates en varios distritos del Estado y hablaron no solo con burócratas sénior, otros funcionarios gubernamentales, directores y profesores, sino también con ONG, padres y niños.

En segundo lugar, aunque el equipo explicó el marco analítico de diagnóstico al comité directivo, no lo hizo durante los talleres con las partes interesadas. En su lugar, desarrollaron cuestionarios usando terminología local familiar que les permitió facilitar las reuniones de partes interesadas como discusiones grupales enmarcadas en el vocabulario de las partes interesadas presentes, en lugar de enfatizar el marco conceptual y el vocabulario que son menos familiares del [Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE](#).

Resultados

En general, el Diagnóstico encontró que **el sistema educativo estatal está alineado con el acceso y la selección, pero está comenzando a cambiar hacia la alineación con el aprendizaje.**

El Diagnóstico también descubrió algunos desafíos en curso en el proceso de cambio hacia una alineación para el aprendizaje. Por ejemplo, **es necesario profundizar más en la idea de “educación de calidad”.** Actualmente, está siendo interpretado por diferentes partes del sistema de acuerdo con criterios que se relacionan más con el acceso que con el aprendizaje (por ejemplo, en términos de matrícula, insumos, tiempo de enseñanza, puntajes de exámenes). La calidad debe estar más estrechamente vinculada a objetivos claros de resultados de aprendizaje. Del mismo modo, el sistema educativo necesita reordenar las prioridades para los docentes, de modo que los “buenos docentes” se definan en relación con la “buena enseñanza”. El reclutamiento de docentes, el salario de la docencia, la capacitación de la docencia, la evaluación de la docencia y las responsabilidades más importantes de la docencia no están actualmente relacionadas con un conjunto claramente definido de competencias y prácticas docentes.

Otro problema sin resolver es que **el proceso presupuestario está muy centralizado, lo que deja poco espacio para que el nivel distrital o inferior informen las asignaciones presupuestarias, o satisfagan con flexibilidad las necesidades locales.** La financiación está ligada principalmente a procesos administrativos y rubros presupuestarios relacionados con el acceso, y relativamente poca financiación está vinculada o monitoreada en términos de su impacto en el aprendizaje.

Para obtener más información sobre este estudio piloto de diagnóstico, consulte este [blog del equipo de CSE](#), así como sus instrumentos de recopilación de datos (p. 77-147) en [Materiales de ejemplo de estudios piloto del Diagnóstico](#).

Uganda

Contexto del piloto

Se sugirió inicialmente un piloto de diagnóstico en Uganda gracias a sus contrapartes en la Oficina de Relaciones Exteriores, Mancomunidad y Desarrollo del gobierno del Reino Unido. El equipo de RISE buscó al EPRC (Centro de Investigación en Políticas Europeo), un grupo de expertos, para realizar el piloto.

El equipo del EPRC revisó el contexto de las partes interesadas y obtuvo la aprobación del Ministerio de Educación y Deportes para realizar el piloto, que se centró en la educación primaria. El EPRC formó un comité directivo integrado por representantes del Ministerio de Educación y Deportes, el Ministerio de Finanzas, Planificación y Desarrollo Económico, la Autoridad Nacional de Planificación, organizaciones de la sociedad civil, organismos fundacionales basados en la fe (que participan en el establecimiento de muchas escuelas primarias) y la Comisión de Revisión de Políticas (un comité aprobado por el gobierno que trabaja para revisar y reescribir el documento técnico que guía la visión estratégica de alto nivel para el sector educativo en Uganda).

Enfoque de implementación y adaptaciones notables

El equipo siguió en gran medida el enfoque establecido en la [guía de aplicación del Diagnóstico](#).

Una adaptación notable fue el muestreo cuidadoso a nivel de distrito. Si bien el equipo realizó entrevistas informativas clave a funcionarios del gobierno central, la mayor parte del trabajo en terreno cualitativo se realizó a través de discusiones de grupos a nivel de distrito. El equipo tomó muestras de distritos en ocho regiones diferentes y realizó casi una semana completa de trabajo en terreno por región. Esto les permitió hablar con diferentes grupos de partes interesadas en diferentes días (p. ej., funcionarios de educación del distrito, inspectores escolares, directores de escuelas y representantes del comité de gestión escolar, profesores y padres) ya que el equipo sintió que incluso las pequeñas diferencias jerárquicas entre los encuestados impedirían la apertura y las discusiones honestas.

Resultados

Incluso a nivel de la escuela primaria, el estudio encontró que **la mayoría de las partes del sistema de Uganda están alineadas en torno a la selección (identificar y promover la educación de los estudiantes con mejor desempeño) en lugar de garantizar el aprendizaje para todos.** Los funcionarios gubernamentales, la burocracia educativa y los padres se centran predominantemente en las tasas de aprobación del examen final de la escuela primaria (PLE) en lugar del dominio del plan

de estudios o los avances en el aprendizaje. Un síntoma de ello es cómo se resuelven las múltiples “contradicciones” entre el currículo de primaria y los exámenes PLE. En Uganda, el plan de estudios y los exámenes son prescritos por diferentes organismos gubernamentales y en medio de los desajustes resultantes, la presión de enseñar para el examen a menudo gana. Los profesores llaman a esto la “entrega del currículo en un formato de examen”, donde el currículo se enseña a través de preguntas de prueba. Otro síntoma revelador fue que los profesores han ignorado en gran medida un “plan de estudios abreviado” que se adoptó recientemente y que hace hincapié en la evaluación formativa continua. En cambio, la enseñanza permanece enfocada en capacitar a los estudiantes para que tomen el PLE sumativo, ya que este es el árbitro final del desempeño tanto del estudiante como del maestro.

El estudio también enfatizó **las desalineaciones entre el currículo y el apoyo ofrecido a los profesores para ayudarles a impartir el currículo**. Los cambios en el plan de estudios, incluso los cambios que se lanzaron en 2003-2004, no se entienden bien a nivel escolar debido a que la capacitación durante el servicio que se ofrece a través de modelos en cascada rota es insuficiente. La capacitación previa al servicio tampoco suele coincidir con las expectativas en el trabajo. Por ejemplo, las reformas del plan de estudios establecen que los primeros grados de la escuela primaria deben impartirse en los idiomas locales, pero la preparación previa al servicio es en inglés para todos los profesores.

Finalmente, el informe señala que **algunas partes del sistema de Uganda están alineadas para promover el acceso**. Lo más destacado es que el financiamiento de las escuelas públicas está ligado a los niveles de matriculación escolar, por lo que esta es una gran preocupación para el Ministerio de Educación. Por ejemplo, las inspecciones escolares enfatizan la información relacionada con la matriculación y prestan relativamente poca atención a lo que realmente sucede dentro de las aulas.

Para obtener más información sobre este estudio piloto de diagnóstico, consulte los instrumentos de recopilación de datos (págs. 148 a 162) y el informe final (págs. 261 a 308) del equipo del EPRC en [Materiales de ejemplo de estudios piloto del Diagnóstico](#).

Casos documentales

Contextos de los pilotos

Los tres pilotos documentales fueron realizados por miembros de la dirección de RISE como aportes a los documentos de trabajo.⁹

- Un estudio de caso asignó una serie de reformas educativas que ocurrieron en la ciudad brasileña de Sobral a partir de 2001 al Marco de los Sistemas RISE para comprender su gran éxito en la mejora de los resultados fundamentales del aprendizaje. Los resultados contribuyeron a la Sección 3 de Kaffenberger y Spivack (2022). Consulte Tabla 2.
- El segundo estudio de caso asignó una importante reforma de 2005 que duplicó el salario de los docentes en Indonesia al marco 5x4 para comprender por qué la reforma no logró mejorar los resultados del aprendizaje. Los resultados contribuyeron a la Sección 4 de Kaffenberger y Spivack (2022). Consulte Tabla 3.
- El tercer estudio de caso asignó los programas de una conocida ONG sudafricana, Funda Wande, al marco 5x4 para comprender el éxito de la organización desde 2017 en la mejora de los resultados de aprendizaje fundamentales. Los resultados contribuyeron a la Sección 3.2 en Kaffenberger, Silberstein y Spivack (2022). Consulte Tabla 4.

Enfoque de implementación y adaptaciones notables

El enfoque de los pilotos documentales difería del de los en terreno. En lugar de considerar las diferentes orientaciones posibles de cada relación en un sistema, cada una de las revisiones documentales tomó un episodio de reforma o un programa y lo asignó al Marco RISE 5x4. En los tres casos, esta asignación se basó completamente en una investigación documental. El resultado del ejercicio de asignación fue resaltar el papel que desempeñó la alineación del sistema en el éxito o el fracaso de los esfuerzos de una reforma en su estudio.

Resultados

Cada estudio de caso registró una narrativa de cómo la reforma o programa en cuestión impactó —o no logró impactar— diferentes partes del sistema educativo. Los análisis de las reformas de Sobral y el programa Funda Wande muestran cómo funcionaron en múltiples partes del sistema, impulsando esas partes del sistema hacia una mayor alineación con el aprendizaje y, en última instancia, produciendo resultados positivos. Por el contrario, el análisis de la reforma de la política docente en Indonesia muestra cómo tuvo un impacto limitado en una sola dimensión del sistema, el financiamiento, pero no logró mover las palancas circundantes del sistema para alinearlas con el aprendizaje y, por lo tanto, finalmente no tuvo un impacto. El argumento clave en los tres estudios de caso es que el aprendizaje solo mejora cuando una cantidad crítica de las partes que forman el sistema se impulsa hacia una mayor alineación con el aprendizaje.

Los análisis de los tres estudios de caso se resumen en las siguientes tablas. Conceptualmente, cada celda en estas tablas representa una “parte” diferente del sistema en el Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE.

Tabla 2_ Análisis diagnóstico del estudio de caso de Sobral, Brasil

| Cinco elementos de diseño | Relaciones de responsabilidad principal-agente | | | |
|---------------------------|--|--|--|---|
| | Política | Pacto | Gestión | Voz y elección |
| Delegación | | <p>El alcalde delega objetivos de aprendizaje explícitos, incluida la alfabetización universal en los dos primeros años de primaria y la recuperación para niños en grados mayores, con</p> <p>Lema de “Alfabetización a la edad adecuada”</p> | <p>La Secretaría de Educación delega metas a escuelas y docentes, y alinea otros elementos del sistema con las metas delegadas</p> | <p>Los padres expresaron una resistencia inicial a la reforma, pero el diálogo regular con el alcalde y la Secretaría aumentó el apoyo. Se alentó a los padres a reforzar las metas de aprendizaje, asegurarse de que sus hijos asistan a la escuela y más.</p> |
| Finanzas | | <p>Aumento de la financiación federal de la educación para los municipios pobres, incluido Sobral</p> | <p>Autonomía financiera transferida al nivel de la escuela, lo que otorga más independencia financiera y responsabilidad por los resultados</p> | |
| Apoyo | | | <p>Los profesores recibieron objetivos de aprendizaje secuenciados, materiales de enseñanza y aprendizaje estructurados, capacitación y desarrollo profesional, y retroalimentación y apoyo continuos a través de observaciones en el aula, todo alineado con los objetivos de aprendizaje.</p> | |
| Información | <p>El alcalde compartió públicamente la información sobre un bajo aprendizaje de las nuevas evaluaciones para aumentar la aceptación de los ciudadanos en la mejora del aprendizaje.</p> | | <p>El uso de la información sobre el aprendizaje es una prioridad principal para el liderazgo educativo, con 1/3 del tiempo y esfuerzo dedicado a esto.</p> <p>El liderazgo educativo utiliza evaluaciones semestrales para medir el progreso e informar la corrección del rumbo y la estrategia.</p> <p>Se apoyó a los profesores para usar la evaluación continua en el salón de clases de modo de recibir comentarios regulares sobre el progreso de los estudiantes e informar los ajustes a la instrucción.</p> | |
| Motivación | | | <p>Incentivos económicos para docentes, coordinadores pedagógicos presenciales y directores por lograr metas de aprendizaje</p> <p>Eventos públicos de reconocimiento para profesores de alto rendimiento</p> | |

Fuente: Kaffenberger y Spivack (2022)

Tabla 3_ Análisis de diagnóstico del estudio de caso de la reforma docente de Indonesia.

| Cinco elementos de diseño | Relaciones de responsabilidad principal-agente | | | |
|---------------------------|--|--|--|----------------|
| | Política | Pacto | Gestión | Voz y elección |
| Delegación | <p>Los grupos de docentes argumentan que salarios más altos y el estatus profesional mejorarán el desempeño.</p> <p>Hay presión de grupos de profesores para diluir aspectos de la ley, en particular el proceso de certificación de profesores.</p> | <p>Reforma prevista: delegación de autoridades legislativas para adoptar aumentos salariales para profesores certificados de modo de mejorar el aprendizaje; reforma promulgada: las disposiciones legales sobre certificación docente se diluyeron significativamente produciendo un aumento salarial universal de facto.</p> | <p>Reforma prevista: delegación de la mejora de la calidad de la docencia a través del proceso de certificación por méritos; reforma promulgada: se reemplazaron los componentes basados en el mérito por un proceso de certificación superficial efectivamente universal</p> | |
| Finanzas | | <p>Se necesitan recursos financieros adicionales para los aumentos salariales financiados por una enmienda constitucional aprobada casi al mismo tiempo que exige que el 20% del gasto público se destine a la educación.</p> | <p>Reforma prevista: financiamiento proporcionado para aumentar los salarios de los docentes que pasan la evaluación externa de certificación basada en el mérito; reforma promulgada: se proporciona financiamiento para aumentar los salarios de los docentes que presenten un portafolio y/o completen un curso de dos semanas.</p> | |
| Apoyo | | | <p>Reforma prevista: apoyo y capacitación integral a docentes que no superan el proceso de certificación; reforma promulgada: completar un curso de dos semanas permite una certificación casi automática</p> | |
| Información | | | <p>Reforma prevista: evaluación externa rigurosa para verificar la calidad del conocimiento pedagógico de la docencia; reforma promulgada: calidad de la docencia verificada superficialmente a través de la revisión de carpetas o cursos de dos semanas.</p> | |
| Motivación | | | <p>Reforma prevista: aumento de salario para docentes que superen un riguroso proceso de certificación; reforma promulgada: aumento salarial casi universal de facto, no supeditado al desempeño.</p> | |

Fuente: Kaffenberger y Spivack (2022))

Tabla 4_ Análisis diagnóstico del estudio de caso de Funda Wandé.

| Cinco elementos de diseño | Relaciones de responsabilidad principal-agente | | | |
|---------------------------|--|---|--|----------------|
| | Política | Pacto | Gestión | Voz y elección |
| Delegación | | Lograr el apoyo del gobierno para la agenda de aprendizaje fundamental con objetivos claros (que el 100% de los niños lea para entender y calcular con confianza para 2030) | Alinear los materiales y la capacitación con el mandato del gobierno de enseñar en los idiomas locales. Asegurarse de que los materiales estén alineados con el plan de estudios obligatorio y son sancionados oficialmente por las autoridades | |
| Finanzas | | Centrar la atención en aprovechar el dinero de origen filantrópico para mejorar el desempeño del sector público | Desarrollar materiales de lectura para niños en el idioma local, imprimirlos en antologías de modo de reducir costos y hacerlos asequibles para las escuelas de bajo rendimiento. | |
| Apoyo | | | Desarrollar programas de capacitación de profesores y entrenadores destinados a preparar a los profesores para enseñar lectura y matemáticas básicas en los idiomas locales. | |
| Información | | | | |
| Motivación | | | Ofrecer capacitaciones docentes en la instrucción de habilidades fundamentales como parte de un certificado de grado en una universidad | |

Fuente: Kaffenberger, Silberstein y Spivack (2022)

Bibliografía

- Kaffenberger, M., Silberstein, J., and Spivack, M. (2022). Evaluating Systems: Three Approaches for Analyzing Education Systems and Informing Action. RISE Working Paper Series. 22/093. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2022/093
- Kaffenberger, M. and Spivack, M. (2022). System Coherence for Learning: Applications of the RISE Education Systems Framework. RISE Working Paper Series. 22/086. https://doi.org/10.35489/BSG-RISEWP_2022/086
- Pritchett, L. (2015). Creating Education Systems Coherent for Learning Outcomes. RISE Working Paper Series.15/005. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2015/005
- Spivack, M. and Silberstein, J. (2023). Applying Systems Thinking to Education: Using the RISE Systems Framework to Diagnose Education Systems. RISE Insight Series. 2023/051. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2023/051

Parte 2.

IMPLEMENTACIÓN

- Comprender el Marco de los Sistemas RISE
- Guía de aplicación del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE
- Herramientas de planificación y análisis

Comprender el Marco de los Sistemas RISE

Kit de herramientas Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

Parte 1 DESCRIPCIÓN GENERAL

Introducción

1

Aplicaciones del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

1

Parte 2 IMPLEMENTACIÓN

Comprender el Marco de los Sistemas RISE

1 2 4 6

Guía de aplicación del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

1 2 3 4 5 6

Herramientas de planificación y análisis

1 2 3 4 5 6

Parte 3 RECURSOS

Glosario

1 2 3 4 5 6

Videos de capacitación y presentaciones

1 2 3

Materiales de ejemplo de los estudios piloto

1 3 6

Cada sección del kit de herramientas debe consultarse durante las fases indicadas del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE:

1 Inicio

2 Revisión documental

3 Talleres y entrevistas con partes interesadas

4 Análisis

5 Taller de priorización

6 Informe final

Más detalles sobre cada fase disponibles en la Guía de aplicación (Parte 2).

Introducción

La mayoría de los sistemas educativos en países de bajos y medianos ingresos están experimentando una crisis de aprendizaje. Los últimos 30 años han visto un éxito espectacular en la expansión del acceso a la educación y los logros de los niños de todo el mundo. Los sistemas educativos en la mayoría de estos países han tenido mucho éxito en lograr la escolarización de todos (o casi todos) los niños. Sin embargo, fracasan persistentemente en producir un aprendizaje para todos (Pritchett, 2013, Banco Mundial, 2018). Antes de la pandemia, el Banco Mundial estimó que el 53% de los niños de países de bajos y medianos ingresos y casi el 80% de los niños de países de bajos ingresos llegarán al final de la escuela primaria sin poder leer un texto sencillo (Banco Mundial, 2019). En un análisis reciente también se muestra que este problema ha ido empeorando, no mejorando, con el tiempo. El análisis de datos transversales que se repitió en 88 países muestra que la "calidad" de la educación, definida como la tasa de alfabetización de adultos con un nivel de escolaridad determinado, se estancó o disminuyó en la mayoría de los países en desarrollo entre 1960 y 2000 (Le Nestour et al., 2022).

No solo son los más pobres y marginados los que se quedan atrás. Incluso los niños de hogares pertenecientes a la élite socioeconómica de muchos países de bajos y medianos ingresos no logran dominar los conceptos básicos (Pritchett y Viarengo, 2021). Si la mayoría de los niños en un sistema educativo carecen de las habilidades básicas necesarias no solo para tener éxito en los niveles superiores de educación sino también para alcanzar su máximo potencial como adultos, entonces los sistemas educativos no están logrando uno de sus objetivos fundamentales.

¿Cómo es que los sistemas educativos han tenido éxito en ampliar el acceso a la educación y el logro de grados y, sin embargo, luchan constantemente por lograr un aprendizaje para todos? ¿Cómo pueden los gobiernos, los donantes y la sociedad civil comprender mejor las limitaciones para el logro de las habilidades fundamentales en los sistemas educativos nacionales e identificar prioridades para la reforma? Muchos esfuerzos para abordar esta crisis no tienen en cuenta las características sistémicas de la educación, lo que significa que no consideran las formas en que las interacciones y los ciclos de retroalimentación producen resultados. Un diagnóstico preciso y completo de por qué los sistemas educativos obtienen persistentemente malos resultados de aprendizaje es el primer paso para comprender cómo los sistemas educativos nacionales pueden transformarse en sistemas de aprendizaje, capaces de brindar educación de alta calidad para todos.

Este ensayo resume un marco para comprender los sistemas educativos mediante la especificación de los componentes del sistema y las formas en que esos componentes interactúan para cultivar o socavar el aprendizaje de los niños.¹⁰ Dado que los sistemas educativos son complejos e involucran interacciones complejas, un marco estructurado para establecer sus características puede ayudar a identificar los problemas y el camino hacia las soluciones necesarias para superarlos.

Las discusiones sobre el pensamiento sistémico en la educación a veces pueden provocar hastío. Se percibe como el ámbito de los académicos que quieren desarrollar teorías abstractas o de los donantes que quieren gastar dinero en el “desarrollo de capacidades” y, en cualquier caso, como muy alejado de las preocupaciones prácticas y apremiantes que enfrentan las personas que formulan políticas, los docentes y estudiantes.

Para brindar aprendizaje a todos los niños, es correcto decir que las interacciones entre profesores y estudiantes en decenas de millones de aulas en todo el mundo deberán mejorar. La sabiduría convencional afirma que aquellos que deseen ser útiles para las personas que formulan políticas deben proporcionar soluciones viables. Pero un enfoque que comienza con una solución en mente y trata de adaptar esa solución al contexto tiene muchas menos probabilidades de éxito que un enfoque que comienza con una definición cuidadosa del problema y luego se esfuerza por desarrollar una solución (Andrews, Pritchett y Woolcock, 2017). El apresurarse en señalar una solución para mejorar las interacciones docente-estudiantes ignora el hecho de que la docencia y los estudiantes están integrados en sistemas más grandes que podrían ser la causa de su bajo rendimiento y que determinan el alcance de la intervención para mejorarlo.

Por ejemplo, si sale muy poca agua del grifo, aumentar la presión del agua puede parecer una solución obvia. Pero si la causa de su lento flujo de agua es una tubería con fugas, aumentar la presión podría exacerbar el problema. El pensamiento sistémico puede ser un enfoque útil para diagnosticar el problema subyacente de modo que las soluciones sean efectivas.

Este documento describe el pensamiento conceptual detrás del Marco de los Sistemas RISE y ofrece un enfoque práctico sobre cómo se puede aplicar el marco para diagnosticar las limitaciones en un sistema educativo. Comienza con una discusión sobre qué es el pensamiento sistémico y cómo puede ser útil para comprender los resultados en los sectores de prestación de servicios como la educación. A continuación, se presenta el Marco RISE para comprender los sistemas educativos, incluida una guía práctica sobre cómo se puede aplicar este marco. Concluye con una discusión sobre cómo se puede utilizar una perspectiva de sistemas, y el Marco RISE en particular, para comprender los resultados observados en los sistemas educativos e ir más allá de una descripción de los problemas hacia un diagnóstico de por qué existe el problema y cómo se puede abordar.

Pensamiento sistémico

Un sistema se compone de partes conectadas entre sí a través de conjuntos complejos de interacciones y bucles de retroalimentación que, de forma acumulativa, producen los resultados del sistema (Meadows, 2008). Los ecosistemas son un ejemplo muy conocido de un sistema y Tabla 5 muestra una ilustración simplificada de los componentes, relaciones y funciones del ecosistema marino.

10 Este marco se basa en un marco general de responsabilidad para la prestación de servicios, lo adapta y lo amplía en el Informe sobre el desarrollo mundial de 2004 “Making Services Work for the Poor”, adaptado a los sistemas educativos en un artículo de 2015 del director de investigación de RISE, Lant Pritchett, e ilustrado aún más por investigación y síntesis como parte del Programa RISE.

Tabla 5_ Ilustración simplificada de los componentes de un sistema.

| Sistema | Componentes | Relaciones | Funciones/ propiedades emergentes |
|--|---------------|---|---|
| Ecosistema de vida oceánica | Sol | El sol brilla | La vida se sostiene Nuevas especies evolucionan Las especies peligro se extinguen |
| | | El sol calienta el agua | |
| | Químicos | Los peces obtienen oxígeno del agua y liberan dióxido de carbono en el agua | |
| | | Las algas toman el dióxido de carbono del agua y la luz del sol para crecer, liberan oxígeno en el agua | |
| | Peces | Los peces comen plantas, excretan nitrógeno, mueren y se descomponen para fertilizar las algas | |
| | Algas marinas | Los peces comen otros peces | |
| Las plantas usan nitrógeno para crecer | | | |

Fuente: Ejemplo ilustrativo de los autores basado en Meadows (2008)

Los componentes del sistema son sus partes visibles, ya sean organismos, objetos, procesos, entre otros. Pero su “característica sistémica” esencial es que hay relaciones entre los componentes. Estas relaciones producen las propiedades emergentes del sistema. A menudo, estas propiedades o resultados emergentes no son el objetivo explícito de ningún elemento individual (Meadows, 2008). El sol, el agua, los productos químicos, las plantas y los animales interactúan para producir el ecosistema marino. Pero el sol no brilla para que crezcan las algas y las algas no crecen para que puedan alimentar a los peces. Las presiones evolutivas producidas por el sistema, que con el tiempo producen adaptaciones ventajosas y luego especies completamente nuevas, no están bajo el control de ningún participante en el ecosistema.

Aunque los sistemas se componen de sus elementos y las relaciones entre ellos, existen como “cosas” ontológicamente distintas de esos componentes y relaciones. El estudio de los animales y plantas individuales de los ecosistemas marinos revela información útil, pero el estudio de las interacciones entre las especies y cómo estas interacciones producen resultados en el sistema puede revelar mucho más.

Debido a que las propiedades del sistema son producidas por interacciones entre componentes, las intervenciones en el sistema que se enfocan en un elemento pueden tener consecuencias no deseadas. Tomando un ejemplo específico de la vida marina, en el noroeste del Pacífico, las poblaciones de ballenas asesinas han aumentado constantemente desde mediados de la década de 1980, una victoria para la conservación de esta especie en peligro de extinción. Sin embargo, al mismo tiempo, las poblaciones de salmón Chinook han ido disminuyendo. Ambas especies están protegidas bajo diferentes disposiciones de la ley de especies en peligro de extinción, pero las disposiciones de la ley solo permiten intervenciones que protegen especies individuales. No hay disposiciones para las intervenciones que apoyan el ecosistema cuando tanto una especie depredadora como una presa están designadas para protección (Marshall et al., 2015). Un enfoque de componente-por-componente es insuficiente en este caso; se necesita una solución que tenga en cuenta las interacciones y el sistema en general.

Distinguir entre pensamiento sintomático y diagnóstico

Comprender la importancia del pensamiento sistémico en los sistemas físicos es relativamente fácil, pero puede ser más difícil ver estas conexiones en los sistemas sociales como la educación. La medicina es un sistema social familiar donde el pensamiento sistémico es esencial, intuitivo y común. Cuando una persona se enferma, sus síntomas se pueden tratar uno por uno, pero es probable que diagnosticar correctamente primero la dolencia conduzca a un mejor resultado.

Tabla 6 muestra una lista (muy estilizada) de síntomas y tratamientos de una dolencia misteriosa. Sin un diagnóstico correcto de lo que está enfermado al paciente, el tratamiento de los síntomas puede ofrecer un alivio temporal, pero no puede ofrecer una cura. Además, en algunos casos, tratar al paciente sin un diagnóstico preciso podría conducir a recetas que hacen más daño que bien.

Tabla 6_ Síntoma -síntoma por tratamiento de la enfermedad

| Síntoma | Tratamiento de síntomas | Posible diagnóstico | Posible tratamiento diagnóstico |
|--------------------|-------------------------|------------------------|---------------------------------|
| Fiebre | Reductor de fiebre | COVID-19 | Plasma con anticuerpos COVID-19 |
| Tos | Supresor de la tos | | |
| Dolor de garganta | Analgésico | | |
| Dolores corporales | Analgésico | Influenza | Antiviral |
| Debilidad | Hidratación | amigdalitis bacteriana | Antibiótico |
| Escalofríos | Mantas calientes | | |
| Transpiración | Compresa fría | | |

Fuente: Autores

Los sistemas educativos de bajo rendimiento se enfrentan a muchos problemas. La mala formación de la docencia, su escasa asistencia, los materiales didácticos deficientes, las altas tasas de abandono escolar y los malos resultados del aprendizaje son síntomas de un sistema educativo de bajo rendimiento.

Se puede pensar en estos síntomas como posibles “determinantes próximos” de los bajos resultados de aprendizaje de un niño en particular. Un niño puede salir de su educación básica sin las habilidades fundamentales porque sus profesores no estaban preparados adecuadamente para enseñarle, porque había materiales de enseñanza y aprendizaje inadecuados o inapropiados en sus aulas, porque abandonó la escuela, o por alguna combinación de estos y otros factores. Podríamos señalar cualquiera de estos como la “causa” o determinante inmediato de sus bajos resultados de aprendizaje al final de la escuela primaria (Pritchett, 2015).

Para mejorar los resultados, las interacciones entre profesores y estudiantes tienen que cambiar. Aquellas personas que quieren ayudar a facilitar ese cambio a menudo comienzan preguntando: “¿qué debe ser diferente en esta clase para que el estudiante salga preparado?” Esta línea de pensamiento conduce a un enfoque en todos los síntomas/determinantes próximos que se mencionaron anteriormente. Una ONG bien intencionada o un funcionario del gobierno interesado en mejorar los resultados podría observar que no hay libros de texto en un salón de clases. Una vez se identifica este síntoma, podrían pensar razonablemente: “no hay libros de texto en esta escuela, así que proporcionaremos libros de texto. Los estudiantes ahora podrán estudiar en casa, seguir mejor las clases y su aprendizaje mejorará”.

El problema con esta forma de pensar basada únicamente en los síntomas es que no reconoce que el maestro y el alumno están integrados en un sistema más grande. No pregunta por qué no hay libros en el salón de clases en primer lugar. La falta de desarrollo de una comprensión diagnóstica del problema puede llevar a una conclusión falsa sobre la causa y a una solución de intervención que tiene poco efecto en el aprendizaje (como en el ejemplo de Glewwe, Moulin y Kremer, 2009, discutido a continuación).

Dado que los sistemas educativos en los países en desarrollo enfrentan tantas limitaciones, es tentador el pensamiento de síntoma-por-síntoma. Abundan los ejemplos de intervenciones de proyectos o programas que se parecen a los “tratamientos de síntomas” en la columna de la derecha de la Tabla 7. Faltan libros de texto, así que se deben proporcionar; los profesores están ausentes, por lo tanto, se debe controlar su asistencia y hacerla cumplir con premios o castigos de pago; los estudiantes abandonan la escuela, por lo tanto, se deben proporcionar incentivos monetarios para que permanezcan en la escuela; etcétera. Además, el enfoque síntoma-por-síntoma también es propicio para el enfoque de ayuda educativa “dominado por proyectos” que muchos donantes favorecen, lo que lo hace aún más atractivo para el sector (Nino Zarazua, 2016).

Tabla 7_ Tratamiento síntoma-por-síntoma del sistema educativo

| Síntoma | Tratamiento de síntomas (programa) |
|--|--------------------------------------|
| Los estudiantes carecen de libros de texto | Proporcionar libros de texto |
| Enseñanza débil | Capacitar a la docencia |
| Ausencia docente | Colocar cámaras en las aulas |
| Los estudiantes abandonan | Proporcionar becas |
| Gestión débil | Capacitar a la gerencia |
| Poca motivación de la docencia | Aumentar los salarios de la docencia |

Fuente: Autores

Demasiado frecuentemente, los programas están diseñados para abordar uno de estos síntomas, se implementan fielmente y, sin embargo, no logran mejorar los resultados del aprendizaje. Cuando un programa no logra tener el impacto deseado, es tentador buscar el fallo en los detalles, es decir, algún aspecto del diseño o ejecución del programa que podría ajustarse y producir un mejor rendimiento. Pero muchas veces el fallo está en el sistema, no en los detalles (Silberstein, 2020b). El programa falló no por un defecto de diseño interno, sino por una falta de coincidencia con el sistema externo.

Un ejemplo es un estudio de 2009 sobre la distribución de libros de texto en las escuelas de Kenia. Una prueba controlada aleatorizada no encontró ningún efecto de los libros sobre la pedagogía o los puntajes promedio de las pruebas, pero sí un efecto positivo en los puntajes de las pruebas de los mejores alumnos. Los autores señalaron que los libros de texto estaban en inglés y, por lo tanto, eran inaccesibles para la mayoría de los estudiantes, que no sabían leer bien el inglés. Estos libros eran los estándares del gobierno para este nivel de grado, por lo que el hecho de que estuvieran en un idioma que la mayoría de los niños no podía leer reflejaba la orientación de élite del plan de estudios de Kenia en ese momento. La intervención se diseñó bajo el supuesto de que la falta de recursos para libros de texto era la limitación en el desempeño en Kenia. Pero, como reveló la evaluación, la causa más profunda del bajo rendimiento en el sistema de Kenia fue un plan de estudios que avanzaba demasiado rápido y dejaba atrás a los estudiantes (Glewwe, Moulin y Kremer, 2009). Este tipo de desalineación sistémica es común en los sistemas educativos de los países de bajos y medianos ingresos (Hwa et al., 2020).

Un segundo ejemplo se puede encontrar en un estudio de un esfuerzo de reforma de la política docente en Indonesia a principios de la década de 2000. La Ley de Reforma Docente de 2005 originalmente tenía como objetivo mejorar la calidad de los docentes mediante incentivos financieros para que la docencia recibiera certificaciones más altas que debían incluir una evaluación externa rigurosa. La presión de los grupos de cabildeo de profesores diluyó la ley y el proceso de certificación que se adoptó finalmente fue un proceso de presentación de carpetas mucho más débil y una capacitación de dos semanas para aquellos que no aprobaron. La reforma resultó en última instancia en la duplicación casi universal de los salarios de los profesores funcionarios (Banco Mundial, 2013, de Ree et al., 2018). Los investigadores trabajaron con el gobierno para aleatorizar la implementación de estos aumentos, de modo que los profesores en un grupo de escuelas de tratamiento pudieran tener un salario más alto antes, lo que permitió una evaluación de los efectos del aumento salarial. Descubrieron que, si bien los docentes estaban más satisfechos con su trabajo, el aumento salarial no tuvo ningún efecto sobre la asistencia de los docentes, el conocimiento de la materia o el aprendizaje de los estudiantes (de Ree et al., 2018). Cambiar tan solo un componente del empleo de los docentes, su salario, sin cambiar nada más sobre el sistema en el que estaban integrados, no cambió su comportamiento.

Un ejemplo final proviene de un estudio más reciente realizado como parte del Programa RISE. En este caso, una evaluación aleatoria estudió una reforma de gestión a gran escala destinada a mejorar el desempeño de los docentes, que se implementó inicialmente en Madhya Pradesh, India, y que luego se amplió a cientos de miles de escuelas a nivel nacional. El programa se inspiró en enfoques de gestión de última generación y las evaluaciones del proceso revelaron que se implementó con fidelidad. ¿Los resultados? No se pudo detectar ningún impacto en los indicadores de desempeño que siguió el estudio: ausencia de los estudiantes, ausencia de la docencia, seguimiento y apoyo por parte de la gerencia o puntajes de las pruebas de los estudiantes. Los burócratas responsables de implementar el programa llenaron el papeleo y desarrollaron planes para mejorar las escuelas, como se les pedía, pero cuando se trataba de transformar estos planes en acciones y cambios en el comportamiento de los profesores, el programa fracasó. Los autores encontraron una “desconexión entre los objetivos del programa y cómo lo percibían quienes lo implementaban” (Muralidharan y Singh 2020, p. 20). En otras palabras, hubo un desajuste entre el programa y el sistema, no un problema con el programa en sí (Silberstein, 2020b).

Estos ejemplos no prueban que proporcionar más libros de texto, proporcionar salarios más altos para la docencia o desarrollar planes de mejora escolar no contribuyan al aprendizaje de los estudiantes. En cambio, muestran que es probable que fracasen los intentos de abordar estos problemas individuales sin considerar el sistema más amplio.

El Marco de los Sistemas RISE

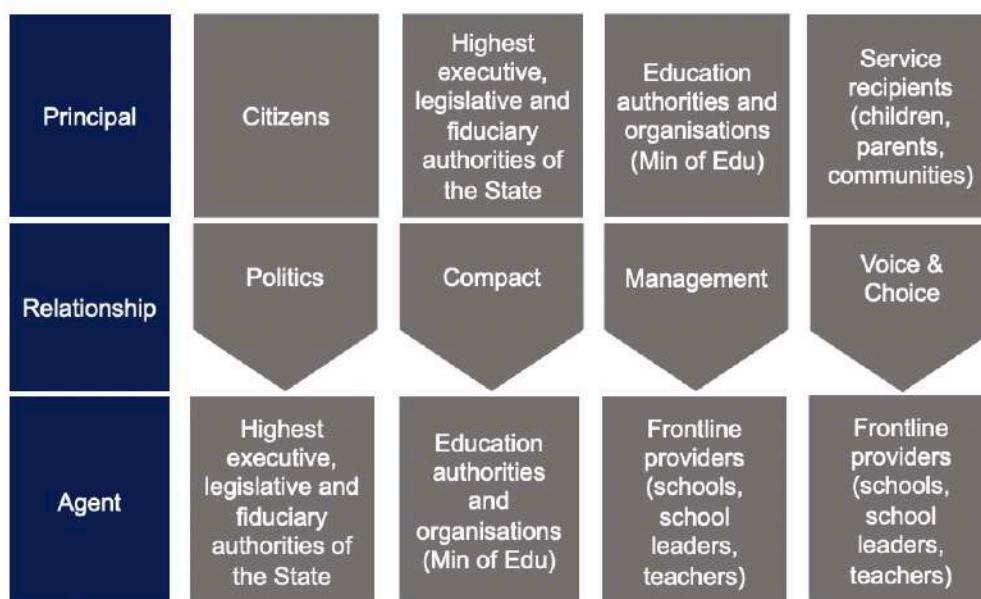
El Marco de los Sistemas RISE¹¹ proporciona el andamiaje para considerar las relaciones clave en un sistema educativo, los elementos que constituyen cada relación y las formas en que estas relaciones producen en conjunto los resultados del sistema. Con una imagen clara de esto en mente, es posible ir más allá de las respuestas síntoma-por-síntoma y diseñar reformas e intervenciones que muevan el sistema hacia la producción de resultados de aprendizaje.

Relaciones

Al considerar las relaciones entre los componentes del sistema, el Marco RISE se basa en el paradigma de una relación dirección-agente. Una relación dirección-agente es un modelo utilizado para describir una situación en la que un actor (el principal) quiere que se realice una tarea, por lo que contrata a otro actor (el agente) para completar la tarea. El principal establece lo que se espera del agente y cómo se recompensará al agente por completar las tareas que establezca el principal; en otras palabras, cómo el principal hará que el agente rinda cuentas.¹²

Como se muestra en la Figura 2, el Marco de los Sistemas RISE describe cuatro relaciones clave de responsabilidad entre las partes interesadas clave en un sistema educativo: ciudadanos; las máximas autoridades ejecutivas, legislativas y fiduciarias del Estado; autoridades y organizaciones educativas; escuelas, líderes escolares y profesores; y niños, familias y comunidades.

Figura 2_ Cuatro relaciones de responsabilidad en el sistema educativo.



Fuente: Adaptado de Pritchett (2015)

La Política es la relación entre los ciudadanos¹³ (el principal) y las máximas autoridades ejecutivas, legislativas y fiduciarias del Estado (el agente). Los ciudadanos pueden actuar en su papel de protagonistas de la relación Política de diversas maneras. Estas incluyen participar en elecciones, participar en actividades del partido y participar en actividades de la sociedad civil. Si bien los mecanismos a través de los cuales operan estas actividades difieren entre regímenes democráticos y no democráticos, son relevantes para ambos.

11 A veces se lo denomina "5x4", "triángulo de responsabilidad" o el marco de responsabilidad RISE.

12 Esta es la razón por la cual el Marco RISE a veces se denomina "marco de responsabilidad".

13 El uso del término "ciudadano" aquí no pretende sugerir que las opiniones y necesidades de los residentes no ciudadanos no son importantes en la relación Política. En cambio, este es en parte un término de conveniencia y en parte un término para resaltar la importancia de la política electoral en muchos contextos.

La autoridad ejecutiva del Estado generalmente está encarnada en un presidente, primer ministro u otro jefe ejecutivo. El papel del órgano legislativo en la educación y el establecimiento del presupuesto difiere entre países, por lo que su importancia en la relación de responsabilidad varía. La autoridad fiduciaria (es decir, las organizaciones dentro del gobierno que toman decisiones sobre las asignaciones presupuestarias) por lo general recae en el Ministerio de Hacienda. En la mayoría de los países, el Ministerio de Finanzas está estrictamente controlado por el ejecutivo o el legislativo (dependiendo de cómo se lleve a cabo la elaboración del presupuesto), por lo que el marco los agrupa como un agente conjunto en esta relación.

La relación Política es el punto de partida de lo que se ha denominado “ruta larga de responsabilidad” porque, si bien la responsabilidad máxima por la prestación de servicios se origina en los ciudadanos, esa responsabilidad pasa por los líderes políticos y las agencias gubernamentales antes de llegar a la primera línea, donde realmente se prestan los servicios. (Banco Mundial, 2003).

Pacto es la relación entre las máximas autoridades ejecutivas, legislativas y fiduciarias del Estado (el principal) y las autoridades y organizaciones educativas (el agente). El principal en la relación de Pacto es la máxima autoridad ejecutiva, legislativa y fiduciaria. Las organizaciones e individuos que componen el agente en la relación Política son el principal en esta relación. De esta manera, el principal en la relación de Pacto actúa como un conducto para transmitir los objetivos de la relación Política a las organizaciones responsables de brindar educación.

Los agentes de la relación de Pacto incluyen al Ministerio de Educación. En muchos sistemas, existen otras organizaciones gubernamentales o no gubernamentales a las que las autoridades ejecutivas, legislativas y fiduciarias también delegan responsabilidades educativas. Estos pueden incluir juntas curriculares nacionales, agencias reguladoras o autoridades religiosas que administran escuelas en paralelo con el Ministerio de Educación.

Un segundo grupo de agentes en la relación de Pacto son los actores del sector privado en la educación, por ejemplo, las escuelas privadas y los proveedores privados de libros de texto y otros materiales y servicios educativos. Estos actores privados son otro grupo de organizaciones, junto con las agencias gubernamentales, responsables de brindar educación. A menudo están regulados por el gobierno y operan con el permiso implícito o explícito del gobierno. En este sentido, es un agente de las más altas autoridades ejecutivas.

La Gestión es la relación entre las autoridades y organizaciones educativas (el principal) y los líderes escolares y docentes en primera línea (los agentes). En algunos sistemas educativos, la relación de Gestión existe dentro de una sola organización: el Ministerio de Educación. Este sería el caso si todas o la mayoría de las funciones educativas fueran competencia de un solo ministerio. En otros, la relación es más complicada, con múltiples organizaciones en el rol de “autoridad educativa”, y cada una con su propio grupo de trabajadores de primera línea. Por ejemplo, en algunos sistemas hay escuelas que están bajo la autoridad del Ministerio de Educación y otras escuelas que son administradas por una autoridad religiosa. Además, algunas áreas de autoridad sobre las escuelas pueden estar en manos del Ministerio de Educación, mientras que otras pueden estar en manos del Ministerio del gobierno local.

La relación de Gestión también incluye interacciones a menor escala, como entre un individuo y su jefatura (es decir, líderes escolares y profesores), pero el marco enfatiza la relación entre los líderes o el centro de la organización educativa y los proveedores de primera línea. Este énfasis en la relación principal centro-primera línea se debe en parte a que la configuración de cada sistema educativo de las relaciones de Gestión a menor escala es única en cuanto a cómo se distribuyen la autoridad y la discreción en ese contexto particular.

Voz y elección es la relación entre las familias y las comunidades (el principal) y los líderes escolares y profesores (el agente).

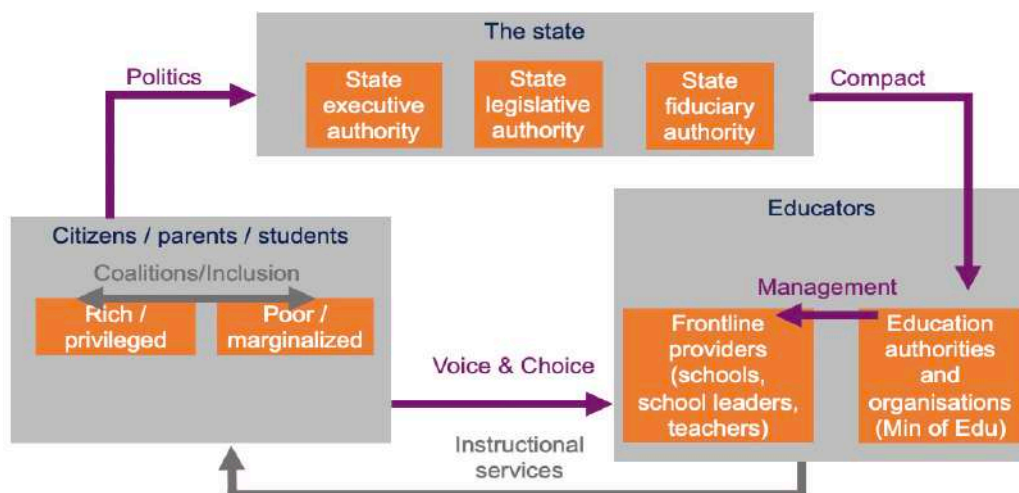
Los estudiantes, los padres y las comunidades pueden hacer que las escuelas y los profesores rindan cuentas por la educación de dos maneras: utilizando su voz para ejercer presión sobre una escuela o un profesor para que cambien, o utilizando la salida (es decir, la elección) para dejar una escuela o a un profesor con el que no se está satisfecho y seleccionar uno diferente.

Los padres pueden participar en comités escolares o asociaciones de padres para mejorar su capacidad de utilizar su voz. En cuanto a la elección, los padres por lo general ejercen la elección como una decisión individual, sin la intención de tener un efecto sistémico, pero las elecciones colectivas de muchos padres de cambiar de una escuela a otra, o del sector público al privado, pueden tener efectos significativos sobre el sistema educativo en general. Las comunidades locales también pueden ejercer presión sobre las escuelas a través del gobierno local representativo, juntas de aldeas o líderes tradicionales, que pueden usar sus plataformas para presionar a las escuelas y, a veces, también controlar la provisión y el uso de fondos complementarios para las escuelas.

Los líderes escolares y la docencia se encuentran en la posición particularmente desafiante de rendir cuentas a dos principales diferentes. Son responsables ante los padres y las comunidades en la relación de Voz y elección, pero también son responsables ante sus supervisores nivel de escuela o distrito, en la relación de Gestión.

Figura 3 muestra el “triángulo de la responsabilidad”, una ilustración gráfica de las relaciones entre los diversos actores dentro del sistema.

Figura 3_ Triángulo de responsabilidad de un sistema educativo.



Fuente: Adaptado de Pritchett (2015)

Elementos de las relaciones

Hay cinco elementos que son útiles para describir cada relación. Estos elementos describen la naturaleza de la relación entre el principal y el agente en términos de lo que el principal le pide al agente que haga, cómo el principal equipa al agente para hacerlo y supervisa e incentiva su desempeño.

Delegación es lo que el principal quiere que el agente haga. Por ejemplo, en la relación de Gestión, el Ministerio de Educación delega lo que se debe enseñar a los estudiantes a través del plan de estudios.

Finanzas se refiere a los recursos que el principal asignó al agente para lograr su tarea asignada. Por ejemplo, en la relación de Pacto el Ministerio de Hacienda asigna presupuesto a las autoridades educativas para realizar actividades educativas.

Información es cómo el principal evalúa el desempeño del agente. Por ejemplo, en la relación de Voz y elección, los padres pueden recopilar información sobre la experiencia escolar de sus hijos preguntándoles cómo se sienten acerca de la escuela o revisando los puntajes de las pruebas de sus hijos.

Apoyo se refiere a la preparación y asistencia que el principal brinda al agente para completar la tarea. Por ejemplo, en la relación de Gestión, el Ministerio de Educación puede preparar a los docentes para su trabajo brindándoles capacitación previa y durante el servicio.

Motivación se refiere a cómo el principal motiva al agente, incluidas las formas en que el bienestar del agente depende de su desempeño frente a los objetivos. La motivación puede ser extrínseca (mediada por el principal) o intrínseca (mediada por el agente). Por ejemplo, en la relación de Voz y elección, los padres o los grupos comunitarios pueden presionar directamente a la docencia para que mejoren su asistencia a la escuela exponiéndolos en reuniones comunitarias por no hacerlo.

La combinación de las cuatro relaciones clave y las cinco características juntas, como se muestra en Tabla 8, produce el Marco de los Sistemas RISE, también conocido como el marco 5x4.

Tabla 8_ El marco de sistemas educativos 5x4

| Cinco características de cada relación de responsabilidad (Principal (P) a Agente (A)) | Relaciones principal-agente | | | |
|---|--|--|---|--|
| | Política: ciudadanos (P) y las máximas autoridades ejecutivas, legislativas y fiduciarias del Estado (A) | Pacto: máximas autoridades ejecutivas, legislativas y fiduciarias del Estado (P) y autoridades y organismos educativos (A) | Gestión: autoridades y organizaciones educativas (P) y proveedores de primera línea (escuelas, líderes escolares y docencia; A) | Voz y elección: receptores del servicio (padres/hijos; P) y proveedores del servicio (escuelas, líderes escolares y docencia; A) |
| Delegación: lo que el principal quiere que haga el agente | | | | |
| Finanzas: los recursos que el principal ha asignado al agente para lograr la tarea asignada | | | | |
| Información: cómo evalúa el principal el desempeño del agente | | | | |
| Apoyo: la preparación y asistencia que el principal brinda al agente para completar la tarea | | | p. ej., la capacitación de docentes como parte de un nuevo plan de estudios o enfoque pedagógico | |
| Motivación: cómo el principal motiva al agente, incluidas las formas en que el bienestar del agente depende de su desempeño frente a los objetivos | | | | |

El desempeño del agente es el resultado endógeno u orgánico de las interacciones entre los actores del sistema. La interacción entre los actores del sistema se caracteriza por los elementos de las relaciones. Los sistemas brindan aprendizaje a los estudiantes cuando las relaciones sólidas de responsabilidad se alinean en todos los elementos para los objetivos de aprendizaje.

Fuente: Adaptado de Pritchett (2015)

Propiedades emergentes: diagnóstico de desalineaciones del sistema

Los sistemas educativos brindan aprendizaje cuando las relaciones sólidas se alinean en torno a un objetivo de aprendizaje en todos sus elementos (Crouch, 2020). Hay al menos dos tipos de desalineaciones del sistema que a menudo hacen que los sistemas educativos no brinden resultados de aprendizaje: 1) las interacciones entre las partes del sistema producen una alineación con un objetivo que no es el aprendizaje; o 2) las interacciones entre las partes del sistema están desalineadas entre sí.

Las desalineaciones del sistema se pueden considerar como propiedades emergentes del sistema. Las propiedades emergentes del sistema son el resultado de las interacciones entre las partes constituyentes y no están bajo el control de una sola parte. La innovación es una propiedad emergente de una economía, al igual que las branquias de un pez son una propiedad emergente de un ecosistema. Puede parecer que hay una “mano invisible” creando la economía o una “madre naturaleza” orquestando la evolución, pero estas características surgen de las presiones del sistema, no de ningún plan intencional. De manera similar, la alineación y la desalineación son resultados del sistema, aunque ningún actor del sistema las cree intencionalmente.

Alineación en torno a un objetivo que no es el aprendizaje.

Los sistemas brindan aprendizaje cuando las relaciones de responsabilidad se alinean en torno a objetivos de aprendizaje, pero en muchos sistemas las relaciones se alinean en torno a otros objetivos. El marco puede ayudar a identificar y evaluar la alineación de una relación de responsabilidad.

Examinar cada relación de responsabilidad y sus características puede apuntar hacia la alineación general de la relación, que puede ser implícita o diferente de los propósitos declarados explícitamente. Este análisis de alineación es el más adecuado para comprender las relaciones de Pacto, Gestión y Voz y elección. Analizar la relación Política requiere un enfoque diferente y está más allá del alcance de esta discusión.¹⁴ Se puede identificar una alineación primaria mediante la definición de los actores y las organizaciones que componen cada relación y luego hacer la pregunta de cómo se ven la delegación, las finanzas, la información, la gestión, el apoyo y la motivación desde la perspectiva tanto del principal como del agente en la relación.

La alineación más común en los sistemas educativos es la alineación para el acceso y los logros. En las relaciones alineadas para el acceso, la delegación de objetivos, el financiamiento de actividades, la información utilizada para evaluar el desempeño, el apoyo brindado para mejorar el desempeño y la motivación de cumplir están orientados a ampliar el número de niños en la escuela y los años de escuela que completan. La alineación para el acceso y los logros en la mayoría de los sistemas educativos se evidencia por la rápida expansión en la inscripción y los logros de grado en los últimos 50 años.

Más generalmente, entre las alineaciones comunes se encuentran las siguientes:

Alineación para el aprendizaje. Los elementos de la relación están alineados en torno a los objetivos de aprendizaje. Se articulan, financian y apoyan objetivos claros hacia el aprendizaje. Este tipo tiene una voz cohesiva que aboga por el aprendizaje para todos.

Alineación para el acceso y los logros. Los elementos de la relación están alineados en torno a la expansión de la matrícula y el logro de grados (lograr que todos los niños vayan y permanezcan en la escuela). Si bien estos sistemas pueden hablar de “calidad” educativa, por lo general no se definen en relación con los resultados del aprendizaje y, en cambio, están conectados a una larga lista de insumos (p. ej., elementos medidos por el EMIS) que, en conjunto, establecen el estándar para una escuela de “calidad” mínima. Los sistemas como estos por lo general ponen énfasis en la contabilidad por sobre las cuentas, limitando la responsabilidad a un conjunto de indicadores delgados y prestando atención limitada a las narrativas densas que justifican las acciones y explican los resultados (Honig y Pritchett, 2019).

Alineación para la socialización. Los elementos de la relación se caracterizan por un énfasis en difundir o mantener una socialización o meta ideológica para la sociedad a través del sistema educativo.

Alineación para la selección. Los elementos de la relación se alinean para seleccionar a los mejores para continuar con su educación y tener acceso a oportunidades posteriores. Estos sistemas de “filtración” seleccionan a la minoría afortunada de niños que se graduarán y ganarán un lugar en la universidad o en el mercado laboral. Priorizan las calificaciones de los exámenes y la señalización.

14 Debido a que un análisis de la relación Política requeriría un enfoque de economía política más profundo, hasta el momento no se ha incluido en el Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE. Para una discusión de las alineaciones de la relación Política en el Marco de los Sistemas RISE, ver Belafi (2022). Para una discusión sobre la economía política de la educación y los puntos de entrada para alinear la política en torno al aprendizaje de los niños, consulte Levy (2022).

Alineación para el cumplimiento de procesos. Los elementos de la relación están dominados por un enfoque en tareas logísticas como cumplir con las actividades programadas y cumplir con los objetivos de informes. Si bien estos pueden haber tenido originalmente un propósito, ahora son el cumplimiento burocrático por el bien del cumplimiento. El núcleo técnico¹⁵ y el propósito son débiles o se pierden por completo y, en cambio, la relación está dominada por funciones de apoyo como recursos humanos, tecnología de la información o adquisiciones (Hwa y Pritchett, 2021). El mimetismo isomórfico, un proceso a través del cual los sistemas adoptan la forma externa de organizaciones más capaces sin desarrollar la capacidad asociada (Andrews et al., 2017), puede surgir en este tipo de sistemas para ocultar el enfoque subyacente en el cumplimiento del proceso. Sistemas como estos suelen poner énfasis en la contabilidad por sobre las cuentas (Honig y Pritchett, 2019).

Alineación para el patrocinio y/o grupos de interés específicos. Los elementos de la relación están alineados para un propósito que no es la educación. En el caso de los sistemas de patrocinio, dominan los objetivos políticos de patrocinio de corto plazo. Los políticos y quienes están en el poder utilizan el sistema como una fábrica de patrocinio (por ejemplo, para contratar profesores o para construir escuelas para ciertos distritos electorales). Otra variación de este tipo de sistema es aquellos sistemas indebidamente influenciados por intereses especiales en los que un grupo particular (p. ej., preocupaciones laborales/salarios de los sindicatos de docentes o ganancias de los productores de libros de texto) se asegura de que se prioricen sus necesidades. Cuando estos sistemas se alejan lo suficiente de cualquier propósito educativo central, a menudo aquellos que pueden, optan por salir del sistema público, dando como resultado un gran sector de escuelas privadas de bajo costo. Estos sistemas pueden tratar de ocultar su enfoque a través de la adopción isomórfica de características de otros tipos de sistemas, pero en realidad no brindan aprendizaje o educación para todos, ni subvierten las reglas en los sistemas de cumplimiento de procesos para favorecer al grupo dominante.

Algunas alineaciones son más relevantes para relaciones específicas. Por ejemplo, la socialización es más relevante para una discusión sobre la relación de Pacto, ya que el control sobre la función de socialización de la educación generalmente es disputado y monopolizado por el Estado (esta alineación también puede ser buscada por grupos de escuelas no estatales en la relación de Gestión, o familias en la relación de voz, pero más raramente en una escala sistémica). El cumplimiento del proceso es más relevante para la relación de Gestión, ya que generalmente surge como un enfoque administrativo de una organización (que actúa como principal) que busca supervisar una gran cantidad de agentes distribuidos. Tabla 9 relaciona las diversas alineaciones con sus relaciones relevantes.

Tabla 9_ Mapa de las posibles alineaciones de las relaciones de Pacto, Gestión y Voz y elección

| Relación | Posibles alineaciones | | | | | |
|----------------|---|---|--|---|--|--|
| | Aprendizaje: la relación está alineada en torno al aprendizaje de todos los niños | Acceso: la relación está alineada en torno a las metas de matrículas y logros | Selección: la relación está alineada para filtrar un número restringido de estudiantes a niveles superiores de educación | Socialización: la relación se caracteriza por la socialización o el objetivo ideológico | Cumplimiento del proceso: la relación persigue el cumplimiento burocrático y está dominada por funciones de apoyo (p. ej., recursos humanos, TI o adquisiciones) | Patrocinio y/o grupos de interés específicos: predominan objetivos de patrocinio a corto plazo o de grupos de interés particulares |
| Pacto | x | x | | x | | x |
| Gestión | x | x | x | | x | x |
| Voz y elección | x | x | x | | | x |

15 Hwa y Pritchett (2021) definen que el núcleo técnico de una organización tiene dos componentes: un propósito compartido por los actores clave dentro de la organización y un conjunto de prácticas técnicas compartidas por los actores que promueven ese propósito. Argumentan que las organizaciones cumplen su propósito cuando las funciones de apoyo, como recursos humanos, adquisiciones, tecnologías de la información y finanzas, operan al servicio del núcleo. Las organizaciones pueden perder su núcleo y quedar dominadas por sus funciones de apoyo, ya sea debido al conflicto sobre el propósito o la erosión de las prácticas técnicas (Hwa y Pritchett, 2021).

Se puede realizar una evaluación de qué alineamientos describen mejor una relación revisando cada elemento (delegación, finanzas, información, apoyo y motivación) de la relación y considerando el alineamiento que mejor explica esos elementos. En las herramientas de [planificación y análisis](#),¹⁶ las herramientas 4, 5 y 6 presentan características que describen los subelementos de delegación, finanzas, información, apoyo y motivación, respectivamente, en el caso de diferentes alineaciones posibles. La herramienta 4 muestra esto para Pacto, la herramienta 5 para administración y la herramienta 6 para Voz y elección.

Una sola relación (o incluso un solo elemento) puede tener múltiples alineaciones superpuestas. Diferentes elementos del sistema pueden exhibir rasgos de una alineación, mientras que otros elementos se ajustan a una alineación diferente. Esto responde al hecho de que los sistemas pueden, y a menudo deberían legítimamente, perseguir múltiples objetivos educativos. Por ejemplo, la alineación para la socialización suele ser compatible con la alineación para el acceso, ya que la búsqueda de un objetivo ideológico se apoya en la incorporación de más niños al sistema escolar. De manera similar, un enfoque para la asignación de profesores puede alinearse con un mayor acceso y expansión del sistema, incluso cuando la información sobre los profesores en ese sistema puede estar más orientada hacia el cumplimiento del proceso. El cumplimiento del proceso a menudo forma parte de múltiples alineaciones, ya que a menudo es el medio burocrático a través del cual los sistemas persiguen objetivos de selección o acceso. Muchas características de un sistema de cumplimiento de procesos, como el mimetismo isomórfico generalizado,¹⁷ son compatibles con los sistemas alineados para el acceso, la selección e incluso el patrocinio. Sin embargo, el enfoque de diagnóstico mantiene el cumplimiento del proceso como una alineación separada, ya que el proceso burocrático también puede calcificarse, en muchos casos, en su propio propósito de auto cumplimiento. Distinguir entre alineaciones primarias y secundarias puede ser un juicio matizado que pueden facilitar las descripciones en las herramientas de análisis y planificación.

Alineación entre partes del sistema

La desalineación entre las diferentes partes del sistema puede dificultar el progreso hacia los objetivos de aprendizaje. Hay dos tipos principales de desalineación visibles dentro de la matriz 5x4: dentro de una relación y entre relaciones.

Dentro de una relación

La desalineación dentro de una relación ocurre cuando los diferentes elementos dentro de una relación particular de responsabilidad tiran en diferentes direcciones.

Por ejemplo, dentro de una relación de Pacto, las autoridades ejecutivas y fiduciarias (p. ej., el Ministerio de Hacienda) pueden delegar el objetivo de mejorar los niveles de aprendizaje, pero solo solicitar a las autoridades educativas (p. ej., el Ministerio de Educación) información sobre las tasas de matrícula. Esto significa que existe un desajuste entre las prioridades delegadas y la información utilizada para evaluar el desempeño del ministerio. Esto socava el objetivo delegado, ya que los funcionarios del ministerio cambian su enfoque hacia lo que se mide, en lugar de lo que se delega retóricamente, lo que debilita la relación general de responsabilidad (ver Tabla 10).

Los sistemas a menudo adoptan políticas *de jure* que parecen delegar una alineación (p. ej., una afirmación en los documentos de política de que el aprendizaje o la expansión universal son las principales prioridades), pero la revisión de los elementos de finanzas, información, motivación y apoyo puede indicar que están alineados con un propósito diferente. Por lo tanto, dicha relación está desalineada dentro de sí misma (columna) en la matriz de 5x4.

16 Nota: Si el hipervínculo a las secciones [Herramientas de planificación y análisis](#) ya no funciona, consulte <https://www.summaedu.org/rise/> y <https://www.summaedu.org/kit-de-herramientas/> para obtener las versiones más recientes del kit de herramientas Diagnóstico.

17 Pritchett (2013) ofrece esta descripción del mimetismo isomórfico: "El engaño del camuflaje también funciona para las organizaciones. Los sociólogos tomaron prestada la idea del mimetismo isomórfico animal y la han aplicado a los ecosistemas organizacionales para describir cómo se comportan muchas organizaciones (DiMaggio y Powell, 1983). Las organizaciones, en particular en campos en los que los resultados deseados son complejos de producir y difíciles de evaluar, pueden mejorar su supervivencia organizativa mediante la adopción de 'prácticas recomendadas' donde realmente no importa. Tales reformas pueden hacer que parezcan organizaciones funcionales. Adoptar las formas de las prácticas recomendadas sin ninguna de las funciones subyacentes que realmente caracterizan las prácticas recomendadas puede producir ganancias rápidas y fáciles para la percepción. Tales organizaciones pueden parecer organizaciones exitosas, aunque carezcan de un éxito real" (p. 96). Un ejemplo de mimetismo isomórfico en un sistema educativo podría ser un sistema de inspección escolar que solo recopila información sobre aportes (por ejemplo, cuántos profesores completaron sus libros de registro de planes de lecciones) y que no genera consecuencias ni apoyo específico para las escuelas y los profesores: parece un sistema de inspección, lleva a cabo actividades y produce informes que parecen inspecciones, pero no tiene ningún propósito real.

Tabla 10_ Ejemplos de desalineación dentro de una relación

| | Política | Pacto | Gestión | Voz y elección |
|-------------|----------|---|---------|----------------|
| Delegación | | Las autoridades ejecutivas y fiduciarias pueden delegar mejoras en el aprendizaje, por ejemplo, la oficina del presidente pide una nueva iniciativa para mejorar los puntajes de las pruebas | | |
| Finanzas | | | | |
| Información | | En los informes periódicos sobre las actividades del Ministerio de Educación y en la justificación de los recursos, al Ministerio de Educación solo se le pide que informe sobre las tasas de matrícula | | |
| Apoyo | | | | |
| Motivación | | | | |

Entre las relaciones

La desalineación entre diferentes relaciones en las relaciones (filas) en el marco 5x4 también puede producir interacciones que no priorizan el aprendizaje.

Por ejemplo, las autoridades ejecutivas y fiduciarias pueden delegar un enfoque en el acceso y el logro, pero las autoridades educativas pueden intentar comenzar a delegar objetivos en torno a mejores resultados de aprendizaje. Este desajuste en lo que se está delegando en los diferentes niveles del sistema puede causar confusión. También podría resultar en una financiación y un apoyo insuficientes para los objetivos de aprendizaje que el Ministerio de Educación está tratando de adoptar.

La desalineación entre las relaciones es un desafío particular para los proveedores de primera línea (docentes y líderes escolares), que son los únicos actores en el sistema que son agentes de más de un principal. Como resultado, son particularmente vulnerables a la desalineación debido a las inconsistencias entre sus dos principales.

Por ejemplo, las autoridades educativas pueden querer cambiar el enfoque pedagógico en las escuelas. Pueden delegar este cambio, financiarlo adecuadamente, brindar apoyo para ayudar a la docencia a adoptarlo y recopilar información sobre la adopción. Sin embargo, si los padres se oponen al cambio, pueden presionar a la docencia para que mantengan el enfoque anterior (consulte Tabla 11).

Tabla 11_ Ejemplos de desalineación entre las relaciones

| | Política | Pacto | Gestión | Voz y elección |
|-------------|----------|-------|---|--|
| Delegación | | | Las autoridades educativas presentan un enfoque pedagógico | Los padres prefieren el enfoque antiguo y expresan esta preferencia a la docencia. |
| Finanzas | | | Se proporciona financiamiento adecuado para desarrollar e implementar un nuevo enfoque | |
| Información | | | Se recopila información sobre la adopción del nuevo enfoque por parte de la primera línea | |
| Apoyo | | | Se proporciona capacitación en un nuevo enfoque proporcionado | |
| Motivación | | | | Los padres y los grupos comunitarios presionan a los profesores para que se ciñan al enfoque antiguo |

Ejemplos de desalineaciones comunes

El concepto de desalineación ayuda a dar sentido a problemas conocidos presentes en muchos sistemas educativos.

Tabla 12 es una lista ilustrativa, lejos de ser exhaustiva, de las desalineaciones que se encuentran comúnmente.

Tabla 12_ Ejemplos de desalineación comunes encontradas en los sistemas educativos

| Partes del sistema involucradas | Descripción |
|--|---|
| <p>Dentro de la relación de Pacto: desalineación entre delegación, finanzas e información</p> | <p>La desalineación entre la delegación y otros elementos en la relación de Pacto es común porque el Estado puede adoptar con facilidad una retórica que señala un conjunto de prioridades delegadas, mientras adopta acciones que indican otro. Esto puede ocurrir porque las prioridades declaradas por el Estado son puramente retóricas y no se hace ningún esfuerzo por cambiar la política. También puede ocurrir si el Estado adopta un cambio de política de jure, pero luego no realiza cambios en la financiación, el apoyo o la información que permitirían la implementación de ese cambio.</p> <p>Por ejemplo, el Estado puede indicar un deseo de mejorar los resultados del aprendizaje al anunciar una reforma, pero luego no asigna suficientes fondos a la reforma porque la mayoría de los gastos están ligados a los salarios recurrentes de los docentes. Alternativamente, el Estado puede indicar que la educación es una prioridad, asignar fondos adicionales a la educación, pero luego no establecer métricas por las cuales se evaluarán las agencias educativas, lo que crea confusión sobre cómo se pueden gastar los recursos adicionales dentro del sector.</p> |
| <p>Dentro de la relación de Voz y elección: desalineación entre información y delegación, motivación y finanzas</p> | <p>¿Tienen los padres y las comunidades el poder y los medios para actuar sobre la nueva información? Brindar nueva información a los padres (sobre el aprendizaje de los estudiantes o sobre formas de involucrarse en la escuela) es una de las intervenciones más populares dirigidas a la voz.</p> <p>Sin embargo, proporcionar nueva información, por sí solo, no conduce a acciones que responsabilicen a las escuelas. Los padres también deben tener la capacidad de proponer acciones (delegar) a las escuelas y la capacidad de actuar (accionando las palancas de las finanzas o la motivación). Cuando hay alineación entre estos elementos, la información proporcionada a los padres puede servir como un llamado a la acción. En una relación desalineada donde los padres no tienen una forma clara de delegar, financiar o motivar a las escuelas, es probable que la nueva información tenga poco impacto. (Para ver algunos ejemplos empíricos, consulte Silberstein, 2020a).</p> |
| <p>Dentro de la relación de Gestión: desalineación entre delegación e información</p> | <p>¿Están alineados el currículo y la evaluación? El plan de estudios es una de las formas más influyentes en que el sistema delega a los docentes lo que se debe enseñar. Las evaluaciones son un impulsor igualmente poderoso del comportamiento de los docentes en el sistema, y actúan tanto para medir el desempeño (como información) como para establecer expectativas (como una fuente competitiva de delegación).</p> <p>Sin embargo, el currículo y las evaluaciones a menudo están desalineados, a veces debido a silos entre agencias gubernamentales en competencia (Atuhurra y Kaffenberger, 2020). En otros casos, la delegación, ya sea para completar el plan de estudios o para aumentar las tasas de aprobación de los exámenes, puede dominar a expensas del otro. Por ejemplo, el énfasis en aprobar los exámenes en muchos sistemas llevará con frecuencia a la docencia a apartarse del currículo para enseñar para el examen.</p> |
| <p>Dentro de la relación de Gestión: desalineación entre delegación y apoyo</p> | <p>¿Existe un apoyo adecuado para que la docencia imparta el currículo? La docencia a menudo carece de materiales didácticos que estén alineados con el plan de estudios y con los niveles de aprendizaje de los estudiantes. La docencia a menudo también carece del conocimiento o la experiencia para enseñar el plan de estudios, y es posible que no reciba capacitación y entrenamiento adecuados o de alta calidad que puedan ayudarlos a mejorar con el tiempo.</p> |
| <p>Dentro de la relación de Gestión: desalineación entre delegación e información</p> | <p>¿La información recopilada sobre la docencia está alineada con la enseñanza que se les pide que hagan? ¿O se requiere que genere y reporte información para cumplir con los requisitos administrativos? Las extensas tareas administrativas y la falta de seguimiento de las prácticas de enseñanza en el aula pueden indicar una desalineación que aleja las interacciones dentro del sistema de la enseñanza de calidad.</p> |
| <p>Entre las relaciones de Pacto y de Gestión (entre las filas)</p> | <p>Las reformas relacionadas con las carreras docentes son particularmente vulnerables a las desalineaciones entre las columnas de Pacto y de Gestión. Los aspectos críticos de la carrera docente se determinan a través de las reglas del servicio civil establecidas por la relación de Pacto, lo que dificulta la administración de la docencia en la relación de Gestión. Cuando se realiza un cambio dentro de la relación de Pacto o de Gestión que afecta un aspecto de la carrera docente, a menudo es difícil ajustar otros aspectos.</p> <p>Un ejemplo perenne de esto es el de los salarios de los docentes, donde las reglas que rigen las finanzas en la relación de Pacto a menudo limitan cómo, o de qué manera, la relación de Gestión puede motivar a la docencia. Esto crea condiciones propicias para la desalineación que dificulta o incluso socava los efectos previstos de las reformas de la carrera docente.</p> |
| <p>Entre las relaciones de Voz y elección y de Gestión (entre las filas)</p> | <p>Dado que las autoridades educativas y las comunidades comparten un agente común en el marco, es decir, las escuelas y los docentes, puede producirse una desalineación cuando los dos principales tienen objetivos diferentes. El ejemplo más común de esta tensión se encuentra en los sistemas centralizados donde una burocracia centralizada controla las escuelas y margina la voz.</p> <p>Por ejemplo, los comités escolares son una “práctica recomendada” popular para alentar la voz, pero los sistemas a menudo les asignan tareas relativamente insustanciales que no afectan de manera significativa las metas, el financiamiento o la motivación de los profesores, y terminan entregando forma sobre función.</p> |

Un ejemplo real de desalineación: capacitación docente en un nuevo currículo o pedagogía

Para transmitir por completo la intuición detrás del concepto de desalineación y para ilustrar el tipo de evidencia del mundo real que se puede usar para diagnosticar desalineaciones en la práctica, es útil discutir un caso específico.

Los programas de capacitación docente son una actividad crítica a través de la cual las autoridades educativas apoyan a los líderes y docentes escolares de primera línea, pero a menudo no logran mejorar los resultados del aprendizaje. Estas actividades caen dentro de la celda "Administración - Apoyo" de la matriz (ver la celda verde en la Tabla 8). La aplicación del marco de sistemas puede revelar las desalienaciones en la raíz de por qué un programa aparentemente bien diseñado puede no alcanzar la meta de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Una experiencia reciente con un programa de capacitación docentes en Ruanda ofrece una imagen real que se puede utilizar para explorar diferentes tipos de desalineaciones. En 2016, Ruanda emprendió reformas en los planes de estudio de sus escuelas primarias y secundarias, incluida una materia de escuela secundaria sobre emprendimiento. La reforma tenía como objetivo adoptar un enfoque de la materia más basado en las habilidades y centrado en el estudiante. Una organización no gubernamental (ONG) identificó la capacitación en el nuevo currículo como una brecha en la implementación y desarrolló un programa de capacitación que se implementará en forma paralela a la implementación del currículo. El programa incluyó capacitaciones durante el servicio, visitas de intercambio a otras escuelas y divulgación y apoyo. Si bien el plan de estudios se implementó en todo el país, la capacitación de la ONG solo se implementó en una muestra de escuelas seleccionadas al azar, lo que permitió una evaluación cuantitativa y aleatoria de los efectos de la capacitación en las prácticas docentes y los resultados del aprendizaje de los estudiantes junto con un estudio cualitativo de las percepciones de la docencia y los estudiantes del nuevo plan de estudios y formación.

La evaluación cuantitativa encontró que, dos años después del lanzamiento del programa de capacitación, las escuelas de tratamiento experimentaron un aumento de seis veces (52 puntos porcentuales) en el uso de laboratorios de habilidades, es decir, sesiones extendidas para realizar actividades prácticas de aprendizaje experiencial, en comparación con escuelas de control. El mayor uso de laboratorios de habilidades en las escuelas de tratamiento fue de la mano con cambios en la pedagogía hacia un mayor "enfoque en el estudiante". A pesar de las indicaciones alentadoras sobre el papel que desempeñó la capacitación en el cambio de las prácticas en el aula, el estudio no encontró ningún efecto de la capacitación en los puntajes de los estudiantes en los exámenes nacionales de alto impacto, ni en las pruebas de educación financiera, espíritu empresarial y habilidades no cognitivas desarrolladas y administradas por los investigadores (Blimpo y Pugatch, 2020).

Las entrevistas y las discusiones de grupos realizadas con estudiantes y profesores junto con la evaluación cuantitativa ofrecen información sobre por qué el programa de capacitación logró cambiar las prácticas docentes de la manera en que la reforma curricular pretendía, pero no logró, mejorar los resultados de los estudiantes.

La reforma curricular no estuvo acompañada de una reforma de los exámenes. Entonces, si bien la capacitación ayudó a los profesores a adoptar un enfoque más basado en las habilidades y centrado en el estudiante (en particular a través de la programación y realización de más laboratorios de habilidades), la presión general se mantuvo en enseñar la teoría y el contenido que aparecían en el plan de estudios anterior y en el examen, sin cambios. En entrevistas y grupos de discusión, tanto profesores como estudiantes notaron esta disonancia. Los profesores sugirieron a los entrevistadores que los exámenes nacionales deberían actualizarse para reflejar el nuevo plan de estudios y algunos informaron que intentaron hacer cambios en los exámenes internos a nivel escolar para reflejar mejor el enfoque basado en habilidades que ahora debían enseñar. Los estudiantes de las escuelas tratadas informaron que se planificaron y alentaron laboratorios de habilidades y clubes técnicos (otra característica del nuevo plan de estudios) para los estudiantes en el Estándar 4 y el Estándar 5, pero no para el Estándar 6 (el año en que los estudiantes toman los exámenes nacionales) y que ese tiempo se utilizó para la preparación de los exámenes (Anand, 2020).

¿Qué desalineaciones pueden haber socavado el éxito del programa de capacitación en este caso?

Posibles desalineaciones dentro de la relación de Gestión: la capacitación de la docencia podría no haber coincidido con los otros elementos de la relación de Gestión. La nueva capacitación podría haber estado desalineada con el elemento de delegación de la relación si fuera inconsistente con el nuevo plan de estudios o pedagogía, o si no hubiera suficiente apoyo general. También podría haber estado desalineado con el elemento financiero de la relación, si se le asignaron recursos insuficientes; con el elemento de información de la relación si las autoridades descuidaron el seguimiento para determinar qué tan bien funcionó la capacitación; o con el elemento de motivación de la relación, si la docencia y los líderes escolares tenían pocos incentivos para participar de forma activa en la capacitación o implementar la nueva pedagogía.

Diagnóstico basado en la investigación empírica disponible: este tipo de desalineación es una característica destacada de este ejemplo en al menos dos formas. En primer lugar, el enfoque habitual del gobierno ofreció un apoyo insuficiente a los docentes en para el nuevo plan de estudios. Como resultado, los docentes que no recibieron la capacitación de las ONG hicieron significativamente menos cambios en sus prácticas docentes que quienes recibieron capacitación. En segundo lugar, los exámenes cruciales, la información más importante utilizada por el sistema para medir a la docencia y los estudiantes, no se reformaron junto con el plan de estudios, lo que generó una desalineación dentro de la relación. Los profesores y las escuelas, conscientes de la importancia del desempeño en los exámenes, continuaron enfatizando el material teórico que era el núcleo del antiguo plan de estudios (Anand, 2020).

Posibles desalineaciones en las relaciones: la utilidad de la capacitación puede haber sido socavada por las desalineaciones entre las relaciones de responsabilidad. Si el nuevo plan de estudios o la pedagogía presentados en la capacitación (delegados de las autoridades educativas a las escuelas y la docencia en la relación de Gestión) era inconsistente con las prioridades de los líderes ejecutivos o fiduciarios (delegadas por estos líderes a las autoridades educativas en la relación de Pacto), es posible que se hayan asignado recursos insuficientes. Además, la inconsistencia en la delegación podría significar que algunos actores dentro del Ministerio de Educación estaban impulsando la capacitación mientras que otros no se preocupaban por ella, lo que socavaba la motivación.

Además de las posibles desalineaciones entre la Gestión y el Pacto, la capacitación implementada por la relación de Gestión también podría haber chocado con la relación de Voz y elección. Por ejemplo, la capacitación puede haber sido inconsistente con las preferencias de los padres para sus hijos. Si los padres no están interesados en la nueva pedagogía o se oponen a ella, incluso una capacitación exitosa tendría dificultades para ser efectiva, ya que la docencia podría enfrentar la presión de los padres para renunciar al nuevo enfoque.

Diagnóstico basado en la investigación empírica disponible: para las desalineaciones entre la Gestión y el Pacto, el análisis disponible en este caso no analiza el papel que jugaron el Ministerio de Hacienda o los líderes ejecutivos en la reforma, por lo que no es posible estudiar la desalineación entre estas relaciones en este caso.

Para las desalineaciones entre la Gestión y la Voz y elección, el análisis de este caso no incluye información sobre las perspectivas parentales, pero sí incluye el análisis de las discusiones de grupos focales realizadas con los estudiantes. Se encontró que los estudiantes tenían una visión positiva del nuevo plan de estudios, informando que les proporcionó algunas habilidades para iniciar pequeñas empresas a pesar de que solo se implementó de manera parcial. En particular, muchos estudiantes en las escuelas de tratamiento mencionaron específicamente cosas útiles que aprendieron durante los laboratorios de habilidades y de los clubes técnicos de estudiantes, ninguno de los cuales se implementó en muchas de las escuelas de control. La opinión positiva general del nuevo currículo por parte de los estudiantes sugiere que la desalineación entre las relaciones de Gestión y de Voz y elección no fue una causa significativa de desalineación en este caso, aunque sin información sobre las percepciones más amplias de la familia o la comunidad sobre el nuevo currículo (y su poder relativo para influir en los profesores) es difícil llegar a una conclusión definitiva (Anand, 2020).

Conclusión

El ejemplo de capacitación de profesores de Ruanda discutido anteriormente, como la mayoría de los otros ejemplos en este ensayo, muestra cómo las desalineaciones en el sistema educativo pueden obstaculizar la efectividad de un programa. La calidad general de la educación se ha estancado o ha disminuido en la mayoría de los países de bajos y medianos ingresos (Le Nestour et al., 2022), pero hay unos cuantos programas y trayectorias nacionales exitosos. A menudo, las raíces del éxito en la mejora de los resultados del aprendizaje pueden rastrearse hasta el surgimiento de una alineación en torno al aprendizaje a través de las relaciones en un sistema educativo.

Consideremos el caso de Vietnam, un sistema ampliamente reconocido por superar a sus pares en niveles similares de desarrollo económico (Dang et al., 2020). Una característica clave del sistema vietnamita es una actitud predominante a nivel nacional de “todos por el aprendizaje”, que se demuestra por el compromiso político de alto nivel para aprender de los líderes nacionales y de partidos, los compromisos financieros de los hogares individuales con la educación y la participación del público en general en la educación (incluso en ausencia de una sociedad civil organizada en el sector de la educación, que sí está presente en otros países en desarrollo). Esto refleja un alto grado de alineación para el aprendizaje en delegación y finanzas a través de múltiples relaciones de responsabilidad en el sistema vietnamita. Esta alineación en torno al aprendizaje existe junto con otras características del sistema vietnamita que podrían socavar el desempeño, como la descentralización desalineada y las desigualdades persistentes entre grupos (London, 2021). El sistema vietnamita está lejos de ser perfecto,

pero funciona mucho mejor que sus pares y la alineación en torno a los objetivos de aprendizaje es una característica clave de este éxito.

La mayoría de los sistemas educativos en los países de bajos y medianos ingresos tienen un largo camino por recorrer para brindar la educación de calidad de la que disfrutaban los estudiantes vietnamitas. Al proporcionar un enfoque estructurado para comprender y analizar los componentes y las interacciones de un sistema educativo, el Marco RISE puede ayudar a diagnosticar las desalineaciones presentes en un sistema educativo. Este diagnóstico puede luego informar las intervenciones que pueden volver a alinear el sistema de una manera significativa y sostenible para brindar resultados de aprendizaje.

Bibliografía

- Anand, Gautam. 2019. "Entrepreneurship Education and Teacher Training in Rwanda: Findings of the Qualitative Research Study."
- Andrews, Matt, Lant Pritchett, and Michael Woolcock. 2017. *Building State Capability: Evidence, Analysis, Action. Building State Capability*. Oxford University Press. <https://oxford.universitypressscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780198747482.001.0001/acprof-9780198747482>.
- Atuhurra, J. and Kaffenberger, M. 2020. System (In)Coherence: Quantifying the Alignment of Primary Education Curriculum Standards, Examinations, and Instruction in Two East African Countries. RISE Working Paper Series. 20/057. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2020/057.
- Banco Mundial. 2013. *Teacher Reform in Indonesia: The Role of Politics and Evidence in Policy Making*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/16355>.
- Banco Mundial. 2003. *World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Banco Mundial. 2018. *Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. World Development Report. Washington, D.C., Boston, Massachusetts: Banco Mundial, Credo Reference.
- Banco Mundial. 2019. *Ending Learning Poverty: What Will It Take?*. Banco Mundial, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32553>
- Belafi, C. 2022. Where There's a Will There's a Way: The Role of Political Will in Creating/Producing/Shaping Education Systems for Learning. RISE Insight Series. 2022/043. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2022/043.
- Blimpo, Moussa P., and Todd Pugatch. 2020. "Entrepreneurship Education and Teacher Training in Rwanda." Research on Improving Systems of Education (RISE). https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2020/052.
- Crouch, Luis. 2020. "Systems Implications for Core Instructional Support Lessons from Sobral (Brazil), Puebla (Mexico), and Kenya." Research on Improving Systems of Education (RISE). https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2020/020.
- de Ree, Joppe, Karthik Muralidharan, Menno Pradhan, and Halsey Rogers. 2018. "Double for Nothing? Experimental Evidence on an Unconditional Teacher Salary Increase in Indonesia." *The Quarterly Journal of Economics* 133 (2): 993-1039. <https://doi.org/10.1093/qje/qjx040>.
- Dang, Hai-Anh, Paul Glewwe, Jongwook Lee, and Khoa Vu. Glewwe, P., James, Z., Lee, J., Rolleston, C. and Vu, K. (2021). What Explains Vietnam's Exceptional Performance in Education Relative to Other Countries? Analysis of the Young Lives Data from Ethiopia, Peru, India and Vietnam. RISE Working Paper Series. 21/078. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2021/078
- Glewwe, Paul, Michael Kremer, and Sylvie Moulin. 2009. "Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya." *American Economic Journal: Applied Economics* 1 (1): 112-35. <https://doi.org/10.1257/app.1.1.112>.
- Hirschman, Albert O. 1970. *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Harvard University Press.
- Hwa, Yue-Yi, Michelle Kaffenberger, and Jason Silberstein. 2020. "Aligning Levels of Instruction with Goals and the Needs of Students (ALIGNs): Varied Approaches, Common Principles." Research on Improving Systems of Education (RISE). https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2020/022.
- Hwa, Yue-Yi, and Pritchett, Lant. 2021. Teacher Careers in Education Systems That Are Coherent for Learning: Choose and Curate Toward Commitment to Capable and Committed Teachers (5Cs). Research on Improving Systems of Education (RISE). https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-Misc_2021/02.
- Honig, Dan, and Lant Pritchett. 2019. The Limits of Accounting-Based Accountability in Education (and Far Beyond): Why More Accounting Will Rarely Solve Accountability Problems. RISE Working Paper Series. 19/030. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2019/030.
- Le Nestour, Alexis, Moscoviz, Laura, and Sandefur, Justin. 2022. "The Long-Term Decline of School Quality in the Developing World." Center for Global Development, Working Paper No. 608. <https://www.cgdev.org/publication/long-run-decline-education-quality-developing-world>.
- Levy, Brian. 2022. How Political Contexts Influence Education Systems: Patterns, Constraints, Entry Points. RISE Working Paper Series. 22/122. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2022/122.
- London, Jonathan. 2021. Outlier Vietnam and the Problem of Embeddedness: Contributions to the Political Economy of Learning. RISE Working Paper Series. 21/062. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2021/062.
- Marshall, Kristin N., Adrian C. Stier, Jameal F. Samhoury, Ryan P. Kelly, and Eric J. Ward. 2016. "Conservation Challenges of Predator Recovery: Conservation Challenges of Predator Recovery." *Conservation Letters* 9 (1): 70-78. <https://doi.org/10.1111/conl.12186>.

- Meadows, Donella H. 2008. *Thinking in Systems: A Primer* /. White River Junction, Vt. : <http://hdl.handle.net/2027/ucbk.ark:/28722/h21j9797p>.
- Muralidharan, Karthik, and Abhijeet Singh. 2020. Improving Public Sector Management at Scale? Experimental Evidence on School Governance in India. RISE Working Paper Series. 20/056. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2020/056.
- Niño-Zarazúa, Miguel. 2016. "Aid, Education Policy, and Development." *International Journal of Educational Development*, Aid, Education Policy, and Development, 48 (May): 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.12.002>.
- Pritchett, Lant. 2013. *The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning*. Washington: Brookings Institution Press. <https://doi.org/10.7864/j.ctt1gpccb8>.
- Pritchett, Lant. 2015. "Creating Education Systems Coherent for Learning Outcomes." RISE Working Paper Series.15/005. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2015/005.
- Pritchett, Lant, and Martina Viarengo. 2021. Learning Outcomes in Developing Countries: Four Hard Lessons from PISA-D. RISE Working Paper Series. 21/069. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2021/069.
- Silberstein, Jason. 2020a. "Knowledge is Not Always Power: How a New Study Uses Systems Thinking to Reconcile Why Some Information Interventions Succeed Where Others Fail." RISE Programme blog. <https://riseprogramme.org/blog/knowledge-is-not-always-power>.
- Silberstein, Jason. 2020b. "When the Devil's Not in the Details: The System Failure of a Large-Scale School Management Reform in India." RISE Programme blog. <https://riseprogramme.org/blog/system-failure-school-management-reform-india>.
- Spivack, Marla, Jason Silberstein, and Yue-Yi Hwa. 2023. The RISE Education Systems Diagnostic Toolkit. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-Misc_2023/09

Guía de aplicación del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

Kit de herramientas Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

Parte 1 DESCRIPCIÓN GENERAL

Introducción

1

Aplicaciones del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

1

Parte 2 IMPLEMENTACIÓN

Comprender el Marco de los Sistemas RISE

1 2 4 6

Guía de aplicación del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

1 2 3 4 5 6

Herramientas de planificación y análisis

1 2 3 4 5 6

Parte 3 RECURSOS

Glosario

1 2 3 4 5 6

Videos de capacitación y presentaciones

1 2 3

Materiales de ejemplo de los estudios piloto

1 3 6

Cada sección del kit de herramientas debe consultarse durante las fases indicadas del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE:

1 Inicio

2 Revisión documental

3 Talleres y entrevistas con partes interesadas

4 Análisis

5 Taller de priorización

6 Informe final

Más detalles sobre cada fase disponibles en la Guía de aplicación (Parte 2).

Este documento es una guía práctica para el enfoque de aplicación del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE. Debido a que se enfoca en los pasos prácticos, asume el conocimiento del marco y sus conceptos básicos. La lectura de *Aplicaciones del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE* y *Comprender el Marco de los Sistemas RISE* ayudará en primer lugar a los lectores a comprender el proceso descrito en este documento.

Nota: Si los hipervínculos de este documento a las secciones *Herramientas de planificación y análisis* y *Materiales de ejemplo de estudios piloto* ya no funcionan, consulte <https://www.summaedu.org/rise/> y <https://www.summaedu.org/kit-de-herramientas/> para obtener las versiones más recientes del kit de herramientas Diagnóstico.

¿Qué es el Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE?

Nota: Este cuadro es un extracto abreviado de la sección Introducción.

El Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE es un conjunto de herramientas de apoyo para los actores locales en la selección de prioridades estratégicas de alto nivel para mejorar el aprendizaje de los estudiantes según las últimas investigaciones sobre sistemas educativos.

El Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE tiene tres propósitos:

- **Diagnosticar:** facilitar el uso del pensamiento sistémico para diagnosticar los componentes del sistema educativo que no funcionan juntos tan bien como deberían para brindar aprendizaje.
- **Priorizar:** facilitar la priorización de alto nivel de una o dos áreas clave del sistema para la reforma con el fin de crear una mejor alineación en torno a la mejora en los resultados del aprendizaje.
- **Crear un consenso:** fomentar un entendimiento común entre las partes interesadas tanto del diagnóstico como de las prioridades.

El Diagnóstico se puede implementar a nivel nacional, regional o local. Hasta el 2022, el Diagnóstico se ha implementado en siete estudios en terreno en África, Asia y América Latina, dirigidos por diversos equipos que abarcan ONG, grupos de expertos, consultoras, investigadores académicos y contrapartes gubernamentales. *

Este Diagnóstico fue desarrollado por el [Programa RISE](#), un esfuerzo de investigación a largo plazo en varios países que estudia cómo los sistemas educativos pueden cultivar el aprendizaje para todos los niños. Una premisa clave de RISE y del Diagnóstico es que los desafíos que enfrentan los sistemas educativos son complejos. Los desafíos del sistema educativo involucran interacciones y ciclos de retroalimentación entre diferentes actores, estructuras, procesos y recursos.

El Diagnóstico está anclado en el marco de Sistemas Educativos RISE (Pritchett 2015; Silberstein y Spivack, 2023). Este marco está encapsulado en una matriz de 5x4 que establece las relaciones clave de un sistema educativo, los elementos que los caracterizan y las interacciones entre ellos. ** Usando este marco, el análisis de diagnóstico involucra tres componentes:

- La identificación de las **alineaciones principales** de cada relación de responsabilidad entre los diferentes actores del sistema educativo.
- La identificación de las **desalineaciones clave** dentro del sistema educativo.
- La identificación de las **prioridades de intervención** para mejorar los resultados del sistema.

Por lo general, el Diagnóstico está dirigido por un equipo local. Este equipo podría estar basado en una variedad de organizaciones, como un grupo de expertos, una organización asesora del gobierno, una organización de la sociedad civil, una consultora o una universidad. A menudo implica una colaboración con el gobierno. Sin embargo, es posible contar con otros conjuntos, como una organización de investigación que realiza el Diagnóstico por su cuenta o una organización que realiza el Diagnóstico con partes interesadas que no sean gubernamentales. Además, se debe formar un comité directivo compuesto por partes interesadas del gobierno y otras partes del sistema educativo para asesorar al equipo de investigación. Este comité directivo participará en la formulación de recomendaciones basadas en el trabajo en terreno y el análisis del Diagnóstico.

El Diagnóstico tiene como objetivo generar un entendimiento compartido entre los actores sobre los desafíos que enfrenta el sistema educativo y facilitar la identificación de prioridades para la intervención. En consecuencia, el proceso es altamente participativo. Los talleres con el gobierno y otras partes interesadas forman el núcleo del proceso de recopilación de datos de diagnóstico, y el comité directivo genera las recomendaciones finales del proceso, según el análisis realizado por el equipo de investigación.

*Para obtener una descripción general de estas aplicaciones del Diagnóstico, consulte *Aplicaciones del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE*.

**Para obtener más información sobre este marco, consulte *Comprender el Marco de los Sistemas RISE*.

¿Deberíamos implementar el Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE?

Antes de embarcarse en el Diagnóstico, es crucial que los posibles equipos de diagnóstico evalúen si el Diagnóstico se adapta a sus objetivos y recursos organizacionales. Las preguntas para hacer incluyen las siguientes:

- **¿Servirá el Diagnóstico a nuestros objetivos organizacionales?**
 - Como se señaló anteriormente, el Diagnóstico tiene como objetivo diagnosticar las desalineaciones en el sistema educativo, priorizar áreas clave para reformas educativas y generar consenso entre las partes interesadas sobre el diagnóstico y las prioridades.
 - Diferentes organizaciones han utilizado el Diagnóstico para cumplir con tres objetivos generales:
 - **Priorización de políticas:** diagnóstico de las desalineaciones clave entre diferentes partes del sistema educativo, con el fin de identificar y priorizar las políticas que podrían resolver estas desalineaciones y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Este objetivo se prestaría a ejercicios estratégicos y revisiones de prioridades sectoriales y planes del sector educativo.
 - **Diseño del programa:** diagnóstico las alineaciones y desalineaciones entre un programa educativo planificado o en curso y diferentes partes del sistema educativo más amplio. Este objetivo sería útil para organizaciones que intentan garantizar que un programa que se lanzará pronto “aterrice” dentro del sistema más amplio y logre el impacto previsto.
 - **Análisis retrospectivo de políticas:** diagnóstico retrospectivo del sistema educativo y una política en cuestión para explicar el éxito o el fracaso de una reforma y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Este objetivo sería útil para organizaciones que buscan comprender el éxito o aprender del fracaso.
- **¿Podemos crear un equipo de diagnóstico y un comité directivo adecuados?**
 - Para obtener más información sobre las habilidades, el conocimiento y la experiencia que debe abarcar un equipo de diagnóstico consulte *“Formación del equipo de diagnóstico y familiarización con el proceso de diagnóstico”*.
 - Para obtener más información sobre la composición del comité directivo, consulte *“Formación del comité de dirección”*.
- **¿Podemos implementar el Diagnóstico con nuestros recursos y tiempo?**
 - Para obtener más información sobre plazos realistas para implementar el diagnóstico, consulte *“Desarrollo de un plan de implementación.”*
- **¿Podemos tener suficiente aceptación de socios clave?**
 - En la mayoría de los casos, esto significa interés de los socios gubernamentales (ya sea interés en el Diagnóstico específicamente o en el pensamiento sistémico y la identificación de desafíos de reforma sistémica en general).
 - El equipo puede decidir continuar a pesar de la participación limitada de los socios (incluido el gobierno), pero el Diagnóstico será más efectivo si hay contrapartes en el sistema educativo que inviertan en los resultados y los pongan en uso. La dirección y el enfoque del Diagnóstico se pueden adaptar para servir a los intereses de las contrapartes.
 - Una compensación que se debe considerar para medir la aceptación de los socios clave: si bien el Diagnóstico puede generar ideas valiosas y un consenso valioso en torno a las prioridades de la reforma educativa, implica hacer preguntas difíciles y, a menudo, “políticas” a muchas partes interesadas dentro y fuera del gobierno.

Resumen de las fases y herramientas del Diagnóstico

Hay seis fases del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE, como se muestra en **Tabla 13**.

Tabla 13. Cada una de las seis fases del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE tiene un propósito distinto e involucra varias acciones.

| | |
|---|---|
| <p>1 Inicio</p> | <p>Desenlace deseado: un equipo bien capacitado y un plan bien diseñado para implementar las fases restantes del Diagnóstico.</p> <p>Actividades clave de la fase de inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • formación del equipo de diagnóstico y familiarización con el proceso de diagnóstico • decisión sobre qué relaciones y elementos del sistema educativo analizar • desarrollo de un plan de implementación • formación del comité de dirección |
| <p>2 Revisión documental</p> | <p>Desenlace deseado: una hipótesis preliminar e informada sobre las principales alineaciones y desalineaciones del sistema educativo, junto con una lista de vacíos de información que deben llenarse para confirmar o revisar esta hipótesis.</p> <p>Actividades clave de la revisión documental:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mapeo de partes interesadas • revisión de documentos • análisis diagnóstico preliminar |
| <p>3 Talleres y entrevistas con las partes interesadas</p> | <p>Desenlace deseado: una comprensión compartida, no solo dentro del equipo de diagnóstico, sino también entre los participantes del taller y las entrevistas, sobre las alineaciones y desalineaciones dominantes dentro del sistema educativo, con especial atención a las brechas entre las políticas articuladas oficialmente y lo que realmente sucede en las aulas, escuelas, y oficinas gubernamentales.</p> <p>Los aspectos para considerar al planificar los talleres y las entrevistas incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • participantes objetivo y enfoque del taller/entrevista, con base en la revisión documental • gestión de datos y confidencialidad • logística y materiales para los talleres/entrevistas • cómo abordar las dinámicas de poder, los sesgos y las inconsistencias (incluidas las inconsistencias entre los puntos de vista de los participantes y las creencias de los miembros del equipo) |
| <p>4 Análisis</p> | <p>Desenlace deseado: una consolidación de la información de la revisión documental y las observaciones de los talleres/entrevistas, organizada de acuerdo con el marco de las herramientas de análisis.</p> <p>Los pasos en el análisis incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • resumir los debates sobre cada subelemento, luego recurrir a ellos para obtener una descripción resumida de cada elemento y de cada relación de Responsabilidad en general • recopilar los desajustes planteados en los talleres y, a partir de las observaciones del equipo, agregar explicaciones y justificaciones |
| <p>5 Taller de priorización</p> | <p>Resultado deseado: consenso sobre las áreas prioritarias y recomendaciones para la reforma educativa en base a los hallazgos del Diagnóstico.</p> <p>Las actividades en el taller de priorización con el comité directivo incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • compartir el análisis de alineaciones y desalineaciones • facilitar una discusión para decidir sobre dos o tres desalineaciones que serán las principales prioridades para la reforma educativa • facilitar una discusión de recomendaciones para abordar estas prioridades |
| <p>6 Informe final y difusión</p> | <p>Resultado deseado: un resumen breve, digerible y convincente de las prioridades que surgieron del Diagnóstico y de cómo están justificadas por los hallazgos del Diagnóstico.</p> <p>El informe final puede incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • una descripción general de cada relación de responsabilidad y la(s) alineación(es) que mejor la describen, con justificaciones de cada elemento dentro de la relación • una descripción general de las desalineaciones que el comité directivo priorizó para la reforma, con evidencia y justificación • recomendaciones identificadas por el comité directivo para abordar estos desajustes • cualquier conclusión o análisis de alto nivel del sistema, que haya surgido del Diagnóstico y que el equipo considere que sería beneficioso incluir |

Tenga en cuenta que algunas actividades, perteneciendo a fases distintas, pueden superponerse cronológicamente (p. ej., la planificación de los talleres y las entrevistas con las partes interesadas puede superponerse con la fase de revisión documental).

Como se muestra en el recuadro en la parte superior de este documento de guía, cada fase del Diagnóstico utiliza diferentes secciones del conjunto de herramientas. Para obtener una descripción detallada de cada sección del kit de herramientas, consulte “Introducción

Kit de herramientas Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

Parte 1 DESCRIPCIÓN GENERAL

Introducción

1

Aplicaciones del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

1

Parte 2 IMPLEMENTACIÓN

Comprender el Marco de los Sistemas RISE

1 2 4 6

Guía de aplicación del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

1 2 3 4 5 6

Herramientas de planificación y análisis

1 2 3 4 5 6

Parte 3 RECURSOS

Glosario

1 2 3 4 5 6

Videos de capacitación y presentaciones

1 2 3

Materiales de ejemplo de los estudios piloto

1 3 6

Cada sección del kit de herramientas debe consultarse durante las fases indicadas del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE:

- 1 Inicio
- 2 Revisión documental
- 3 Talleres y entrevistas con partes interesadas
- 4 Análisis
- 5 Taller de priorización
- 6 Informe final

Más detalles sobre cada fase disponibles en la Guía de aplicación (Parte 2).

¿Qué es el Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE?

El Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE es un conjunto de herramientas creado para apoyar a los actores locales en la selección de prioridades estratégicas de alto nivel, de manera de mejorar el aprendizaje de los estudiantes según las últimas investigaciones sobre sistemas educativos.

El Diagnóstico se puede implementar a nivel nacional, regional o local. A partir de 2022, el Diagnóstico se implementó en siete estudios en terreno en África, Asia y América Latina, dirigidos por diversos equipos que abarcan ONG, grupos de expertos, consultoras, investigadores académicos y contrapartes gubernamentales. Estos equipos utilizaron el Diagnóstico para una variedad de objetivos, que incluyen los siguientes:

- **Priorización de políticas:** diagnóstico de las desalineaciones clave entre diferentes partes del sistema educativo, con el fin de identificar y priorizar las políticas que podrían resolver estas desalineaciones y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Este objetivo se prestaría a ejercicios estratégicos y revisiones de prioridades sectoriales y planes del sector educativo.

- **Análisis del diseño de un programa:** diagnóstico las alineaciones y desalineaciones entre un programa educativo planificado o en curso y diferentes partes del sistema educativo más amplio. Este objetivo sería útil para organizaciones que intentan garantizar que un programa que se lanzará pronto “aterrice” dentro del sistema más amplio y logre el impacto previsto.
- **Análisis retrospectivo de políticas:** diagnóstico retrospectivo de una política y del sistema educativo para explicar el éxito o el fracaso de una reforma y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Este objetivo sería útil para organizaciones que buscan comprender el éxito o aprender del fracaso.

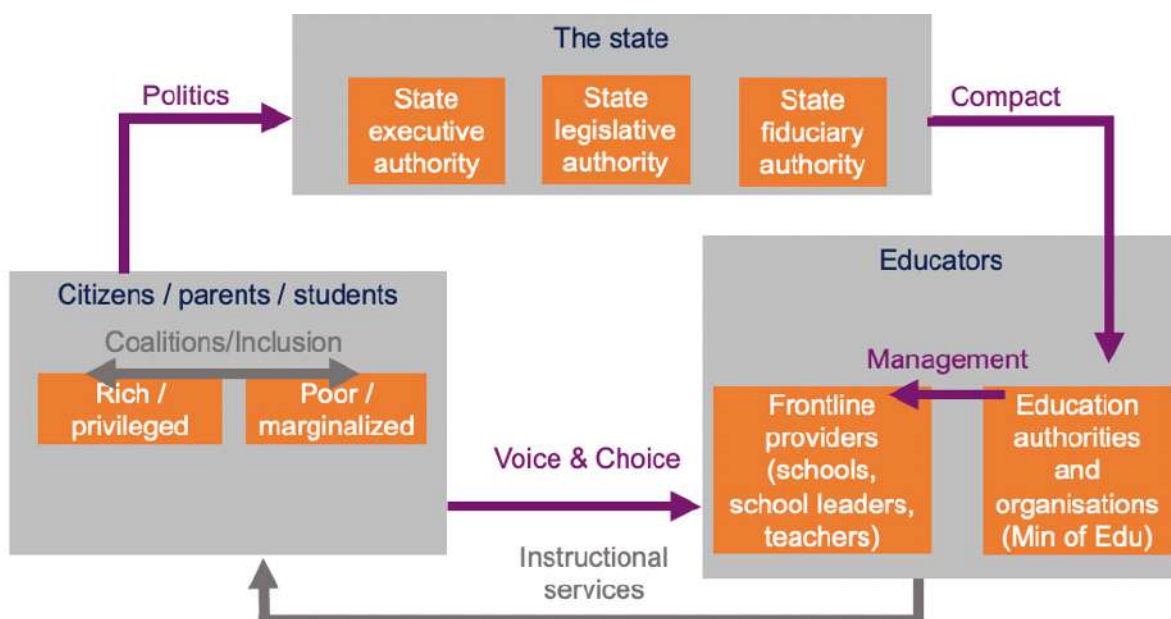
El pensamiento sistémico en el Diagnóstico

Este Diagnóstico fue desarrollado por el Programa RISE, que es un esfuerzo de investigación multinacional, a largo plazo, que estudia cómo los sistemas educativos pueden superar la crisis del aprendizaje y cultivar el aprendizaje en todos los niños. Una premisa clave de RISE y del Diagnóstico es que los desafíos que enfrentan los sistemas educativos son complejos. Los desafíos educativos sistémicos involucran interacciones y ciclos de retroalimentación entre diferentes actores, estructuras, procesos y recursos. Estas interacciones implican que la introducción de una reforma política independiente puede tener consecuencias impredecibles para las escuelas, las aulas y los estudiantes. Es preferible analizar los sistemas educativos de manera holística e identificar estratégicamente las reformas prioritarias. Esta atención a la complejidad, las interacciones y las diferentes partes de un sistema se denomina pensamiento sistémico.

En este sentido, el Diagnóstico se establece en el Marco de Sistemas Educativos RISE (Pritchett 2015; Silberstein y Spivack 2023). Este marco está encapsulado en una matriz de 5x4 que establece las relaciones clave de un sistema educativo, los elementos que las caracterizan y las interacciones entre ellos.

Con este marco, RISE diseñó, probó y perfeccionó su Diagnóstico para identificar las limitaciones y prioridades para la reforma en un sistema educativo. El enfoque identifica a los actores clave en el sistema educativo, especifica las relaciones entre ellos, identifica las alineaciones principales de estas relaciones, expone las desalineaciones dentro del sistema e identifica las prioridades para la reforma.

Figura 1_ El Diagnóstico se basa en el Marco de los Sistemas RISE, que registra las relaciones entre los actores en un sistema educativo y explora los efectos de estas relaciones en los resultados sistémicos.



El Diagnóstico en la práctica

El Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE tiene los siguientes tres propósitos:

Diagnosticar: facilitar el uso del pensamiento sistémico para diagnosticar aquellos componentes del sistema educativo que no funcionan juntos tan bien como deberían para brindar aprendizaje.

Priorizar: facilitar la priorización de alto nivel de una o dos áreas clave del sistema para la reforma con el fin de crear una mejor alineación en torno a la mejora en los resultados del aprendizaje.

Crear **consenso**: fomentar, entre las partes interesadas, un entendimiento común tanto del diagnóstico como de las prioridades.

Para lograr esto, el análisis del Diagnóstico involucra los siguientes tres componentes:

La identificación de las alineaciones principales de cada relación de responsabilidad entre los diferentes actores del sistema educativo.

La identificación de las desalineaciones clave dentro del sistema educativo.

La identificación de las **prioridades de intervención** para mejorar los resultados del sistema.

- **Por lo general**, el Diagnóstico es dirigido por un equipo local. Este equipo podría estar basado en una variedad de organizaciones, tales como un grupo de expertos, una organización asesora del gobierno, una organización de la sociedad civil, una consultoría o una universidad. A menudo implica una colaboración con el gobierno. Sin embargo, es posible establecer otras configuraciones, como una organización de investigación que realiza el diagnóstico por su cuenta o una organización que realiza el diagnóstico con partes interesadas independientes del gobierno. Además, se debe formar un comité directivo compuesto por partes interesadas del gobierno y otras partes del sistema educativo para asesorar al equipo de investigación. Este comité directivo participará en la formulación de recomendaciones basadas en el trabajo en terreno y el análisis del Diagnóstico.
- El Diagnóstico tiene como objetivo generar un entendimiento compartido entre los actores sobre los desafíos que enfrenta el sistema educativo y facilitar la identificación de prioridades para la intervención. En consecuencia, el proceso debe contar con una alta participación. Los talleres con el gobierno y otras partes interesadas forman el núcleo del proceso de recopilación de datos del diagnóstico; las recomendaciones finales del proceso las genera el comité directivo, basándose en el análisis realizado por el equipo de investigación.
- **Además de este** entendimiento común, el resultado final tangible del diagnóstico es un informe final: un documento narrativo que describe los principales desajustes dentro del sistema educativo que obstaculizan el aprendizaje de los niños y que describe las principales prioridades para reformar. Desde el inicio hasta el informe final, los equipos deben planificar un cronograma de aproximadamente seis meses para implementar el diagnóstico.

Cómo usar este kit de herramientas en la Introducción. La mayoría de las secciones del conjunto de herramientas servirán como referencias para consultar durante todo el proceso.

La clave del proceso de diagnóstico son las [herramientas de planificación y análisis](#). Como se muestra en **Tabla 14**, dichas herramientas deben usarse durante cada fase del Diagnóstico.

Tabla 14. Cada una de las siete herramientas para la planificación y el análisis tiene un uso distinto en las diferentes fases del Diagnóstico.

| Herramienta 1 Lista del comité de dirección 1 | Herramienta 2 Lista de partes interesadas 2 3 | Herramienta 3 Lista de documentos 2 | Herramientas 4, 5, 6 Análisis compacto Análisis de gestión Análisis de Voz y elección 2 3 4 6 | Herramienta 7 Análisis de desalineaciones 2 4 5 6 |
|--|--|--|---|--|
| Use la Herramienta 1 durante el inicio para ayudar a identificar organizaciones/individuos que deberían estar representados en el comité directivo. | Use la Herramienta 2 durante la revisión documental para ayudar a mapear las diversas partes interesadas dentro del sistema educativo. Esta lista se puede utilizar para facilitar la planificación de los talleres y entrevistas con las partes interesadas . | Utilice la Herramienta 3 durante la revisión documental como punto de partida para identificar documentos y políticas gubernamentales clave para revisar. | Utilice las herramientas 4, 5 y 6 durante: <ul style="list-style-type: none"> la revisión documental para facilitar un análisis diagnóstico preliminar de los elementos de las relaciones Pacto/Gestión/Voz y elección y sus alineaciones dominantes, y para identificar lagunas en la información de los documentos disponibles y el conocimiento previo del equipo de diagnóstico los talleres y entrevistas con las partes interesadas para elegir los énfasis temáticos para cada taller/entrevista y para informar las preguntas que se discutirán el análisis para registrar las alineaciones dominantes de cada elemento y una descripción general de la relación en la fase de informe final y difusión, como consolidación de los hallazgos. | Utilice la Herramienta 7 durante el análisis diagnóstico preliminar de la revisión documental y durante el análisis principal, para facilitar la identificación de desajustes significativos en el sistema educativo. Estos desajustes luego informarán al taller de priorización y el informe final . |

El resto de esta guía de aplicación describe cada fase del Diagnóstico con más detalle.

1. Inicio

Habiendo decidido implementar el Diagnóstico, los equipos se embarcarán en la fase de inicio. Esta fase sienta las bases para un diagnóstico exitoso. Al final del período de inicio, los equipos estarán listos para continuar con la recopilación y el análisis de datos.

La fase de inicio implica cuatro actividades clave:

- Formación del equipo de diagnóstico y familiarización con el proceso de diagnóstico.
- Decisión sobre qué relaciones y elementos del sistema educativo analizar.
- Desarrollo de un plan de implementación.
- Formación del comité de dirección.

Formación del equipo de diagnóstico y familiarización con el proceso de diagnóstico

Al momento de **formar el equipo de diagnóstico**, asegúrese de que los miembros del equipo cubran un rango adecuado de habilidades, conocimientos y experiencias. Las características clave que deben estar presentes en el equipo incluyen:

- *Profundo conocimiento previo del sistema educativo y de la estructura y trama política del sistema de gobierno y sus programas.* Si bien el proceso de diagnóstico guiará al equipo a través de la recopilación de datos sustanciales para llenar los vacíos de información, el proceso también espera que el equipo comience el proceso con suficiente conocimiento del sistema educativo para tener una idea aproximada de dónde comienzan los vacíos.
- *Fuertes habilidades de investigación cualitativa.* El equipo de diagnóstico deberá realizar talleres y entrevistas efectivas; interpretar, analizar y reconciliar datos cualitativos a través de múltiples fuentes y perspectivas; y construir una narrativa persuasiva que consolide los conocimientos de todas estas fuentes de datos.

Si alguna de estas características no está adecuadamente cubierta en el equipo, considere reclutar miembros adicionales.¹⁸ Para ver un ejemplo de los materiales que podrían usarse para reclutar a otros socios para un ejercicio de diagnóstico, consulte las diapositivas introductorias elaboradas por el equipo de Global School Leaders para su diagnóstico piloto en los países socios de GSL, en las páginas 23 a 32 de los [materiales de ejemplo del estudio piloto](#).

Al construir el equipo de diagnóstico, otras preguntas a considerar incluyen:

- *¿Tenemos, a través del equipo, una red de contactos lo suficientemente amplia e influyente dentro del sistema educativo?* Esos contactos son importantes tanto para obtener acceso a las partes interesadas para talleres y entrevistas, como para aumentar la probabilidad de que los hallazgos del Diagnóstico se pongan en práctica. Si el equipo en conjunto tiene una red relativamente pequeña, esto se puede remediar mediante la creación de un comité directivo influyente y/o la creación de relaciones sólidas con las contrapartes.
- *¿Cuáles son las ventajas y desventajas de incluir como miembros a personas de otros contextos educativos?* La creación de un equipo internacional puede ofrecer una perspectiva externa útil, que puede ayudar a los miembros locales del equipo a cuestionar sus suposiciones. En algunos casos, los investigadores de otros contextos educativos también pueden aportar experiencia técnica/académica complementaria. Sin embargo, los equipos de contexto cruzado también pueden enfrentar costos adicionales, como costos de traducción o tiempo adicional en la fase de inicio para, antes de que se embarquen en el proyecto, familiarizar a los miembros no locales con el contexto local.

Luego, para **familiarizarse con el proceso de diagnóstico**, todos los miembros del equipo deben trabajar con el material de este conjunto de herramientas, que incluye:

- esta *Guía para la Aplicación del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE*
- el *Videos de capacitación y presentaciones* (incluidas las actividades de discusión propuestas en estos materiales de capacitación)
- el ensayo sobre **Comprender el Marco de los Sistemas RISE**
- las [Herramientas de planificación y análisis](#)

Decisión sobre qué relaciones y elementos analizar

Después de familiarizarse con el Diagnóstico, el equipo deberá decidir en qué aspectos del sistema educativo se centrará. Como se detalla en **Comprender el Marco de los Sistemas RISE**, los sistemas educativos son sistemas sociales grandes y complejos. Para facilitar el análisis y la comprensión compartida de esta complejidad, el Diagnóstico se basa en el Marco de Sistemas RISE. Este marco involucra cinco elementos y cuatro relaciones (por eso también se le llama el marco 5x4).

Las cuatro relaciones son:

- Política
- Pacto
- Gestión
- Voz y elección

Los cinco elementos a través de las relaciones son:

- Delegación
- Finanzas
- Información
- Motivación
- Apoyo

Para obtener más información sobre estas relaciones y elementos, consulte el *Glosario* y **Comprender el Marco de los Sistemas RISE**.

Para decidir en qué relaciones enfocarse al implementar el Diagnóstico, considere las prioridades, la experiencia y las esferas de influencia de las organizaciones y programas a los que está afiliado el equipo de diagnóstico. Por ejemplo, si los miembros

18 Tenga en cuenta que el “conocimiento previo profundo” y las “habilidades sólidas de investigación cualitativa” **no** implican que el equipo de diagnóstico deba incluir investigadores académicos universitarios. Las personas con tales conjuntos de habilidades y antecedentes a menudo están presentes en ONG, consultorías y otras organizaciones profesionales, todas las cuales han implementado con éxito el Diagnóstico (ver *Aplicaciones del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE*).

clave del equipo pertenecen a un grupo de expertos sobre políticas docentes que está colaborando con el gobierno para mejorar el desarrollo profesional docente, pueden optar por centrarse en las relaciones de Gestión y Pacto. Si algunos miembros del equipo forman parte de una organización de la sociedad civil financiada por un donante externo, pueden optar por analizar todos los elementos de las relaciones Voz y elección y Política y, de las relaciones Pacto y Gestión los elementos Delegación e Información (porque los objetivos/prioridades y los flujos de información en el sistema afectan los puntos de entrada de la sociedad civil para mejorar la educación).

Algunos puntos para tener en cuenta:

- **El análisis diagnóstico es más poderoso cuando se analizan múltiples elementos y al menos dos relaciones.** Esto se debe a que las ideas clave del Diagnóstico resultan del análisis de los desajustes dentro y entre las relaciones.
- **Si bien las [herramientas de planificación y análisis](#) se diseñaron para ser aplicables de manera amplia en la mayoría de los sistemas educativos, es posible que el equipo de diagnóstico desee adaptar o agregar herramientas de acuerdo a sus contextos.**
 - Por ejemplo, las herramientas 4, 5 y 6, respectivamente, ofrecen un marco para analizar las relaciones de Pacto, Gestión y Voz y elección, pero no la relación Política. Un análisis de la relación política requeriría un enfoque de economía política más profundo, por lo que hasta ahora no se ha incluido en el Conjunto de herramientas de diagnóstico. Para desarrollar una hoja de trabajo para analizar la relación Política en un contexto determinado, considere utilizar los siguientes recursos:
 - ← Para una discusión de las alineaciones de la relación Política en el Marco de Sistemas RISE, ver Belafi, C. (2022). Donde hay voluntad, hay un camino: el papel de la voluntad política en la creación/producción/conformación de sistemas educativos para el aprendizaje. Serie Perspicacia de RISE. 2022/043. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2022/043.
 - ← Para una discusión sobre la economía política de la educación y los puntos de entrada para alinear la política en torno al aprendizaje de los niños, consulte Levy, B. (2022). Cómo los contextos políticos influyen en los sistemas educativos: patrones, restricciones, puntos de entrada. Serie de documentos de trabajo de RISE. 22/122. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2022/122.
 - ← Para ver un ejemplo de una herramienta de análisis desarrollada para la relación Política en un contexto específico, consulte las páginas 198 y 199 de los [materiales de ejemplo de los estudios piloto](#) elaborados por el equipo de JPC-VERSO para su piloto de diagnóstico en Beluchistán, Pakistán.
 - Además, el equipo de diagnóstico puede desear agregar elementos o subelementos que sean particularmente relevantes para su contexto o para el enfoque de su investigación. Por ejemplo, la Herramienta 4 para analizar la relación Pacto analiza los elementos de Delegación, Finanzas e Información, pero el equipo de diagnóstico puede querer agregar algunas filas para analizar el elemento de Motivación. Esto puede ser particularmente importante en los sistemas educativos donde los burócratas de alto nivel (que son agentes en Pacto) constantemente enfrentan rápidas y severas repercusiones por desviarse de las prioridades educativas del primer ministro (quien es uno de los principales en Pacto).
- **Esta decisión inicial sobre en qué relaciones y elementos del sistema educativo centrarse puede cambiar según los hallazgos de la revisión documental** (ver más adelante). Por ejemplo, si un equipo inicialmente decide centrarse en las relaciones Pacto y Gestión, pero se entera durante la fase de revisión documental que la relación de Voz y elección tiene una gran influencia sobre ciertos aspectos de Gestión, entonces pueden decidir incluir Voz y elección junto con las otras dos relaciones. Y en el sentido opuesto, si un equipo inicialmente tenía la intención de analizar esas tres relaciones y luego se entera, durante la revisión documental, de que las familias y las comunidades tienen poca Voz y elección (porque el sistema escolar está fuertemente centralizado, por ejemplo), los miembros pueden decidir, en aras de la eficiencia, centrarse solo en Pacto y Gestión.

Desarrollo de un plan de implementación.

Como parte de la fase inicial, el equipo crea un plan para la implementación de las actividades en las cinco fases restantes. Este plan debe incluir un cronograma claro y líneas de responsabilidad claras para los diferentes miembros del equipo de diagnóstico.

La duración típica de un estudio de diagnóstico es de aproximadamente 6 meses. Esto podría dividirse en:

- Inicio (fase 1), revisión documental (fase 2) y planificación de los talleres y entrevistas con las partes interesadas (fase 3): 1 a 2 meses
- Realización de talleres y entrevistas con las partes interesadas (fase 3) y análisis (fase 4): 2 a 3 meses
- Taller de priorización (fase 5) e informe final y difusión (fase 6): 1 mes

Para ver un ejemplo de una línea de tiempo y carta Gantt de un estudio de diagnóstico, consulte el informe inicial que realizó el equipo JPC-VERSO sobre su diagnóstico piloto en Beluchistán, Pakistán (páginas 5 a 22 de los [materiales de ejemplo de los estudios piloto](#)).

Nota: si corresponde, el plan de implementación debe tener en cuenta el tiempo necesario para obtener autorización para los talleres y entrevistas con las partes interesadas (p. ej., autorización de las autoridades gubernamentales o aprobación ética de las juntas de revisión institucional).

Formación del comité de dirección

A continuación, el equipo debe comenzar a formar un comité directivo. El comité directivo será parte fundamental del proceso de diagnóstico y desempeñará un papel clave en la determinación de las prioridades de la reforma educativa que surjan del Diagnóstico.

Las responsabilidades clave de los miembros del comité directivo incluyen:

- a) Dar retroalimentación sobre el plan de implementación del diagnóstico
- b) Dar retroalimentación sobre los planes para los talleres/entrevistas con las partes interesadas,
- c) Revisar los resultados de los talleres con partes interesadas
- d) Identificar las prioridades clave para la reforma, con base en el análisis de los resultados del taller con partes interesadas.

Esto implicará un mínimo de dos reuniones: una reunión de lanzamiento para (a) y (b) y un taller de priorización para (c) y (d). Si solo es posible convocar estas dos reuniones, cada reunión debe ser un taller de medio día. Si los miembros del comité directivo están dispuestos a comprometerse a reuniones más frecuentes, entonces cada reunión podría ser más corta.

El comité directivo debe incluir representantes con un conocimiento profundo del sistema educativo y que provengan de varias de las agencias u organizaciones que harán uso del Diagnóstico. Es importante asegurar la membresía de personas con el equilibrio adecuado de autoridad en su organización y con tiempo y atención para dedicar al proceso. Los líderes superiores pueden desear designar a un suplente para que sirva en su lugar en el comité.5.49

Una adaptación para tener en cuenta: uno de los equipos que puso a prueba el Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE convocó un comité directivo y un comité asesor técnico. El comité directivo estuvo compuesto por líderes sénior que ofrecieron aportes estratégicos sobre el contexto de las políticas educativas. El comité asesor técnico, por su parte, hizo comentarios detallados sobre la metodología de investigación. De manera más informal, un equipo de diagnóstico podría solicitar aportes colegiados de investigadores (ya sea del mismo contexto o de otro lugar) en ciertos hitos del proceso de diagnóstico.

Vea la **Herramienta 1, Comité directivo** (en [Herramientas de planificación y análisis](#); la Figura 4 muestra una captura de pantalla), para obtener sugerencias sobre la distribución de los tipos de organizaciones que podrían estar representadas en el comité. Esta distribución debe adaptarse a las necesidades del contexto.

Figura 4. Captura de pantalla de la Herramienta 1, Lista del comité directivo.

| | A | B | C | D | E | F |
|----|--|------------|-------------|--------------|---------------------|-------------------|
| 1 | Tool #1. Steering committee list | | | | | |
| 2 | | | | | | |
| 3 | | No. | Name | Title | Organisation | Type* |
| 4 | | 1 | | | | Gov (Min of Ed) |
| 5 | | 2 | | | | Gov (Min of Ed) |
| 6 | | 3 | | | | Gov (Min of Ed) |
| 7 | | 4 | | | | Gov (Min of Ed) |
| 8 | | 5 | | | | Gov (Finance) |
| 9 | | 6 | | | | Gov (Finance) |
| 10 | | 7 | | | | Gov (Other) |
| 11 | | 8 | | | | Gov (Other) |
| 12 | | 9 | | | | Civil Society |
| 13 | | 10 | | | | Civil Society |
| 14 | | 11 | | | | Academia/research |
| 15 | | 12 | | | | Academia/research |
| 16 | <i>*Note: Types reflect suggested distribution of representation among steering committee. This distribution should be modified as needed to adapt to context.</i> | | | | | |

Los miembros del comité directivo se identifican y contactan inicialmente durante la fase de Inicio. Sin embargo, se pueden agregar miembros durante la fase de Revisión documental si el mapeo de partes interesadas revela organizaciones adicionales que sería beneficioso incluir.

Reunión de lanzamiento del comité directivo

Una vez finalizada la composición del comité directivo, el equipo de diagnóstico llevará a cabo una reunión de lanzamiento del comité.

Esta reunión de lanzamiento puede tener lugar durante la fase de Inicio o la fase de Revisión documental. Sin embargo, si el comité directivo se convoca solo para la reunión de lanzamiento y el taller de priorización, sin otras reuniones en el medio, entonces la reunión de lanzamiento debe realizarse después de que el equipo haya tenido tiempo de desarrollar sus planes para los talleres/entrevistas y antes de salir a terreno a realizar estos talleres/entrevistas.

Durante la reunión de lanzamiento del comité directivo, el equipo de diagnóstico debe completar las siguientes actividades con ellos:

Introducción al marco de diagnóstico

- El objetivo de esta introducción es equipar a los miembros del comité directivo para brindar comentarios específicos sobre los planes para los talleres/entrevistas con las partes interesadas y para tomar decisiones constructivas durante el taller de priorización.
- Nota: el equipo de diagnóstico debe decidir qué es más apropiado, hacer de esto una sesión informativa de alto nivel sobre el marco 5x4 y el concepto de desalineaciones o aprovechar la oportunidad para una familiarización más completa con el marco, a través de una combinación de módulos de capacitación y discusiones interactivas.

Explicación del proceso de diagnóstico al comité directivo, incluidos los talleres, cómo se llevarán a cabo y quiénes estarán incluidos

Explicar el papel y la responsabilidad del comité directivo en el proceso de diagnóstico:

- Cómo se comprometerán.
- Cuáles son los hitos claves, a lo largo del proceso, en los que se solicitarán sus comentarios.
- Su papel en la selección de las prioridades clave para la reforma con base en el análisis de los talleres de partes interesadas y en la determinación de los resultados finales y las recomendaciones del Diagnóstico.

Solicitar y escribir comentarios sobre los planes de talleres/entrevistas de las partes interesadas.

- En particular, el equipo de diagnóstico debe buscar el aporte del comité directivo (tanto asesoramiento como contactos) sobre informantes clave a los que dirigirse para los talleres y entrevistas.
- El comité directivo también puede tener información valiosa sobre a quién pedir información faltante que no pudo localizarse durante la revisión documental.
- Algunos equipos de diagnósticos piloto han encontrado útil compartir preguntas/instrumentos para los talleres de partes interesadas y entrevistas con el comité directivo u solicitar sus aportes.

2. Revisión documental

La recopilación y el análisis de datos para el Diagnóstico comienzan con una revisión documental. El propósito de la revisión documental es completar la mayor cantidad posible de herramientas de análisis de diagnóstico (consulte las herramientas 4, 5 y 6 en las [Herramientas de planificación y análisis](#)) a partir del material escrito existente sobre el sistema educativo y del conocimiento que tiene del sistema educativo. El objetivo es llegar a una hipótesis preliminar informada sobre las alineaciones y desalineaciones dominantes del sistema educativo.

Las actividades clave durante la fase de revisión documental son:

Mapeo de partes interesadas

Revisión de documento

Análisis diagnóstico preliminar (incluida la identificación de brechas e informantes clave)

Mapeo de partes interesadas

El equipo debe comenzar haciendo una lista de las principales organizaciones y los distintos tipos de organizaciones que participan en el sistema educativo. La lista debería incluir:

Todas las agencias gubernamentales clave o agencias adyacentes al gobierno que desempeñan un papel en el sistema educativo, incluidas aquellas que tienen responsabilidad sobre finanzas, plan de estudios, exámenes, contratación de maestros y otro personal, remuneración de maestros y otro personal, colocación de maestros y otro personal, promoción de maestros y otro personal, inspección de escuelas y planificación.

Organizaciones clave con responsabilidad en las escuelas no estatales como, por ejemplo, escuelas privadas o escuelas administradas por autoridades religiosas.

Organizaciones clave fuera del gobierno con un papel en la educación, incluidas organizaciones de la sociedad civil, sindicatos, donantes y organizaciones del sector privado. 6.21 / 6.32

Los equipos deben asegurarse de incluir no solo organizaciones e individuos que trabajan directamente en la educación (en divisiones del ministerio, por ejemplo), sino también actores que, siendo parte del sistema, no participan en la prestación de servicios (p. ej., ejecutivos del gobierno, legisladores y organizaciones financieras). Cuáles de estos son relevantes, variará según el contexto y la unidad administrativa (nacional, regional o local) en la que se centre el Diagnóstico. El equipo debe especificar el rol de las organizaciones legislativas (p. ej., miembros del parlamento) y las organizaciones ejecutivas (p. ej., presidente o primer ministro, ministerio de finanzas, ministerio de educación) en la toma de decisiones sobre políticas y presupuestos educativos, así como el rol de los funcionarios regionales y locales.

Para cada organización, el equipo debe incluir una descripción de dónde encaja esa organización en el Marco de Sistemas RISE (5x4), como parte del principal y/o como agente en una de las relaciones.¹⁹ Este proceso de mapeo de partes interesadas se puede registrar en la **Herramienta 2. Lista de partes interesadas** (en las [Herramientas de planificación y análisis](#); ver la captura de pantalla en la [Figura 5](#)).

¹⁹ Por lo general, las organizaciones/actores son principales o agentes en más de una relación. Por ejemplo, el ministerio de educación es un agente en la relación de Pacto y un principal en la relación de Gestión. Las familias son los principales en dos relaciones: Voz y elección (en su calidad de destinatarios de los servicios de instrucción de los proveedores de primera línea) y Política (en su calidad de ciudadanos/miembros de la política). Los maestros y los líderes escolares son agentes en dos relaciones: Gestión y Voz y elección. Para obtener más información, consulte *Entendiendo el marco de los sistemas RISE*.

Figura 5. Captura de pantalla de la Herramienta 2, Lista de partes interesadas.

| 1 | Tool #2. Stakeholder list | | Organisational position in the RISE Framework (principal and/or agent in which relationships?) | | | |
|----|---|-----------------------------|---|---------|------------|----------------|
| | Function/role* | Organisation(s) | Politics | Compact | Management | Voice & Choice |
| 2 | | | | | | |
| 3 | Example: | Example: | | | | |
| 4 | Exams | National Examinations Board | — | Agent | Principal | — |
| 5 | Exams | | | | | |
| 6 | Inspections | | | | | |
| 7 | Curriculum | | | | | |
| 8 | Teacher qualifications and standards | | | | | |
| 9 | Teacher hiring | | | | | |
| 10 | Teacher placement | | | | | |
| 11 | Finances | | | | | |
| 12 | School construction | | | | | |
| 13 | Planning | | | | | |
| 14 | Teacher promotion | | | | | |
| 15 | Ministry of Education | | | | | |
| 16 | Ministry of Finance | | | | | |
| 17 | Ministry of Local Government (if involved in school inspection, infrastructure, funding, etc.) | | | | | |
| 18 | Teacher unions | | | | | |
| 19 | Donors | | | | | |
| 20 | Regulation of private schools | | | | | |
| 21 | Religious authorities with responsibility for schooling | | | | | |
| 22 | Social protection organisations involved in education | | | | | |
| 23 | Civil society organisations involved in education | | | | | |
| 24 | Local community organisations involved in schooling | | | | | |
| 25 | Executive authority | | | | | |
| 26 | Legislative authority | | | | | |
| 27 | Fiduciary authority | | | | | |
| 28 | Headteachers | | | | | |
| 29 | Teachers | | | | | |
| 30 | Children and their families | | | | | |
| 31 | | | | | | |
| 32 | | | | | | |
| 33 | | | | | | |
| 34 | | | | | | |
| 35 | *Note: Functions/roles listed represent a selection of common functions/roles in an education system. This may vary between systems and should be adapted to context. | | | | | |

Tenga en cuenta que el mapeo de partes interesadas requiere que el equipo de diagnóstico ejerza su juicio. Este no es un ejercicio mecánico. Por ejemplo:

Es posible que el equipo deba decidir si incluye en el análisis a burócratas educativos de nivel distrital u otros de nivel medio o si, al no tener suficiente influencia en este contexto o no ser lo suficientemente relevantes para el enfoque del Diagnóstico, se hace innecesario incluirlos. Si se incluyen, el equipo tendrá que decidir cómo y dónde incluirlos en el mapeo y el análisis (p. ej., incluir a los funcionarios distritales entre los principales en Gestión, si tienen un poder de decisión importante; incluirlos entre los agentes en Gestión, si son vistos como conductos, sin mayor poder, entre el ministerio y las escuelas; o, incluso, analizando múltiples relaciones de Gestión, como las relaciones ministerio-distrito y distrito-escuela).

El equipo puede tener que decidir si corresponde incorporar en el mapeo de partes interesadas a (1) sindicatos de docentes u otras organizaciones de la sociedad civil y grupos de defensa y (2) donantes y organizaciones internacionales. Por ejemplo, si los sindicatos son influyentes y ejercen su poder principalmente a través de alianzas partidistas, los sindicatos pueden incluirse en el análisis como principales en la relación Política (junto con otros grupos de interés dentro de las comunidades, padres y estudiantes). Si los sindicatos son influyentes, pero ejercen su poder principalmente movilizándolo a los docentes a la huelga en oposición a los cambios de política, esto podría incluirse en el análisis como una forma de Motivación que los agentes pueden controlar en la relación de Gestión. Si los sindicatos existen, pero no ejercen mucha influencia (p. ej., dan declaraciones en periódicos y abogan por maestros individuales con quejas contra sus empleadores, pero no influyen significativamente en la formulación o implementación de políticas), entonces el análisis puede no necesitar incluirlos.

Revisión de documentos

La revisión de documentos es una de las actividades clave para lograr el resultado previsto de la fase de Revisión documental: una hipótesis preliminar informada sobre las principales alineaciones y desalineaciones dentro del sistema educativo. La revisión debe incluir documentos que describan el sistema educativo, ya sea que provengan del gobierno (descripciones de políticas gubernamentales) o de fuentes secundarias (estudios académicos, literatura gris, otras fuentes locales, etc.).

En consecuencia, la revisión de documentos debe ser:

Tan completa como sea necesario para llenar cualquier vacío de conocimiento que deba llenarse antes de los talleres y entrevistas con las partes interesadas (para que los talleres y las entrevistas sean lo más efectivos posible)

Tan completa como sea necesario para validar (o invalidar) los supuestos del equipo de diagnóstico sobre las principales partes interesadas en el sistema educativo y los roles que desempeñan dentro del sistema, de modo que los talleres y las entrevistas abarquen una combinación óptima de partes interesadas.

Además, **el equipo debe consultar constantemente las herramientas de análisis 4, 5 y 6 a lo largo de la revisión de documentos.**

Para garantizar que la información recopilada durante la revisión del documento sea lo suficientemente enfocada y completa para formar una hipótesis preliminar sobre las alineaciones/desalineaciones del sistema educativo, el equipo debe guiarse por los elementos, subelementos y preguntas orientadoras contenidas en las herramientas 4, 5 y 6 (consulte la sección *Análisis de diagnóstico preliminar (incluida la identificación de brechas e informantes clave)* para obtener más detalles).

Para asegurar que el análisis emergente informará de manera eficiente y efectiva la revisión de documentos, los **equipos pueden utilizar las herramientas 4, 5 y 6 para formular una hipótesis preliminar sobre su sistema educativo que los ayude a orientar mejor la revisión de documentos.** Esto puede facilitar el proceso de utilizar la revisión de documentos para confirmar/refutar experiencias anecdóticas, juicios o suposiciones controvertidos, y para llenar los vacíos de información. 7.02 / 7.32

Documentos y políticas gubernamentales

El equipo debe comenzar con un proceso de recopilación de documentos. En la **Herramienta 3 Lista de documentos** se propone una lista de documentos y políticas gubernamentales para recopilar (en las [Herramientas de planificación y análisis](#); ver la captura de pantalla en la [Figura 6](#)).

Figura 6. Captura de pantalla de la Herramienta 3, Lista de documentos.

| | A | B | C | D |
|----|---|--|-----------------|---|
| 1 | Tool #3. Document list | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | Document* | Located? | Included in initial desk review? |
| 4 | | Education sector plan | | |
| 5 | | National development plan sections on education | | |
| 6 | | Most recent inspection handbook / guide / plan | | |
| 7 | | Most recent decentralisation plan / guidance / law | | |
| 8 | | Most recent teacher law / regulation / qualification / teacher placement guide | | |
| 9 | | Most recent curriculum reform(s) | | |
| 10 | | Most recent assessment framework or policy (school-leaving exam) | | |
| 11 | | Most recent assessment framework or policy (sample-based assessment / learning assessment) | | |
| 12 | | Most recent guidance / policy on district management of schools, teacher supervision and support | | |
| 13 | | Most recent guidance / policy for school construction / improvement | | |
| 14 | | Most recent guidance on regulation of private sector | | |
| 15 | | Most recent budget | | |
| 16 | | | | |
| 17 | | | | |
| 18 | | | | |
| 19 | | | | |
| 20 | | | | |
| 21 | | | | |
| 22 | <i>*Note: document list is suggestive based on documents that will commonly be helpful across education systems. This should be adapted to context.</i> | | | |

Una vez que se recopilan los documentos, el equipo o los líderes del equipo deben elegir qué documentos priorizarán para la revisión inicial de documentos. Se debe dar prioridad a los documentos que revelarán nueva información o nuevos conocimientos sobre el sistema. Sin embargo, el equipo debe mantener los demás documentos en archivo, pues puede ser útil consultarlos, durante las fases posteriores del Diagnóstico, para corroborar información u obtener información adicional.

Fuentes secundarias: literatura gris, estudios académicos y otras fuentes locales

Además de los documentos de políticas gubernamentales, que generalmente brindan una imagen *de jure* y no *de facto* del sistema educativo, el equipo debe revisar fuentes secundarias, por ejemplo:

- *Literatura gris*: análisis de economía política, análisis presupuestario, mapeos de sistemas anteriores y documentos de evaluación de proyectos de organizaciones nacionales, internacionales o multilaterales. Puede ser útil consultar con los contactos de los principales donantes bilaterales o multilaterales activos en el sector de la educación y solicitar copias de los informes que han encargado recientemente.
- *Estudios académicos*: artículos de revistas o libros recientes sobre las relaciones y elementos focales de responsabilidad.
- *Otras fuentes locales*: periodismo de investigación o campañas electorales recientes que pueden haber identificado problemas educativos importantes o citado fuentes de datos importantes.

¿Qué tan extensa debe ser la revisión de documentos?

Como se señaló anteriormente, la decisión del equipo sobre cuánto tiempo dedicar a la revisión de documentos debe basarse en lo que se necesitaría para lograr el resultado previsto de la revisión documental: una hipótesis preliminar sobre las principales alineaciones y desalineaciones del sistema educativo. Esta hipótesis se probará y refinará durante los talleres y entrevistas con las partes interesadas, y el análisis posterior.

Además de este objetivo general, los equipos también deben considerar sus prioridades programáticas. Por ejemplo:

Si el objetivo principal para realizar el Diagnóstico es informar el diseño de un programa y si el equipo tiene un cronograma y recursos limitados para dicho proceso de diseño, entonces el equipo debe filtrar los documentos que se han recopilado y revisar solo los que cree proporcionarán información que el equipo no conoce. Además, en términos de fuentes secundarias, es posible que el equipo desee limitarse a informes, libros y artículos publicados en los últimos años.

En contraste, algunos de los equipos que pusieron a prueba el Diagnóstico tenían la intención de publicar los resultados de su análisis de diagnóstico no solo en informes y otros productos dirigidos a las partes interesadas del país, sino también en revistas académicas. En consecuencia, realizaron revisiones de documentos mucho más extensas, que iban más allá del contexto de las políticas educativas actuales para observar políticas y sistemas educativos anteriores y de otros lugares.

Análisis de diagnóstico preliminar (incluida la identificación de brechas e informantes clave)

En esta etapa el equipo comienza su primer intento de análisis de sistemas. Este ejercicio inicial pretende ser preliminar. Su propósito es ayudar al equipo a identificar áreas de consenso y áreas de desacuerdo o incertidumbre donde se necesita información adicional. Esto ayudará a informar los talleres y garantizará que el tiempo de las partes interesadas se dedique a las áreas que más necesitan aclaración, en lugar de a los aspectos del sistema que ya se comprenden bien.

En este análisis inicial, el equipo utilizará su conocimiento previo y lo que ha aprendido de la revisión documental para diagnosticar las alineaciones de los elementos de cada relación de Responsabilidad. (Por ejemplo, el elemento de financiación de la relación de Gestión puede alinearse para maximizar el acceso a la educación, mientras que el elemento de información puede alinearse para el cumplimiento del proceso burocrático. Esto indicaría que hay dos elementos que están desalineados entre sí y que además están desalineados para el aprendizaje de los niños. Para obtener más información sobre tales desalineaciones, consulte *Comprender el Marco de los Sistemas RISE*.)

Figura 7. Captura de pantalla de la Herramienta 4 para analizar la relación Pacto.

| | A | B | C | D | E | F | G | H |
|----|----------------------------------|--|---------------------------------------|---|--------------------|---------------------------|--|--------------------------------------|
| 1 | Tool #4. Compact analysis | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | |
| 3 | Principal organisation(s) | | | | | | | Show notes & illustrative indicators |
| 4 | Agent organisation(s) | | | | | | | Hide notes & illustrative indicators |
| 5 | Element | Sub-element | | Aligned for learning | Aligned for access | Aligned for socialisation | Aligned for patronage or special interests | Description of element |
| 7 | Delegation | Compact-Delegation (i) High-level target: What goals does the executive authority for the education system? | Guiding questions | What are the priorities of the the state executive authority for the education system? What would success look like for the ministry of education? | | | | |
| 9 | | | Summary from desk review | | | | | |
| 10 | | | Missing information (and whom to ask) | | | | | |
| 11 | | | Summary from workshops/interviews | | | | | |
| 12 | | Compact-Delegation (ii) | Guiding questions | What are the executive authorities' priorities for the teaching profession? What does the executive authority want or expect the ministry to do with or for teachers? | | | | |
| 14 | | Human resources: How does the executive set human resource goals? | Summary from desk review | | | | | |
| 15 | | | Missing information (and whom to ask) | | | | | |
| 15 | | | Summary from workshops/interviews | | | | | |
| 15 | | | Guiding questions | According to education authorities (e.g. high-level education ministry officials), what do the state executive and fiduciary authorities want them to prioritise and achieve? What are the expectations and targets that, if unmet by the education ministry, are likely to trigger action, meetings, or repercussions from the executive and fiduciary authorities? What are the executive authorities' expectations and priorities for the budget allocation process? How similar are these de facto priorities, expectations, and targets as compared to the state executive's publicly articulated | | | | |

Para realizar este análisis de diagnóstico preliminar, el equipo debe trabajar con las herramientas 4, 5 y 6, para Pacto, Gestión y Voz y elección, respectivamente. Las herramientas están disponibles en las [Herramientas de planificación y análisis](#). Si lo desea, los equipos también pueden desarrollar y trabajar a través de una herramienta para analizar la relación Política.²⁰ Como se ilustra en la [Figura 7](#), las Herramientas 4, 5 y 6 facilitan el análisis de cada relación al organizar el análisis en elementos y subelementos. Cada subelemento representa un área importante para examinar dentro del elemento en cuestión. Por ejemplo, al analizar el elemento de delegación dentro de la relación Pacto, las áreas importantes a considerar incluyen los tres subelementos incluidos en la Herramienta 4: objetivos de alto nivel, objetivos de recursos humanos y la brecha entre los objetivos articulados y reales.

El proceso de trabajar con estas herramientas de análisis puede proceder de la siguiente manera:

- Para cada relación que el equipo haya decidido analizar, comience completando la(s) organización(es)/grupo(s) principal(es) y la(s) organización(es)/grupo(s) agente(s) en las **filas 3 y 4** de la hoja de trabajo.
- A continuación, trabaje en cada elemento y subelemento por turno.
 - Para cada subelemento, en la fila "**Resumen de la revisión documental**", articule brevemente (en viñetas o en un párrafo breve) qué alineamiento(s) (p. ej., alineamiento para el aprendizaje, alineamiento para el acceso o alineamiento para la socialización) son más relevantes o más dominantes en para su sistema, y también las razones de esa relevancia.
 - ← Utilice las preguntas guía y los indicadores de ejemplo de cada alineación en la herramienta de análisis. Sin embargo, si las preguntas o los indicadores de ejemplo no parecen relevantes para el contexto, el equipo tiene la libertad de interpretar y describir el subelemento según su criterio de lo que es apropiado y preciso para su contexto.

20 Como se señaló anteriormente en "Decisión sobre qué relaciones y elementos analizar", el kit de herramientas de diagnóstico no incluye (todavía) una herramienta para analizar la relación Política. Esto se debe a que un análisis de la relación Política requeriría un enfoque de economía política más profundo. Para una discusión de las alineaciones de la relación Política en el Marco de Sistemas RISE, ver Belafi (2022). Para una discusión sobre la economía política de la educación y los puntos de entrada para alinear la política en torno al aprendizaje de los niños, consulte Levy (2022).

- ← Tenga en cuenta que muchas partes del sistema tendrán alineaciones primarias y secundarias. (Por ejemplo, el elemento de Información en la relación de Gestión puede estar alineado principalmente con la expansión del acceso a la educación, pero en segundo lugar alineado con mejorar el aprendizaje de los estudiantes). La alineación pura en torno a un solo propósito puede ser relativamente rara. Esto es de esperar: la educación tiene muchos propósitos diferentes. No puede ni debe reducirse únicamente a inculcar habilidades académicas. El objetivo del Diagnóstico es determinar las alineaciones dominantes y resaltar las partes del sistema educativo que están desequilibradas o diseñadas en exceso en torno a propósitos distintos del aprendizaje y, por lo tanto, impiden una alineación suficiente en torno al aprendizaje.
 - ← Este ejercicio debe centrarse en desarrollar una descripción que refleje la comprensión del sistema por parte del equipo y el razonamiento y la justificación de por qué el equipo ha elegido esa descripción. Articular las razones por las que se eligió una alineación en particular es mucho más importante que elegir la alineación “correcta”.
- Para cada elemento, después de analizar todos sus subelementos, haga una determinación inicial informada sobre la(s) alineación(es) que mejor describen ese elemento de la relación.
 - ← Articule esta decisión en viñetas o formato narrativo en la columna “**Descripción del elemento**”. Tenga en cuenta que esta es una evaluación inicial y probablemente cambiará a medida que se recopile más información y las partes interesadas participen.
- Después de trabajar con los subelementos y los elementos, reflexione sobre el panorama general de todos los elementos dentro de cada relación y entre las relaciones.
 - En la **Herramienta 7. Desalineaciones comunes**, anote cualquier desalineación que surja en esta etapa, ya sea que el equipo pueda concluir con confianza, en base a la revisión documental, que estas desalineaciones están presentes en el sistema o que haya indicios de ciertas desalineaciones que el equipo quisiera explorar más a fondo en talleres.
 - ← En esta etapa, los detalles en la columna “Evidencia y justificación” pueden ser preliminares y no es necesario completar la columna “Principios sugeridos para la intervención”.

El equipo puede consultar

- Tabla 12 en **Comprender el Marco de los Sistemas RISE** para ayudar a identificar desalineaciones comunes.
- Reflexionando sobre este análisis general, regrese a las **herramientas 4, 5 y 6** para identificar los subelementos y elementos donde se necesita más información.
 - Identifique si esta es una pregunta que puede responderse fácilmente mediante la revisión de documentos o fuentes secundarias o si es una pregunta que debe plantearse en talleres o entrevistas.
 - Para aquellos vacíos de información que se pueden llenar fácilmente mediante la revisión de documentos, actualice la(s) fila(s) relevante (s) de “**Resumen de la revisión documental**” y la(s) columna(s) de “**Descripción del elemento**” después de hacer un seguimiento de las fuentes en cuestión.
 - Para aquellos vacíos de información que deben llenarse durante los talleres/entrevistas, identifique qué partes interesadas deben incluirse para discutir cada subelemento. Es probable que haya muchos subelementos en los que se necesite el aporte de más de una parte interesada. Anote esto en las filas correspondientes de “**Información faltante (y a quién preguntar)**”.

A lo largo de esta análisis diagnóstico preliminar recuerde recurrir al glosario para explicar cualquier terminología desconocida en las herramientas de análisis.

Para ver un ejemplo del resultado de una revisión documental y un análisis de diagnóstico preliminar, consulte el informe de la revisión documental del equipo SUMMA de su piloto de diagnóstico en Ecuador en las páginas 22 a 76, incluido en los [materiales de ejemplo de los estudios piloto](#).8.03 / 10.00

3. Talleres y entrevistas con las partes interesadas

Una vez que el equipo ha completado la fase de revisión documental, está listo para planificar y realizar los talleres y las entrevistas.

Las tres funciones clave de los talleres y entrevistas con las partes interesadas son:

- Llenar los vacíos de información identificados durante la revisión documental (en las filas “Información faltante (y a quién preguntar)” de las herramientas 4, 5 y 6)
- Identificar brechas entre lo que se declara oficialmente *de jure* y lo que realmente sucede *de facto* en las aulas, las escuelas, con los funcionarios del distrito, etc.
 - Por ejemplo, la revisión de documentos puede indicar que los maestros, los directores y los funcionarios del distrito tienen una lista oficial de responsabilidades invariablemente larga (*de jure*), pero los talleres y las entrevistas pueden ayudar a identificar cuál es, en terreno, la norma sobre qué responsabilidades realmente se priorizan (*de facto*).
- Fomentar un entendimiento compartido entre los participantes del taller sobre los desafíos que enfrenta el sistema educativo

Planificación de talleres y entrevistas con las partes interesadas

Los datos pueden recopilarse en talleres, entrevistas o en una combinación de ambos. Dado que uno de los propósitos del Diagnóstico es generar consenso en el sistema educativo sobre los principales desafíos y prioridades, sugerimos utilizar talleres siempre que sea posible.

Sin embargo, en algunos casos, puede que no sea práctico depender principalmente de los talleres, ya sea por razones logísticas, políticas u otras. Alentamos a los equipos a evaluar sus contextos y decidir qué funciona mejor en ellos. Por ejemplo, con ciertas partes interesadas puede ser más apropiado hablar en entrevistas individuales que en talleres (con, por ejemplo, legisladores de alto nivel, burócratas o activistas de la sociedad civil en posiciones vulnerables).

Además, es posible que el equipo desee realizar entrevistas de seguimiento para llenar cualquier vacío de información, aclarar cualquier ambigüedad o resolver cualquier inconsistencia que haya resultado de los talleres.

Las siguientes son algunas preguntas útiles para la planificación de la configuración y estructura de los talleres y entrevistas:

- **¿Cuáles son las dinámicas de poder y los posibles sesgos entre las partes interesadas?**
 - Por un lado, los talleres que mezclan participantes de diferentes organizaciones y roles pueden facilitar que, en lugar de servir como una cámara de resonancia para perspectivas similares, los talleres den la oportunidad a los participantes de desafiar las suposiciones de los demás y construir consenso entre los grupos de partes interesadas.
 - Por otro lado, si hay desequilibrios de poder significativos o amenazas de repercusiones por hablar de manera crítica (por ejemplo, entre maestros y funcionarios del ministerio con influencia sobre la asignación de puestos de trabajo de los maestros), entonces puede ser beneficioso tener grupos de taller homogéneos y/o realizar algunas entrevistas individuales de seguimiento para verificar la información compartida en los talleres grupales.
 - Para obtener más información sobre este punto, consulte la sección “Participantes objetivo y enfoque del taller/entrevista” más abajo.
- **¿Qué tan formal o informal debe ser el tono de los talleres y entrevistas?**
 - Por un lado, un enfoque formal y estructurado de los talleres y entrevistas puede ayudar a legitimar el ejercicio de diagnóstico.
 - Por otro lado, algunas partes interesadas pueden estar más dispuestas a compartir puntos de vista honestos en un entorno más informal y casual.

- Además de la estructura y el enfoque general del taller/entrevista, otros factores que pueden afectar el sentido de formalidad o informalidad son: (a) rapport/sensación de identificación entre el facilitador/entrevistador y los participantes; (b) sensación de confianza entre los participantes y el facilitador/entrevistador que, a su vez, puede depender del enfoque del equipo de diagnóstico para la protección de datos. Para obtener más información sobre (b), consulte “*Gestión de datos y confidencialidad*” más abajo.
- **¿Cuán explícitamente debe discutirse el marco 5x4 en los talleres?**
 - Por un lado, los talleres y entrevistas pueden ser una valiosa oportunidad para difundir el pensamiento sistémico en el sistema educativo al enseñar a los participantes sobre el marco RISE 5x4 y/o los conceptos de alineaciones y desalineaciones en el sistema. Además, si el equipo está iniciando discusiones sobre aspectos del sistema educativo que se consideran políticamente sensibles, la terminología del marco 5x4, ampliamente utilizada, puede otorgar cierta legitimidad al proceso y mejorar la neutralidad percibida.
 - Por otro lado, cuanto más profundamente se involucren los talleres o entrevistas en la discusión del marco 5x4, mayor será su duración. Algunos de los equipos que probaron el diagnóstico de los sistemas educativos encontraron más beneficioso dejar el marco analítico fuera de la mayoría de los talleres y, en su lugar, basarse en las preguntas guía de las herramientas 4, 5 y 6 para dar forma a las discusiones del taller para, posteriormente, como un ejercicio interno del equipo, mapear retrospectivamente las aportaciones de los participantes al marco 5x4 y sus herramientas de análisis.
 - Para ver ejemplos de agendas de talleres que se relacionan y no con los subelementos del marco, consulte “*Ejemplos de agendas de talleres*” más abajo.16.26

Participantes objetivo y enfoque del taller/entrevista

Para hacer el mejor uso del tiempo de las partes interesadas, de cada grupo o entrevistado, el **equipo debe poner foco en ciertos (no en todos) aspectos relevantes del sistema**. Esto puede estar organizado, recurriendo al marco de sistemas, por una relación o un elemento o una combinación de los dos. Trabajando a través de cada hoja de cálculo de las Herramientas 4, 5 y 6, el equipo debe identificar qué partes interesadas deben incluirse en los talleres y usar esto para determinar cuáles serán las organizaciones, personas y focos de cada taller.

Al determinar **a quién invitar a los talleres y entrevistas**, el equipo de diagnóstico debe asegurar la inclusión de representantes de cada una de las organizaciones clave. Sin embargo, el equipo debe centrarse más en garantizar que se respondan las preguntas de cada fila de las hojas de cálculo de análisis, en las herramientas 4, 5 y 6, que en la dar representación a cada subdivisión o departamento dentro de cada organización. Al determinar qué personas incluir, el equipo de diagnóstico debe tratar de garantizar que, en la medida de lo posible, se incluyan los “burócratas de referencia” o personas con experiencia y conocimiento del sistema.

Más allá del nivel nacional, el equipo también puede querer realizar talleres con funcionarios a nivel local, para analizar el nivel local del sistema. El alcance de este trabajo de campo con funcionarios locales puede no contar con suficientes recursos. En ese caso, el equipo debe utilizar no un muestreo de toda la geografía, sino un muestreo deliberativo centrado en obtener una imagen adecuada del nivel local del sistema.

El tamaño ideal del taller es de aproximadamente diez personas. Los talleres deben provocar una sensación de grupo focal o grupo de trabajo técnico, con la participación activa de todos los asistentes.

Hay muchas posibilidades sobre cómo configurar los talleres. El equipo de diagnóstico debe usar su criterio sobre cómo se facilitará la discusión más informativa, equilibrando dos objetivos contrapuestos:

- Hacer que las personas que normalmente no interactúan hablen entre sí y construyan una comprensión compartida de cómo funciona el sistema
- Asegurar que todos sientan que pueden hablar libremente

Por ejemplo: para las filas de Información, las partes interesadas relevantes podrían ser la inspección, la agencia de evaluación, los EMIS y el plan de estudios. Idealmente, el equipo podría reunir a todas estas partes, pero las restricciones políticas pueden llevarlo a separarlas en uno o más talleres diferentes.

Gestión de datos y confidencialidad

Antes de realizar talleres o entrevistas de campo, el equipo debe analizar y aclarar su enfoque sobre la gestión y confidencialidad de los datos. Definir y comunicar principios claros sobre la gestión y confidencialidad de los datos puede ser clave para ayudar a los participantes a confiar en los facilitadores y hablar con franqueza.

Los puntos para considerar incluyen:

- **Modo de grabación:** ¿Se grabarán los talleres/entrevistas en audio/video o se capturarán únicamente en notas escritas a mano/mecanografiadas por el equipo? Si bien la grabación de audio/video es más precisa, el análisis de grabaciones lleva mucho más tiempo que el análisis de notas escritas. (Para entrevistas individuales, contraponga el riesgo de que los participantes se sientan inhibidos por un dispositivo de grabación y/o por un tomador de notas adicional en la sala, por un lado, y los desafíos de tener un solo entrevistador para hacer las preguntas/seguimiento y toma notas, por el otro.)
- **Seguridad de los datos:** ¿Dónde y cómo se almacenarán las grabaciones/notas? ¿Quién tendrá acceso a estos datos? ¿Se anonimizarán/seudonimizarán los datos? ¿Cómo abordará el equipo las solicitudes de las autoridades educativas para acceder a los datos de campo?
- **Consentimiento de los participantes:** ¿Cómo se asegurará el equipo de que todos los participantes del taller/entrevista darán su consentimiento activo para participar? ¿Cómo se registrará este consentimiento? Si una parte interesada comparte informalmente información útil con un miembro del equipo de diagnóstico cuando el equipo está haciendo trabajo de campo, ¿cómo se abordará la cuestión del consentimiento? ¿Solicitando retrospectivamente su consentimiento, en caso de ser mencionado o citado directamente, por ejemplo? ¿O usando esa información como una información general y triangulándola con otras fuentes escritas/humanas que se pueden citar, etc.?16.49 / 17.19
- **Requisitos institucionales:** Las organizaciones colaboradoras o financiadoras, ¿tienen requisitos específicos sobre la protección de datos y el consentimiento de los participantes? ¿Cómo repercutirá el cumplimiento de estos requisitos institucionales en los plazos del ejercicio de diagnóstico?
- **Confidencialidad entre los participantes del taller:** ¿Establecerá el equipo de diagnóstico alguna directriz para los participantes del taller sobre cómo compartir información de los propios talleres? Dos buenas opciones aquí son (1) pedirles a los participantes que mantengan la confidencialidad del contenido del taller y (2) pedirles que observen la [Regla de Chatham House](#): “los participantes son libres de usar la información recibida, pero ni la identidad ni la afiliación de los oradores ni la de cualquier otro participante puede ser revelada”.

Materiales para los talleres y entrevistas

Una vez que se ha determinado la composición y el enfoque de los talleres y entrevistas, el equipo puede comenzar a desarrollar los instrumentos y materiales para cada uno.

Un buen punto de partida pueden ser las herramientas 4, 5 y 6 de las herramientas de planificación y análisis. El equipo de diagnóstico puede desear seleccionar, adaptar y simplificar partes de estas herramientas de análisis, para que sirvan como hojas de trabajo para los talleres, o simplemente extraer y modificar preguntas guía relevantes, para que sirvan como instrumentos de taller/entrevista y el equipo pueda asegurarse de cubrir todas las áreas objetivo en el taller/entrevista en cuestión. En todos los casos, el equipo de diagnóstico debe adaptar las herramientas a su contexto, cambiando la estructura, el lenguaje, la elección de palabras y el flujo en miras de lograr la discusión que considere más beneficiosa.

- **Una adaptación a tener en cuenta:** además de las hojas de trabajo del taller y los instrumentos de entrevista, a dos de los equipos que pusieron a prueba el Diagnóstico les resultó útil desarrollar cuestionarios para sondear las opiniones de las partes interesadas de una manera más estandarizada:
 - Uno de los equipos eligió desarrollar y administrar un breve cuestionario como parte de cada taller, con el fin de capturar una instantánea de alto nivel de las opiniones de los participantes en los talleres (complementando el análisis más detallado de las discusiones matizadas dentro del taller).

- Otro equipo optó por desarrollar un cuestionario mucho más extenso para encuestar a una muestra mucho más grande de partes interesadas, con el fin de ampliar el análisis de diagnóstico e incluir un conjunto más amplio de puntos de vista en el análisis. Para ver este ejemplo, consulte la nota *Instrumento y métodos de la encuesta del equipo de Global School Leaders de sus pilotos de diagnóstico en los países socios de GSL* en las pp. 163-183 de los [materiales de ejemplo de los estudios piloto](#).

Para ver ejemplos de materiales de talleres, consulte:

- Las hojas de trabajo de ejemplo 1, 2 y 3 bajo "[Ejemplos de agendas de talleres](#)", más abajo
- Los instrumentos de recopilación de datos del equipo de Central Square Foundation para su piloto de diagnóstico en un estado del norte de la India, en las páginas 77-147 de los [materiales de ejemplo de los estudios piloto](#)
- Los instrumentos de recopilación de datos del equipo EPRC para su diagnóstico piloto en Uganda, en las páginas 148-162 de los [materiales de ejemplo de los estudios piloto](#)
- el conjunto de diapositivas del taller (en español) del equipo de SUMMA para su piloto de diagnóstico en Ecuador, en las páginas 184-190 de los [materiales de ejemplo de los estudios piloto](#)

Logística

Una vez que el equipo haya acordado las invitaciones y la estructura de los talleres, se puede comenzar a planificar la logística. Deben asegurarse de reservar el espacio adecuado y de proporcionar los materiales apropiados para que los participantes puedan ser lo más productivos posible durante el taller.

Para las entrevistas, los factores a considerar al elegir su lugar de realización incluyen garantizar la conveniencia y comodidad de cada participante de la entrevista y asegurarse de que el lugar es lo suficientemente tranquilo para tener una conversación significativa.

Talleres de trabajo

Equipo de diagnóstico sugerido para cada taller

En cada taller, el equipo de diagnóstico debe estar compuesto por, al menos:

- **Facilitador(es)**. Se recomienda un facilitador por cada diez participantes. Es posible que el equipo desee adoptar un modelo de cofacilitación en el que un facilitador sea miembro del equipo de investigación y otro sea un facilitador profesional de talleres y comunicaciones. El equipo puede desear utilizar diferentes facilitadores en diferentes talleres para asegurar que la facilitación sea una persona adecuadamente familiarizada con el tema de interés para el taller. Además, considere qué facilitadores están mejor ubicados para establecer un buen rapport con cada grupo del taller.
- **Tomador de notas**. El tomador de notas debe ser un miembro del equipo de investigación, para así garantizar que se capturan las ideas más importantes del taller. Algunas ideas pueden ser sutiles y contextuales, por lo que es un investigador suficientemente experimentado y bien informado quien debe asumir este papel.
- **Coordinador administrativo y logístico**. Tener un coordinador dedicado garantizará que el facilitador y el tomador de notas puedan concentrarse en el contenido del taller.

Ejemplos de agendas de talleres

A continuación, se describen dos posibles enfoques para los talleres de diagnóstico. En ambos casos, los organizadores deben evaluar si es necesario limitar la cantidad de temas cubiertos en un taller para permitir discusiones más profundas. Por supuesto, ambos deben adaptarse al contexto según sea necesario.

- La agenda A del taller de muestra tiene un enfoque más personalizado, con preguntas del marco modificadas para facilitar una discusión personalizada entre los participantes.

- La agenda B del taller de muestra es más amplia e implica que, antes de comenzar la discusión, se da a los participantes una explicación del marco completo.

Los organizadores deben considerar qué enfoque, con adaptaciones, se adapta mejor a su contexto.

Tanto en la muestra A como en la B los organizadores deben intentar establecer expectativas razonables sobre el alcance de cada taller. Un alcance más limitado para un taller individual puede permitir una discusión más rica. Una posibilidad es comenzar con un único taller integral y utilizar esa instancia para identificar cuáles serán los temas más fructíferos para las discusiones posteriores.

En las discusiones con las partes interesadas puede ser útil explicar la diferencia entre la alineación *de jure* (legal o intencionada) y la alineación *de facto* (en la práctica) y explicitar que son las alineaciones *de facto* las que interesan en este ejercicio.

Ejemplo A de agenda de taller

- **Parte 1: Introducción**
 - Explique a los participantes los objetivos del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE, el proceso de diagnóstico general, dónde encaja este taller en el proceso, cuál será la actividad del día, el resultado deseado del taller y el desenlace general esperado para el Diagnóstico.
 - Aclare qué aspectos del sistema serán el foco de la discusión para ese día.
- **Parte 2: Discusión facilitada de preguntas seleccionadas**
 - Facilite una discusión en torno a un subconjunto de preguntas relevantes extraídas del análisis de revisión documental (Herramientas 4, 5 y 6) para recopilar la información adicional necesaria para continuar con el análisis.
- **Parte 3: Identificación de alineaciones y desalineaciones**
 - A partir de los temas tratados en el taller, el equipo de diagnóstico debe dirigir la discusión hacia cualquier desalineación relevante que haya surgido en la primera parte de la discusión.
- **Parte 4: Conclusión**
 - Concluya el taller, exprese su agradecimiento, comparta el cronograma para el análisis y comunique cuándo se compartirá el informe con los participantes.
- **Parte 5: Informe del equipo para revisar los hallazgos del taller**
 - Discuta y anote cómo los resultados de la discusión del día se incorporarán al análisis general y cualquier ajuste que deba hacerse a las preguntas clave y/o talleres posteriores. Una prioridad aquí es capturar las observaciones de los miembros del equipo cuando están frescas, para facilitar el análisis posterior.

Ejemplo B de agenda de taller

- **Parte 1: Introducción al marco RISE 5x4**
 - Para presentar el marco 5x4, el equipo de diagnóstico puede basarse en los *Videos de capacitación y presentaciones* y los [materiales de ejemplo](#) proporcionados en este kit de herramientas, pero los miembros deben sentirse libres de adaptar los materiales a su contexto. Asegúrese de dedicar suficiente tiempo a este encuadre si va a depender de él en sus talleres.
 - Las siguientes son ideas clave a enfatizar durante esta introducción:
 - ← Los sistemas educativos están compuestos por múltiples actores, las relaciones entre ellos y los elementos del sistema que los atraviesan. Los elementos del sistema y los bucles de retroalimentación entre las relaciones determinan los resultados del sistema.
 - ← Las relaciones del sistema educativo, los elementos del sistema y el sistema en general pueden alinearse con diferentes propósitos. Puede haber brechas entre las alineaciones *de jure* y las alineaciones *de facto* del sistema.

- **Parte 2: Introducción al proceso de diagnóstico**
 - Explique a los participantes los objetivos del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE, el proceso de diagnóstico general, dónde encaja este taller en el proceso, cuál será la actividad del día, el resultado deseado del taller y el desenlace general del Diagnóstico.
 - Aclare qué aspectos del sistema serán el foco de la discusión para ese día y por qué se seleccionaron esos elementos (p. ej., porque esos son los elementos sobre los que los participantes tienen más conocimiento).
- **Parte 3: Complete los subelementos del marco**
 - Presente una fila de subelementos e indicadores de ejemplo de cómo se verá el sistema bajo diferentes alineaciones.
 - Proporcione a cada participante una hoja de trabajo con los detalles de ese subelemento.
 - ← Vea abajo la *Figura 8. Ejemplo de una hoja de trabajo del taller de diagnóstico sobre la identificación de la(s) alineación(es) de un subelemento.*
 - ← Dé al grupo un tiempo designado (p. ej., 5 minutos) para considerar el subelemento por su cuenta, encerrar en un círculo las alineaciones e indicadores de cada subelemento que consideren que describe mejor su sistema, explicar por qué han seleccionado estas alineaciones e indicadores y anotar cualquier cosa que crean que falta en la descripción de ese subelemento de su sistema.
 - ← Tenga en cuenta que el equipo de diagnóstico puede querer editar el lenguaje de las hojas de trabajo para adaptarlas al contexto local y hacerlas más relevantes para los participantes del taller. También pueden desear modificar el formato de las hojas. Los equipos de diagnóstico deben hacer las adaptaciones necesarias para adaptar los materiales a su contexto, centrándose en preservar el propósito principal de la actividad y obtener la información central que busca recopilar.
 - El grupo vuelve a reunirse para una discusión del subelemento, con el objetivo de lograr un consenso sobre una breve descripción de este subelemento en su contexto. Deben tratar de que la discusión sea breve (15 minutos, por ejemplo).
 - ← El equipo de diagnóstico debe tener a mano su descripción de este subelemento de la revisión documental para ayudar a facilitar la discusión y garantizar que se respondan sus preguntas clave.
 - ← El facilitador puede basarse en la descripción de la revisión documental para impulsar la discusión, si la conversación se retrasa, o investigar, si surgen contradicciones. Sin embargo, deben abstenerse de liderar con su análisis y más bien facilitar que los participantes lleguen a su propia descripción.
 - Este proceso se puede repetir para subelementos adicionales.
 - ← Antes de pasar a un nuevo elemento o relación, el facilitador debe preguntar al grupo qué tipo de alineación cree que describe mejor el elemento o la relación que han discutido.
 - ← El equipo debe establecer una meta realista para la cantidad de subelementos que se pueden completar en una sesión antes de tomar un descanso (probablemente tres, más o menos) y la cantidad de sesiones que se pueden completar en un día (probablemente dos o tres).
- **Parte 4: Identificación de desalineaciones**
 - Antes del taller, según los temas que se tratarán en este taller, el equipo de diagnóstico debe seleccionar un segmento del marco (es decir, dos o tres filas y columnas del 5x4), preparar folletos que muestren los segmentos seleccionados y compartirlos con los participantes.

← Vea más abajo la *Figura 9. Ejemplo de hoja de trabajo del taller de diagnóstico sobre desalineaciones entre dos relaciones de Responsabilidad* y la *Figura 10. Ejemplo de una hoja de trabajo del taller de diagnóstico sobre desalineaciones dentro de una relación de Responsabilidad*.

- El facilitador debe pedir a los participantes que identifiquen desalineaciones dentro de y entre los segmentos, ya sea que surjan de la discusión anterior o que ellos consideren importante resaltar.
- Después de dar tiempo a los participantes para que consideren los desajustes por su cuenta, los facilitadores pueden dirigir una discusión con el objetivo de llegar a un consenso sobre los desajustes que al grupo le gustaría resaltar. Esta discusión también puede basarse en las desalineaciones identificadas por los facilitadores en la revisión de la literatura.
- **Parte 5: Conclusión**
 - Concluya el taller, exprese su agradecimiento, comparta el cronograma para el análisis y la redacción del informe y comunique cuándo se compartirá el informe con los participantes.
- **Parte 6: Informe del equipo para revisar los hallazgos del taller**
 - Discuta y anote cómo los resultados de la discusión del día se incorporan al análisis general y cualquier ajuste que deba hacerse a las preguntas clave y/o talleres posteriores a la luz de lo que se aprendió durante la discusión del día. Una prioridad aquí es capturar las observaciones de los miembros del equipo cuando están frescas, para facilitar el análisis posterior.

Qué hacer si surgen diferencias, entre el equipo de diagnóstico y los participantes del taller, sobre la comprensión del sistema educativo: dado lo complejo e internamente diverso que puede ser un sistema educativo, es muy posible que los participantes del taller ofrezcan una o más perspectivas sobre las relaciones/elementos en cuestión. Siempre que sea posible, el equipo de diagnóstico debe utilizar el tiempo durante o inmediatamente después de los talleres para reconciliar las diferencias entre el análisis de los participantes y el entendimiento alcanzado durante la revisión documental. El seguimiento inmediato de estas consultas con preguntas de sondeo o conversaciones paralelas puede reducir la necesidad de entrevistas de seguimiento y acelerar el proceso de diagnóstico.

- Durante estas preguntas de sondeo y conversaciones paralelas, el objetivo no es empujar a los participantes a estar de acuerdo con las observaciones de la revisión documental, sino lograr una mejor comprensión, por parte del equipo de diagnóstico, del fondo de estas perspectivas divergentes.
- Por ejemplo: estos diferentes entendimientos, ¿resultan de experiencias variadas entre subgrupos de partes interesadas? ¿Están estos diferentes entendimientos arraigados en diferentes fuentes de datos o diferentes normas organizacionales/sociales? ¿Cómo deberían afectar o modificar estas diferencias la aplicación del enfoque de diagnóstico por parte del equipo y/o su interpretación del marco 5x4 para el contexto en cuestión?

Figura 8. Ejemplo de una hoja de trabajo del taller de diagnóstico sobre la identificación de la(s) alineación(es) de un subelemento

Ejemplo de hoja de trabajo 1: Centrarse en un subelemento dentro del elemento Delegación de la relación Pacto

| | | | |
|---|---|--|--|
| Identificación del taller: | 999 | | |
| Relación: | Pacto | | |
| Elemento: | Delegación | | |
| Subelemento: | Meta de alto nivel: ¿cuál es la meta que el ejecutivo ha fijado para el sistema? | | |
| Alineación de la relación | Descripción de la alineación | Indicadores de ejemplo | En sus propias palabras |
| | <i>Encierre en un círculo los elementos de esta columna que describan su comprensión de su sistema</i> | <i>Encierre en un círculo los elementos de esta columna que describan su comprensión de su sistema</i> | <i>Escriba su propia descripción de este subelemento para su sistema.</i> |
| Coherente para el aprendizaje | La relación está alineada en torno a la meta de que todos los niños aprendan. Se articulan, financian y apoyan objetivos de aprendizaje claros. | <ul style="list-style-type: none"> Las autoridades de gobierno establecen objetivos claros, medibles y alcanzables para el progreso del aprendizaje de cohortes en las etapas inicial, intermedia y tardía. Al establecer los objetivos de aprendizaje, las autoridades de gobierno consideran los problemas de equidad de aprendizaje e igualdad de oportunidades.16.32 | ¿Qué alineación parece representar mejor su sistema en este subelemento? ¿Qué más destacaría sobre este subelemento de su sistema? |
| Alineado para el acceso | La relación está alineada en torno a metas de inscripción y logros. El sistema se enfoca en expandir el acceso y los logros de grados. Los sistemas pueden hablar de calidad, pero por lo general en relación con insumos débiles establecidos como el estándar de qué es una escuela de "calidad" mínima. | <ul style="list-style-type: none"> Los ejecutivos establecen y gestionan metas para expandir la matrícula universal y completar un determinado nivel de educación (básica, primaria o secundaria). La equidad, la igualdad de oportunidades y la inclusión son todos componentes y se consideran en términos de acceso y logros. | |
| Alineado para la socialización | La relación se caracteriza por la socialización u objetivo ideológico. Estos tipos priorizan la socialización de los niños en un conjunto de valores. Pueden estar alineadas con una agenda de acceso. | <ul style="list-style-type: none"> Los ejecutivos establecen el objetivo de promover la lealtad patriótica al estado, el idioma nacional común o la transmisión de valores religiosos a la próxima generación. | |
| Alineado para el patrocinio | La relación está dominada por objetivos clientelistas a corto plazo. Estos sistemas ya no tienen un propósito educativo central (es decir, aprendizaje, selección o acceso), aunque pueden articular un propósito así en el papel. En cambio, los que están en el poder utilizan el sistema como una fábrica de patrocinio (por ejemplo, para contratar maestros o para construir escuelas para ciertos distritos electorales). | <ul style="list-style-type: none"> Los objetivos de los ejecutivos en educación se alinean principalmente en torno a mantener el poder para el régimen. Las decisiones en educación están dominadas por ciclos políticos. Los objetivos programáticos son débiles pero los objetivos políticos son fuertes. | |
| Alineados por intereses especiales | La relación está dominada por grupos de intereses especiales (p. ej., sindicatos de docentes). La prioridad dominante en estos sistemas es garantizar que se satisfagan las necesidades de estos grupos. | <ul style="list-style-type: none"> Los ejecutivos se enfocan en satisfacer las necesidades de los grupos de interés. | |

Figura 9. Ejemplo de hoja de trabajo del taller de diagnóstico sobre desalineaciones entre dos relaciones de Responsabilidad

Ejemplo de hoja de trabajo 2: Desajustes entre Pacto y Gestión:

¿De qué manera están alineadas y desalineadas la delegación, las finanzas y la información entre la relación de Pacto y la relación de Gestión? Escriba descripciones en cada celda que sea relevante.

Pacto:

Máxima autoridad del Estado a las autoridades educativas

Gestión:

Autoridades educativas a escuelas, líderes escolares y maestros

Delegación: lo que el principal quiere que haga el agente

Finanzas: recursos que el principal asigna al agente para lograr tareas

Información: cómo el principal evalúa el desempeño del agente

Figura 10. Ejemplo de una hoja de trabajo del taller de diagnóstico sobre desalineaciones dentro de una relación de Responsabilidad

Ejemplo de hoja de trabajo 3: Desalineaciones dentro de la Gestión:

¿De qué manera están alineadas o desalineadas la delegación, las finanzas, la información, el apoyo y la motivación dentro de la relación de Gestión? Escriba descripciones en cada celda que sea relevante.

Gestión:

Autoridades educativas a escuelas, líderes escolares y maestros

Delegación: lo que el principal quiere que haga el agente

Finanzas: recursos que el principal asigna al agente para lograr tareas

Información: cómo el principal evalúa el desempeño del agente

Apoyo: preparación y asistencia que el principal brinda al agente para completar la tarea

Motivación: cómo el bienestar de los agentes se ve afectado por hacer (o no hacer) la tarea que el principal quiere que hagan

Entrevistas de seguimiento

Como se señaló anteriormente, es posible que el equipo desee realizar algunas entrevistas de seguimiento después de la ronda principal de talleres y entrevistas. Con el fin de mantener un cronograma eficiente para el Diagnóstico de los Sistemas Educativos RISE, las entrevistas de seguimiento solo deben realizarse cuando se necesitan más aclaraciones de las partes interesadas, según lo determine el equipo de diagnóstico.

Las razones para realizar entrevistas de seguimiento incluyen:

- Explorar más a fondo las diferencias entre puntos de vista fuertemente arraigados en las partes interesadas que asisten a diferentes talleres.
- Remediar situaciones en las que el equipo de diagnóstico siente que, debido al entorno y la dinámica del grupo, no pudo recopilar una descripción completa de la perspectiva de una parte interesada. Por ejemplo, las dinámicas de poder que surgieron durante el taller pueden significar que ciertas partes interesadas no pudieron comunicar abiertamente sus puntos de vista.
- Investigar más a fondo las distinciones *de jure* vs las distinciones *de facto*. Por ejemplo, si el equipo de diagnóstico sospecha que los participantes estaban basando sus informes en la política *de jure* o en cómo se supone que funciona el sistema, según “el papel”, y no en la forma en que el sistema funciona realmente, entonces pueden sentir que una conversación directa de seguimiento podría ayudar a generar conocimientos sobre el funcionamiento *de facto* del sistema.

4. Análisis

La etapa de análisis puede comenzar mientras se desarrollan los talleres. Además de la revisión sistemática de los datos recopilados en talleres y entrevistas, esta fase de análisis requiere que el equipo ejerza su juicio y trabaje hacia el consenso interno. Por ejemplo, el equipo puede tener que sopesar diferentes tipos de información, desde una amplia gama de perspectivas, para decidir qué alineación es dominante o más influyente en una relación particular.

El análisis debe incluir lo siguiente:

- **Subelementos:**
 - Para cada subelemento de cada relación, redacte, a partir de las notas de cada taller y entrevista, una descripción narrativa del tipo o tipos que explican ese subelemento. Resalte las fuentes de consenso y las de disidencia (es decir, qué partes interesadas están de acuerdo entre ellas, cuáles no están de acuerdo y cuáles son los puntos que generan la diferencia).
 - Esto se podría registrar en las filas “**Resumen de talleres/entrevistas**” de las Herramientas 4, 5 y 6 de las [Herramientas de planificación y análisis](#).
- **Elementos y relaciones:**
 - Una vez que el equipo haya completado los escritos para cada subelemento, pueden escribir una descripción general de (a) cada elemento de la relación y (b) la relación en general.
 - La descripción general de cada elemento debe ser una viñeta breve o una descripción narrativa de la(s) alineación(es) dominante(s) de la relación.
 - De manera similar, la descripción general de cada relación debe centrarse en las alineaciones dominantes. El equipo también puede querer anotar otros aspectos importantes de la dinámica de poder entre el (los) principal(es) y el (los) agente(s) en la relación, así como desalineaciones importantes entre los elementos de la relación. (Las desalineaciones, en todo caso, también deben analizarse y describirse en la siguiente parte del análisis.)
 - Estas descripciones podrían registrarse en (a) la columna “**Descripción del elemento**” y (b) las filas “**Descripción general de la relación**” de las Herramientas 4, 5 y 6.
 - Para ver un ejemplo de un análisis completo de elementos y relaciones (basado en una versión anterior de las herramientas 4, 5 y 6), consulte las herramientas de análisis realizadas por el equipo JPC-VERSO para su diagnóstico piloto en Beluchistán, Pakistán, en las páginas 191-199 de los [materiales de ejemplo de los estudios piloto](#).
- **Desalineaciones:**
 - Vea la **Herramienta 7. Análisis de desalineaciones** en las [Herramientas de análisis y planificación](#) (captura de pantalla en la **Figura 11**, abajo) para obtener una plantilla modificable donde analizar y registrar desalineaciones.

Compile todas las desalineaciones planteadas en los diversos talleres/entrevistas, junto con el análisis del equipo de la revisión documental y otras observaciones y análisis realizadas a lo largo del proceso. Además, verifique, con la lista de desalineaciones comunes en

- Tabla 12 de **Comprender el Marco de los Sistemas RISE**, si falta agregar alguna.
- Agregue justificaciones y evidencia a la lista de desalineaciones. Determine si se deben eliminar los desajustes (p. ej., porque son duplicados de otros desajustes, son relativamente poco importantes o, dado el limitado número de pruebas, solo afectan a un pequeño subconjunto del sistema educativo).
- Para cada desalineación en la lista final, identifique uno o dos principios o sugerencias de intervención que podrían ayudar a resolver la desalineación. Escriba un breve párrafo que evidencie y justifique cada principio e intervención.

Figura 11. Captura de pantalla de la Herramienta 7 para analizar los desajustes dentro del sistema educativo.

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | |
|----|--|--------------------------|---------|------------|----------------|---------------------|---------|-------------|------------|---------|----------------------------|---|--|
| 1 | Tool #7. Misalignments analysis | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | Misalignment between relationships or within a relationship? | Relationship(s) involved | | | | Element(s) involved | | | | | Evidence and justification | Suggested principles for intervention | |
| 4 | | Politics | Compact | Management | Voice & Choice | Delegation | Finance | Information | Motivation | Support | | | |
| 5 | <i>Example:</i> <i>Within .</i> | | | X | | X | | X | | | X | <i>Example:</i> <i>Teachers are expected to deliver the national curriculum (see Primary School Curriculum Standards Document XYZ; delegation), but primary school leaving exam is not aligned with the curriculum (see analysis of curriculum-assessment alignment by ABC & DEF, 2021; information). Also, teacher training only focuses on general pedagogical principles rather than on content knowledge or pedagogical content knowledge (workshops with teachers on DATE 1 and DATE 2; support).</i> | <i>Example:</i> <i>Establish structures for coordination between the curriculum authority, the examinations authority, and pre-service teacher education providers.</i> |
| 6 | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | | | | |

5. Taller de priorización

Para finalizar los resultados del Diagnóstico, el comité directivo debe reunirse nuevamente, esta vez en un taller de priorización. En este taller los investigadores deben compartir:

- La(s) alineación(es) principal(es) de cada relación (las de las celdas “Descripción del elemento” de las Herramientas 4, 5 y 6)
- Las desalineaciones que surgieron del análisis (las de la Herramienta 7 completada).

El equipo de diagnóstico debe determinar la mejor manera de compartir este análisis con el comité directivo (p. ej., por escrito con anticipación, en una sola presentación o en múltiples presentaciones).

Después de compartir el análisis con el comité directivo, un facilitador del equipo de diagnóstico debe guiarlos en un proceso de decisión sobre dos o tres, pero **no más de tres** desalineaciones que se identificarán como las principales prioridades de intervención que surjan del Diagnóstico.

El comité directivo también debe hacer recomendaciones de principios de intervención para abordar estos desajustes. Estos pueden basarse en las sugerencias de las partes interesadas de los talleres/entrevistas, las reflexiones del equipo de diagnóstico, las propias recomendaciones del comité directivo o una combinación de estos.

El equipo de diagnóstico debe decidir el modo de facilitación que funcionará mejor para involucrar al comité directivo en estas preguntas, en función de su conocimiento del comité y los objetivos del diagnóstico.

6. Informe final y difusión

Después del taller de priorización del comité directivo, el equipo de diagnóstico debe redactar su informe final. El informe final debe proporcionar un resumen de alto nivel, pero informativo, del conocimiento y las ideas obtenidas del ejercicio de diagnóstico. El informe debe incluir:

- Una descripción general de cada relación de Responsabilidad que ha sido analizada en el Diagnóstico, incluidas las alineaciones que mejor la describen y las justificaciones de estas alineaciones, basadas en la información sobre cada uno de los elementos analizados (es decir, usando el análisis descrito en la Herramienta 7 de las [Herramientas de Planificación y Análisis](#))
- Una descripción general de los desajustes que el comité directivo elige priorizar, la evidencia de dichos desajustes y una justificación de por qué fueron elegidos
- Recomendaciones identificadas por el comité directivo para abordar estos desajustes
- Cualquier conclusión o análisis de alto nivel del sistema que surja del Diagnóstico y que el equipo considere que sería beneficioso incluir

El equipo de diagnóstico puede ampliar este esquema como mejor le parezca. Sin embargo, debe esforzarse por cubrir estos puntos y asegurar que el informe sea breve (p. ej., aproximadamente diez páginas) y digerible para las audiencias clave.

En un apéndice, el equipo de diagnóstico puede incluir:

- Una descripción de las organizaciones Principal y Agente de cada relación
- Un análisis resumido de cada relación (es decir, las celdas de “Descripción del elemento” de las Herramientas 4, 5 y 6 de las [Herramientas de planificación y análisis](#), o su equivalente)
- La lista completa de desalineaciones (es decir, la Herramienta 7 completa de las Herramientas de [Planificación y Análisis](#)), de la cual el comité directivo seleccionó sus prioridades.

El equipo puede decidir si incluye o no estos apéndices según la audiencia del informe y cómo cree que será mejor recibido.

Para ver ejemplos de informes finales, consulte:

- El informe final del equipo de la Universidad de Witwatersrand para su piloto de diagnóstico en Gauteng, Sudáfrica, en las páginas 200-260 de los [materiales de ejemplo de los estudios piloto](#)
- El informe final del equipo EPRC para su diagnóstico piloto en Uganda, en las páginas 261-308 de los [materiales de ejemplo de los estudios piloto](#)
- El informe final del equipo JPC-VERSO para su piloto de diagnóstico en Beluchistán, Pakistán, en las páginas 309-331 de los [materiales de ejemplo de los estudios piloto](#)
- El informe final del equipo SUMMA para su diagnóstico piloto en Ecuador, en las páginas 332-367 (versión en español) y páginas 368-39 (versión en inglés) de los [materiales de ejemplo de los estudios piloto](#).

Junto con el informe final, el equipo de diagnóstico puede considerar otras posibilidades para difundir su análisis, que incluyen:

- Documento de políticas
- Publicación de una columna de opinión en un periódico o un artículo en una revista o diario
- Blogs
- Podcasts
- Videos
- Publicaciones en redes sociales
- Colaboraciones con equipos que realizan el Diagnóstico en otros contextos

Herramientas de planificación y análisis

Kit de herramientas Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

Parte 1 DESCRIPCIÓN GENERAL

Introducción

1

Aplicaciones del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

1

Parte 2 IMPLEMENTACIÓN

Comprender el Marco de los Sistemas RISE

1 2 4 6

Guía de aplicación del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

1 2 3 4 5 6

Herramientas de planificación y análisis

1 2 3 4 5 6

Parte 3 RECURSOS

Glosario

1 2 3 4 5 6

Videos de capacitación y presentaciones

1 2 3

Materiales de ejemplo de los estudios piloto

1 3 6

Cada sección del kit de herramientas debe consultarse durante las fases indicadas del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE:

- 1 Inicio
- 2 Revisión documental
- 3 Talleres y entrevistas con partes interesadas
- 4 Análisis
- 5 Taller de priorización
- 6 Informe final

Más detalles sobre cada fase disponibles en la Guía de aplicación (Parte 2).

Las herramientas de planificación y análisis permiten a los usuarios analizar las alineaciones y desalineaciones clave dentro de sus sistemas educativos.

Estas herramientas adoptan la forma de un libro de Microsoft Excel. Específicamente, un libro de Microsoft Excel habilitado para macros, con la extensión de archivo.xlsm en lugar de.xlsx, para aprovechar una macro que permite mostrar u ocultar notas de orientación en las hojas de cálculo según sea necesario.

Estas herramientas se pueden descargar aquí:

<https://www.summaedu.org/kit-de-herramientas/>

Nota: Si el hipervínculo de este documento a las herramientas de planificación y análisis ya no funciona, consulte <https://www.summaedu.org/rise/> e <https://www.summaedu.org/kit-de-herramientas/> para las versiones más recientes del kit de herramientas de diagnóstico.

Tabla 15 ofrece una descripción general de las siete herramientas y sus usos.

Tabla 15. Una descripción general de las siete herramientas de planificación y análisis

| Herramienta 1 Lista del comité de dirección 1 | Herramienta 2 Lista de partes interesadas 2 3 | Herramienta 3 Lista de documentos 2 | Herramientas 4, 5, 6 Análisis compacto Análisis de gestión Análisis de Voz y elección 2 3 4 6 | Herramienta 7 Análisis de desalineaciones 2 4 5 6 |
|---|--|--|--|--|
| Use la Herramienta 1 durante el inicio para ayudar a identificar organizaciones/ individuos que deberían estar representados en el comité directivo. | Use la Herramienta 2 durante la revisión documental para ayudar a mapear las diversas partes interesadas dentro del sistema educativo. Esta lista se puede utilizar para facilitar la planificación de los talleres y entrevistas con las partes interesadas . | Utilice la Herramienta 3 durante la revisión documental como punto de partida para identificar documentos y políticas gubernamentales clave para revisar. | Utilice las herramientas 4, 5 y 6 durante: la revisión documental para facilitar un análisis diagnóstico preliminar de los elementos de las relaciones Pacto/Gestión/Voz y elección y sus alineaciones dominantes, y para identificar lagunas en la información de los documentos disponibles y el conocimiento previo del equipo de diagnóstico los talleres y entrevistas con las partes interesadas para elegir los énfasis temáticos para cada taller/ entrevista y para informar las preguntas que se discutirán <ul style="list-style-type: none"> el análisis para registrar las alineaciones dominantes de cada elemento y una descripción general de la relación en la fase de informe final y difusión, como consolidación de los hallazgos. | Utilice la Herramienta 7 durante el análisis diagnóstico preliminar de la revisión documental y durante el análisis principal, para facilitar la identificación de desajustes significativos en el sistema educativo. Estos desajustes luego informarán al taller de priorización y el informe final . |

Las capturas de pantalla ilustrativas de algunas de las herramientas están disponibles arriba en la [Guía de aplicación del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE](#). Ver:

Figura 4 para una captura de pantalla de la **Herramienta 1, Lista del comité directivo**

Figura 5 para una captura de pantalla de la **Herramienta 2, Lista de partes interesadas**

Figura 6 para una captura de pantalla de la **Herramienta 3, Lista de documentos**

Figura 7 para una captura de pantalla de la **Herramienta 4, Análisis compacto** (nota: la herramienta 5, Análisis de gestión y la herramienta 6, Análisis de Voz y elección, siguen el mismo formato que la herramienta 4)

para una captura de pantalla de la **herramienta 7, Análisis de desalineaciones**.

Parte 3. **RECURSOS**

- Glosario
- Videos de capacitación y presentaciones
- Materiales de ejemplo de los estudios piloto

Glosario

Kit de herramientas Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

Parte 1 DESCRIPCIÓN GENERAL

Introducción

1

Aplicaciones del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

1

Parte 2 IMPLEMENTACIÓN

Comprender el Marco de los Sistemas RISE

1 2 4 6

Guía de aplicación del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

1 2 3 4 5 6

Herramientas de planificación y análisis

1 2 3 4 5 6

Parte 3 RECURSOS

Glosario

1 2 3 4 5 6

Videos de capacitación y presentaciones

1 2 3

Materiales de ejemplo de los estudios piloto

1 3 6

Cada sección del kit de herramientas debe consultarse durante las fases indicadas del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE:

1 Inicio

2 Revisión documental

3 Talleres y entrevistas con partes interesadas

4 Análisis

5 Taller de priorización

6 Informe final

Más detalles sobre cada fase disponibles en la Guía de aplicación (Parte 2).

Lista de términos en el glosario

No table of contents entries found.

Definiciones

marco 5x4

El marco 5x4 (también conocido como marco de sistemas RISE, marco de responsabilidad RISE o marco de sistemas educativos) es una herramienta conceptual para considerar las relaciones clave de un sistema educativo (con foco en 4 relaciones de Responsabilidad entre directores y agentes), los elementos que conforman esas relaciones (con foco en 5 elementos), y las formas en que estas relaciones conducen a diferentes resultados en todo el sistema.

Para obtener más información, consulte **Comprender el Marco de los Sistemas RISE** y la Sección II en Pritchett, L. (2015).

Creación de sistemas educativos coherentes para los resultados del aprendizaje. Serie de Documentos de Trabajo de RISE.15/005. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2015/005.

Vea también las entradas *elemento, responsabilidad y alineamiento(s) de una relación de responsabilidad* de este glosario.

acceso, alineación para

Una relación de Responsabilidad (o sistema educativo) está alineada para el acceso cuando el objetivo clave de la relación (o sistema), como se manifiesta en los diferentes elementos de la(s) relación(es), está en expansión (llevar a todos los niños a la escuela). Hay un énfasis en la matriculación y el logro de grado o finalización de nivel. Si bien estos sistemas pueden hablar de “calidad”, por lo general la calidad no se define en relación con los resultados de aprendizaje y, en cambio, está conectada a una larga lista de insumos “escasos” (por ejemplo, cosas medidas por EMIS), sin referirse a las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el salón de clases.

Vea también *alineamiento(s) de una relación de responsabilidad* en este glosario.

Responsabilidad basada en cuentas versus Responsabilidad basada en contabilidad

La responsabilidad basada en cuentas hace hincapié en la información en forma de descripciones detalladas, específicas del contexto, no estandarizadas y “gruesas” de lo que un agente hizo y sus razones para hacerlo. Por el contrario, la Responsabilidad basada en la contabilidad enfatiza la información en forma de medidas cuantificables, estandarizadas y “delgadas”, que frecuentemente describen insumos más que resultados.

Por ejemplo, la Responsabilidad basada en cuentas en la relación de Gestión podría implicar observaciones detalladas de lecciones en el aula y discusiones de seguimiento entre inspectores/funcionarios de distrito (principales) y maestros (agentes). La Responsabilidad basada en la contabilidad en la relación de Gestión podría implicar listas de verificación estandarizadas que los maestros deben enviar a través del sistema EMIS sobre si completaron ciertos temas curriculares y actividades de la lección en un semestre determinado.

Para obtener más información, consulte Honig, D. y Pritchett, L. (2019). Los límites de la Responsabilidad basada en la contabilidad en la educación (y mucho más allá): por qué más contabilidad rara vez resolverá los problemas de Responsabilidad. Serie de documentos de trabajo de RISE. 19/030. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2019/030.

Ver también *entradas (vs. resultados)* en este glosario.

alineamiento(s) de una relación de responsabilidad

La alineación de una relación de Responsabilidad es el principal resultado que produce la relación. Esta alineación es una propiedad emergente de la interacción entre los actores en la relación, y el Marco RISE ayuda a identificarla. Los sistemas brindan aprendizaje cuando los elementos de las relaciones clave en el sistema se alinean para el aprendizaje, pero en muchos sistemas las relaciones se alinean para otro(s) propósito(s). El Marco RISE especifica algunos de estos propósitos comunes y cómo se pueden identificar en un sistema.

Para obtener más información, consulte **Comprender el Marco de los Sistemas RISE**.

Para ver ejemplos ilustrativos de cómo se verían estas diferentes alineaciones para diferentes elementos de cada relación de responsabilidad, consulte las herramientas 4, 5 y 6 en las [herramientas de planificación y análisis](#).

Ver también las alineaciones comunes incluidas en el diagnóstico de los sistemas educativos:

- *aprendizaje, alineación para*
- *acceso, alineación para*
- *selección, alineación para*
- *cumplimiento de procesos, alineación para*
- *socialización, alineación para*
- *mecenazgo y/o grupos de interés particulares, alineación para.*

Vea también *desalineación, dentro de o entre la(s) relación(es) de* .

Nota: en iteraciones anteriores del diagnóstico RISE, la *alineación* a veces se llamaba “coherencia”.

autoridad (ejecutiva, fiduciaria o legislativa)

Las máximas autoridades ejecutivas suelen ser el jefe de gobierno, como la oficina del presidente/primer ministro a nivel nacional o la oficina del primer ministro a nivel regional en un estado federal. Las autoridades fiduciarias son las que toman las decisiones presupuestarias, típicamente el ministerio de finanzas. Las autoridades legislativas son órganos legislativos, normalmente el parlamento. Estas autoridades suelen ser el agente en la relación Política y el director en la relación Compact, y tienen la máxima autoridad formal sobre la política y los presupuestos educativos.

coherencia

Vea *alineamiento(s) de una relación de responsabilidad*.

compacto (relación)

En el marco 5x4, compacto es la relación entre las más altas autoridades ejecutivas, legislativas y fiduciarias del estado, el principal, y las autoridades y organizaciones educativas, el agente.

- Vea también *relación de responsabilidad*.

de jure vs. de facto

El significado literal de *de jure* es “de derecho”, y el significado literal de *de facto* es “de facto”. En relación con la formulación y la implementación de políticas, *de jure* se refiere a lo que está oficialmente escrito en papel o legislado oficialmente, mientras que *de facto* se refiere a lo que realmente sucede en la práctica.

Ver también *mimetismo isomorfo* y *núcleo técnico (y funciones de apoyo)*.

delegación (elemento)

En una relación de Responsabilidad, la delegación son los objetivos que el principal le da a un agente. Por ejemplo, en la relación de Gestión, el Ministerio de Educación suele utilizar el plan de estudios como un instrumento para delegar (a los docentes y las escuelas) ciertas prioridades sobre lo que se debe enseñar a los estudiantes.

- Vea también *elemento*.

autoridades y organizaciones educativas

Individuos y organizaciones que están subordinados a las más altas autoridades estatales ejecutivas, fiduciarias y legislativas, pero que están por encima de los líderes escolares y maestros en primera línea. Dependiendo del contexto, las autoridades y organizaciones educativas pueden incluir no solo ministerios de educación, sino también autoridades independientes de exámenes y currículos, la sede de grandes cadenas de escuelas privadas, organismos religiosos que supervisan las escuelas financiadas con fondos públicos, etc.

elemento

También denominados elementos de diseño de la relación de Responsabilidad. Estos corresponden a las filas del marco de 5x4. Hay cinco elementos (Delegación, Finanzas, Información, Soporte y Gestión). El marco de RISE no cubre todos los elementos en todas las relaciones.

- Para obtener más información, consulte **Comprender el Marco de los Sistemas RISE** y la Sección II en Pritchett, L. (2015). Creación de sistemas educativos coherentes para los resultados del aprendizaje. Serie de Documentos de Trabajo de RISE.15/005. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2015/005.
- Ver también los elementos incluidos en el diagnóstico de los sistemas educativos:
 - *delegación (elemento)*
 - *finanzas (elemento)*
 - *información (elemento)*
 - *apoyo (elemento)*
 - *motivación (elemento)*.
- Vea también *relación de responsabilidad*.

EMIS

Sistemas de Información de la Gestión Educativa, por sus siglas en inglés (*Education Management Information Systems*)

exámenes

En este kit de herramientas de diagnóstico, *exámenes* se refiere a evaluaciones que tienen consecuencias importantes para el estudiante (generalmente al final de la escuela primaria o secundaria). *Evaluaciones y pruebas*, en contraste, se refieren a todas las demás medidas del aprendizaje de los estudiantes.

finanzas (elemento)

En una relación de Responsabilidad, las finanzas se refieren a los recursos que el principal ha asignado al agente para lograr la(s) tarea(s) delegada(s). Por ejemplo, en la relación Pacto, el Ministerio de Hacienda asigna presupuesto a las autoridades educativas para realizar actividades educativas.

- Vea también *elemento* en el glosario

primera línea (versus centro)

Docentes y líderes escolares que interactúan directamente con los estudiantes en la prestación de servicios educativos. En el análisis, las escuelas y las aulas en primera línea (agentes en las relaciones de la Gestión y Voz y elección) a menudo se estudian en contraste las autoridades y organizaciones educativas (principales en la relación de Gestión).

- Vea también *araña (versus estrella de mar)*

incoherencia

Ver *desalineación*.

información (elemento)

En una relación de Responsabilidad, la información se refiere a cómo el principal evalúa el desempeño del agente en su(s) tarea(s) delegada(s). Por ejemplo, en la relación de Voz y elección, los padres pueden recopilar información sobre la experiencia escolar de sus hijos preguntándoles cómo se sienten en la escuela o revisando los puntajes de las pruebas de sus hijos.

- Vea también *elemento*.

entradas (vs. resultados)

Pritchett (2018) explica el concepto de *entradas* (en contraste con *resultados*) de la siguiente manera:

La forma en que las grandes burocracias prefieren trabajar es especificando las entradas y los criterios de cumplimiento de un proceso para luego medirlas [esas variables], como una forma de impulsar el desempeño [...] Entonces, en educación, uno especificaría entradas fácilmente observables, como la disponibilidad de libros de texto, el tamaño de la clase, la infraestructura escolar. Incluso si uno estuviera hablando de “calidad” de la educación, una gran burocracia querría que esto se redujera a indicadores “débiles”, como la fracción de docentes con un determinado tipo de título formal la medida en que se cumplió con contratar a los docentes en base a una cierta evaluación formal. [...]

Proporcionar información sobre entradas que no tienen una conexión causal clara con los productos y resultados no ayuda y puede incluso perjudicar al distraer los esfuerzos. El viejo dicho es que, si tienes más de tres prioridades, no tienes prioridades. ¿Qué sucede si su “libreta de calificaciones” tiene 977 elementos? Si mejorar cualquiera de esos 977 elementos (p. ej., estudiantes que reciben incentivos, proporción de alumnos por docente, porcentaje de escuelas con patios de recreo, tasa de transición, calificaciones educativas de los docentes) es considerado como una meta del programa, entonces uno puede, como dicen, felizmente reorganizar las tumbonas ya dispuestas en Titanic. Por ejemplo, bajo la etiqueta de “indicador de desempeño” se incluye la “proporción alumno-docente”, presumiblemente con la noción de que cuanto más bajo, mejor. Pero en varios estados de la India, la proporción de alumnos por maestro en las escuelas públicas estaba cayendo porque el número de estudiantes estaba cayendo mientras que la fuerza de maestros se mantuvo más constante. Así que esto era, en realidad, un indicador de un estancamiento en la calidad de la escuela, no un indicador de “desempeño”. (pp. 3-5)

- Para obtener más información, consulte Pritchett, L. (2018). Los riesgos de los tableros peligrosos en la educación básica. RISE Perspicacia. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2018/006.
- Vea también *cumplimiento de procesos, alineación para, Responsabilidad basada en cuentas versus Responsabilidad basada en contabilidad y mimetismo isomorfo*.

mimetismo isomorfo

La siguiente es la definición que Pritchett (2013) da del concepto de *mimetismo isomorfo*:

El camuflaje que mejora el valor de supervivencia de un animal al imitar a otra especie se llama mimetismo isomórfico. La serpiente de coral oriental es altamente venenosa y de colores brillantes, con rayas negras, rojas y amarillas. La serpiente escarlata real no es venenosa; en realidad, es solo una criatura inofensiva, pero también tiene colores brillantes, con rayas negras, rojas y amarillas. La serpiente escarlata real disfruta de las ventajas evolutivas de señalar que es peligrosa sin la molestia de ser peligrosa realmente. Algunas especies de moscas han evolucionado para parecerse a las abejas, e incluso para hacer un zumbido de abeja mientras vuelan. La presión de supervivencia de la selección natural a veces produce imitadores, especies que obtienen un valor de supervivencia al imitar las formas o apariencias de otras especies sin ninguna función real asociada a esa apariencia.

El engaño del camuflaje también funciona para las organizaciones. Los sociólogos tomaron prestada la idea del mimetismo isomórfico animal y la han aplicado a los ecosistemas organizacionales para describir cómo se comportan muchas organizaciones (DiMaggio y Powell 1983). Las organizaciones, particularmente en campos en los que los resultados deseados son complejos de producir y difíciles de evaluar, pueden mejorar su supervivencia organizativa mediante la adopción de “mejores prácticas” [en ámbitos] donde [esas prácticas] realmente no importan. Tales reformas pueden hacer que parezca que son organizaciones funcionales. Al adoptar las formas de “mejores prácticas”, pero sin [implementar] ninguna de las funciones subyacentes que realmente caracterizan esas prácticas, tales organizaciones pueden producir ganancias rápidas y fáciles en su imagen percibida. Pueden verse como organizaciones exitosas, aunque carezcan de éxitos reales (p. 96).

Los ejemplos de mimetismo isomórfico en los sistemas educativos incluyen políticas de compensación docente que otorgan salarios más altos a los docentes con una certificación adicional, aunque la certificación esté mal diseñada y no mejore las competencias pedagógicas de los docentes; o mantener un sistema de inspección escolar que recopila información sobre entradas débiles (por ejemplo, cuántos maestros han completado sus registros de planes de lecciones) y que, sin embargo, no produce consecuencias [relevantes] ni da apoyo específico a las escuelas o los maestros.

- Para obtener más información, consulte Pritchett, L. (2014). Los riesgos para los sistemas educativos derivados del desajuste del diseño y el isomorfismo global: conceptos, con ejemplos de la India (documento de trabajo de WIDER). UNU-AMPLIA. <https://doi.org/10.35188/UNU-WIDER/2014/760-8>. Vea también DiMaggio, PJ y Powell, WW (1983). La jaula de hierro revisada: isomorfismo institucional y racionalidad colectiva en los campos organizacionales. *Revisión Sociológica Americana*, 48 (2), 147-160. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/2095101>; y Pritchett, L. (2013). *El renacimiento de la educación: la escolarización no es aprendizaje*. Centro para el Desarrollo Global. Capítulo 1 disponible en: https://www.cgdev.org/sites/default/files/rebirth-education-introduction_0.pdf
- Vea también, en el glosario, las entradas para *cumplimiento de procesos*, *alineación para* y *de jure vs. de facto*.

aprendizaje, alineación para

Una relación de Responsabilidad (o sistema educativo) está alineada para el acceso cuando el objetivo clave de la relación (o sistema), como se manifiesta en los diferentes elementos de la(s) relación(es), es cultivar el aprendizaje de los estudiantes. En tales relaciones y sistemas, se articulan, financian y apoyan objetivos claros para el aprendizaje.

- Vea también *alineamiento(s) de una relación de responsabilidad*.

gestión (relación)

En el marco 5x4, la Gestión es la relación entre las autoridades educativas y las organizaciones (el principal) y los líderes escolares y docentes de primera línea (los agentes).

Por lo general, la relación de Gestión involucra múltiples principales y múltiples agentes. Por ejemplo, entre los principales de esta relación pueden estar el Ministerio de Educación, otras autoridades del sector público, como una junta examinadora, organizaciones del sector privado, como la sede central de una cadena de escuelas privadas, y organismos religiosos que administran escuelas.

Además, la prestación de servicios educativos involucra múltiples niveles de gestión: no solo el centro y la primera línea, sino también regiones, distritos y otros. Dependiendo del enfoque temático y organizacional de un estudio de diagnóstico, una oficina distrital de educación podría ser un principal o un agente en la relación de Gestión.

- Ver también *relación de responsabilidad, primera línea (versus centro)*, y *autoridades y organizaciones educativas*.

desalineación, dentro de o entre la(s) relación(es) de Responsabilidad

La desalineación dentro o entre las relaciones de Responsabilidad en un sistema educativo puede obstaculizar el progreso hacia los objetivos de aprendizaje o hacia otras metas del sistema. Dentro del marco 5x4, hay tres tipos principales de desalineaciones:

- (a) Desalineación *dentro de una relación (columna)*, donde diferentes elementos de la relación están orientados hacia diferentes objetivos. Por ejemplo, en la relación Pacto, la oficina del presidente (principal) podría establecer la meta de mejorar la lectoescritura y la aritmética básica (delegación, alineada para el aprendizaje), al tiempo que determina las asignaciones presupuestarias únicamente en términos de la infraestructura necesaria (cantidad de aulas) para el número proyectado de estudiantes (finanzas, alineados para el acceso), en lugar de hacerlo en términos de los recursos necesarios para equipar a los maestros y las escuelas para que cultiven el aprendizaje de los niños.
- (b) Desalineación *dentro de un elemento (fila)*, donde el mismo elemento está orientado hacia diferentes objetivos en diferentes relaciones. Por ejemplo, para el elemento de información, los padres (principales en la relación de Voz y elección) podrían priorizar los puntajes de las pruebas que están alineadas con el aprendizaje de los estudiantes mientras la oficina del primer ministro (principal en la relación Pacto) prioriza los datos sobre la inscripción y la asistencia de los estudiantes, variables alineadas con el acceso.
- (c) Desalineación *entre dos relaciones (columnas) que están alineadas internamente*. Por ejemplo, en un sistema educativo dado, todos los elementos de la relación de Gestión pueden estar alineados para el cumplimiento del proceso porque esto es lo que prioriza el Ministerio de Educación (principal en la Gestión), mientras que todos los elementos de la relación de Voz y elección pueden estar alineados para socializar niños en un conjunto de valores socio religiosos

que los padres y la comunidad local (principales en Voz y elección) priorizan. Esto crea tensiones para los líderes escolares y los docentes (agentes en ambas relaciones), quienes enfrentan dos conjuntos diferentes de objetivos contrapuestos.

Identificar y abordar tales desalineaciones es clave para el trabajo de diagnóstico de sistemas educativos.

- Para obtener más información, consulte “Propiedades emergentes: diagnóstico de desalineaciones del sistema “ en **Comprender el Marco de los Sistemas RISE** . Vea también la Sección III en Pritchett, L. (2015). Creación de sistemas educativos coherentes para los resultados del aprendizaje. Serie de Documentos de Trabajo de RISE.15/005. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2015/005.
- Vea también *alineamiento(s) de una relación de responsabilidad*.
- Nota: en iteraciones anteriores del Diagnóstico RISE, la *desalineación* a veces se denominó “incoherencia”.

motivación (elemento)

En una relación de Responsabilidad, la motivación se refiere a cómo el bienestar del agente se ve afectado por su propio desempeño en la(s) tarea(s) asignada(s). La motivación puede ser extrínseca (mediada por el principal y generalmente relacionada con las finanzas, las circunstancias materiales o la validación social) o intrínseca (mediada por el agente y generalmente relacionada con la satisfacción personal o un sentido de misión o vocación). Por ejemplo, en la relación de Voz y elección, los padres o los grupos comunitarios pueden presionar directamente a los maestros para que mejoren su asistencia a la escuela, denunciándolos en reuniones comunitarias por no hacerlo (motivación extrínseca, social o de reputación).

- Vea también *elemento*.

mecenazgo y/o grupos de interés particulares, alineación para

Una relación de Responsabilidad (o sistema educativo) está alineada para el patrocinio y/o para un grupo de interés particular cuando el objetivo clave de la relación (o sistema), como se manifiesta en los diferentes elementos de la(s) relación(es), está alineado con un propósito aparte de la educación. En los sistemas de patrocinio, los políticos y quienes están en el poder utilizan el sistema [educativo] como una fábrica de patrocinio (por ejemplo, para contratar maestros o para construir escuelas para ciertos distritos electorales). A menudo, aquellos que tienen suficientes recursos optan por no participar en el sistema público (lo que da como resultado un gran sector de escuelas privadas de bajo costo).

En los sistemas alineados para grupos de interés específicos, la prioridad dominante es cumplir con objetivos limitados de los grupos de interés particulares (p. ej., las ganancias de los productores de libros de texto o las preocupaciones sobre empleo/salarios de los sindicatos de docentes, que corre aparte de su papel legítimo como organizaciones profesionales en la promoción de una buena educación). Estos sistemas pueden, en el papel, pretender ser de otro tipo, pero, en los hechos, no brindan educación o aprendizaje para todos.

- Vea también *alineamiento(s) de una relación de responsabilidad y mimetismo isomorfo*.

política (relación)

En el marco 5x4, la Política es la relación de Responsabilidad entre los ciudadanos, el principal, y las máximas autoridades ejecutivas, legislativas y fiduciarias del estado, que es el agente.

- Vea también *relación de responsabilidad*.

cumplimiento de procesos, alineación para

Una relación de Responsabilidad (o sistema educativo) está alineada para el cumplimiento del proceso cuando el objetivo clave de la relación (o sistema), como se manifiesta en los diferentes elementos de la(s) relación(es), es completar correctamente las tareas logísticas, tales como cumplir con las actividades programadas y con las metas de presentación de informes. Si bien estos objetivos pueden haber tenido originalmente un propósito, ahora son solo metas de cumplimiento burocrático por el bien del cumplimiento.

- Para obtener más información sobre la alineación, consulte *alineamiento(s) de una relación de responsabilidad*.

- Para conocer los conceptos relacionados con el cumplimiento del proceso, consulte *mimetismo isomorfo* y *núcleo técnico* (y *funciones de apoyo*).

relación de responsabilidad

También conocida como relación principal-agente. En cada relación de Responsabilidad, hay un actor (el principal) que quiere que se realice una tarea, por lo que contrata a otro actor (el agente) para completar la tarea. Por ejemplo, existe una relación de Responsabilidad entre el Ministerio de Educación (principal) y los maestros (agentes) que el Ministerio emplea para brindar servicios educativos a los niños.

En el marco 5x4, estas relaciones corresponden a las columnas del 5x4. Hay cuatro relaciones de Responsabilidad en el marco (Política, Pacto, Gestión, Voz y elección). Cada relación tiene un principal y un agente; aunque múltiples organizaciones o individuos pueden componer el principal o agente para cada relación (por ejemplo, múltiples escuelas y múltiples maestros componen el agente en la relación de Gestión). El kit de herramientas de diagnóstico RISE cubre tres de las cuatro relaciones (Pacto, Gestión, Voz y elección).

- Para más información, ver **Comprender el Marco de los Sistemas RISE** y la Sección II en Pritchett, L. (2015). Creación de sistemas educativos coherentes para los resultados del aprendizaje. Serie de Documentos de Trabajo de RISE.15/005. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2015/005.
- Ver también las relaciones incluidas en el marco 5x4:
 - *política (relación)*
 - *compacto (relación)*
 - *gestión (relación)*
 - *Voz y elección (relación)*.
- Vea también *elemento*.

selección, alineación para

Una relación de Responsabilidad (o sistema educativo) está alineada para la selección cuando el objetivo clave de la relación (o sistema), como se manifiesta en los diferentes elementos de la(s) relación(es), es usar los puntajes de exámenes y la señalización que realizan los estudiantes para seleccionar una minoría de niños con alto desempeño que se graduarán y ganarán un lugar en niveles superiores de educación o en el mercado laboral. Estos son principalmente sistemas de “filtrado”, no de educación.

- Vea también *alineamiento(s) de una relación de responsabilidad*.

socialización, alineación para

Una relación de Responsabilidad (o sistema educativo) está alineada para la socialización cuando el objetivo clave de la relación (o sistema), como se manifiesta en los diferentes elementos de la(s) relación(es), es difundir o mantener una socialización o meta ideológica para la sociedad a través del sistema educativo. Esto a menudo ocurre con la transmisión de un conjunto particular de valores (p. ej., religiosos o morales) o de una identidad particular (p. ej., un tipo particular de ciudadanía).

- Vea también *alineamiento(s) de una relación de responsabilidad*.

araña (versus estrella de mar)

La siguiente es la descripción que Pritchett (2013) hace de las organizaciones araña:

Ori Brafman y Rod Beckstrom, en su trabajo de 2006, *The Starfish and the Spider: The Unstoppable Power of Leaderless Organisations*, contrastan las organizaciones “araña”, que están centralizadas, con las organizaciones “estrella de mar”, que están descentralizadas. Proponen nueve criterios para distinguir los modos de organización centralizados de los descentralizados:

- ¿Hay alguien a cargo?
- ¿Hay una sede?
- Si le das un golpe en la cabeza, ¿muere?
- ¿Hay una clara división de roles?

- Si sacas una unidad, ¿se daña el conjunto?
- ¿Están concentrados el conocimiento y el poder?
- ¿La organización es rígida?
- ¿Están las unidades financiadas por la organización?
- ¿Puedes contar los participantes?
- Los grupos, ¿se comunican a través de intermediarios?

Los autores adoptan la metáfora de una araña porque una araña usa su tela para expandir su alcance, pero es el cerebro de una sola araña, en el centro de la tela de araña, el que debe procesar la información creada por las vibraciones de la tela de araña y tomar decisiones y acciones de acuerdo a ella.

La estrella de mar, por el contrario, es un tipo de organismo muy diferente. Muchas especies de estrellas de mar en realidad no tienen cerebro. Son organismos radicalmente descentralizados, con solo un sistema nervioso débilmente conectado. La estrella de mar se mueve no porque el cerebro procese la información y decida moverse, sino porque las acciones locales de sus partes débilmente conectadas se suman al movimiento.

En muchos países, el sistema heredado de escolarización es una gran araña, propiedad del gobierno. Estos sistemas son burocracias *top-down*, que intentan controlar todo el sistema desde una ubicación central [superior] a nivel nacional o estatal/provincial, decidiendo desde allí qué escuelas se construyen, qué maestro se asigna a qué escuela y qué materias se enseñan. Cuando los sistemas de araña funcionan, son fantásticos en tareas logísticas. La expansión de la educación es dócil a las arañas. Si se desea construir 100.000 escuelas primarias rápidamente y a bajo costo, un programa *top-down* que genere escuelas estandarizadas siguiendo un plan de cinco años es una excelente manera de hacerlo.

Sin embargo, cada vez se reconoce más que muchos problemas sociales, especialmente, quizás, los que tienen que ver con la educación de los niños, que no son meros ejercicios logísticos. Los sistemas araña que intentan hacer pasar por simple una tarea que requiere juicio y control local, como [lo es la tarea de] enseñar a un niño, en organizaciones burocráticas, rígidas y complejas, pueden fallar. Y cuando fallan, su falta de robustez hace que fallen por completo. (pp. 5-6)

- Para obtener más información, consulte Pritchett, L. (2013). *El renacimiento de la educación: la escolarización no es aprendizaje*. Centro para el Desarrollo Global. Capítulo 1 disponible en: https://www.cgdev.org/sites/default/files/rebirth-education-introduction_0.pdf.
- Vea también *primera línea (versus centro)*.

subelementos

Se refieren a las descripciones de cada elemento en el 5x4 (vea las Herramientas 4, 5 y 6 en las [Herramientas de Planificación y Análisis](#)). Hay múltiples subelementos de cada elemento que contribuyen a determinar la alineación general de ese elemento de la relación. Por ejemplo, en la relación de Gestión, los subelementos de motivación son los factores intrínsecos y factores extrínsecos, y los subelementos de apoyo son los materiales didácticos, la capacitación previa al servicio y la capacitación en el servicio.

- Vea también *elemento*.

apoyo (elemento)

En una relación de Responsabilidad, el apoyo se refiere a la preparación y asistencia que el principal brinda al agente para completar la(s) tarea(s) delegada(s). Por ejemplo, en la relación de Gestión, el Ministerio de Educación puede preparar a los docentes para su trabajo brindándoles capacitación previa al servicio y durante el servicio.

- Vea también *elemento*.

núcleo técnico (y funciones de apoyo)

De Kaffenberger (2022):

La literatura sobre gestión organizacional ha sostenido durante mucho tiempo que las organizaciones, sean públicas o privadas, se componen de una combinación de un núcleo técnico y funciones de apoyo [...]. El núcleo técnico está compuesto por el propósito de la organización y las prácticas técnicas necesarias para lograr ese propósito.

Lo mismo puede decirse de los sistemas: en su núcleo se encuentra el propósito para el que existen y que pretenden lograr, y sus prácticas técnicas para lograr este propósito. [...] El propósito de una organización o sistema puede definirse como el conjunto de creencias firmemente arraigadas por parte de quienes están dentro de la organización o sistema acerca de por qué existe la organización o sistema y qué se supone que debe lograr. A veces, el propósito es explícito y se establece claramente en documentos como una declaración de misión u otras articulaciones formales. A menudo, aunque el verdadero propósito de una organización o sistema está implícito. Los líderes de la organización pueden reclamar un propósito nominalmente, mientras que el verdadero propósito subyacente difiere sustancialmente o tal vez incluso está en desacuerdo con el propósito declarado [...]

Las prácticas técnicas, entonces, apoyan el logro del propósito. Estas son las habilidades técnicas y los conocimientos necesarios para lograr el propósito. A veces, las habilidades técnicas dentro de una organización pueden revelar el verdadero propósito por el que está trabajando la organización. A menudo, la contratación y la retención se alinearán más con el propósito implícito que con el propósito declarado/nominal, cuando estos dos difieren.

Las organizaciones y los sistemas también tienen funciones de apoyo, que crean y mantienen la infraestructura y las condiciones operativas que permiten que el núcleo técnico realice actividades. Estas funciones de apoyo incluyen roles como recursos humanos, compras, apoyo legal, contabilidad y TI. (pp. 5 y 6)

- Para más información, vea Kaffenberger, M. (2022). El papel del propósito en los resultados del sistema educativo: un marco conceptual y ejemplos empíricos. Serie de documentos de trabajo de RISE. 22/118. https://doi.org/10.35489/BSG-RISEWP_2022/118.
- Ver también *de jure vs. de facto* y *mimetismo isomorfo*.

información delgada versus información espesa

Vea *Responsabilidad basada en cuentas versus Responsabilidad basada en contabilidad*.

Voz y elección (relación)

En el marco 5x4, Voz y elección es la relación entre los destinatarios de los servicios (es decir, los padres, los niños y las comunidades, es decir, los principales) y los proveedores de servicios de primera línea (es decir, los líderes escolares y los maestros: los agentes).

Los estudiantes, los padres y las comunidades pueden responsabilizar a las escuelas y a los docentes de la educación de los niños, principalmente de dos maneras: usando su *Voz* para ejercer presión sobre una escuela o docente para que cambie, o haciendo la *elección* de dejar una escuela o docente con el que no están satisfechos y seleccionar otro diferente

- Vea también *relación de responsabilidad*.

Esta sección del kit de herramientas ofrece algunos recursos que pueden ayudar a los usuarios a **capacitarse** ellos mismos (durante la fase inicial) para implementar el Diagnóstico.

El video y las presentaciones provienen de un taller de capacitación realizado en marzo de 2022 para algunos equipos que estaban probando el Diagnóstico. Las diapositivas de la presentación también se pueden adaptar para informar a las partes interesadas locales sobre el diagnóstico.

Videos de capacitación y presentaciones

Kit de herramientas Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

Parte 1 DESCRIPCIÓN GENERAL

Introducción

1

Aplicaciones del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

1

Parte 2 IMPLEMENTACIÓN

Comprender el Marco de los Sistemas RISE

1 2 4 6

Guía de aplicación del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

1 2 3 4 5 6

Herramientas de planificación y análisis

1 2 3 4 5 6

Parte 3 RECURSOS

Glosario

1 2 3 4 5 6

Videos de capacitación y presentaciones

1 2 3

Materiales de ejemplo de los estudios piloto

1 3 6

Cada sección del kit de herramientas debe consultarse durante las fases indicadas del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE:

- 1 Inicio
- 2 Revisión documental
- 3 Talleres y entrevistas con partes interesadas
- 4 Análisis
- 5 Taller de priorización
- 6 Informe final

Más detalles sobre cada fase disponibles en la Guía de aplicación (Parte 2).

Video de capacitación

Se puede acceder a una grabación de una sesión de capacitación en el Diagnóstico, realizada en marzo de 2022, aquí: <https://youtu.be/th4FozxNWb8>

Esta sesión de capacitación cubre las diapositivas “Taller de capacitación, día 1, parte 1: Comprender el marco de los sistemas RISE” y “Taller de capacitación día 1, parte 2: Aplicación del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE”, que se incluyen a continuación.

Inception

| | |
|-------------------|---|
| Purpose | Determine if project can proceed, identify audience, plan |
| Activities | <ul style="list-style-type: none">Evaluate feasibility of projectIdentify potential members of the steering committee<ul style="list-style-type: none">Focal point of partners (with government, outside of government, or a joint group of both) who will participate in the diagnostic process. Should include representatives with deep knowledge of the education system from several agencies or organizations who will make use of the diagnosticDevelop implementation plan |

Discussion question: who might you want to include on the steering committee?

Annex 1. Steering Committee
Annex 2. Stakeholder List

The RISE Education Systems Diagnostic - Training workshop (2022)

RISE RISEProgramme
397 subscribers

Subscribe

0 5 Share Save ...

Taller de capacitación, día 1, parte 1: Comprender el marco de los sistemas RISE



RISE Systems Diagnostic Pilots

Training Workshop Part I
March 8 2022



Agenda

Day 1

- Small group introductions
- Background, motivation, and introduction to RISE Framework
- 10 Minute Break
- Overview of RISE Diagnostic process

Day 2

- In depth review of compact table
- In depth review of management table
- 10 min break
- In depth review of voice and choice table
- Wrap up

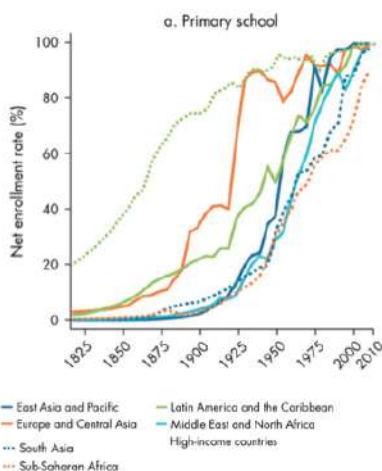
RISE is an international research programme investigating how education systems can overcome the learning crisis and deliver learning for all

1. Conduct original academic research on education systems, reform efforts, and how to improve learning outcomes, rooted in a systems framework
2. Synthesize findings emerging from original research into a set of messages on how systems can be improved, and develop products and tools that can be of use to the sector
3. Build a community of research practice around education systems thinking



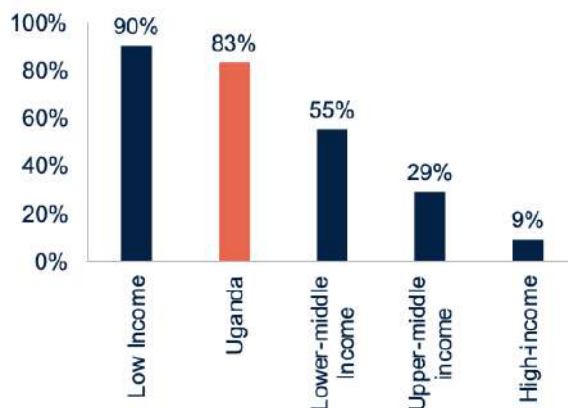
The world has seen schooling success, but a persistent learning crisis

Nearly all children today enroll in school

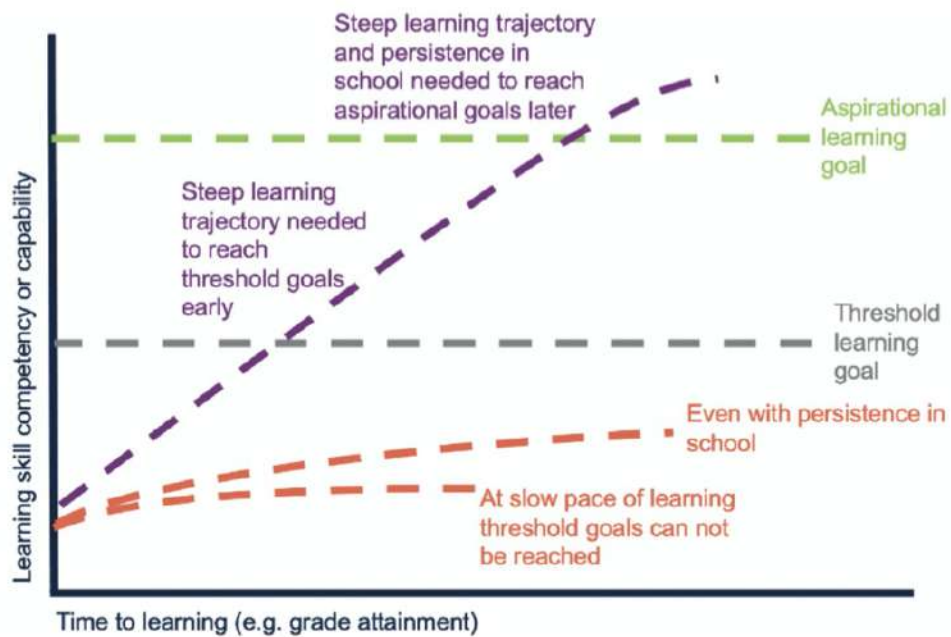


Yet fail to master basic skills

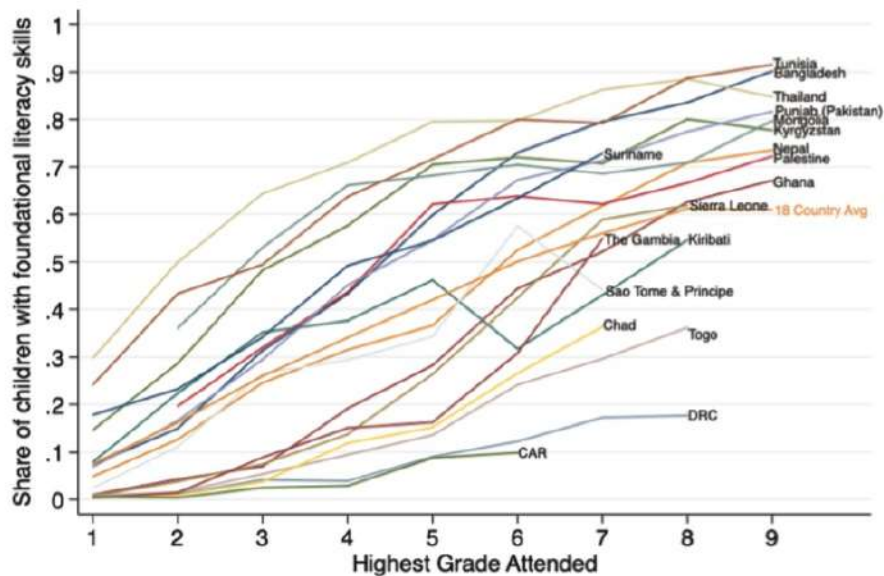
Proportion of children unable to read a simple text by age 10



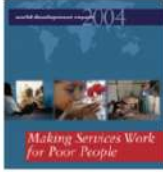
To reach their full potential children must persist in school on a steep learning trajectory





Learning trajectories are flat, differences emerge early and get bigger over time





RISE Education Systems Diagnostic, background

1 

2 

3 

4 



“Problems cannot be solved by the same level of thinking that created them”- Einstein

Learning is an interaction between individual teachers and students.

Goal is improved interactions between teachers and students that produce learning. To achieve this, recognize that teachers and students are embedded in systems.





To make meaningful, lasting improvements in teacher-student interactions you need to understand why they are poor to begin with. Need an analysis of the system that explains why actors behave the way they do. Then you can think about how to improve things.

When someone is sick, it is tempting to treat the immediate symptoms

But this would miss a diagnosis of underlying disease. Knowing the diagnosis allows for formulation of a coherent treatment plan

| Symptoms | | Symptom treatment plans |
|----------|--|-------------------------|
| Fever | <p>Missing diagnosis of the condition.</p> <p>Diagnosis tells us why the symptoms are happening.</p> <p>Once we know why, we can treat to cure the underlying condition.</p> | Ice Bath |
| Aches | | Stretching |
| Weakness | | Eat a good meal |
| Chills | | Warm clothes |
| Sweating | | Warm clothes |

Policy and programs designed to treat symptoms of learning crisis fail when they are incoherent with the system

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p> Free textbooks had no affect on pedagogy or average test scores in Kenyan Schools. <i>(Glewwe, Kremer, Moulin, 2009)</i></p> <p>Books were in English,</p> <p>Curriculum was too far ahead of most students,</p> <p>These reflect the elite orientation of the system</p> | <p>Symptoms of the learning crisis</p> <p>No text books</p> <p>Teacher absenteeism</p> <p>Weak teaching</p> <p>Student drop out</p> <p>Weak teaching</p> <p>Weak management</p> | <p>Symptom treatment plans</p> <p>Buy books</p> <p>Cameras classroom</p> <p>Teacher training</p> <p>Scholarships</p> <p>Teacher training</p> <p>Management training</p> | <p> In Madhya Pradesh state-of-the-art school governance program did not affect teacher attendance or effort, or student test scores. <i>(Muralidharan and Singh, 2021)</i></p> <p>Program focused on box-ticking rather than changing the deeper goals and incentives facing schools.</p> |
|--|--|--|---|

The diagnostic framework defines key relationships in the system

| | | | | |
|---------------------|---|---|---|---|
| Principal | Citizens | Highest executive, legislative and fiduciary authorities of the State | Education authorities and organisations (Min of Edu) | Service recipients (children, parents, communities) |
| Relationship | Politics | Compact | Management | Voice & Choice |
| Agent | Highest executive, legislative and fiduciary authorities of the State | Education authorities and organisations (Min of Edu) | Frontline providers (schools, school leaders, teachers) | Frontline providers (schools, school leaders, teachers) |



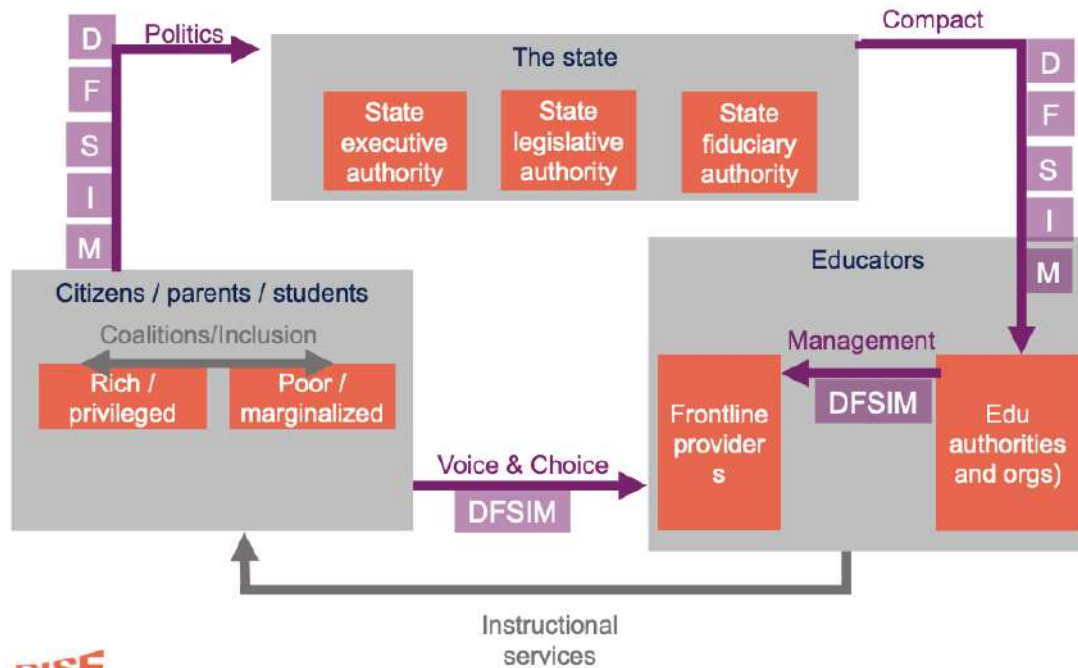
Choose one education system. Discuss who the principles and agents are for the compact and management relationships in that system.

The framework then describes each relationship through 5 design elements

Five design elements of an accountability relationship, actors choose what to do based on design elements

| | |
|--------------------|---|
| Delegation | What the principal asks the agent to do. |
| Finance | Resources principal provides to the agent to carry out the tasks |
| Support | Assistance and training principal provides to the agent to do their job. In education refers exclusively to teacher training, pre and in service. |
| Information | Information that principal uses to evaluate agents performance. |
| Motivation | Ways in which agent's welfare is contingent on their performance against objectives. Can be extrinsic (mediated by principal) or intrinsic (mediated by agent). |

An analytical description of an education system can help identify alignment and misalignment among elements



Systems delivers learning when enough relationships, and enough elements within relationships, are aligned around learning

| Five design elements of each relationship of accountability (Principal (P) to Agent (A)) | Principal - Agent Relationships | | | |
|--|--|---|--|--|
| | Politics: Citizens and the highest authorities of the state | Compact: Highest authority of the State to Education authority | Management: Education authorities and schools, school leaders, and teachers | Voice & Choice: parents/children and schools/school leaders/ teachers |
| Delegation: what principal wants agent to do. | | | | |
| Finance: resources principal allocates to agent. | | | | |
| Support: preparation and assistance that principal provides to agent. | | | | |
| Information: how principal assesses agent's performance | | | | |
| Motivation: How principal motivates agent. | | | | |

Performance of the system is the result of the feedback loops and relationships between the actors

Three important concepts for understanding the diagnostic types

Technical Core

Effective organisations are effective from the inside out—from their core purpose + technical practices advancing the purpose (Hwa and Pritchett 2019)



Accounts vs Accounting

Accounting, reduces accountability to thin indicators. Accounts, allows for thick narratives to justify actions and explain their outcomes (Honig and Pritchett 2019).



Isomorphic mimicry











Organizations go through the performance of efforts at reform and may imitate the external forms of more capable organizations without actually developing the associated capability (Andrews et al 2017).



Possible “types” or “orientations of the system

| Orientation | Characterization |
|---|--|
| Oriented for learning | Relationships are aligned around all children learning. Clear goals for learning are articulated, financed, and supported. |
| Oriented for selection | Relationships of accountability are aligned around selecting the deserving few who will get a credential, and a place at an elite university/job. |
| Oriented for access | Relationships are aligned around expanding access and attainment. Quality is usually defined as meeting minimum input standards. |
| Oriented for socialization | Relationships are aligned around socialization or ideological goals. These types prioritize socializing children into a set of values. |
| Oriented for patronage or special interests | Relationship is aligned for a purpose other than education. Short term clientelist objectives may dominant OR relationship may be dominated by special interest groups (often teachers unions). |
| Oriented for process compliance | Relationship is dominated by focus on completing logistical tasks like keeping to scheduled activities, meeting reporting targets and are dominated by support functions (e.g. human resources, information technology, or procurement). |

The framework characterizes what we would expect each element to look like in each possible orientation

| | | Management oriented for learning | | Management oriented for access |
|-------------|---|---|---|--|
| Delegation |  | Ministry expects teachers to deliver curriculum that prioritizes foundational literacy for all |  | More kids in school longer |
| Finance |  | Beside teacher wages, there is flexible financing with local discretion |  | Financing is tied to specific inputs with little meaningful discretion |
| Support |  | Coaching to help teachers implement the curriculum |  | A few days per year of one-size-fits-all training |
| Information |  | Exams aligned with the curriculum measure learning starting in the early grades, and are used to target support |  | EMIS data on enrollment and number of inputs |
| Motivation |  | Teacher churn designed to attract, retain and recognize good teaching |  | Teachers are tenured civil servants, with few rewards or sanctions. |







Possible “orientations” of the system

| Oriented | Characterization |
|---|--|
| Oriented for learning | Relationships are aligned around all children learning. Clear goals for learning are articulated, financed, and supported. |
| Oriented for selection | Relationships of accountability are aligned around selecting the deserving few who will get a credential, and a place at an elite university/job. |
| Oriented for access | Relationships are aligned around expanding access and attainment. Quality is usually defined as meeting minimum input standards. |
| Oriented for socialization | Relationships are aligned around socialization or ideological goals. These types prioritize socializing children into a set of values. |
| Oriented for patronage or special interests | Relationship is aligned for a purpose other than education. Short term clientelist objectives may dominant OR relationship may be dominated by special interest groups (often teachers unions). |
| Oriented for process compliance | Relationship is dominated by focus on completing logistical tasks like keeping to scheduled activities, meeting reporting targets and are dominated by support functions (e.g. human resources, information technology, or procurement). |



Discuss how assessments would look different across the types?

The framework is used to identify which parts of the system - within or across relationships - are incoherent with learning

| Incoherence within a column | | | | |
|---|--|---|--|--|
| |  = aligned for learning | |  = aligned for another purpose | |
| | Politics: Citizens and the highest authorities of the state | Compact: Highest authority of the State to Education authority | Management: Education authorities and schools, school leaders, and teachers | Voice & Choice: parents/children and schools/school leaders/ teachers |
| Delegation: what principal wants agent to do. | | |  Ministry expects teachers to deliver curriculum that prioritizes foundational literacy for all | |
| Finance: resources principal allocates to agent. | | | | |
| Support: preparation and assistance that principal provides to agent. | | |  Coaching to help teachers implement the curriculum | |
| Information: how principal assesses agent's performance | | |  Exams at end of secondary school, mainly used to select the best students, not aligned with the curriculum | |
| Motivation: How principal motivates agent. | | | | |
| Systems delivers learning when enough relationships, and enough elements within relationships, are aligned around learning | | | | |
|  Discuss an incoherence you have encountered in your work. Describe it in terms of the RISE framework. | | | | |

Common incoherences

| | |
|---|---|
| Within compact: incoherence between delegation, finance, and information | The state can easily adopt rhetoric that signals one set of delegated priorities, while adopting actions that indicate another. |
| Within voice and choice: incoherence between information and delegation, motivation, and finance | Do parents and communities have the power to act on new information, and the means to do so? Parents must also possess the ability to propose action (delegate) to schools, and have the ability to take action (by pulling the levers of either finance or motivation). In an incoherent relationship where parents have no clear way to delegate to, finance, or motivate schools, then new information will likely have little impact. |
| Within management: incoherence between delegation and information | Are the curriculum, assessment, and student's learning levels aligned? The curriculum is one of the most influential ways that the system delegates to teachers what should be taught. Assessments are a similarly powerful driver of teacher behavior in the system, and act both to measure performance (in the information row) and set expectations (as a competing source of delegation). |
| Within management: incoherence between delegation and support | Is there adequate support to teachers to deliver the curriculum? Teachers often lack the knowledge or experience to teach the curriculum, and receive inadequate or low quality training/coaching/structure that could facilitate adult learning and help them improve over time. |
| Within management: incoherence between delegation and information | Is the information collected about schools/teachers coherent with the teaching they are being asked to do? Or are teachers required to generate and report information to fulfill administrative requirements? Extensive administrative duties can signal an incoherence where information overwhelms or crowds-out delegation. |
| Between compact and management | Critical aspects of teacher careers are determined through civil service rules set by the compact relationship, making it difficult to manage teachers in the management relationship. When a change is made within either the compact or management relationship that affects one aspect of teacher careers, it is often difficult to adjust other aspects. |
| Between voice and management | Since education authorities and communities share a common agent in the framework - namely schools and teachers - incoherence can result when the two principals have different goals. The most common example of this tension is in centralized systems where a centralized bureaucracy controls schools, and marginalizes voice such that it only has a role in school "management" rather than school "governance". |



RISE Systems Diagnostic Pilot

Training Workshop Part II
March 8 2022



Agenda

Day 1

- Small group introductions
- Background and motivation for RISE Framework
- In depth review of framework
- 10 Minute Break
- In depth review of diagnostic process

Day 2

- In depth review of compact table
- In depth review of management table
- 10 min break
- In depth review voice and choice of table
- Wrap up

Purpose of the diagnostic pilots

| Diagnose | Prioritize |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Facilitate government use of systems thinking to diagnose the components of the education system that are not working together as well as they could to deliver learning• Diagnose which parts of the education system are not working together to deliver learning• Establish a common understanding of the diagnosis across stakeholders | <ul style="list-style-type: none">• Facilitate government prioritization of one or two key areas of the system for reform, to create better alignment around improving learning outcomes.• Identify 2-3 strategic priorities that can bring the education system into greater alignment around improving learning outcomes |
| Three components of diagnostic analysis | <ul style="list-style-type: none">• Identifying the main alignment(s) or orientations of each relationship.• Identifying key incoherences between or within relationships.• Identifying priorities for intervention to improve system outcomes. |
| Three things the diagnostic is not | <ul style="list-style-type: none">• NOT: an internal exercise for donors.• NOT: an effort to generate new / more / better data• NOT: easy, involves asking difficult and often “political” questions of many inside and outside of government. |

Overview of steps of the diagnostic

- Inception
- Desk review
- Consultative workshops
- Follow up interviews
- Analysis and write up
- Sharing and prioritizing workshops

Inception

| | |
|------------|---|
| Purpose | Determine if project can proceed, identify audience, plan |
| Activities | <ul style="list-style-type: none">• Evaluate feasibility of project• Identify potential members of the steering committee<ul style="list-style-type: none">• Focal point of partners (with government, outside of government, or a joint group of both) who will participate in the diagnostic process. Should include representatives with deep knowledge of the education system from several agencies or organizations who will make use of the diagnostic• Develop implementation plan |



Discussion question: who might you want to include on the steering committee?



Annex 1. Steering Committee
Annex 2. Stakeholder List

5

Nota: En esta iteración de la capacitación de Diagnóstico, las [Herramientas de Planificación y Análisis](#) se denominaron "Anexos".

Desk review

| | |
|------------|--|
| Purpose | Arrive at an informed preliminary hypothesis about the education system's orientation and main incoherences. Identify workshop attendees and configuration |
| Activities | <ul style="list-style-type: none">• Stakeholder map<ul style="list-style-type: none">• Identify key orgs and individuals, map them to the 5x4 framework• Form and launch steering committee• Document review<ul style="list-style-type: none">• Government documents• Grey literature• Preliminary diagnostic analysis• Plan Stakeholder workshops |



Annex 3. Document review
Annex 4. Compact table
Annex 5. Management table
Annex 6. Voice & Choice table
Annex 7. Common Incoherences table

Workshops

| | |
|---|---|
| Purpose | Learn about the education system's orientation and main incoherences, facilitate shared understanding among stakeholders about these. |
| Suggested workshop agenda and deliverables | <ul style="list-style-type: none"> • Explain the framework and main insights of framework • Explain diagnostic process, where this workshop fits in • Fill in sub-elements of the framework. • Identifying coherence / incoherence • Conclude the workshop |
| Suggested workshop deliverables | <ul style="list-style-type: none"> • Compilation of discussion of sub-elements • Compilation of discussion of incoherences |



Discussion questions:

- What are some potential challenges you see in these workshops? How would you mitigate these in planning?
- What are some examples of de jure vs de facto distinctions that might arise during the workshops?



- Annex 8. Workshop planning*
- Annex 9. Sub-elements worksheet*
- Annex 10. Incoherences worksheet*
- Annex 11. Example workshop deliverable*

7

Follow up interviews

| | |
|---|--|
| Purpose | Clarify points of missing information following workshops |
| Reasons why follow up interviews might be needed | <ul style="list-style-type: none"> • Strongly held differences of views between stakeholders • The team was not able to gather a full account of a stakeholder's perspective because of the group setting and dynamics. • Further investigate de jure vs de facto distinctions. |

8

Analysis

| | |
|-------------------|--|
| Purpose | Compile findings from workshops |
| Steps of analysis | <ul style="list-style-type: none">• Summarize discussions about each sub-element, then draw on these for a summary of each element, and for the relationship overall.• Compile incoherences raised in workshops, add explanations and justification, add any based on team's observations |



Annex 12. Example compact analysis
Annex 13. Example incoherence analysis

Prioritization workshop

| | |
|------------|---|
| Purpose | Identify priority areas for intervention based on diagnostic findings |
| Activities | <ul style="list-style-type: none">• Hold a meeting with the steering committee, share analysis of alignments from workshops and incoherences• Facilitate a discussion to decide on two or three incoherence's that will be the main priorities• Facilitate a discussion of recommendations for addressing these priorities |



Discussion question: what challenges do you foresee in facilitating this workshop with the steering committee?

Final report

| | |
|--|---|
| Purpose | Brief and digestible summary of priorities that emerged from diagnostic and how they are justified by the findings |
| Main components of the final report | <ul style="list-style-type: none">• Overview of each relationship of accountability and the alignment or alignments that best describe it, with justifications from each element• Overview of the incoherences that the steering committee choose, evidence and justification• Recommendations identified by the steering committee for addressing these incoherences• Any high-level conclusions or analysis of the system that emerged from the Diagnostic, which the team feels would be beneficial to include. |

Taller de capacitación, día 2: Discutir las herramientas 4, 5 y 6

RISE System Diagnostic Pilots

Training Workshop Part III

March 9 2022

Agenda

Day 1

- Small group introductions
- Background and motivation for RISE Framework
- In depth review of framework
- 10 Minute Break
- In depth review of diagnostic process

Day 2

- In depth review of compact table
- In depth review of management table
- 10 min break
- In depth review voice and choice of table
- Wrap up



2

Compact Discussion – Annex 4

- Decide which system you will focus on
- Identify the principal(s) and agent(s) for the compact relationship in your system.
- Go through your assigned element, starting with the first sub element and determine which type best describes your sub element.
- Try to get through all sub elements, but if your discussion runs long try to use last 5 minutes to discuss overall alignment of your element
- Designate a note taker to take notes in your spreadsheet.
- You have 30 minutes for discussion and then we will return to plenary
-
- Odd groups: Delegation element
- Even groups: Information element



3

Nota: En esta iteración de la capacitación de Diagnóstico, las [Herramientas de Planificación y Análisis](#) se denominaron "Anexos".

Management Discussion – Annex 5

- Decide which system you will focus on (ideally you will alternate)
- Identify the principal(s) and agent(s) for the management relationship in your system.
- Go through your assigned element, starting with the first sub element and determine which type best describes your sub element.
- Try to get through all sub elements, but if your discussion runs long try to use last 5 minutes to discuss overall alignment of your element.
- Designate a note taker to take notes in your spreadsheet.
- You have 30 minutes for discussion and then we will return to plenary

- Odd groups: Finance element
- Even groups: Support element

Voice and Choice Discussion – Annex 6

- Decide which system you will focus on (ideally you will alternate)
- Go through your assigned element, starting with the first sub element and determine which type best describes your sub element.
- Try to get through all sub elements, but if your discussion runs long try to use last 5 minutes to discuss overall alignment of your element
- Designate a note taker to take notes in your spreadsheet.
- You have 30 minutes for discussion and then we will return to plenary
-
- Odd groups: Information element
- Even groups: Delegation element

Materiales de ejemplo de los estudios piloto

Kit de herramientas Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

Parte 1 DESCRIPCIÓN GENERAL

Introducción

1

Aplicaciones del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

1

Parte 2 IMPLEMENTACIÓN

Comprender el Marco de los Sistemas RISE

1 2 4 6

Guía de aplicación del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

1 2 3 4 5 6

Herramientas de planificación y análisis

1 2 3 4 5 6

Parte 3 RECURSOS

Glosario

1 2 3 4 5 6

Videos de capacitación y presentaciones

1 2 3

Materiales de ejemplo de los estudios piloto

1 3 6

Cada sección del kit de herramientas debe consultarse durante las fases indicadas del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE:

- 1 Inicio
- 2 Revisión documental
- 3 Talleres y entrevistas con partes interesadas
- 4 Análisis
- 5 Taller de priorización
- 6 Informe final

Más detalles sobre cada fase disponibles en la Guía de aplicación (Parte 2).

Esta sección muestra una selección de materiales de los estudios piloto del Diagnóstico realizados en 2022. Incluye ejemplos de herramientas de recopilación de datos y diapositivas de talleres que se han utilizado en terreno, en conjunto con ejemplos de informes iniciales, revisiones documentales e informes finales. La esperanza es que esta sección **inspire** a los usuarios mientras diseñan e implementan sus propios estudios de diagnóstico. Debido a la longitud de estos materiales, el conjunto completo de materiales de ejemplo compilados se puede descargar por separado en formato PDF aquí:

<https://www.summaedu.org/kit-de-herramientas/>

Nota: Si el hipervínculo a los materiales de ejemplo de los estudios piloto ya no funciona, consulte <https://www.summaedu.org/rise/> y <https://www.summaedu.org/kit-de-herramientas/> para las versiones más recientes del kit de herramientas de diagnóstico.

Tabla 16. Lista de materiales de ejemplo de pilotos de diagnóstico disponibles en este conjunto de herramientas.

| Tipo de material | Organización líder | Enfoque geográfico |
|--|------------------------------|-----------------------------------|
| 1 Inicio | | |
| • Informe de inicio | JPC-VERSO | Beluchistán, Pakistán |
| • Presentación introductoria | Global School Leaders | Países socios de GSL |
| 2 Revisión documental | | |
| • Informe de revisión documental | SUMMA | Ecuador |
| 3 Talleres y entrevistas con las partes interesadas | | |
| • Instrumentos de recolección de datos | Central Square Foundation | Un estado en el norte de la India |
| • Instrumentos de recolección de datos | EPRC | Uganda |
| • Nota sobre instrumentos y métodos de encuesta | Global School Leaders | Países socios de GSL |
| • Presentación del taller (español) | SUMMA | Ecuador |
| 4 Análisis | | |
| • Herramientas de análisis | JPC-VERSO | Beluchistán, Pakistán |
| 6 Informe final y difusión | | |
| • Informe final | Universidad de Witwatersrand | Gauteng, Sudáfrica |
| • Informe final | EPRC | Uganda |
| • Informe final | JPC-VERSO | Beluchistán, Pakistán |
| • Informe final (español e inglés) | SUMMA | Ecuador |

Nota: No hay materiales de ejemplo disponibles para la quinta fase (taller de priorización).

Más información de fondo sobre el contexto, el enfoque y los hallazgos de cada diagnóstico piloto está disponible en la sección de la Parte 1 sobre *Aplicaciones del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE*.

Cada sección del kit de herramientas debe consultarse durante las fases indicadas del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE:

- 1 Inicio
- 2 Revisión documental
- 3 Talleres y entrevistas con partes interesadas
- 4 Análisis
- 5 Taller de priorización
- 6 Informe final

Kit de herramientas Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

Parte 1 DESCRIPCIÓN GENERAL

Introducción

1

Aplicaciones del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

1

Parte 2 IMPLEMENTACIÓN

Comprender el Marco de los Sistemas RISE

1 2 4 6

Guía de aplicación del Diagnóstico de Sistemas Educativos RISE

1 2 3 4 5 6

Herramientas de planificación y análisis

1 2 3 4 5 6

Parte 3 RECURSOS

Glosario

1 2 3 4 5 6

Videos de capacitación y presentaciones

1 2 3

Materiales de ejemplo de los estudios piloto

1 3 6