

## Entrevista

# **SUITABLE QUESTIONS TO ANDREAS SCHLEICHER,** **Head of Indicators and Analysis of the Directory for Education in the OCDE.**

Escrito por Andreas Schleicher

## **PREGUNTAS A ANDREAS SCHLEICHER, Jefe de División de Indicadores y Análisis del Directorio para la Educación en el OCDE.**

Curriculum de Andreas Schleicher:

Es titulado en Física por la Facultad de Física de la Universidad de Hamburgo (1988), es Master en Ciencias, Departamento de Mathematicas, por la Facultad de Ciencias de la Deakin University de Australia (1992).

Es Master en Ciencias, Departamento de Mathematicas, por la Facultad de Ciencias de la Deakin University de Australia (1992).

Fue "International Co-ordinator for the IEA Reading Literacy Study" en la Universidad de Hamburgo (1989-1992). Ha sido "Director for analysis" en la "International Association for Educational Achievement" (IEA) en el "Institute for Educational Research", Holanda de 1993 a 1994. Ha sido "Project Manager" en la OECD, "Centre for Educational Research and Innovation" (CERI) de 1994 a 1996.

En la actualidad es responsable del area de "Indicators and Analysis Division at the Directorate for Education" en la OECD

Como jefe de división sus responsabilidades son las siguientes:

Desarrollo, internacional coordinacion and dirección del programa PISA

- Dirección del programa INES, de indicadores de la educación.
- Dirección del "World Education Indicators programme" colaboración entre OECD y UNESCO
- Responsable de la Coordinación de la elaboración y publicación de los indicadores de educación con otros organismos internacionales: EUROSTAT, ILO, UNESCO, World Bank

Ha dirigido o colaborado en un importante número de publicaciones muchas de ellas publicadas por la OECD.

**On last May 4<sup>th</sup>, it was passed in our Parliament a new Act of Educational System Arrangement. Previously, you had given an interesting speech in front of the Education Committee of the Chamber of Deputies.**

**The new Organic Act of Education now in force presents some new important features. One of the most outstanding ones is an increase in the self-government of schools, so that the staff and the economic and material resources must fit in the Working Schedules and Plans drawn up by every school.**

**Q.-You recommended Spain an increase in the individual teaching process in the classroom. As regards schools in countries with average good results, are they autonomous in taking decisions about the syllabus they teach to students? How far should that capacity go?**

The point is that, in virtually all the countries that performed well in PISA, it is the responsibility of schools and teachers to engage constructively with the diversity of student interests, capacities and socio-economic contexts, by individualizing learning experiences as opposed to make students repeat the school year, or transferring them to educational tracks or school types with lower performance requirements when there are difficulties. Modern education systems seek to establish bridges from prescribed forms of teaching, curriculum and assessment towards approaches predicated on enabling every student to reach their potential. Of course, many schools and teachers in Spain have tailored curriculum and teaching methods to meet the needs of children and young people with great success for many years. But what distinguishes the education systems of, for example, Alberta in Canada or Finland is the drive to make such practices systemic, through the establishment of clear learning pathways through the education system and fostering the motivation of students to become independent and lifelong learners.

**Q.- In countries such as Canada or Finland, who finally settles the contents of students' learning? Is it the national authorities, the local government or school themselves?**

In Canada it is the provinces and in Finland the central government that establishes educational standards, while in both countries it is the responsibility of local communities and schools to decide on the content that will suit their children best to translate educational standards into learning results.

**Q.- In Spain, the percentage of students that reach the highest marks in the PISA tests is lower than in other countries. Do you think students with high capacity are being neglected in favour of those who either produce poorer results or have lower capacity?**

Embracing heterogeneity and individualising learning does not simply mean that all students are mixed up in one classroom and receive the same kind of instruction. On the opposite, it demands both curriculum entitlement and choice that delivers a breadth of study and personal relevance. It means providing flexible learning pathways through the education system rather than individualised goals or institutional tracking, which have often been shown to lower performance expectations for students and to provide easy ways out for teachers and schools to defer problems rather than solving them. Such individualization serves all student groups better, it is a powerful tool to assist those in need but equally to identify and foster talent and excellence.

**Q.- In Spain, successive Education Acts have failed when trying to find a formula for an efficient and motivating School Mastering. In your opinion, what kind of School management would be decisive to improve schools?**

In my view, the core behaviours related to high standards are the ability of leaders to set a positive direction that links values to action; develops people, both staff and students; and develops the organisation in order to reduce variation of performance within the school. Increasingly these forms of leadership are distributed, i.e. not just the preserve of the head teacher, and systemic. In this latter respect, leaders care about and work for the success of other schools as well as their own. An important aspect are the vertical connections in leadership that replace traditional hierarchical management models relying on received wisdom and replace these with informed judgements on the basis of evidence and good data. Examples of policy options supportive of such approaches to 'school leadership and ethos' would be - the

emphasis on school leader development as seen in the work of the National College for School Leadership in England, the diagnostics for school leadership being developed in Australia, and the emphasis on whole school development in Sweden.

**Q.- It is a common worry in Spain the possibility of developing different Educational Systems and the new Organic Act of Education goes for a degree of decentralization. Do you think it is a positive step?**

In many countries, there is a heated debate about this but the evidence we have is clear: In most of the education systems that performed well in PISA, local authorities and schools now have substantial autonomy with regard to adapting and implementing educational content and allocating and managing resources. As you note, there is frequent concern that greater independence of schools might lead to greater inequalities in learning opportunities. But our data show the reverse, particularly when governments combine the devolution of educational responsibilities to schools with structures through which poorer performing schools receive the necessary support for improvement. In fact, Finland and Sweden, the OECD countries with the highest degree of school autonomy display the smallest performance differences among schools. The most striking results from our comparative analysis, however, is that, looking across countries, the more centralised education systems are, the *larger* socio-economic disparities tend to be. What this shows is that equality in schooling inputs is no guarantee for equality in learning outcomes or equity in educational opportunities. On the contrary, the more flexible school systems are the better they seem at embracing heterogeneity in student populations and assuring equitable learning opportunities. If you want to motivate the best teachers to take on the toughest challenges in the most difficult schools, you need to provide them with the support and material conditions that attract, retain and develop them there, not to leave them alone in standardized working conditions.

**Q.- In the European Union, is there a trend to draw up passages between different educational systems in order to stimulate the homologation of Educational Diplomas? Does the Spanish trend to decentralization fit in this context?**

That is an important question. I actually believe that greater coherence and devolution should go hand in hand, as long as the development takes place within an overall framework of standards and principles.

**Q.- What's your opinion about external evaluation, both global, when it considers the whole segment on students in a certain educational level, or partial, when it regards only a representative part of a segment of students? Do you think they are helpful to encourage the improvement of schools' performance?**

Many countries have seen a shift in public and governmental concern away from the mere control over the resources and content of education towards a focus on outcomes. This has driven efforts to articulate the expectations that societies have in relation to learning outcomes and to translate these expectations into the establishment and monitoring of educational goals and standards. I do not think that devolution of responsibility to the frontline, encouraging responsiveness to local needs, and strengthening accountability can happen without good external evaluation. But there are important questions that need to be answered: What do we need to know about school performance, the kind of competencies that really matter in modern societies - and how do we develop such knowledge? Traditionally curriculum-bound multiple choice tests alone cannot be the answer to this. Secondly, whom do we tell about the outcomes and how do we tell? That is a quite controversial debate. Some see external evaluation primarily as tools to reveal best practices and identify

shared problems in order to encourage teachers and schools to improve and develop more supportive and productive learning environments. Others extend their purpose to support contestability of public services or market-mechanisms in the allocation of resources, e.g. by making comparative results of schools publicly available to facilitate parental choice or by having funds following students. And most importantly, what are the consequences that flow from external accountability - for teachers and schools as well as for the education system as a whole?

If you look at successful examples, such as the approaches to professional accountability developed in Finland, the use of pupil performance data and value added analyses in England, and the approaches to school self evaluation in Denmark, you see that these strike a careful balance between using accountability tools to maintain public confidence, on the one hand, and to support remediation in the classroom aimed at higher levels of student learning and achievement on the other. These countries try to go beyond systems of external accountability towards building capacity and confidence for professional accountability in ways that emphasize the importance of formative assessment and the pivotal role of school self-evaluation.

**Thank you**

#### **PREGUNTAS A ANDREAS SCHLEICHER, Jefe de División de Indicadores y Análisis del Directorio para la Educación en el OCDE.**

El pasado 4 de mayo, se presentó en nuestro Parlamento una nueva Ley de ordenamiento general del Sistema Educativo no universitario. Previamente, usted tuvo una interesante intervención en la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados.

Aprobada ya la nueva Ley Orgánica de Educación presenta algunas novedades importantes. Una de las más importantes es la ampliación de la autonomía de los centros docentes, de modo que sus recursos económicos, materiales y humanos deban adecuarse a los Planes de trabajo y organización diseñados por cada centro.

**Q.-Usted recomendó a España un incremento de los procesos de enseñanza individualizada en el aula. En lo que concierne a escuelas en países con buenos resultados ¿son autónomos a la hora de tomar decisiones sobre el currículum que imparten a los alumnos? ¿Hasta dónde debe llegar esa autonomía?**

A. La cuestión es que, en prácticamente todos los países con buenos resultados en PISA, es responsabilidad de escuelas y profesores comprometerse constructivamente con la diversidad de intereses, capacidades y contextos socioeconómicos de los alumnos, mediante la individualización de las experiencias de aprendizaje en contraposición a hacer repetir a los estudiantes el año escolar, o pasarlos a otras vías educativas o tipos de centros con menores exigencias de resultados cuando hay dificultades. Los sistemas educativos modernos buscan establecer puentes entre las formas prescritas de enseñanza, currículum y evaluación y los enfoques basados en capacitar a cada alumno para que pueda alcanzar su potencialidad. Desde luego, muchas escuelas y profesores en España han adaptado el currículum y los métodos de enseñanza para responder a las necesidades de niños y jóvenes con gran éxito durante muchos años. Pero lo que distingue los sistemas educativos de, por ejemplo, Alberta en Canadá o Finlandia es el impulso para hacer tales prácticas sistémicas, a través del establecimiento de rutas claras de aprendizaje en el sistema educativo y el fomento de la motivación de los estudiantes para llegar a ser aprendices independientes y para toda la vida.

**Q.-En países como Canadá o Finlandia, ¿quién establece, en definitiva, los contenidos de aprendizaje de los alumnos? ¿La administración central, la administración autonómica o los propios centros?**

En Canadá son las provincias y en Finlandia el gobierno central los que establecen los estándares educativos, si bien en ambos países es responsabilidad de las comunidades locales y de los centros decidir el contenido que mejor se ajustará a sus niños para traducir los estándares educativos en resultados de aprendizaje.

**Q. En España, el porcentaje de los alumnos que alcanzan los resultados más altos en las pruebas PISA es más bajo que en otros países. ¿Piensa usted que estudiantes con alta capacidad están siendo descuidados en favor de aquellos que obtienen peores resultados o que tienen menor capacidad?**

Conjugar la heterogeneidad y el aprendizaje individualizado no significa simplemente que todos los alumnos estén mezclados en una clase y reciban el mismo tipo de instrucción. Por el contrario, demanda a la vez el derecho al plan de estudios y la opción que proporciona una ampliación del estudio y la relevancia personal. Esto significa proveer vías flexibles de estudio en el sistema educativo más que objetivos individualizados o rutas institucionales, que a menudo han llevado a menores expectativas de logro para los alumnos, y proporcionan salidas fáciles para profesores y escuelas para aplazar los problemas más que para solucionarlos. Dicha individualización sirve mejor a todos los grupos de alumnos, es una poderosa herramienta para ayudar a quien lo necesita a la vez que para identificar y fomentar el talento y la excelencia.

**Q. En España, las sucesivas Leyes Educativas han fallado tratando de encontrar una fórmula para una Dirección Escolar eficaz y motivadora. ¿En su opinión, qué clase de dirección escolar sería decisiva para mejorar escuelas?**

En mi opinión, los comportamientos principales relacionados con altas normas son la capacidad de los líderes de conseguir una dirección positiva que una los valores a la acción; desarrolle a las personas, tanto a la plantilla como a los alumnos; y desarrolle la organización para reducir la variación de rendimiento dentro de la escuela. Cada vez más estas formas de dirección son distribuidas, p. ej. no solamente el coto del director, y sistémicas. A este respecto, los dirigentes se interesan y trabajan por el éxito de otras escuelas además de por las propias. Un aspecto importante son las conexiones verticales en la dirección que sustituyen a los modelos de dirección jerárquicos tradicionales que confían en la sabiduría recibida y sustituyen estos por juicios informados sobre la base de pruebas y buenos datos. Ejemplos de opciones políticas de apoyo a estos enfoques hacia el "carácter y liderazgo escolar" serían - el énfasis sobre el desarrollo de líder escolar como se ve en el trabajo del Colegio Nacional para la Dirección Escolar en Inglaterra, el diagnóstico para el liderazgo escolar llevado a cabo en Australia y el énfasis sobre desarrollo completo de la escuela en Suecia.

**Q. Una preocupación común en España es la posibilidad de desarrollo de diferentes Sistemas Educativos y la nueva Ley de Educación tiende hacia la descentralización. ¿Piensa que es un paso positivo?**

En muchos países, hay un acalorado debate sobre esto, pero la evidencia que tenemos es clara: En la mayor parte de los sistemas educativos con buenos resultados en PISA, los ayuntamientos y escuelas tienen de hecho gran autonomía con respeto a la adaptación e implementación de los contenidos educativos, y con los recursos asignados y gestionados. Como usted sabe, hay preocupación frecuente, que la mayor independencia de escuelas podría llevar a mayores desigualdades en

las oportunidades de aprendizaje. Pero nuestros datos muestran lo contrario, en particular cuando los gobiernos combinan la transferencia de responsabilidades educativas para las escuelas con estructuras por las cuales las escuelas con peores resultados reciben el apoyo necesario para la mejora. De hecho, Finlandia y Suecia, los países de la OCDE con el grado más alto de autonomía de los centros muestran las menores diferencias de resultados entre escuelas. Los resultados más llamativos desde nuestro análisis comparativo, de cualquier modo, son que, mirando a través de países, cuanto más centralizados son los sistemas educativos, mayores disparidades socioeconómicas suele haber. Lo que esto muestra es que la igualdad en entradas educativas no es ninguna garantía para la igualdad en los resultados de aprendizaje o equidad en las oportunidades educativas. Al contrario, cuanto más flexibles son los sistemas escolares, mejor parecen abarcar la heterogeneidad del alumnado y asegurar la igualdad de oportunidades en el aprendizaje. Si usted quiere motivar a los mejores profesores para asumir que tomen los desafíos más duros en las escuelas más difíciles, usted tiene que proveerlos del apoyo y de condiciones materiales que les atraigan, retengan y realicen, no debe dejarlos solos en condiciones de trabajo estandarizadas.

**Q. En la Unión Europea, hay una tendencia a establecer pasarelas entre diversos sistemas educativos para poder homologar los títulos educativos ¿La tendencia española a la descentralización cabe en este contexto?**

Es una pregunta importante. En realidad creo que mayor coherencia y transferencia deberían ir de la mano, ya que el desarrollo ocurre dentro de un marco completo de normas y principios.

**Q. ¿Cuál es su opinión sobre la evaluación externa, desde una perspectiva global: cuando considera el segmento completo de estudiantes en un cierto nivel de enseñanza, o cuando se refiere solamente a una parte representativa de un segmento de estudiantes? ¿Piensa usted que constituyen un aliciente para la mejora de los resultados de los centros?**

Muchos países han visto un cambio en la preocupación pública y gubernamental lejos del mero control de los recursos y los contenidos educativos hacia un enfoque sobre los resultados. Esto ha llevado a esforzarse para articular las expectativas que las sociedades tienen en relación con los resultados y traducir estas expectativas en el establecimiento y la supervisión de objetivos y normas educativas. No pienso que la devolución de responsabilidad a la primera línea, impulsando la correspondencia con las necesidades locales y el fortalecimiento de la responsabilidad pueda suceder sin una buena evaluación externa. Pero hay preguntas importantes que tienen que ser contestadas: ¿Qué tenemos que saber del funcionamiento de la escuela, la clase de capacidades que realmente importan en sociedades modernas - y cómo desarrollamos tal conocimiento? Sólo las pruebas del tipo de elección múltiple tradicionalmente ligadas al currículo no pueden ser la respuesta a esto ¿En segundo lugar, a quién contamos los resultados y cómo los contamos? Es un debate bastante polémico. Unos ven la evaluación externa principalmente como instrumento para revelar las mejores prácticas e identificar problemas comunes, con el fin de animar a profesores y centros a mejorar y desarrollar entornos de aprendizaje más de apoyo y productivos. Otros amplían su objetivo de apoyar la competencia de servicios públicos o mecanismos de mercado en la asignación de los recursos, por ejemplo, haciendo que estén disponibles públicamente los resultados comparativos de los centros para facilitar la opción paternal o teniendo fondos según los estudiantes. Y lo más importante, cuáles son las consecuencias que fluyen de la evaluación externa - para profesores y escuelas así como para el sistema educativo en su conjunto?

Si usted mira ejemplos exitosos, como los enfoques hacia la evaluación profesional desarrollada en Finlandia, el uso de los datos de los resultados de los alumnos y el

análisis del valor añadido en Inglaterra, y los enfoques de autoevaluación escolar en Dinamarca, usted ve que éstos inciden en un cuidadoso equilibrio entre el uso de las herramientas de evaluación para mantener la confianza pública, por un lado, y apoyar soluciones en el aula con el fin de conseguir mayores niveles de conocimiento y aprendizaje por el otro. Estos países tratan de ir más allá de los sistemas de evaluación externa, hacia la creación de capacidad, confianza para una evaluación profesional por medios que enfatizan la importancia de la evaluación formativa y el papel fundamental de la autoevaluación escolar.

Muchas gracias

Entrevista realizada por Milagros Muñoz Martín y Fernando M. Faci Lucía