



# PROFUNDIZAR EL IMPACTO EN LA EDUCACIÓN

## LECCIONES EMERGENTES DE 14 EQUIPOS QUE AMPLÍAN LAS INNOVACIONES EN PAÍSES DE BAJOS Y MEDIOS INGRESOS

### ANÁLISIS EN CURSO DEL PROYECTO ROSIE

BRAD OLSEN, MÓNICA RODRÍGUEZ Y MAYA ELLIOTT





Center for  
**Universal Education**  
at BROOKINGS

# PROFUNDIZAR EL IMPACTO EN LA EDUCACIÓN

## LECCIONES EMERGENTES DE 14 EQUIPOS QUE AMPLÍAN LAS INNOVACIONES EN PAÍSES DE BAJOS Y MEDIOS INGRESOS

### ANÁLISIS EN CURSO DEL PROYECTO ROSIE

**BRAD OLSEN** es miembro sénior del Centro de Educación Universal de Brookings.

**MÓNICA RODRÍGUEZ** es consultora en el Centro de Educación Universal en Brookings.

**MAYA ELLIOTT** es coordinadora de proyectos y asistente de investigación en el Centro de Educación Universal en Brookings.

#### RECONOCIMIENTOS

Los autores agradecen a los colaboradores de ROSIE que compartieron generosamente, no solo su tiempo, sino también sus observaciones, reflexiones e ideas recopiladas en este informe. Estamos profundamente agradecidos por todas las lecciones que hemos aprendido de ellos.

También queremos agradecer a Nica Basuel, Rohan Carter Rau, Larry Cooley, Molly Curtiss Wyss, Bruce Fuller, Marian Licheri, Tracy Olson, Jenny Perlman Robinson, Katie Portnoy, Omar Qargha, y a nuestros traductores de TransPerfect.

Este proyecto cuenta con el apoyo del Intercambio de Conocimiento e Innovación (KIX) de la Alianza Global para la Educación, una asociación conjunta entre la Alianza Mundial para la Educación (AME) y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (International Development Research Centre, IDRC). Las opiniones expresadas en el presente documento no necesariamente representan las opiniones de AME, IDRC o sus juntas directivas.

Brookings está comprometido con la calidad, la independencia y el impacto en todo su trabajo. Las actividades respaldadas por sus donantes reflejan este compromiso y el análisis y las recomendaciones solo son determinadas por el cuerpo académico.

# CONTENIDO

<b>Resumen ejecutivo</b> .....	<b>5</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>8</b>
<b>Innovaciones y estrategias de escalamiento de los colaboradores de ROSIE</b> .....	<b>12</b>
Las innovaciones .....	12
Las fuentes de innovaciones .....	14
Las estrategias de escalamiento .....	14
<b>Lo que estamos aprendiendo</b> .....	<b>16</b>
<b>I. Tratar a más partes interesadas como defensores</b> .....	<b>17</b>
¿A quiénes identifican los equipos como partes interesadas en su viaje de escalamiento? .....	17
¿Cómo involucran los equipos a las partes interesadas? .....	20
<b>II. Incluir a los docentes y a los líderes escolares como socios activos en el escalamiento</b> .....	<b>22</b>
Desafíos para involucrar a los docentes como partes interesadas .....	22
<b>III. Comprender lo que es <i>complicado</i> y lo que es <i>complejo</i> en el entorno propicio</b> ...	<b>26</b>
COVID-19 .....	26
Climas políticos y elecciones .....	28
Estructuras de gobernanza .....	29
Financiamiento .....	30
Tecnología educativa .....	31
Correcciones del rumbo para responder a la complejidad .....	34
<b>IV. Reconocer que los incentivos son importantes y que no podemos pensar a corto plazo en un impacto duradero</b> .....	<b>36</b>
Los ciclos electorales incentivan los resultados rápidos y cambian las prioridades .....	36
La financiación de subvenciones a corto plazo incentiva la competencia y la fragmentación .....	36

# CONTENIDO

Se incentiva la investigación centrada en los datos de impacto frente a la investigación cualitativa sobre el proceso de implementación y escalamiento .....	38
La investigación que incentiva una perspectiva de equidad puede destacar nuevas dimensiones de escalamiento .....	39
<b>Reflexiones finales.</b> .....	<b>42</b>
<b>Anexo I</b> .....	<b>44</b>
<b>Notas finales</b> .....	<b>52</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>54</b>

# RESUMEN EJECUTIVO

La educación es crucial para cultivar personas exitosas, comunidades sanas, sociedades sólidas, economías fuertes y un planeta saludable. Sin embargo, aunque la mayoría de las mediciones disponibles sobre la educación muestren una impresionante mejora en el acceso en los países de ingresos bajos y medios en las últimas décadas, sigue habiendo una brecha desgarradora en los resultados educativos entre los países y dentro de ellos. Esto se debe en parte a que, aunque el acceso a la escuela ha aumentado, la calidad del aprendizaje sigue a menudo languideciendo, y esto sucedía antes de la pandemia de la COVID-19.<sup>1</sup>

Aunque existen muchos intentos de abordar los bajos resultados del aprendizaje en todo el mundo, muchos esfuerzos se rigen por una mentalidad de proyecto a corto plazo, una financiación limitada y un enfoque en pilotos de pruebas de concepto. Sin embargo, los esfuerzos a pequeña escala no pueden resolver los retos de los sistemas educativos actuales. Abordar los desafíos educativos contemporáneos requiere una acción coordinada entre las partes interesadas, pruebas continuas de impacto y énfasis en la ampliación y profundización del impacto de cualquier intervención individual para que llegue a más alumnos y cambie sistemas completos. En una palabra, requiere “escalamiento”.

El término “escalamiento” representa una gama de enfoques, desde la réplica deliberada hasta la difusión orgánica y la integración en los sistemas nacionales, que amplían y profundizan el impacto, lo que conduce a mejoras duraderas en la vida de las personas.

Este informe examina las trayectorias de escalamiento de 14 iniciativas educativas regionales y mundiales que intentan ampliar su alcance en 30 países de ingresos bajos y medios (low- and middle-income countries, LMIC). En 2020, el Centro de Educación Universal (CUE) de la Brookings Institution se unió al Intercambio de Conocimiento e Innovación (KIX) de la Alianza Mundial para la Educación (AME), una asociación conjunta entre AME y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (International Development Research Centre, IDRC), para facilitar una investigación multinacional, con múltiples equipos, basada en el diseño y una iniciativa de apoyo profesional llamada Investigación sobre el Escalamiento del Impacto de las Innovaciones en la Educación (Research on Scaling the Impact of Innovations in Education, ROSIE). El objetivo de esta asociación es triple:

1. Mejorar la calidad y los resultados de los esfuerzos de escalamiento entre los proyectos globales y regionales de Intercambio de Conocimiento e Innovación (Knowledge and Innovation Exchange, KIX) a través de la investigación de acciones participativas y la orientación conceptual y práctica.
2. Generar nuevas evidencias en torno a estrategias efectivas para el escalamiento de las iniciativas educativas a través de la investigación y el análisis de los proyectos de los socios de KIX y a través de la investigación complementaria centrada en los impulsores clave y las condiciones propicias desde la perspectiva de los encargados de la toma de decisiones a nivel nacional.
3. Desarrollar y difundir recursos prácticos basados en la evidencia y herramientas conceptuales para los socios de KIX, las partes interesadas en la educación en los países miembros de la AME, las entidades regionales y la comunidad internacional de desarrollo sobre el escalamiento de las iniciativas educativas para optimizar la calidad, la inclusión, la equidad y la sostenibilidad.

Para lograr esto, el CUE ha estado reflexionando sobre lo que se puede aprender actualmente de los 14 equipos de colaboración de ROSIE para ofrecer perspectivas y recomendaciones tanto para los equipos

colaboradores de ROSIE como para otros profesionales, encargados de elaborar las políticas y financiadores de todo el mundo que trabajan para escalar el impacto de sus esfuerzos para mejorar los resultados de la educación y el aprendizaje.

El informe presenta nuestras reflexiones empíricas y ofrece orientaciones pertinentes. Dado que la investigación está en curso, el informe no ofrece una explicación general ni un marco para el escalamiento, sino que presenta ejemplos ilustrativos y análisis provisionales de temas que forman parte del proceso de escalamiento en la educación a nivel mundial.

## LAS INNOVACIONES

Cada uno de los 14 equipos que han participado en el estudio trabaja en favor de una innovación que promete tener un impacto duradero y poderoso en algún aspecto de la escolarización o la educación en al menos un país. Las innovaciones incluyen herramientas o metodologías de aprendizaje/enseñanza, medidas de desarrollo profesional docente (teacher professional development, TPD), sistemas de información de gestión educativa (SIGED) y evaluaciones de aprendizaje.

Diez equipos están aplicando una innovación ya desarrollada en otro lugar por organizaciones asociadas. Las cuatro innovaciones restantes fueron desarrolladas localmente por los propios equipos colaboradores de ROSIE. Algunos equipos están aplicando una estrategia de escalamiento descendente, mientras que otros están aplicando estrategias ascendentes o de vías múltiples.

## LO QUE ESTAMOS APRENDIENDO

Al analizar los viajes de escalamiento en curso de estos 14 equipos de ROSIE, confirmamos algunas conclusiones sobre el escalamiento y la sabiduría convencional ya conocidas, así como las formas en que el escalamiento —como proceso iterativo, no lineal y complejo— se diferencia de la implementación de proyectos anteriores de mentalidad técnica. Sin embargo, también hemos encontrado nuevas ideas sobre el escalamiento y hemos identificado lagunas o tensiones que merecen una investigación más profunda. El informe analiza las conclusiones emergentes de los viajes de escalamiento de los equipos organizados en cuatro grandes categorías: las partes interesadas, los docentes y líderes escolares participantes, el entorno propicio e incentivos. A lo largo de su recorrido, el informe plantea suposiciones que hay que cuestionar y recomendaciones prácticas que hay que tener en cuenta. Más concretamente, los debates de este informe se organizan en torno a cuatro principios prácticos.

## I. TRATAR A MÁS PARTES INTERESADAS COMO DEFENSORES

Al examinar a los diferentes grupos de partes interesadas y la forma en que los equipos de ROSIE interactúan con ellos, examinamos el papel de estas relaciones en el viaje de escalamiento y por qué puede ser beneficioso tratar a más partes interesadas como defensores y a más defensores como socios. Somos conscientes de que convertir a los interesados en participantes más activos requiere más tiempo, puede resultar complicado y, si no se tiene cuidado, puede dar lugar a rendimientos decrecientes, pero parece que ampliar cuidadosamente el círculo de participantes activos puede hacer avanzar exponencialmente los objetivos clave del escalamiento, como la participación, la aceptación, la colaboración y la difusión. Entre los grupos de partes interesadas importantes se encuentran el personal del gobierno nacional y regional, las organizaciones de la sociedad civil, los voluntarios de la comunidad, los estudiantes y las familias.

## II. INVOLUCRAR A LOS DOCENTES Y A LOS LÍDERES ESCOLARES COMO SOCIOS ACTIVOS EN EL ESCALAMIENTO

Todos los equipos de ROSIE incluyen a los docentes de alguna manera en el proceso de escalamiento y más de la mitad de las innovaciones incluyen a los líderes escolares como partes interesadas. Hemos detectado varios problemas a la hora de hacer participar a los docentes de forma más activa como socios, pero creemos que muchos de estos problemas pueden abordarse y que hacer participar a los docentes en el proceso de escalamiento conlleva el potencial de cosechar más dividendos significativos.

## III. COMPRENDER LO QUE ES COMPLICADO Y LO QUE ES COMPLEJO EN EL ENTORNO PROPICIO

Las estrategias de escalamiento deben aprovechar las características del entorno circundante para lograr la aceptación y el apoyo sostenido para integrar la innovación en el uso habitual. Si se aprovechan eficazmente, estas oportunidades identificadas —o “motores”— aumentan la probabilidad de que se integre una innovación en los sistemas existentes. Al hablar del entorno propicio, distinguimos entre las palabras *complicado* y *complejo*. Aunque algunas partes del entorno propicio pueden ser desordenadas, algunos aspectos son predecibles (complicados) y otros son impredecibles (complejos). Debemos reconocer que

podemos planificar lo *complicado*, mientras que los retos *complejos* deben abordarse a medida que van surgiendo. Esto significa que tanto la planificación para el escalamiento desde el principio y la adopción de enfoques adaptativos son ingredientes cruciales.

Entre los ejemplos de influencias del entorno que se analizan en el informe completo se encuentran la política electoral, las estructuras de gobierno, la financiación, las perturbaciones externas del sistema en general (como las pandemias mundiales, la inseguridad nacional y los cambios de gobierno) y la tecnología educativa.

#### **IV. RECONOCER QUE LOS INCENTIVOS SON IMPORTANTES Y QUE NO PODEMOS PENSAR A CORTO PLAZO EN UN IMPACTO DURADERO**

Aunque el escalamiento es un proceso que requiere tiempo, reflexión y adaptación continua, también es un proceso estructurado por incentivos. Cuando los incentivos están alineados, su fuerza colectiva se multiplica. Por el contrario, cuando los incentivos están mal alineados o son contradictorios, su efecto puede diluirse o volverse irreconciliable. Por estas razones, qué se incentiva, quién lo hace y cómo se hace, se convierten en cuestiones destacadas para el escalamiento. La sección analítica final del informe analiza las dimensiones de la estructura de incentivos contemporánea a la que se enfrentan los equipos de ROSIE, plantea cuestiones en torno al papel de la investigación en el escalamiento y ofrece formas de incentivar la equidad en los esfuerzos de calidad de la educación.

En su conjunto, el informe comparte algo de lo que la comunidad de ROSIE ha aprendido de sus viajes de escalamiento, conecta las ideas de los 14 equipos y ofrece orientación para los profesionales del escalamiento, los investigadores, los responsables de elaborar las políticas, los financiadores y otros miembros de la comunidad mundial del escalamiento de la educación. La mejora de la educación en los PIMB es una tarea formidable que se afronta mejor si todos los grupos aprenden unos de otros y encuentran formas de trabajar juntos. Este informe pretende dar un paso más en esa dirección.

# INTRODUCCIÓN

Pocos estarían en desacuerdo con que la educación es crucial para cultivar personas exitosas, comunidades sanas, sociedades robustas, economías fuertes y un planeta saludable. Sin embargo, aunque la mayoría de las medidas educativas disponibles muestran una impresionante mejora en el acceso en los países de ingresos bajos y medios en las últimas décadas, sigue habiendo una brecha desgarradora en los resultados educativos entre los países y dentro de ellos.<sup>2</sup> Esto se debe, en parte, a que, si bien el acceso a la escuela ha aumentado, la calidad del aprendizaje sigue a menudo languideciendo — incluso antes de la pandemia de la COVID-19— y muchos dirían que los intentos nacionales y mundiales de mejorar los sistemas educativos se quedan continuamente cortos. En consecuencia, en todo el mundo se hacen constantes llamamientos a la reforma de la educación o a la transformación total de los sistemas, y cada año se publican miles de nuevas innovaciones educativas y estudios empíricos.

En este contexto, el presente análisis informa sobre 14 iniciativas educativas regionales y mundiales que intentan escalar su alcance en 30 países de ingresos bajos y medios. En 2020, el Centro de Educación Universal (CUE) de la Brookings Institution se unió al Intercambio de Conocimiento e Innovación (KIX) de la Alianza Mundial para la Educación (AME), una asociación conjunta entre AME y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (International Development Research Centre, IDRC), para facilitar una investigación multinacional, con múltiples equipos, basada en el diseño y una iniciativa de apoyo profesional llamada Investigación sobre el Escalamiento del Impacto de las Innovaciones en la Educación (Research on Scaling the Impact of Innovations in Education, ROSIE). El objetivo de esta asociación es triple:

1. Mejorar la calidad y los resultados de los esfuerzos de escalamiento entre los proyectos globales y regionales de Intercambio de Conocimiento e Innovación (Knowledge and Innovation Exchange, KIX) a través de la investigación de acciones participativas y la orientación conceptual y práctica.
2. Generar nuevas evidencias en torno a estrategias efectivas para el escalamiento de las iniciativas educativas a través de la investigación y el análisis de los proyectos de los socios de KIX y a través de la investigación complementaria centrada en los impulsores clave y las condiciones propicias desde la perspectiva de los encargados de la toma de decisiones a nivel nacional.
3. Desarrollar y difundir recursos prácticos basados en la evidencia y herramientas conceptuales para los socios de KIX, las partes interesadas en la educación en los países miembros de la AME, las entidades regionales y la comunidad internacional de desarrollo sobre el escalamiento de las iniciativas educativas para optimizar la calidad, la inclusión, la equidad y la sostenibilidad.

Para lograr esta serie de objetivos, en el CUE hemos estado reflexionando sobre lo que se puede aprender actualmente de los 14 equipos de colaboración de ROSIE para ofrecer perspectivas, análisis y recomendaciones prácticas tanto para los equipos colaboradores de ROSIE como para otros profesionales, encargados de elaborar las políticas y financiadores de todo el mundo que trabajan para escalar el impacto de sus esfuerzos. A lo largo de los últimos 18 meses de aprendizaje de los equipos de colaboración, encontramos singularidades, tanto en lo que respecta al tipo de innovaciones educativas y estrategias de escalamiento como a los diferentes conjuntos de ejecutores y socios en cada lugar. Sin embargo, también existen aspectos y temas comunes que atraviesan los viajes de escalamiento.

Este informe presenta esas reflexiones empíricas y ofrece orientaciones pertinentes. Dado que la investigación está en curso, este informe no ofrece una explicación general ni un marco para el

escalamiento, sino que presenta ejemplos ilustrativos y análisis provisionales de temas que forman parte del proceso de escalamiento en la educación a nivel mundial.

Tras presentar nuestra metodología y los equipos, sus innovaciones y sus estrategias de escalamiento, nos centramos en tres debates temáticos interdependientes: el compromiso con las partes interesadas, la participación de docentes y líderes escolares, las formas en que el entorno más amplio importa y el poder de los incentivos. Más concretamente, descubrimos que: (1) hay oportunidades para tratar a más partes interesadas como defensores activos; (2) involucrar a los docentes y a los líderes escolares como socios activos en el escalamiento es difícil pero es útil; (3) el entorno propicio es complicado y complejo; y (4) el escalamiento no puede pensar a corto plazo en un impacto y un cambio que sean duraderos.

## ¿Por qué escalar?

Antes de analizar *cómo* los equipos realizan el escalamiento, es importante discutir primero qué es el escalamiento y por qué nos centramos en él. Aunque existen muchos intentos de abordar los bajos resultados de aprendizaje en todo el mundo, muchos de estos esfuerzos se rigen por una mentalidad de proyecto a corto plazo, una financiación limitada y un enfoque en pilotos de pruebas de concepto. Como resultado, muchas innovaciones terminan repentinamente o se desvanecen y se convierten en “pilotos que no van a ninguna parte”.<sup>3</sup>

Los retos de los sistemas educativos actuales no pueden resolverse con proyectos piloto a pequeña escala. Para afrontarlos es necesario que las partes interesadas actúen de forma coordinada, que se demuestre continuamente el impacto y que se haga hincapié en ampliar y profundizar el impacto de la intervención para que llegue a más alumnos y perdure en el tiempo.

La intención de ROSIE es reunir a investigadores y profesionales para estudiar el proceso de escalamiento de las iniciativas educativas. A principios de 2020, los equipos de la población más amplia de KIX presentaron su solicitud y se seleccionaron seis equipos para unirse a ROSIE (ver el Cuadro 1). Esta primera cohorte de colaboradores de ROSIE trabajó junto al equipo del CUE para reflexionar, estudiar y profundizar en el impacto de su trabajo. En septiembre de 2021, tras otra ronda de solicitudes, se seleccionó una segunda cohorte para unirse, esta vez nueve equipos de los beneficiarios regionales de KIX.<sup>4</sup>

### CUADRO 1

## ¿Qué es un “equipo de escalamiento”?

Los escaladores pueden ser educadores, personal de aplicación de políticas, gestores de proyectos e investigadores. ROSIE considera que el escalamiento requiere no solo el trabajo de los educadores, el personal del proyecto y la dirección de la iniciativa, sino también el de los investigadores que documentan el escalamiento y retroalimentan los resultados en el proceso de fomento del escalamiento de la innovación. Por esta razón, los equipos de colaboración de ROSIE están compuestos por profesionales e investigadores. En lugar de tener funciones distintas, como parte del enfoque de investigación y acción, los profesionales y los investigadores se dedican simultáneamente a “hacer” y “aprender” juntos. Dado que el grupo de personas que participan en el escalamiento puede ser mayor que un simple equipo de proyecto, y que las partes interesadas tienen diferentes niveles de participación, para facilitar la comprensión utilizamos el término “equipos de ROSIE” a lo largo de este informe para referirnos específicamente a los equipos que han aportado sus datos, progresos y aprendizajes a este proyecto de investigación y acción.

En total, estos equipos de colaboración que forman parte de ROSIE trabajan actualmente en 30 países (consulte la Figura 1). Además, el equipo del CUE está llevando a cabo una investigación cualitativa complementaria sobre cómo los gobiernos participan en la labor de identificar, apoyar y adoptar innovaciones educativas para escalar. Para ver nuestro informe de investigación complementaria más reciente, [visite aquí](#).

## Métodos de investigación

El proyecto ROSIE en curso, del que se deriva este análisis, se diseñó para responder a dos preguntas generales: ¿Cómo se pueden diseñar, adaptar y escalar las innovaciones educativas para mejorar el acceso y la calidad de la educación? ¿Y cómo se fortalece la capacidad institucional y de adaptación para el escalamiento? Para responder a estas preguntas, los colaboradores del CUE y ROSIE desarrollaron cinco preguntas comunes de aprendizaje (PCA), y se animó a los equipos a compartir periódicamente lo que aprendían en relación con las PCA que les interesaban. En medio de su trabajo, 14 de los 15 equipos enviaron generosamente información relacionada con su viaje de escalamiento cada seis meses y discutieron su progreso con el equipo del CUE a través de reuniones virtuales.<sup>1</sup> Estos datos fueron codificados por el CUE mediante una plataforma de investigación cualitativa llamada Dedoose y se analizaron en relación con la investigación contemporánea sobre el escalamiento,<sup>5</sup> los paradigmas existentes de la reforma educativa<sup>6</sup> y la bibliografía sobre el desarrollo de la educación mundial.<sup>7</sup> Antes de ofrecer nuestros cuatro debates temáticos, será útil describir las innovaciones y las estrategias de escalamiento de los 14 equipos de ROSIE. Como norma general, nombramos a los equipos de ROSIE cuando es pertinente en este informe, pero en los ejemplos en los que existen sensibilidades políticas, omitimos los nombres de los equipos.

## Equipos ROSIE

Para obtener más información sobre cada equipo, consulte el [Anexo I](#).

### COHORTE 1

- ABRA
- DMS
- PAL
- TARL ÁFRICA
- TPD@SCALE
- ULLN

### COHORTE 2

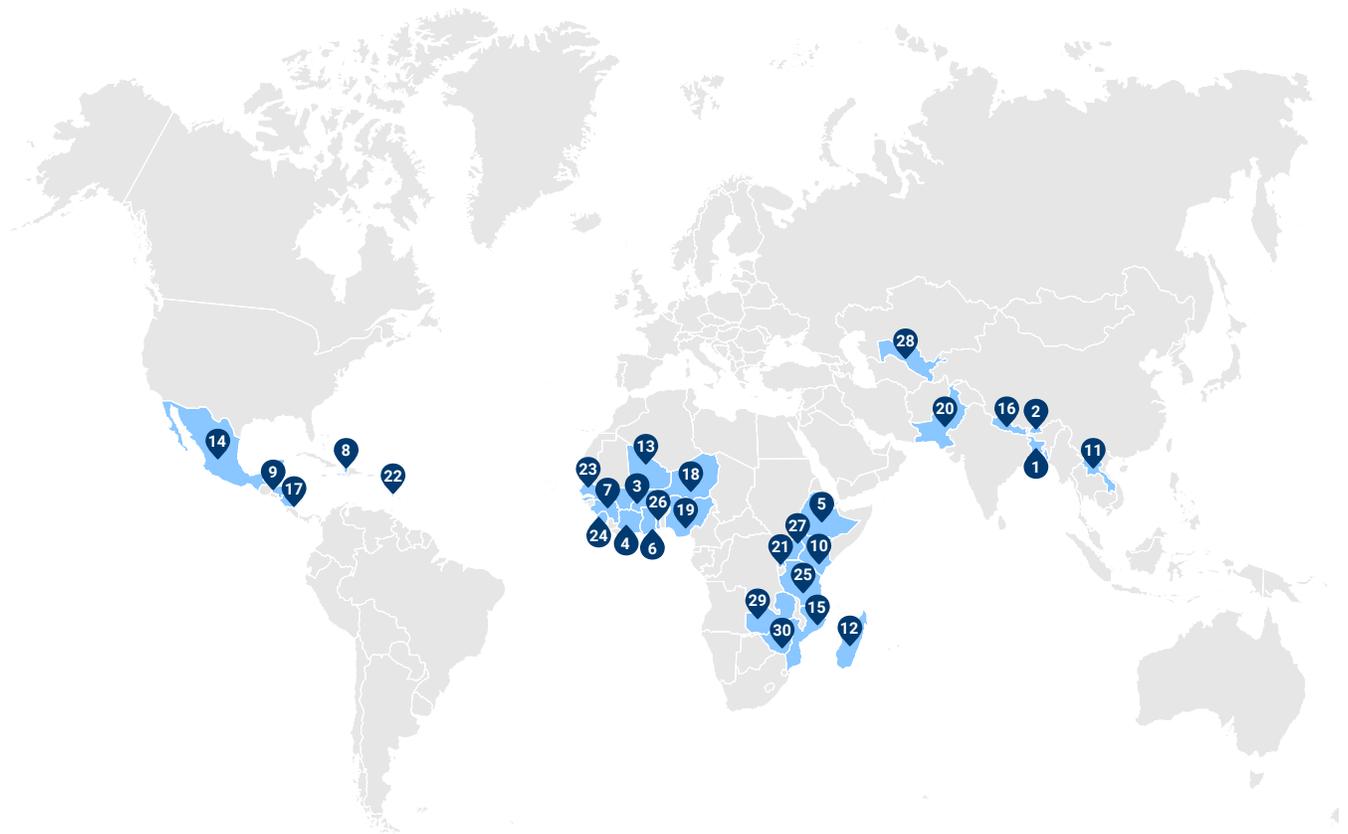
- AFC
- CAMFED
- CL4STEM
- CEIBAL
- DUCE
- IHELP
- FUNDACIÓN KARANTA
- SAHE
- UHAITI

---

i Hemos editado ligeramente muchas de las citas de este informe para que sean más claras y fluidas y, en algunos casos, las hemos traducido al español.

FIGURA 1

Donde los equipos de ROSIE están implementando sus innovaciones<sup>ii</sup>



- |                   |               |                 |
|-------------------|---------------|-----------------|
| 1 Bangladesh      | 11 Lao PDR    | 21 Ruanda       |
| 2 Bután           | 12 Madagascar | 22 Santa Lucía  |
| 3 Burkina Faso    | 13 Mali       | 23 Senegal      |
| 4 Costa de Marfil | 14 México     | 24 Sierra Leona |
| 5 Etiopía         | 15 Mozambique | 25 Tanzania     |
| 6 Ghana           | 16 Nepal      | 26 Togo         |
| 7 Guinea          | 17 Nicaragua  | 27 Uganda       |
| 8 Haití           | 18 Níger      | 28 Uzbekistán   |
| 9 Honduras        | 19 Nigeria    | 29 Zambia       |
| 10 Kenia          | 20 Pakistán   | 30 Zimbabue     |

ii No todos los países enumerados aquí se analizan en este informe. Varios equipos están trabajando en muchos países, pero para los fines de la investigación ROSIE, generalmente identificaron un país de enfoque en el que se está escalando su innovación.



# INNOVACIONES Y ESTRATEGIAS DE ESCALAMIENTO DE LOS COLABORADORES DE ROSIE

## | Las innovaciones

Cada uno de los 14 equipos que han participado en el estudio trabaja en favor de una innovación que promete tener un impacto duradero y poderoso en algún aspecto de la escolarización o la educación en al menos un país. Estos tipos de innovación pueden categorizarse de la siguiente manera en la Figura 2:

Tipos de innovación de los equipos ROSIE



- iii. Dos de estas siete innovaciones se basan en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para su aplicación e incluyen módulos o programas complementarios de formación del profesorado sobre cómo ponerlos en práctica con los alumnos (ABRA y CEIBAL). La mayoría de estas herramientas están destinadas a utilizarse dentro de las aulas escolares (ABRA), aunque algunas están ubicadas fuera de las escuelas como iniciativas de tutoría/enriquecimiento extracurricular o programas de aprendizaje para niños/jóvenes fuera de la escuela (out-of-school-children/youth, OOSCY) (siete equipos: ABRA, AfC, CAMFED, CEIBAL, Karanta Foundation, TaRL África y ULLN).
- iv. Tres equipos: CL4STEM, DUCE y TPD@Scale
- v. Un equipo: UHAITI
- vi. Dos equipos: DMS y SAHE
- vii. Un equipo: PAL

## Las fuentes de innovaciones

Diez equipos están adaptando y aplicando una intervención ya desarrollada en otro lugar por organizaciones asociadas. La contextualización de las innovaciones para los nuevos lugares incluye el ajuste del lenguaje y el contenido de los planes de estudio, el TPD y las herramientas de recopilación de datos, así como la creación de nuevos sistemas de incentivos y asociaciones en el país, con el gobierno y otras partes interesadas. Estructuralmente, la adaptación de las innovaciones también incluye cambios en la duración de la formación de los docentes, nuevas formas de acceso a los materiales educativos por parte de los usuarios y diferentes incentivos para la participación de los docentes (por ejemplo, la inclusión de los costos de los datos, el transporte o el pago de horas extras).

Las cuatro intervenciones restantes (un plan de estudios para la educación de las niñas, un enfoque de educación no formal, TPD que promueve la innovación de los docentes y un marco de gestión de datos) fueron desarrolladas localmente por los propios equipos colaboradores de ROSIE. Dos de ellas están siendo llevadas a cabo por organizaciones nacionales que, o bien han trabajado previamente con las autoridades educativas provinciales para ampliarlas (SAHE), o bien están utilizando la financiación del KIX del AME para probar su innovación por primera vez (UHAITI). El programa de guías de aprendizaje fue desarrollado por un movimiento panafricano de base que lucha contra la pobreza (CAMFED), mientras que el consorcio que trabaja en un modelo de integración/reintegración de niños/jóvenes sin escolarizar (OOSCY) implica a una organización intergubernamental que apoya la educación no formal en seis países de África Occidental (Karanta).

## Las estrategias de escalamiento

En los casos en los que los miembros del consorcio reúnen importantes recursos organizativos o se identifica una "ventana de oportunidad" gubernamental, los equipos siguen un enfoque descendente para el escalamiento.

En dos de estas intervenciones, los gobiernos desarrollan activamente la innovación junto con el equipo colaborador

de ROSIE, ya sea porque sus creadores son de carácter intergubernamental (Karanta Foundation en Malí, Burkina Faso y Senegal), o porque las provincias adoptaron la innovación como parte de sus esfuerzos de supervisión de la educación y la han ampliado a todas las escuelas bajo su jurisdicción (SAHE en Pakistán). Las 12 intervenciones restantes están aplicando diferentes estrategias para identificar y solicitar la participación del gobierno, pero su financiación y ejecución de la escala están dirigidas por los socios del equipo ROSIE.

En consonancia con los resultados anteriores,<sup>8</sup> varios equipos de ROSIE (especialmente los que siguen un enfoque de escalamiento descendente) están teniendo éxito al identificar las prioridades del gobierno y alinear su investigación o innovación con estas necesidades existentes. Estas innovaciones se presentan a los gobiernos elegidos a nivel nacional o regional como posibilidades para abordar problemas preexistentes, como las preocupaciones por la calidad de las escuelas públicas y la importancia emergente de los SIGED (Nepal), el aumento de las tasas de abandono durante los cierres por la COVID-19 (Kenia, Uganda, Pakistán, Níger y Burkina Faso), las instalaciones y aulas superpobladas (Nigeria, Kenia y Tanzania) o la ausencia de un marco para la educación rural (Honduras), entre otros.

Otro enfoque que han seguido algunos equipos de ROSIE es integrar componentes de su innovación en la plataforma educativa o el sistema de formación de docentes existente en un país. En el caso de ABRA, esto significa conseguir que su software de alfabetización se incluya en el portal de contenidos digitales de Kenia, poniéndolo a disposición de las escuelas y los profesores para que lo utilicen en línea o fuera de ella, y que la formación que lo acompaña esté acreditada según el nuevo requisito de TPD del gobierno. Otros tres equipos (en Ghana, Zambia y Tanzania) también están trabajando para que el modelo de TPD de su innovación se incluya en el portal o repertorio oficial de la comisión de enseñanza del gobierno.

Los enfoques ascendentes del escalamiento son menos comunes entre los 14 equipos de ROSIE. Cinco equipos centran sus estrategias de escalamiento en trabajar primero con los beneficiarios y defensores locales. Uno de ellos (ULLN) involucra a las iglesias y a los líderes comunitarios elegidos o designados para apoyar su innovación en materia de alfabetización dirigida por la comunidad, lo cual es una práctica habitual para la organización más amplia (World Vision), encargada de aplicar el programa. Otros dos equipos están trabajando para convertir la satisfacción de los docentes de base en una mayor demanda para mantener la

innovación (DUCE y UHAITI). Otros dos equipos están creando una demanda impulsada por las escuelas, aprovechando el entusiasmo de los estudiantes por sus innovaciones y la colaboración del gobierno y la comunidad (CAMFED y CEIBAL). Reflejando un enfoque más integrado o flexible, un equipo colaborador de ROSIE (TPD@Scale) enmarca el trabajo de contextualización de su innovación ofreciendo tres enfoques: una vía central descendente, una vía localizada ascendente y una combinación de ambas.

Consideramos que el escalamiento comienza en el momento en que cualquier iniciativa con planes de integrar su innovación en un uso generalizado para lograr un impacto comienza su trabajo. (Para conocer la amplia gama de vías de escalamiento disponibles, ver el informe de 2016 de [Millions Learning](#)). Sin embargo, sabemos que hay muchas formas de entender y enfocar el escalamiento. Teniendo en cuenta esto, es interesante considerar las razones por las que tres equipos no consideran necesariamente que su trabajo se pueda escalar. Un equipo (red PAL) está adaptando una herramienta digital de evaluación del aprendizaje común utilizada anteriormente para su uso en otros países. Consideran que su papel en este proceso consiste en desarrollar, perfeccionar y, a continuación, compartir la innovación para que los usuarios la empleen como deseen. Aunque algunos considerarían que el diseño de una herramienta y la concesión de acceso abierto a la misma es una estrategia de escalamiento, el equipo no define su trabajo de esta manera. Otros dos equipos creen que, debido a que se encuentran al principio del proceso —todavía están aprendiendo el panorama y diseñando su innovación— todavía no están en la fase de escalamiento. Aunque esto es comprensible, es importante destacar que la ciencia del escalamiento subraya la necesidad de “planificar el escalamiento desde el principio con la meta en mente: planificar proyectos piloto y otra investigación programática para escalamiento exitoso”.<sup>9</sup> Esta diferencia en la comprensión de cómo y cuándo escalar pone de manifiesto algunas de las complejidades en torno a la propia noción de escalamiento, incluso entre los equipos de ROSIE.

Según las experiencias de los 14 equipos de ROSIE, existen tres factores (no se excluyen mutuamente) que parecen facilitar la aceptación de las innovaciones para su escalamiento. Uno de ellos es la existencia de resultados de la implementación anteriores en otros lugares que son aceptados por las redes y las partes interesadas locales. Esto es especialmente cierto en el caso de los equipos de ROSIE cuyas innovaciones y enfoques de escalamiento se han ejecutado en múltiples países antes de su actual trabajo financiado por KIX. Una segunda circunstancia, especialmente para casos en los que la intervención ha limitado la implementación previa en los sitios o

muchas pruebas de apoyo, es cuando los socios de innovación y escalamiento ya tienen una reputación establecida en la región objetivo. En varios casos, los colaboradores de ROSIE se están asociando con organizaciones de implementación que ya han estado trabajando en innovaciones similares o adyacentes en el territorio durante una década o más y que tienen una reputación, conexiones preestablecidas con defensores y un historial comprobado. Una tercera circunstancia es cuando la innovación se ha alineado con una necesidad educativa apremiante de un país de manera que se demuestra claramente cómo la innovación abordará la necesidad. Las necesidades de estos países suelen estar recogidas en documentos políticos y planes sectoriales, y se obtienen mediante el estudio de los temas educativos de tendencia mundial o regional, o se conocen a través de las relaciones con los funcionarios del país. Uno de los temas educativos más populares actualmente es el SIGED. Otro es el uso de las TIC para el TPD. Descubrimos que varios equipos están aprovechando la popularidad de su tema para aumentar el apoyo a su innovación.

Hemos descrito estas innovaciones y estrategias de escalamiento no solo para presentar su diversidad, sino también para ilustrar que una estrategia o vía de escalamiento nunca está clara y siempre se está adaptando. Las estrategias de escalamiento son formas sistemáticas de pensar en la expansión y profundización del impacto de la innovación, pero deben revisarse y ajustarse continuamente a lo largo del camino.



## LO QUE ESTAMOS APRENDIENDO

Analizando los recientes viajes de escalamiento de estos 14 equipos de ROSIE, encontramos la confirmación de algunos hallazgos de escalamiento y sabiduría convencional ya conocida, incluso a partir de marcos como “impulsores y barreras”,<sup>10</sup> la interacción entre la innovación y el entorno propicio,<sup>11</sup> y formas en que el escalamiento —como un proceso iterativo, no lineal y complejo— es diferente a los paradigmas anteriores con mentalidad técnica, como la implementación de una reforma.<sup>12</sup> Sin embargo, también hemos encontrado nuevos detalles e ideas sobre el escalamiento y hemos identificado lagunas o tensiones que ameritan una investigación más profunda. El resto de este informe hace hincapié en las conclusiones emergentes de estos viajes de escalamiento de los equipos organizados en cuatro grandes categorías: las partes interesadas, los docentes y los líderes escolares involucrados, el entorno propicio e incentivos.

# I. Tratar a más partes interesadas como defensores

Definimos a una “parte interesada” como una persona, grupo u organización que tiene un interés en el tema, la política o la innovación en cuestión, el cual tiene un efecto sobre sus intereses; o que puede influir en su aplicación.<sup>13</sup> Consideramos que las partes interesadas participan menos activamente en una estrategia de escalamiento que aquellas que se consideran “defensores” (dedicados a apoyar la innovación) o “socios” (completamente involucrados en el diseño, la implementación y la adaptación de la innovación).

Al examinar a los diferentes grupos de partes interesadas y la forma en que los equipos de ROSIE interactúan con ellos, destacamos el papel de estas relaciones en el viaje de escalamiento y por qué puede ser beneficioso tratar a más partes interesadas como defensores y a más defensores como socios. Somos conscientes de que convertir a los grupos de interés en participantes más activos requiere más tiempo, puede resultar complicado y, si no se tiene cuidado, puede dar lugar a un menor rendimiento. Sin embargo, ampliar cuidadosamente el círculo de participantes activos puede promover exponencialmente los objetivos clave del escalamiento, como la participación, la aceptación, la colaboración y la difusión.

Observamos que el término “parte interesada” parece utilizarse de forma tan amplia y de tantas maneras que corre el riesgo de perder su valor. En el CUE, con la ayuda de los colaboradores de ROSIE, esperamos crear pronto una taxonomía de tipos de partes interesadas como algo que los equipos de escalamiento puedan utilizar para diferenciar la terminología en lugar de utilizar el término genérico “parte interesada”.

# ¿A quiénes identifican los equipos como partes interesadas en su viaje de escalamiento?

En la información que los equipos de ROSIE compartieron con el CUE se hace referencia a docenas de grupos de partes interesadas. A continuación se analizan con más detalle los ejemplos de los distintos equipos sobre cada grupo de partes interesadas.

## GOBIERNO EN TODOS LOS NIVELES

El papel del gobierno como parte interesada clave es común a los 14 proyectos de ROSIE. Los equipos se dirigen a las autoridades nacionales para presentar sus proyectos o compartir los resultados de su implementación. Parece que lo hacen (a) para demostrar que la intervención no es “propiedad” de una sola organización, sino que es un esfuerzo democrático de escalamiento (una estrategia común para conseguir la aceptación del gobierno), (b) para poner al día a los aliados sobre cómo se está desarrollando el escalamiento (normalmente para galvanizar el interés y aumentar la aceptación), (c) como una cuestión de concienciación para que los ministerios de educación conozcan la intervención, o (d) para cohesionar las líneas de comunicación, que de otro modo estarían fragmentadas, dentro de los sectores públicos.

Independientemente de que el objetivo de la estrategia de escalamiento sea o no el traspaso a las autoridades del sector público, para que una innovación educativa prospere suele ser necesario solicitar el apoyo del gobierno. Las experiencias de los equipos de ROSIE ilustran muchos tipos diferentes de apoyo gubernamental, como se analiza en los ejemplos a continuación:

- **Simbólico:** el gobierno expresa su aprobación u ofrece amables palabras de apoyo en el lanzamiento del proyecto u otros eventos, o designa a un funcionario público para que se una o presida un grupo de trabajo
- **Oficial:** abarca la aprobación, autorización o suministro de seguridad física para operar; la supervisión de los esfuerzos

de implementación por parte del gobierno también se consideró una forma de participación para la innovación<sup>viii</sup>

- **A través de la inclusión en los sistemas existentes:** acreditación de la capacitación docente de la intervención<sup>ix</sup>
- **Material:** paga la totalidad o parte de los salarios de aquellos que implementan la iniciativa en el terreno<sup>x</sup>; usa dinero presupuestario para recursos, o aprueba e instala el software de la innovación en escala en su nube nacional de educación<sup>xi</sup>; ofrece el uso de la infraestructura escolar para la innovación<sup>xii</sup>
- **Participación del gobierno** en los sistemas de datos educativos que forman parte de la innovación<sup>xiii</sup>

Si bien los gobiernos proporcionan muchas formas de apoyo, encontrar el grado adecuado de compromiso puede ser algo complicado. Muchos equipos de ROSIE quieren que los ministerios participen, pero saben que los funcionarios de educación rara vez tienen tiempo (y que las burocracias gubernamentales pueden causar retrasos), por lo que el objetivo es lograr un equilibrio que sea constructivo para ambas partes, pero que no sea oneroso para ninguna. Como dijo un equipo, hemos tenido que “ajustar las estructuras y atar las opciones... para evitar la anarquía total”.

## ONG Y OSC INTERNACIONALES Y REGIONALES

Los socios del desarrollo, como las agencias bilaterales y multilaterales, las ONG internacionales y nacionales, o las organizaciones regionales de la sociedad civil (OSC), también son partes interesadas en la innovación que desempeñan diversas funciones. Ya sea como financiadores de la intervención, como aliados potenciales para el escalamiento, o como proveedores de asesoramiento sobre los contextos local o poblaciones concretas, 12 de los equipos de ROSIE se comprometen actualmente con estos actores (o planean hacerlo) a través de reuniones y talleres de difusión.

## ONG LOCALES, GRUPOS COMUNITARIOS Y VOLUNTARIOS

Los acuerdos comunitarios, como los grupos de jóvenes, las organizaciones religiosas, los comités de desarrollo y las familias, son un componente clave del escalamiento. Esto es especialmente cierto para los equipos centrados en la educación no formal, acelerada o rural y para los equipos que persiguen una estrategia de escalamiento ascendente, ya que estos equipos se apoyan en socios de la comunidad para entregar directamente partes de la intervención o actuar como vehículos para la difusión de la innovación.

**Los voluntarios de la comunidad** merecen una atención especial, ya que las 14 intervenciones de ROSIE utilizan a voluntarios de la comunidad de alguna forma para llevar a cabo o implementar parte del escalamiento de la innovación. Por ejemplo, la ULLN utiliza tanto facilitadores como promotores de lectura. Los primeros dirigen los campamentos de lectura y forman a los cuidadores en estrategias para promover la lectura en casa para sus hijos. Los segundos tienen más experiencia y su función es apoyar a los facilitadores y supervisar la calidad de los campamentos. En algunos casos, los facilitadores voluntarios son también promotores y, al mismo tiempo, pueden ser padres o cuidadores de algunos niños que asisten al campamento de lectura. Los tutores de TPD@Scale acompañan a los profesores en sus comunidades de formación y aprendizaje profesional en Ghana y Honduras, y los Guías de Aprendizaje asesoran a las niñas en las escuelas participantes de acuerdo con el plan de estudios de habilidades para la vida de CAMFED en Tanzania, Zambia y Zimbabue. Un miembro del equipo de PAL compartió que “el reclutamiento de voluntarios promueve el compromiso local, ayuda a reducir el costo de las encuestas y facilita la difusión de los resultados y el impacto en las comunidades”. El enfoque del equipo de ULLN en Nicaragua ilustra cómo identificar y trabajar con voluntarios comunitarios de forma sistemática: Antes de entrar en una nueva zona, el equipo identifica a los principales líderes y defensores, y luego se establecen contactos adicionales con “personas que tienen amor por el trabajo”. Se establecen acuerdos con las iglesias, los líderes locales y los voluntarios, y luego el personal asociado

viii. AfC, CEIBAL, CL4STEM, Karanta, ULLN

ix. ABRA, CL4STEM, TPD@SCALE, ULLN

x. DUCE, FAWE

xi. ABRA

xii. AfC, CAMFED, Karanta

xiii. A nivel provincial en Pakistán para SAHE y a nivel central en Nepal para DMS

imparte formación a estas personas sobre el componente comunitario de la intervención de alfabetización de ULLN.

Estos ejemplos ilustran algunas de las razones por las que los voluntarios de la comunidad pueden ser un activo importante a la hora de escalar la innovación educativa para lograr impacto. Como son locales, conocen el contexto, tienen relaciones preexistentes y están comprometidos con la mejora de su propia comunidad, los voluntarios pueden significar un beneficio significativo. Sin embargo, al no ser remunerados, suelen ser una población poco fiable y muchos se marchan si les surge un trabajo remunerado. Cuando se van, se llevan consigo su formación y la memoria institucional de la innovación. Para hacer frente a los retos de la alta rotación, algunos equipos intentan preparar a los voluntarios comunitarios existentes para formar a los recién llegados. Otros equipos están experimentando con formas de reconocer más oficialmente los esfuerzos de los voluntarios, ya sea mediante programas de certificación o el acceso a futuras oportunidades de negocio o empleo (CAMFED).

**Independientemente del enfoque, sugerimos que los equipos intenten recompensar a los voluntarios de alguna manera. Aquellos que no puedan pagar a los colaboradores de la comunidad podrían encontrar formas no monetarias de compensarles por su tiempo (como certificados, beneficios para la comunidad y/o reconocimiento público de sus importantes contribuciones).**

## ESTUDIANTES Y FAMILIAS

Las familias y los cuidadores desempeñan un papel fundamental en las estrategias de escalamiento de muchas innovaciones. Describiéndolas como “un pilar fundamental en la educación de sus hijos”, ULLN ofrece formación a las familias sobre “cómo leer a los niños, cómo leer con los niños y cómo crear materiales de lectura en casa”; entrega mochilas itinerantes con libros en los hogares de los estudiantes; y envía a sus niños a los campamentos de lectura. ABRA ofreció materiales de lectura de mayor nivel en sus paquetes semanales durante los cierres motivados por la COVID-19 una vez que vieron que los hermanos mayores intervenían para ayudar a los más pequeños. DUCE trata a los padres como defensores del escalamiento porque cree que el apoyo de los padres es necesario para “garantizar que [nuestro] modelo se aplique realmente en la escuela”.

Los roles familiares en el escalamiento no se limitan a los padres. Varios equipos trabajan con otros cuidadores, incluidos hermanos y vecinos (por ejemplo, ULLN). La Fundación CEIBAL descubrió que en las comunidades rurales nicaragüenses, muchos estudiantes tienen que hacer una larga caminata de ida y vuelta a la escuela. Debido a que los padres suelen trabajar y las abuelas están ocupadas con las tareas de la comunidad, son los abuelos los que suelen acompañar a los niños en la caminata. Aprovechando esta oportunidad, el equipo de escalamiento está estudiando cómo los abuelos y los niños pueden participar en actividades de aprendizaje de las lecciones de CEIBAL por televisión y por radio durante sus caminatas.

Por último, varios equipos trabajan para aprovechar el apoyo de los estudiantes a la innovación en los esfuerzos de escalamiento. Por ejemplo, un miembro del equipo ABRA se refirió al entusiasmo mostrado por los niños hacia su programa de alfabetización temprana: “Cuando se saltan una o dos lecciones, los alumnos acaban preguntando al profesor: ‘¿Qué pasa? ¿Cuándo vuelve el señor ABRA?’”. Algunos equipos animan a los alumnos a hablar con otros sobre su interés en la innovación, o incluso —en el caso de CEIBAL— a compartir su trabajo en las redes sociales, y los equipos recogen regularmente los comentarios positivos de los niños para utilizarlos en sus presentaciones ante auditorios del sector público y privado. Estas estrategias están en consonancia con los resultados de investigaciones anteriores, según las cuales las personas más directamente afectadas por el escalamiento de una innovación son componentes cruciales para el éxito de una iniciativa de escalamiento.<sup>14</sup>

**Por lo tanto, recomendamos que aquellos que estén interesados en el escalamiento estén atentos a posibilidades similares en las que los beneficiarios de la innovación, especialmente aquellos más cercanos al aprendizaje, como los estudiantes, los miembros de la comunidad y las familias, también puedan participar como defensores. Este movimiento no solo fortalece el apoyo de escalamiento, sino que también centra la responsabilidad en los escaladores para garantizar que la innovación realmente mejore la vida de sus beneficiarios directos.**

## ¿Cómo involucran los equipos a las partes interesadas?

Si bien la lista de partes interesadas descrita anteriormente es larga, la participación real de las partes interesadas en las innovaciones —es decir, las partes interesadas que participan activamente en el trabajo de escalamiento de la innovación— parece limitarse a un grupo más pequeño que, a menudo, participa solo en momentos específicos y con fines estrechamente definidos.

Menos de la mitad de los colaboradores de ROSIE mencionan haber colaborado en el diseño de la innovación o en la estrategia de escalamiento con las partes interesadas nacionales. Aunque hay algunos equipos que colaboran en el escalamiento con el gobierno (como DMS y TaRL África), la colaboración se centra más a menudo en la adaptación de las herramientas de recopilación de datos al lugar o en la selección de los lugares y regiones de aplicación. El equipo de DMS siguió un enfoque por fases: primero trabajó para establecer resultados mutuamente acordados con los socios del ministerio de educación, luego proporcionó asistencia técnica para ayudar al gobierno a organizar y analizar los datos, y después utilizó esos datos para seguir investigando sobre la desviación positiva.

**Recomendamos conectar con el gobierno desde el principio, enmarcar la innovación en términos de necesidades educativas previamente identificadas en el país y adaptar la innovación para que se ajuste a los objetivos existentes del gobierno como tres formas comunes de aumentar la probabilidad de éxito del escalamiento. Ver la Hoja de Trabajo de la Estrategia de Escalamiento del CUE para obtener una herramienta que ayude a diseñar una estrategia de escalamiento adaptable con representantes desde el principio.**

Descubrimos que los equipos de ROSIE solían buscar los puntos de vista de las partes interesadas durante las evaluaciones preliminares de la situación o los estudios de referencia. Al hacer esto, los equipos de investigación están en capacidad de aportar información a diversos actores sobre la intervención; poner en palabras la perspectiva de los funcionarios gubernamentales, los formadores de docentes, los directores de escuela, los docentes y, a veces, los estudiantes; y fortalecer el apoyo en el escalamiento de la innovación. Como dijo un miembro del equipo, “[D]urante el análisis de la situación

nos pusimos en contacto con las partes interesadas, [pero] no pedimos nada en ese momento. Esto fue estratégico porque los responsables de elaborar las políticas no tenían nada a qué decir que no, solo estábamos evaluando el terreno. Fue una forma de poner un pie en la puerta”.

No solo es importante saber a quién hay que dirigirse, sino que también es esencial encontrar los puntos de entrada adecuados para involucrar a los aliados, los defensores y las familias. No es necesario que todas las partes interesadas participen al mismo tiempo o de la misma manera. En Nepal, un equipo aprendió que las conversaciones tenían más posibilidades de éxito si se iniciaban a nivel del subsecretario del Ministerio de Educación y luego se incorporaban a los cargos políticos una vez que el escalamiento había progresado. Un miembro de otro equipo habló de identificar quiénes son los funcionarios de cara al exterior (y comprometerlos en áreas de recursos) y quiénes son los funcionarios de cara al interior (y centrarlos en áreas de SIGED o evaluaciones de las habilidades nacionales).

También encontramos diferentes foros y procesos para involucrar a las partes interesadas y los defensores. Un equipo de ROSIE celebra reuniones en persona con cada una de las partes interesadas por separado al inicio de una intervención, para evitar malentendidos y dar a las partes interesadas tiempo suficiente para absorber la información y poder reaccionar con conocimiento de causa. Con un enfoque diferente, otro equipo convoca a múltiples organizaciones simultáneamente para trabajar con varios ministerios; identificar y superar los cuellos de botella; y garantizar que las partes interesadas de los sectores público, privado y de la sociedad civil puedan escucharse mutuamente y ser incluidas en cada paso del camino. De forma similar a este último enfoque, tres equipos (ABRA, AfC y CAMFED) han establecido grupos de trabajo formales de carácter consultivo o técnico, no solo para recibir aportaciones útiles, sino también para generar apoyo y asistencia a escala de las diversas partes interesadas. Otro equipo adapta su enfoque en función de cada parte interesada, reuniéndose “semanalmente con los socios financieros, mensualmente con los socios de desarrollo más amplios y según las necesidades con los subgrupos temáticos dirigidos por el gobierno”, al tiempo que realiza investigaciones diarias con un equipo técnico más pequeño de aliados. Este enfoque estratégico sobre cómo y a quién involucrar es un sello distintivo para equilibrar los recursos y el impacto. Pero para que no se piense que todo es formal y planificado, también se puso de manifiesto que el establecimiento de relaciones personales y el mantenimiento de conversaciones constantes es una forma valiosa (pero difícil durante la COVID-19)

de mantener la comunicación y el apoyo con las partes interesadas.

Saber a quién dirigirse dentro de los distintos grupos de interesados es fundamental. Un equipo de ROSIE compartió que lleva tiempo averiguar qué funcionarios son hábiles para navegar por la burocracia o están realmente comprometidos con el cambio, mientras que otro equipo señaló que saber a quién evitar puede ser tan importante como saber a quién involucrar. También es importante tener en cuenta las normas culturales y las jerarquías burocráticas. Más de un equipo compartió que, a veces, los miembros del equipo que son nuevos en un contexto se han equivocado por no derivar correctamente a la persona adecuada, por ser demasiado atrevidos a la hora de comunicarse con los altos funcionarios o por descuidar la variación sociocultural entre los lugares.

**Esto pone de relieve por qué es importante que los investigadores y ejecutores del escalamiento sepan quién hace qué en los sectores público y privado, qué personas están autorizadas a tomar decisiones y quiénes no, y en qué secuencia alistar a las personas en una burocracia formal. Una herramienta de análisis del poder de las partes interesadas puede ser útil para este tipo de ejercicio. También es necesario conocer y privilegiar las costumbres y normas relacionales locales.**

## Conclusiones

Al igual que muchos aspectos del escalamiento de una innovación prometedora, la inclusión óptima de las partes interesadas requiere un equilibrio entre la eficacia, la rentabilidad y el valor añadido. ¿El apoyo de quién validará la innovación como un esfuerzo legítimo a escala? ¿El apoyo de quién puede convertirse en un avance concreto? ¿Qué parte interesada puede ser un gran apoyo pero “no cuenta con el beneplácito” —como dijo un miembro del equipo— o “está mal visto por” las personas en el poder? Profundizar y ampliar el círculo de participantes activos en el escalamiento parece ser un cambio útil, si no se convierte en algo inmanejable o desproporcionado. Es importante aclarar el propósito y las funciones de la participación de las partes interesadas en la estrategia de escalamiento más amplia. Estas espinosas cuestiones son algunas de las que los colaboradores de ROSIE están tratando de resolver a la hora de tomar decisiones sobre a quién involucrar, cómo y en qué secuencia. Como se suele decir en materia de escalamiento, “no hay una medida única que sirva para todos”.

**La confianza, la franqueza, el trabajo con varias personas en cualquier departamento, la continuidad de los participantes<sup>15</sup> y los esfuerzos por establecer una comunicación clara son fundamentales. Aunque se trata de un proceso largo, la inversión de tiempo y esfuerzo parece dar sus frutos, pero es un área en la que se necesita más investigación.**



### PRINCIPIO DE SUPOSICIONES DE PRÁCTICA PARA INTERROGAR

A lo largo de este informe, invitamos a los lectores del ecosistema de escalamiento del KIX de la GPE a ser conscientes de los posibles puntos ciegos. En este sentido, nos preguntamos si los actores identificables en el ecosistema constituyen hoy un pequeño universo de personas que podrían cambiar de papel, pero que seguirán existiendo durante mucho tiempo y que, por tanto, es útil conocer. Hoy es un funcionario de nivel inicial, mañana un consultor de nivel medio de una organización de desarrollo del sector, algún día un fundador de una ONG o un líder del sistema, y quizás docenas de docentes y organizadores comunitarios de toda la vida que pueden ser útiles de muchas maneras.

Recomendamos identificar y aprovechar los puntos fuertes de la comunidad, pensar a largo plazo y estar abiertos a construir sobre las relaciones, pero también evitar las cámaras de eco que pueden surgir de consultar únicamente a las mismas personas. Incluir a las partes interesadas —especialmente a las personas directamente afectadas por las innovaciones— de forma genuina y transparente durante todo el proceso de escalamiento es un punto de partida.

## II. Involucrar a los docentes y a los líderes escolares como socios activos en el escalamiento

Las investigaciones demuestran que los docentes son participantes activos de la reforma que dan su propio significado a las innovaciones.<sup>16</sup> Por lo tanto, una forma primordial de convertir a más partes interesadas en socios en el escalamiento puede ser aceptar activamente el valor de los docentes. Sin embargo, existen retos relacionados con el aprendizaje y las condiciones de trabajo de los docentes que deben reconocerse si los equipos quieren asociarse con los docentes y los líderes escolares como participantes en un viaje de escalamiento.

Todos los equipos de ROSIE incluyen a los docentes y a los directores de escuelas de alguna manera en el proceso de escalamiento. Tal vez no resulte sorprendente que las innovaciones centradas en la formación o el aprendizaje de los docentes en el entorno escolar (como ABRA, CL4STEM, TaRL África, TPD@Scale y UHAITI) tengan más probabilidades de incluir a los docentes como partes interesadas claves y, a menudo, cuenten con sistemas para identificar y comprometer a docentes destacados como defensores del escalamiento. Por ejemplo, ABRA emplea un sistema escalonado para encontrar docentes con altos niveles de “compromiso, creatividad y comprensión del material” y los invita a convertirse en asistentes de enseñanza, preparando y apoyando eventualmente a algunos de ellos para que viajen a varios lugares del país como formadores de docentes. UHAITI trabaja con los docentes para identificar las innovaciones en su propia práctica y escalarlas en sus propias escuelas.

Además de los educadores de las aulas, más de la mitad de las 14 intervenciones cuentan con la participación de los directores de las escuelas como partes interesadas, normalmente para conseguir su apoyo o supervisión de la participación de los docentes. Como compartió un miembro del equipo DUCE: “Si la innovación es para los docentes, es realmente para los administradores... porque los líderes de las escuelas son los que ayudarán a los docentes a apropiarse del proceso y se asegurarán de que las cosas se muevan... otras partes interesadas no están en las escuelas”.

Los equipos de ROSIE que se centran en el TPD consideraron al cuerpo docente de las escuelas superiores de formación del profesorado, de los centros de enseñanza y de las escuelas normales como partes interesadas claves debido a su “comprensión de las ventajas y limitaciones del sistema [educativo], y... las relaciones estrechas [con los docentes]”.

**Recomendamos que más equipos encuentren formas de conectarse con las universidades locales —ya que esos profesores de educación ya han establecido conexiones con las escuelas y los docentes y pueden estar en posición de un aprendizaje bidireccional— donde el cuerpo docente local de formación de docentes puede enseñar a los equipos de ROSIE sobre las realidades educativas contextuales, mientras que los equipos de implementación enseñan las nuevas innovaciones a los docentes universitarios.**

## Desafíos para involucrar a los docentes como partes interesadas

Aunque valorar a los docentes como socios es crucial, es importante reconocer algunos de los retos que plantea su participación, así como la de los líderes de las escuelas. Muchos de estos retos forman parte del sistema externo y, por lo tanto, quedan fuera del ámbito de influencia de una innovación educativa concreta, pero, no obstante, pueden afectar la forma en que una innovación se adopta (o no), se adapta y se mantiene en el aula. A continuación se presentan algunos de estos retos —desde el tamaño de las clases hasta la participación en el TPD y la fatiga de la reforma— así como ejemplos de cómo los equipos de ROSIE los están abordando, como por ejemplo comunidades de práctica docente apoyadas por las TIC (Tabla 1). La sección concluye reflexionando sobre algunos supuestos comunes relacionados con los docentes y su desarrollo.

TABLA 1

## Desafíos para involucrar a los docentes como partes interesadas

DESAFÍO	EJEMPLOS DE EQUIPOS DE ROSIE	POSIBLES SOLUCIONES
Clases muy grandes	Escasez de docentes de matemáticas y ciencias en sus países objetivo aumenta la carga de trabajo de los docentes de STEM existentes y puede disminuir el compromiso de los docentes con la innovación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demostrar cómo su innovación alivia la sobrecarga de trabajo en los docentes.<sup>xiv</sup></li> </ul>
Las cargas de trabajo de los docentes y la fatiga de la reforma	Dado que los docentes (sobre todo los directores, a los que los equipos de ROSIE suelen recurrir para liderar las innovaciones escolares) suelen estar sobrecargados de trabajo no docente, como reuniones y formaciones, no siempre están dispuestos a participar en una innovación o en el desarrollo profesional que ésta requiere, especialmente en las zonas urbanas, donde las reformas educativas se ponen a prueba con mayor frecuencia, con lo cual se ocasiona fatiga y resistencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La continuidad es un mejor enfoque que pasar constantemente por varias reformas.</li> <li>• No añadir al trabajo ya existente la formación de los docentes y el trabajo adicional que requiere probar una nueva innovación pedagógica.</li> <li>• Incentivar la participación de los docentes con certificaciones, ascensos, reconocimientos formales o remuneraciones adicionales y explicando detalladamente los beneficios que los docentes obtienen de su inversión de tiempo y energía.</li> </ul>
Formación y desarrollo profesional de los docentes	<p>Barreras como las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Había menos docentes que se inscribían en la formación de la innovación porque estaban agotados por los constantes cambios entre la enseñanza presencial y remota (debido a la COVID-19)<sup>xv</sup></li> <li>• Revueltas de los estudiantes</li> <li>• Los objetivos propios de los docentes (como terminar sus carreras o trabajar como entrenadores) suelen interferir con su participación en el escalamiento de la innovación</li> <li>• Costo de los docentes que viajan a la aldea o ciudad cercana donde se realiza el programa de TPD</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pago de los costos de viaje de los participantes o la puesta en línea de la formación.</li> <li>• Tres equipos subvencionan la participación de los docentes en el TPD mediante estipendios para el transporte y las horas extraordinarias o cubriendo el costo de Internet/datos, ya que “incluso los docentes con teléfonos inteligentes a veces no pueden pagar el acceso a Internet”.<sup>xvi</sup></li> </ul>

Proporcionar información clara y completa sobre la innovación, y/o la oportunidad de observar el éxito de la innovación en acción puede ayudar a los docentes a ver cómo conducirá al éxito de los estudiantes y mejorará (o facilitará) su enseñanza. Esta es una forma útil de tratar a los docentes como defensores, valorar sus propias adaptaciones a la innovación y respetarlos como socios en el escalamiento.

**xiv.** Por ejemplo, un equipo que está investigando modelos eficaces para la tutoría de los docentes en ejercicio es optimista en cuanto a que su trabajo aliviará la enseñanza porque los modelos de enseñanza innovadores ofrecen a los docentes actividades de aprendizaje independientes para los alumnos: “[S]i tienes una metodología que puede simplificar la forma de enseñar, incluso esa clase grande puede ser fácil de enseñar, así que estamos viendo este modelo como algo que ayuda [a los docentes] a hablar menos y hacer que los estudiantes hagan más actividades [por su cuenta]”.

**xv.** UHAITI

**xvi.** ABRA, CL4STEM, TaRL

## COMUNIDADES DE PRÁCTICA DOCENTE APOYADAS POR LAS TIC

Una característica común de las innovaciones de TPD promocionadas por los equipos de ROSIE es la creación de comunidades de aprendizaje de docentes para implementar la innovación y escalar su uso. Parece existir la creencia de que los docentes que se comunican regularmente entre sí a través de las TIC dominarán la innovación más rápidamente y la adaptarán a su propio contexto una vez que los facilitadores de la implementación se vayan. “El objetivo de... esos grupos de WhatsApp es desarrollar la comunidad de aprendizaje... en la que las personas puedan apoyarse mutuamente a lo largo del... proceso con la esperanza de que se queden [en los grupos] después de terminar el curso y... continúen... aprendiendo juntos” (ABRA). Los colaboradores de CL4STEM mencionaron que cuando su Iniciativa de Aprendizaje Conectado se probó previamente en 200 escuelas de cuatro estados de la India, el modelo de comunidad de práctica “motivó a los docentes de todos los distritos, porque cuando vieron que un [educador] de una escuela con pocos recursos podía hacerlo, [creyeron] que era posible que ellos lo hicieran. Muchos de los docentes también hablaron de [nuestra innovación] en sus [comunidades de docentes] locales, por lo que el enfoque se difundió en otras escuelas que no formaban parte del proyecto piloto”.

**Por lo tanto, es importante que quienes se dedican a la formación, el apoyo y el trabajo con los docentes conozcan la investigación sobre el cambio de los docentes, recojan continuamente datos sobre si sus intervenciones dan lugar a un cambio duradero de los docentes y defiendan la importancia de un TPD eficaz.**

**Para evaluar la eficacia de los modelos de TPD, recomendamos realizar estudios con múltiples fuentes de datos que incluyan la observación en persona de las actividades de enseñanza y aprendizaje siempre que sea posible. Aunque es más costoso que recopilar los informes propios de los participantes, las encuestas de los participantes o las pruebas anecdóticas sobre el cambio pedagógico, los datos de observación vinculados a las métricas de los resultados de los estudiantes proporcionan ricas oportunidades para examinar la micro y macro dinámica del aprendizaje de los docentes, esas “actividades cotidianas... en las aulas y a través de los sistemas educativos” que Rincón-Gallardo (2016) considera que deben entenderse para alterar el núcleo de la instrucción para mejorar los resultados.**



## PRINCIPIO DE SUPOSICIÓN DE PRÁCTICA PARA INTERROGAR

Como se ha mencionado anteriormente, la investigación y el cuestionamiento de supuestos no examinados —o puntos ciegos— en el trabajo de escalamiento/implementación de los equipos puede dar lugar a interesantes descubrimientos y a productivas vías de avance, por lo que ofrecemos aquí algunas reflexiones.

Un supuesto relevante es que los módulos de formación siempre funcionan y se traducen en soluciones directas para cualquier problema educativo que los haya necesitado en primer lugar. Sin embargo, el desarrollo profesional implica complejos procesos de aprendizaje de adultos que no siempre se traducen en un cambio de prácticas y comportamientos tal como lo previeron quienes diseñaron la formación. Del mismo modo, la asistencia e incluso la participación en una experiencia de formación diseñada a propósito no ponen en marcha automáticamente nuevas formas de trabajar. Muchos equipos de TPD saben estas cosas, pero los costos y las restricciones logísticas a veces limitan su capacidad para escalar enfoques de TPD eficaces, por lo que los enfoques de TPD excesivamente simples o engañosamente sencillos siguen existiendo. La suposición de que los docentes enseñarán de forma diferente si se les da una cantidad limitada de TPD, a menudo virtual, o que otros actores del sistema educativo actuarán de forma diferente con más información, va en contra de la bibliografía sobre la forma en que las personas se desarrollan, crean significado y son capaces de cambiar sus entendimientos dentro de instituciones arraigadas, como las escuelas y las burocracias gubernamentales.<sup>17</sup>

Además de estos desafíos de formación específicos, también encontramos que, aunque los docentes fueron citados con frecuencia como partes interesadas, a menudo fueron tratados como receptores pasivos por los equipos de ROSIE. Tanto en la investigación de acción de ROSIE como en [su investigación complementaria sobre la toma de decisiones del gobierno para la educación](#), encontramos percepciones comunes de que los docentes aprenderán la innovación y la implementarán con total fidelidad después de participar en una capacitación. Aunque no queremos simplificar en exceso esta compleja cuestión, hay algunos supuestos que merecen la pena cuestionar aquí.

Parece que a menudo (aunque no siempre) se considera a los docentes como (a) insuficientemente preparados y con escasos conocimientos de los contenidos, (b) formados principalmente para una enseñanza anticuada basada en la memorización y para trabajar con grandes grupos homogéneos de alumnos, y/o (c) capaces de aplicar cualquier innovación precisamente de la forma que pretendían los desarrolladores. Sin embargo, estas presunciones entran en conflicto con las investigaciones existentes, que han demostrado que, en primer lugar, los docentes pueden ser generadores activos de prácticas docentes innovadoras<sup>18</sup> y, en segundo lugar, que los docentes suelen ignorar o mediar en las reformas docentes a las que están expuestos.<sup>19</sup> En otras palabras, los docentes suelen ser agentes activos —no receptores pasivos— que comprenden las realidades del aula frente a ellos. Cuando se les ofrecen reformas docentes formales o innovaciones pedagógicas, a menudo los adapta conscientemente o no a sus propias creencias o rutinas profesionales profundamente arraigadas. En consecuencia, los docentes suelen eludir o mediar las innovaciones en la práctica diaria.<sup>20</sup> No queremos tratar a todos los docentes por igual; los hay con conocimientos y con poca preparación, los que imparten el plan de estudios de forma pasiva y los que son profesionales activos, etc.

**Sugerimos que es conveniente examinar cómo los docentes pueden participar más activamente en el desarrollo, la adaptación y la contribución al desarrollo y el escalamiento de las innovaciones pedagógicas. También creemos que es muy necesaria una investigación empírica más profunda sobre la capacidad de los docentes, su contratación y las condiciones del lugar de trabajo en los países de bajos y medios ingresos, en particular, para sustituir las suposiciones por perspectivas empíricas.**

## Conclusión

Las experiencias de los equipos de ROSIE ponen de manifiesto algunos de los retos que plantea la participación de los docentes y los dirigentes escolares como socios en el escalamiento de las innovaciones educativas. Sin embargo, también ilustran por qué es tan importante trabajar con estas partes interesadas como desarrolladores o mediadores activos de las innovaciones a escala, ya que los educadores tienen quizás la mayor influencia sobre cómo se utiliza finalmente una innovación y si se mantiene. Reflexionar en profundidad sobre algunos de los supuestos más frecuentes sobre los docentes y la profesión de la enseñanza es un primer paso importante para muchos equipos a la hora de considerar cómo hacer que los docentes sean socios activos en el escalamiento.



### III. Comprender lo que es complicado y lo que es complejo en el entorno propicio

La bibliografía sobre el escalamiento muestra que, por muy prometedora o exitosa que sea una innovación en particular, no se escalará a menos que se pueda relacionar con éxito con el entorno más amplio en el que existirá. Las estrategias de escalamiento deben aprovechar las características del entorno circundante para lograr la aceptación y el apoyo sostenido para integrar la innovación en el uso habitual. Si se aprovechan eficazmente, estas oportunidades identificadas —o “motores”<sup>21</sup>— aumentan la probabilidad de que se integre una innovación en los sistemas existentes.

Al hablar del entorno propicio, distinguir entre las palabras *complicado* y *complejo* resulta útil. Ambos términos se refieren a un conjunto compuesto de muchas partes, pasos e interacciones. En el caso de las cosas *complicadas*, el conjunto desordenado puede predecirse, mientras que las cosas *complejas* son desordenadas e impredecibles porque sus interacciones se afectan y mutan entre sí de maneras no siempre previsibles. Por ejemplo, consideremos una computadora gigante y el sistema inmunitario humano. La computadora tiene muchas piezas intrincadas que funcionan juntas, pero los expertos saben exactamente cómo encajan y, por lo general, no hay nada imprevisible en el funcionamiento de las piezas como un todo. El sistema inmunitario humano también contiene una miríada de piezas intrincadas, pero como esas piezas se modifican mutuamente al interactuar, nunca es totalmente predecible y, por lo tanto, requiere reaccionar ante él tanto como predeterminarlo. Tanto lo *complicado* como lo *complejo* pueden ser difíciles de gestionar, pero lo *complicado* puede predecirse y planificarse, mientras que lo *complejo* —al igual que con la noción de VUCA (ver el recuadro 2)— requerirá una evaluación continua, ingenio y adaptación. Esta distinción es importante porque aclara cómo los equipos de ROSIE navegan y trabajan dentro del entorno propicio.

La sección siguiente explica cómo los equipos de ROSIE trabajan sistemáticamente con los aspectos que pueden predecirse y estratégicamente con los elementos que esto no pueden predecirse. Nos centramos aquí en cinco aspectos claves del entorno actual: la pandemia de la COVID-19, el clima político y las elecciones, las estructuras de gobierno, las oportunidades de financiación y la tecnología educativa. La sección también examina cómo los equipos corrigen el rumbo en respuesta a los factores complejos y complicados del entorno propicio.

#### CUADRO 2

### VUCA

Basándose en teorías de Bennis y Nanus (1985), VUCA es un acrónimo utilizado en el liderazgo organizacional para describir la imprevisibilidad de muchas condiciones dentro de los entornos institucionales.

- Volatilidad:** las cosas siempre cambian
- Incertidumbre (Uncertainty, en inglés):** siempre hay sorpresas
- Complejidad:** hay muchas fuerzas que se afectan entre sí
- Ambigüedad:** algunas cosas rara vez son claras y a menudo están abiertas a la interpretación

### COVID-19

En respuesta a estos retos causados por la pandemia, los equipos de ROSIE **tuvieron que adaptarse rápidamente**. Esto significó alterar los plazos de investigación y los métodos de recogida de datos, aumentar la dependencia de los voluntarios de la comunidad y recurrir a plataformas de reuniones digitales y a la mensajería instantánea o los correos electrónicos para la comunicación del equipo. Varios equipos nos contaron que estos cambios limitaron la calidad y la profundidad de las conversaciones del equipo y deterioraron las reuniones intercontinentales, pero que en realidad mejoraron algunos aspectos de la colaboración al reunir a personas —a través de plataformas en línea— en varios países con diferentes husos horarios y lenguas.

Cuando se cerraron las escuelas, algunos equipos de ROSIE (ABRA, SAHE y ULLN), cuyas innovaciones se basaban en el aprendizaje digital dentro de las escuelas, comenzaron a imprimir sus materiales y a apoyar a los facilitadores de aprendizaje para que hicieran visitas a domicilio o transmitieran las lecciones a los estudiantes en las estaciones de radio. Otros equipos modificaron sus programas de formación y apoyo a los docentes adaptando los contenidos, reduciendo las horas de contacto, ofreciendo sesiones en línea asíncronas y síncronas para mayor comodidad de los docentes, o elaborando videos informativos y listas de comprobación para guiar el trabajo de los docentes a falta de tutorías presenciales. A los equipos les resultó difícil impartir contenidos de desarrollo docente que se basan en que los docentes practiquen lo que están aprendiendo cuando las escuelas estaban cerradas y no había oportunidad de experimentar con nuevas pedagogías (un sello distintivo de varios enfoques de TPD). Y varios equipos informaron de que, como muchos docentes “no tenían el estado de ánimo adecuado” para el aprendizaje profesional, los índices de participación en el TPD disminuyeron.

Una vez reabiertas las escuelas, los equipos también tuvieron que adaptarse y ajustarse. Por ejemplo, una innovación en Kenia (ABRA) descubrió que tuvo que invertir fondos adicionales para renovar los servidores, las computadoras y tabletas en las escuelas participantes una vez que estas volvieron a abrir, ya que el mantenimiento de las TIC no había sido presupuestado por las autoridades educativas a ningún nivel, y la tecnología se deterioró durante los cierres de las escuelas. Varios equipos informaron que los docentes, repentinamente desbordados por las necesidades socioemocionales de los alumnos, no pudieron comprometerse con la formación educativa o las nuevas pedagogías.

Otro reto fue la comunicación con los funcionarios. Los equipos informaron que la mayoría del personal del sector público estaba ocupado respondiendo a las condiciones de la crisis y tenía poco tiempo para la planificación educativa. Por ejemplo, un equipo descubrió que la financiación prometida anteriormente para el TPD mediado por las TIC en el plan estratégico nacional había quedado en suspenso. En otro ejemplo bastante trágico, un equipo tuvo que restablecer relaciones con el nuevo director de educación primaria después de que el anterior funcionario muriera durante la pandemia, alguien que había sido un defensor incondicional del escalamiento de la innovación.

Además, varios equipos de ROSIE informaron que la investigación que acompañaba a sus estrategias de escalamiento se vio

retrasada por las dificultades para recibir el permiso del gobierno para realizar estudios, por los obstáculos en la recopilación de datos y por las barreras de viaje y comunicación, así como por la falta de prioridad general de la investigación por parte del gobierno. En palabras de un colaborador durante este período, “muy poca investigación avanza de manera consecuente... ya que no es considerada urgente por el gobierno”.

**Un aprendizaje importante de estos ejemplos es que las crisis públicas relegan a los márgenes las pruebas y la aplicación de nuevos enfoques educativos. Ahora que sabemos lo que puede ocurrir durante una emergencia mundial, recomendamos que las partes interesadas en la educación discutan con antelación los planes de contingencia con sus socios y utilicen los recursos existentes, como las Normas Mínimas de la INEE, para elaborar un manual de actuación para cuando las autoridades nacionales, regionales o locales se encuentren bajo una presión extrema. Esto es también un recordatorio de que confiar en un único contacto en una agencia gubernamental o en una única fuente de financiación pública es arriesgado. Los encargados del escalamiento deben contratar a homólogos de apoyo (por ejemplo, segundos al mando), diversificar sus mecanismos de financiación e incorporar la adaptabilidad a sus estrategias formales de escalamiento. Y, por último, en 2022 el mundo conoce ahora los profundos efectos de la pérdida de aprendizaje, el agotamiento de los docentes y las implicaciones del cierre de las escuelas en las familias y las comunidades durante una crisis, por lo que los equipos deben presentar constantemente argumentos contundentes sobre la necesidad de mantener la atención centrada en la educación, incluso cuando pueda parecer superflua.**

La COVID-19 también presentó algunas oportunidades para los equipos de escalamiento, especialmente aquellos que promueven la tecnología digital relacionada con el plan de estudios, impartir formación o la evaluación del aprendizaje. Como informó un miembro de PAL: Cuando “el sistema tradicional [se] paralizó... las innovaciones basadas en la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje continuos pasaron a ser centrales”. Del mismo modo, ABRA experimentó un nuevo “nicho de mercado para... herramientas probadas por la investigación para el desarrollo de la alfabetización”. El equipo de PAL también reconoció un mayor interés en su herramienta de evaluación del aprendizaje cuando las partes interesadas empezaron a notar la pérdida de aprendizaje debido a la COVID-19. Algunos equipos incluso descubrieron que algunos docentes que antes se mostraban reticentes ahora se interesaban por trabajar en “innovaciones conectadas a la tecnología para... el apoyo de los compañeros, el diagnóstico

de los alumnos, [y] las evaluaciones virtuales...” Un miembro de la red PAL dijo que en Bangladesh, las ONG más dinámicas del siglo XXI tenían de repente ventaja sobre las más grandes y arraigadas: “Las ONG tradicionales no respondieron con la suficiente rapidez a los cambios provocados por la pandemia... y se quedaron atrás... creando un nuevo espacio para nuevas organizaciones con personal joven, educado y conocedor de la tecnología”.

Vemos la necesidad de ambos modelos de ONG en este caso, porque las ONG establecidas desde hace mucho tiempo tienen un estatus y relaciones sólidas con los defensores del sector privado y público, aunque a veces puedan ser más fijas en sus formas de operar. Los sistemas arraigados pueden ser difíciles de transformar. Pero una ruptura fundamental del statu quo —aunque lamentablemente cree caos y agitación— también ofrece una rara oportunidad para reconstruir las estructuras y recalibrar las prácticas humanas para que estén más en consonancia con los objetivos, las tecnologías y los contextos contemporáneos. Esta posible apertura para el cambio es muy adecuada para las ONG pequeñas y dinámicas.

**Los equipos de escalamiento deben buscar oportunidades en este tipo de eventos de enfoque para mostrar a los responsables de elaborar las políticas cómo su innovación responde a una necesidad urgente.**

La COVID-19 es un ejemplo de cómo los acontecimientos externos pueden afectar el escalamiento. Otros ejemplos externos citados por los equipos fueron los ataques a las escuelas por parte de grupos armados ilegales, las crisis multidimensionales (por ejemplo, una confluencia de catástrofes de seguridad, sociopolíticas y sanitarias) o los desastres naturales como los huracanes o la sequía, todo lo cual puede detener el aprendizaje e impedir el escalamiento. Como se mencionó anteriormente, las interrupciones causadas por las catástrofes son acontecimientos trágicos y complejos que son difíciles de predecir. Sin embargo, los equipos han demostrado que también pueden ofrecer oportunidades para destacar la importancia de las innovaciones educativas que garantizan que los estudiantes sigan aprendiendo incluso en tiempos de crisis.

**Esperamos que los gobiernos, los pedagogos, las OSC y el personal de escalamiento encuentren la manera de reunirse durante el próximo año para discutir los propósitos de la educación en sus jurisdicciones y encontrar el valor para transformar verdaderamente —y no solo reparar cosméticamente— las formas de educar a los jóvenes.**

## Climas políticos y elecciones

Otra de las complejidades del entorno propicio para muchos equipos son las transiciones políticas. Al examinar la información de ROSIE, descubrimos que las elecciones nacionales y regionales de 2021 y 2022 afectaron la forma en que varios colaboradores llevaron a cabo su escalamiento. Los cambios gubernamentales tuvieron incidencia en la continuidad de los viajes de escalamiento. Algunos ejemplos incluyen un país que sustituyó a un gobierno socialista-maoísta por uno más centrista; un gobierno que aumentó la supervisión de las ONG y prohibió que las OSC participaran en actividades que pudieran interpretarse como políticas, hasta otro país en el que muchas organizaciones del sector privado (incluidas las emisoras de televisión y los proveedores de Internet que desempeñan un papel clave en el escalamiento de las innovaciones de TIC de los equipos de ROSIE) se volvieron reacias a asociarse con iniciativas públicas.

Aparte de las transiciones gubernamentales, los ciclos electorales pueden afectar la educación de otras maneras. En tres países diferentes, los equipos informaron que las relaciones con las autoridades públicas se volvieron vacilantes y la disposición del gobierno a los sectores privado y de la sociedad civil se debilitó durante las elecciones. En algunos países, la temporada electoral interrumpió el funcionamiento de las escuelas (y los planes de escalamiento de la innovación) cuando estas se convirtieron en lugares de votación durante períodos prolongados. En otro caso, los colaboradores de un país compartieron que “los malos recuerdos de las [elecciones] presidenciales pasadas que dieron lugar a la violencia se han sumado a nuestra incertidumbre actual”.

Un reto común al que se enfrentan los equipos de ROSIE es cómo mantener el apoyo del gobierno cuando su innovación está vinculada con una administración saliente. Los políticos suelen hacer campaña para rechazar el statu quo; para los equipos de ROSIE que a veces han pasado varios años consiguiendo el apoyo del gobierno al servicio de su innovación, puede ser difícil volver a empezar este proceso cuando comienza una nueva administración. Algunos equipos de ROSIE han creado formas de abordar esto en su estrategia de escalamiento —como alinear su innovación con las prioridades públicas que permanecen intactas incluso cuando el poder cambia de manos (por ejemplo, la importancia de la educación STEM en una economía industrializada o la prioridad de la educación de las

niñas como un derecho universal); haciendo hincapié en la colección positiva de impactos que producirá su escalamiento o estableciendo relaciones con tecnócratas gubernamentales no elegidos y no designados. Un equipo de ROSIE había conseguido inicialmente el apoyo del gobierno para su índice de datos compuesto para la mejora de las escuelas, alineándolo con el sistema de rendición de cuentas de alto nivel de la administración. Cuando esa administración fue sustituida por otra que no apoyaba la rendición de cuentas de alto nivel, el equipo reformuló su índice compuesto como uno que podía iluminar las necesidades de las escuelas en lugar de medir su rendimiento.

Aparte de las elecciones, la situación política también puede cambiar sin previo aviso en países con gobiernos inestables. Algunos equipos de ROSIE en América Central y uno en África informaron que los frecuentes cambios a nivel ministerial y las tensiones internas en el gobierno se convirtieron en una fuente habitual de estrés y rotación interna en los equipos. Además, un equipo informó que, en el caso de su estrategia de escalamiento particular, todo dependía del gobierno y cuando había una señal de que las prioridades del gobierno podían cambiar, sus socios universitarios y otras partes interesadas cesaban toda comunicación hasta saber qué dirección iba a tomar el gobierno. La paradoja del escalamiento con los gobiernos es que una innovación suele necesitar al gobierno para que el escalamiento se consolide, pero el gobierno también puede detenerlo o desactivarlo en cualquier momento. Este reto es especialmente grave en lugares con gobiernos inestables. El hecho de que el gobierno pueda ser a la vez el principal facilitador y una poderosa barrera es una realidad compleja para el escalamiento en algunos países de ingresos bajos y medios.

**En consecuencia, recomendamos enfocarnos en el valor de la innovación para los niños, las familias y las escuelas en lugar de vincular las innovaciones con la política.**

## Estructuras de gobernanza

Mientras que las relaciones individuales con los líderes gubernamentales y los cambios en las prioridades electorales son problemas complejos, las estructuras de gobierno pueden ser más predecibles; esto las hace complicadas pero no complejas. Los equipos que invierten en comprender las estructuras de gobierno en sus países objetivo pueden planificar de forma proactiva cómo y cuándo aprovechar el entorno propicio para apoyar su innovación de forma menos gravosa para los caprichos de la política electoral.

Una de las ventajas de centrarse en la gobernanza es que permite a los equipos involucrar a los responsables políticos en los distintos niveles del sistema. Por ejemplo, la Fundación Karanta comenzó su labor de escalamiento solicitando la opinión de las autoridades locales que ya estaban llevando a cabo programas de educación no formal. Una vez que su propia innovación en materia de educación no formal estuvo en marcha, la conexión con los funcionarios locales ya estaba establecida, lo que posicionó muy bien al equipo para buscar “la aceptación de los responsables del ministerio de nivel superior”. Otro ejemplo es el de ABRA, que consiguió el apoyo de los funcionarios locales de tal forma que les ofreció su propia apropiación política en relación con la innovación. Del mismo modo, DUCE incluye a las autoridades regionales en sus eventos de formación y difusión para crear oportunidades para que los posibles defensores articulen la promesa de la innovación a través de los niveles del sector público. Sin duda, como dijo un miembro de DUCE, “Tuvimos un funcionario regional de educación que dijo: ‘Cuando escriban su informe, asegúrense de que me copien porque quiero comunicar esta innovación al ministerio’”.

Muchos colaboradores de ROSIE señalaron que la rotación del personal gubernamental es más frecuente cuanto más se asciende en la jerarquía, por lo que los equipos intentan no solo involucrar al personal del ministerio de educación y a otros funcionarios gubernamentales de alto nivel, sino también a “los técnicos que están por debajo de ellos”. Existe una creencia generalizada de que los tecnócratas de nivel medio son una población de partes interesadas indispensable porque conocen las innovaciones con más profundidad, están íntimamente familiarizados con el sistema educativo en su jurisdicción, permanecen en sus puestos por más tiempo y se consideran menos políticos en su toma de decisiones. En los países donde la descentralización educativa está bien

establecida (que parecen incluir a los países angloparlantes de África, Pakistán y Nepal, pero parecen excluir a América Latina y el Caribe), esto se extiende a incluir a los gobiernos regionales y locales como partes interesadas. Y, sin embargo, también sabemos que las funciones y prácticas diarias de los burócratas y educadores locales y de nivel medio son notoriamente impermeables al cambio descendente.

**Dadas estas complejidades, esperamos que se realicen más investigaciones sobre este importante, pero a veces ignorado, nivel intermedio de los defensores del escalamiento.**

La descentralización, ya sea reciente o de hace décadas, también desempeña un papel en la forma en que los equipos de ROSIE se comprometen a través de los diferentes niveles de gobierno. AfC habló de su necesidad de trabajar con múltiples niveles de gobierno simultáneamente y de saber estratégicamente qué nivel puede apoyar qué aspecto del escalamiento. Sabían que los ministerios de educación de los estados nigerianos eran esenciales para poner en marcha programas como el suyo y que las organizaciones internacionales podían ofrecer financiación, pero que —a menos que el gobierno central se mantuviera al tanto y pudiera informar de sus propios éxitos en relación con la innovación— nada se mantendría. Del mismo modo, CAMFED descubrió que la reciente descentralización en Zambia implica que el equipo de escalamiento debe reclutar a nuevas partes interesadas porque la financiación de los distritos o circunscripciones electorales ha aumentado y, por tanto, los consejos locales pronto determinarán las prioridades del gasto. Entender y aprovechar estos cambios es importante, por lo que CAMFED ha tenido, según sus propias palabras, que empezar a “aprender a trabajar con [las partes interesadas] a nivel político” para incluir su innovación en los planes de desarrollo local.

Algunos defensores del escalamiento afirman que abordar sistemas completos no es rentable ni posible, dada la considerable complejidad e incoherencia de los sistemas educativos, por lo que recomiendan centrarse en el impacto a pequeña escala, en particular, enfocarse en las comunidades que podrían prosperar y extenderse. Otros recomiendan un cambio sistémico estrecho mediante el escalamiento para afectar solo a una parte del sistema, pero en profundidad. Otros proponen el escalamiento y adoptan plenamente el cambio sistémico e impulsan la creación de sinergias entre múltiples innovaciones como forma de lograr una amplia transformación.<sup>22</sup>

**Creemos que el escalamiento y el cambio sistémico no son incompatibles y, de hecho, pueden perseguirse de forma complementaria. Una pregunta importante que deben hacerse los responsables del escalamiento (y sus partes interesadas) es: “¿Cómo puede posicionar su innovación de forma que anime a estructuras o poblaciones enteras a hacer las cosas de forma diferente?” Si la estrategia de escalamiento de una innovación incluye la vinculación de múltiples partes del sistema para un cambio holístico, la transformación de los sistemas es posible.**

## Financiación

Creemos que el aspecto de la financiación es a la vez complicado y complejo, por lo que en esta sección lo tratamos como ambos. Al igual que el escalamiento, puede considerarse que el tema de la financiación tiene etapas. Las subvenciones iniciales suelen apoyar proyectos piloto a corto plazo y pruebas limitadas o investigaciones de alcance. Uno de los objetivos principales de estas iniciativas es garantizar la posterior financiación a largo plazo (idealmente pública) para el proceso de escalamiento, una fase intermedia de la financiación comúnmente conocida como el “valle de la muerte” porque su escasez conduce a la desaparición de muchos esfuerzos de escalamiento prometedores. Esta fase intermedia suele ser ignorada por los donantes, los creadores, los ejecutores y otros socios de escalamiento. Pedimos a los equipos de escalamiento y a los socios de financiación que se centren en esta fase desde el principio y que hagan un seguimiento continuo de sus planes de financiación en la fase intermedia. Y la tercera fase, la más deseada, es que el gobierno incorpore al presupuesto nacional de educación la financiación suficiente para escalar la innovación, a fin de que esta continúe utilizándose de forma permanente.

Muchos equipos de ROSIE trabajan activamente para generar un mayor interés y compromiso del sector público en sus innovaciones, en parte como vía de financiación a largo plazo. Por ejemplo, TPD@Scale y ABRA están trabajando para integrar su innovación de TPD y la educación en línea, respectivamente, en los portales educativos nacionales, aprovechando las asignaciones de TPD creadas recientemente o los requisitos obligatorios de reciclaje de docentes. CL4STEM, DUCE, PAL y TPD@Scale se están asociando con las autoridades educativas centrales y los proveedores de servicios del país en algunos lugares. Pero conseguir una partida en el presupuesto nacional no siempre significa que la financiación vaya a seguir.

Para muchos equipos de ROSIE, el acceso a la financiación gubernamental a largo plazo para el escalamiento sigue siendo un reto. Algunos equipos informan que un obstáculo para escalar son los costos de implementación que deben cubrir los gobiernos. Por ejemplo, ABRA reconoce que “el mantenimiento y la asistencia regulares de los dispositivos [de innovación digital]... deben incorporarse al presupuesto del ministerio de educación. Pero es costoso”. El equipo de ULLN compartió que “si el gobierno promoviera [nuestra innovación], habría costos asociados... [y] para conseguir fondos para hacerlo... tendrían que recortar otra cosa. Y [como] la economía nacional se ha contraído en los últimos años, encontrar esa financiación no sería sencillo”. Varios equipos señalaron que las dificultades de financiación ponen de manifiesto la importancia de disponer de datos adecuados sobre los costos para poder predecir con exactitud las necesidades presupuestarias de escalar las innovaciones.<sup>23</sup>

En el lado a corto plazo del espectro de la financiación, los equipos suelen recurrir a la financiación del desarrollo. Las asociaciones regionales e internacionales con organizaciones donantes son fuentes habituales de fondos futuros. Por ejemplo, los programas de educación acelerada han sido financiados o apoyados por USAID, el Banco Mundial, AME, Co-Impact, la Fundación Bill y Melinda Gates, FHI360 y UN-OCHA, entre otros, y muchos ejecutores locales dependen de esa financiación para operar. El papel de la financiación a corto plazo en el escalamiento se analiza con más detalle en la siguiente sección sobre incentivos.

**Los equipos que busquen financiación en la fase intermedia deben centrarse en mecanismos que pongan en contacto a los innovadores con socios de escalamiento, como el Fondo de Innovaciones Globales, que financia por etapas según el nivel de avance de la innovación y las pruebas de potencial de éxito. Algunas organizaciones sin ánimo de lucro de los países de ingresos bajos y medios han descubierto que la creación de fondos de dotación puede ayudar a asegurar los ingresos operativos y garantizar la financiación de esta fase. Las subvenciones en el marco del programa KIX de la AME son otra forma de financiar la construcción de cimientos necesaria para apoyar los esfuerzos de escalamiento a largo plazo. Trabajar más estrechamente con los niveles municipales o provinciales/estatales y —cuando sea apropiado, con empresas privadas— podría ofrecer oportunidades para pasar con éxito por la fase media de financiación.**

## Tecnología educativa

Un factor cada vez más influyente en el entorno que permite el escalamiento de las innovaciones educativas en muchos países es la tecnología educativa (education technology, ed tech). Descubrimos que todos los colaboradores de ROSIE que trabajan con innovaciones de tecnología educativa —y los gobiernos que trabajan con ellos— son optimistas sobre el éxito del uso de la tecnología digital en la educación en los PIMB, pero la realidad es complicada y compleja, y se necesita desesperadamente una atención más profunda y de terceros a las dimensiones del escalamiento de la tecnología educativa en los PIMB.

### CÓMO UTILIZAN LA TECNOLOGÍA LOS EQUIPOS DE ROSIE

Descubrimos que las innovaciones de los equipos de ROSIE utilizaron la tecnología educativa de tres maneras amplias: (1) herramientas de TIC para mejorar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación; (2) TPD en línea o combinado; y (3) EMIS.

Las TIC son las más comunes, ya que siete de los catorce equipos se centran en dispositivos TIC en algún aspecto desde computadoras a tabletas, pasando por teléfonos móviles, inteligentes o flip, en Internet y —en menor medida— en medios de difusión tradicionales como la televisión o la radio. Los equipos ROSIE suelen emplear las TIC como herramienta para fomentar el apoyo y la colaboración de los docentes, —a menudo a través de aplicaciones de mensajería instantánea, la búsqueda de información en línea, la impresión de materiales y la redacción de planes de clase. Otra función de las TIC es ayudar a los docentes a diagnosticar el desarrollo del aprendizaje de los alumnos: Varias innovaciones del equipo ROSIE incluyen evaluaciones digitales que proporcionan información sobre las tareas de escucha, comprensión lectora y decodificación de los alumnos, con el fin de ayudar a los docentes a “salvar rápidamente la brecha entre las evaluaciones y las acciones para mejorar el aprendizaje”.

El uso de la tecnología para mejorar el acceso, la calidad y la cobertura del TPD también es habitual. Dado que es más probable que tengan conocimientos digitales, se considera que los docentes recién titulados (y, por lo tanto, más jóvenes) utilizan mejor los dispositivos electrónicos para trabajar que los educadores de más edad, pero los datos de ROSIE sugieren que se supone que todos los docentes se benefician del TPD mediado por las TIC. Uno de los beneficios que se citan con frecuencia es que conecta a las personas a través de la geografía y facilita los intercambios entre los participantes

fuera de una sola institución. También escuchamos la afirmación de que los docentes aprenden mejor de personas que no conocen, aunque advertimos que esta creencia contradice algunas de las investigaciones sobre el aprendizaje de los docentes.<sup>24</sup>

La tecnología en el TPD también se percibe como un sustituto útil del modelo tradicional en cascada, con sus riesgos de dilución y sus elevados costos de aplicación. Un miembro del equipo de escalamiento que trabaja en Centroamérica compartió que “Dentro de la Secretaría de Educación, algunos... están absolutamente seguros de que los medios virtuales son el camino a seguir y con este proyecto ven que pueden llegar a más personas con menos recursos monetarios”. La formación semipresencial o completamente en línea también conlleva la llegada de la “interpretación simultánea para apoyar las reuniones en varios idiomas”. Con la vista puesta en la sostenibilidad, el TPD a distancia también ofrece la posibilidad de que los docentes se apropien más de su propio aprendizaje en torno a una nueva intervención pedagógica, ya que ellos mismos enseñarán a utilizarla. Como dijo un miembro de ABRA, existe la esperanza de que el TPD remota en línea apoye la transición de una alta intensidad de “ayuda en persona por parte de nuestro equipo” a “conseguir que los docentes aprendan” y reproduzcan el programa de la innovación por su cuenta, con el apoyo de los materiales de video y los recursos en línea disponibles. También se planteó como una buena forma de llegar a los docentes de lugares remotos.

Aunque cinco equipos están trabajando en innovaciones basadas en las TIC, observamos que solo uno informa que ha recurrido a un proveedor nacional de servicios de telecomunicaciones como aliado para el escalamiento. Para este equipo, la alianza fue beneficiosa y se tradujo en paquetes de datos con descuento para que los docentes accedieran a los sitios web de TPD y TPD de la lista blanca (es decir, “no se aplicarán cargos de Internet para acceder/descargar los materiales”). En general, dado que la tecnología educativa tiende a depender de profesionales y organizaciones ajenas al sistema educativo tradicional, requiere nuevas formas de trabajar y nuevos enfoques público-privados para escalar los esfuerzos. Esto implica tanto oportunidades como desafíos.

Otro enfoque de la tecnología educativa es el uso de las TIC para modificar la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. En otras palabras, una de las promesas de la tecnología educativa para muchos ha sido que cambia (y mejora) la forma en que los docentes y los alumnos se relacionan en torno a los planes de estudio. Por ejemplo, CEIBAL

se centra en que alumnos y docentes construyan juntos el conocimiento:

Como en las redes sociales, los alumnos crean hilos: Les pedimos que introduzcan narraciones, historias, dibujos, etcétera, relacionados con el contenido. Y luego los discuten con los docentes en la escuela y los suben a sus dispositivos. [Incluso intentamos] reproducir este principio de reciprocidad en las escuelas rurales, aunque no sea con medios digitales. Los alumnos pueden compartir su hilo conductor quizá en la plaza central o en el mercado de los sábados.

Otro grupo observó cómo los alumnos que apoyan a los docentes en el uso de la tecnología en el aula tienen el efecto de empoderar a los estudiantes como educadores.



### PRINCIPIO DE SUPOSICIÓN DE PRÁCTICA PARA INTERROGAR

Aunque estos ejemplos ponen de manifiesto el potencial y el uso de la tecnología educativa en el ecosistema educativo, también creemos que es importante examinar algunos supuestos subyacentes sobre la tecnología educativa. Uno de ellos es la idea de que la introducción de las TIC por sí misma facilita la mejora del aprendizaje de los alumnos o mejora las prácticas pedagógicas de los docentes. Entre los ejemplos concretos que hemos encontrado se encuentran la creencia de que los contenidos digitales están inherentemente centrados en el alumno, que los profesores trabajarán eficazmente con una clase numerosa a través de estaciones de trabajo, que los alumnos aprenden mejor a través de algoritmos de aprendizaje de adaptación y de la exposición virtual a contenidos educativos, y que la tecnología anima intrínsecamente a los docentes a interactuar de forma más creativa con los alumnos. Estas propuestas pueden ser ciertas o no; es necesario recopilar y reflexionar sobre las pruebas en torno a los temas para confirmar si, y en qué condiciones, tales promesas suceden realmente.

Otro supuesto se refiere a qué tipo de apoyo se requiere para mantener las intervenciones de tecnología educativa. Varios equipos están descubriendo que los docentes necesitan más TPD en el uso de la tecnología de lo previsto inicialmente para conocer de innovación. Unos pocos equipos han empezado a reconocer que el hardware digital no dura mucho (especialmente en lugares con calor o humedad). Varios equipos tienen dificultades para convencer a los gobiernos para que financien el mantenimiento de las máquinas. Y al menos una de las organizaciones sociales que solía suministrar computadoras renovadas a las escuelas de los países de bajos y medios ingresos ha cerrado. Estos detalles ponen de manifiesto la preocupación de que la popularidad del aprendizaje basado en máquinas para los docentes y los alumnos de los PIMB disminuya cuando la novedad —y la financiación inicial— se desvanezca.

Y, por último, la suposición de que los docentes apreciarán las herramientas educativas digitales y se comprometerán con ellas de forma auténtica puede ser más una aspiración que una realidad. Como dijo un miembro del equipo: “Podemos comprar las máquinas para las escuelas y poner nuestros programas en ellas, pero [no] sabemos si las usarán los estudiantes y los docentes, o si los docentes [continuarán] el aprendizaje que inicia nuestra innovación”. Los equipos reconocen varios riesgos relacionados con la asimilación de las innovaciones tecnológicas por parte de los docentes: (1) que el entusiasmo inicial “se desvanezca”, (2) que los materiales impresos de baja calidad acaben siendo digitalizados “en el esfuerzo por poner el contenido en los dispositivos”, (3) que el TPD acabe centrándose más en el uso del hardware en lugar de en “la tecnología como un conducto para la instrucción efectiva en las áreas temáticas... para mejorar el aprendizaje y no para sustituir al docente”, y (4) que los docentes vean la tecnología como una salida fácil. Por ejemplo, un equipo descubrió que a algunos docentes no les gustaba tener que “aprender realmente la teoría del aprendizaje y las nuevas pedagogías necesarias” para aplicar la instrucción mediada por la tecnología educativa en sus aulas: “Preferirían simplemente encender las máquinas”.

Estas preocupaciones son importantes porque si no se proporciona apoyo estructural, educativo o fiscal para que todos los participantes (incluidas las familias) tengan acceso y utilicen los equipos, el escalamiento de la tecnología educativa podría en realidad aumentar las desigualdades existentes. Cuatro equipos destacaron las propiedades excluyentes de las TIC más que su contribución a la educación de los alumnos de poblaciones marginadas. Esta implicación de la equidad podría agravarse porque los excluidos de la tecnología suelen ser los mismos grupos históricamente excluidos del sistema educativo moderno. Los equipos compartieron múltiples ejemplos, como docentes que no pueden acceder a adquirir teléfonos inteligentes (CL4STEM); personas con problemas de

visión (ABRA); OOSCY, como niñas que quedaron embarazadas durante la pandemia (ABRA); o niños de zonas de difícil acceso, a menudo pobladas por grupos indígenas (ABRA, PAL y TPD@Scale). Hay que elegir quién se beneficiará de los enfoques de la tecnología educativa y el costo, la eficiencia, la equidad y la calidad de la educación a veces se contraponen.

Otro supuesto que hemos observado es la idea de que aprender a utilizar las TIC en el aula motivará a los educadores veteranos a desarrollar prácticas docentes nuevas y creativas. Un ejemplo representativo es esta afirmación de un miembro del equipo: “Los docentes ven que la tecnología realiza actividades de prealfabetización y, como resultado, pueden tener sus propias

ideas sobre cómo convertirlas en... actividades de aula cuando los alumnos no están utilizando la tecnología". Décadas de investigación han revelado que la mayoría de los docentes utilizan la tecnología para enseñar de la misma manera que antes y que el interés por un nuevo aparato tecnológico en las aulas se disuelve con el tiempo o es sustituido por la siguiente innovación en tecnología educativa.<sup>25</sup> Además, varios equipos nos dijeron que muchos docentes (especialmente los más veteranos, que tienen menos probabilidades de ser nativos digitales y más probabilidades de ser profesores principales en un centro educativo), no sabían cómo utilizar las TIC con comodidad.

**Los subsidios de KIX de la AME ofrecen una oportunidad no solo para el escalamiento de las intervenciones prometedoras, sino también para generar pruebas que ayuden a confirmar o refutar las suposiciones sobre las reformas populares. Por lo tanto, invitamos a todos los equipos de ROSIE —no solo a los que tienen innovaciones basadas en la tecnología— a examinar toda su colección de impactos en la enseñanza y el aprendizaje. Si la tecnología aporta un elemento de alegría, autonomía del alumno o innovación de los docentes en las aulas; mejora la forma en que los alumnos y los docentes se relacionan entre sí o, de alguna otra manera, aumenta el aprendizaje, entonces es imperativo que la investigación capte lo que está sucediendo. Si sus promesas no se ven confirmadas por la realidad, esas historias también deben ser compartidas.**

## Correcciones del rumbo para responder a la complejidad

A medida que los equipos pusieron en práctica sus estrategias de escalamiento, aprendieron lecciones sobre lo que funciona y lo que debe adaptarse. En consecuencia, durante el primer año de ROSIE, los equipos realizaron una serie de correcciones de rumbo muy perspicaces en sus estrategias de escalamiento y en sus planes de ejecución.

Una categoría de ajustes proviene del aprendizaje de los socios del sector público a lo largo del camino. Trabajar con el personal de la administración pública no solo es un motor de escalamiento, sino también una experiencia de aprendizaje bidireccional para los equipos de ROSIE y los socios del sector público. Por ejemplo,

un equipo esperaba inicialmente que, una vez que enseñara a sus socios gubernamentales a realizar la investigación técnica del análisis de los datos sobre educación, el gobierno podría hacerse cargo del trabajo estadístico. Esta era una de las formas en que el equipo fomentaría la apropiación por parte del gobierno. Pero eso resultó ser demasiado ambicioso: "El proceso de colaboración con ellos nos hizo darnos cuenta de que no es realista esperar que algo que requiere años de formación estadística pueda ser transferido mediante una serie de sesiones a distancia a un personal que ya tiene mucho que hacer". En consecuencia, el equipo de ROSIE reajustó este objetivo a medio plazo y estableció un proceso diferente para que los socios gubernamentales pudieran hacerse cargo de los datos sin tener que realizar ellos mismos los análisis estadísticos. El equipo reconoció que esto no era perfecto, pero que una cierta participación del gobierno en este punto del proceso de escalamiento era mejor que ninguna participación. "Tal vez sea una compensación, pero probablemente sea necesaria... y probablemente permita alcanzar mejor nuestro objetivo final".

**Recomendamos incluir a los socios en los primeros debates sobre lo que es factible frente a lo que es deseable, en términos de construcción de las capacidades institucionales del sistema educativo a lo largo del tiempo. Es fácil pasar por alto que las partes interesadas, incluso los expertos en educación, pueden no tener la misma experiencia, capacidad o tiempo que los ejecutores del escalamiento y que el aprendizaje de nuevas prácticas rara vez es sencillo o rápido. Aprender qué variables pueden predecirse y abordarse con antelación es una forma de transformar lo complejo en complicado.**

Otra experiencia que aprendieron los equipos de ROSIE al tratar de escalar fue que, debido a cálculos inexactos o a presupuestos limitados, las proyecciones de costos iniciales eran demasiado bajas. Un equipo de colaboración regional (SAHE) que investigaba la aplicación de un índice compuesto para la mejora de las escuelas a escala, descubrió que era demasiado caro enviar monitores de campo a todas las escuelas para recoger datos escolares. Para adaptarse, ahora están experimentando con escuelas que informan por sí mismas de los datos. Sin embargo, los investigadores están tratando de encontrar un equilibrio viable entre los costos de recopilación (prohibitivos) y la precisión de los datos (las escuelas no siempre son sinceras en los informes que elaboran por sí mismas). Este equipo también descubrió que su software trataba los datos que faltaban como si estuvieran ausentes y ahora están trabajando para ajustarlo.

**Estos ejemplos ponen de manifiesto que el escalamiento es a menudo un proceso de aprendizaje en el camino. Es importante estar atento a los detalles pequeños pero significativos —a veces enterrados.**

Otra categoría de adaptación se produce al replicar una innovación en un nuevo lugar, lo que llamamos “contextualización”. Dado que más de la mitad de las estrategias de escalamiento de ROSIE son de este tipo, la contextualización es un tema importante. Mientras desarrollaba su herramienta de evaluación digital para múltiples países, el equipo de PAL necesitaba conocer y representar la frecuencia de determinadas palabras en los idiomas participantes en cada lugar. Encontrar una fuente que representara la frecuencia de las palabras en varios idiomas resultó difícil y finalmente optaron por basarse en los libros de texto existentes, “aunque los libros no reflejen las formas más avanzadas de enseñanza”. Algunos equipos informaron de la necesidad de sustituir sus materiales de lectura por textos que reflejaran la historia y las tradiciones locales. Para ello, recurrieron a los miembros de la comunidad como informantes culturales.

Otros equipos hablaron de tener que ajustar sus plazos de implementación para que coincidieran con los calendarios académicos alterados de los países. En algunos casos, los equipos incluso vieron la necesidad de reubicar sus lugares de aplicación para aumentar el apoyo del sector público. En los casos en los que el apoyo gubernamental era inexistente o menos directo, un equipo optó por trasladar las actividades a un país más favorable y trabajar con un interlocutor público diferente (la oficina del primer ministro en lugar de hacerlo directamente con el ministerio de educación primaria) para promover la innovación.

**Estos ejemplos demuestran no solo que los múltiples componentes del entorno propicio deben ser favorables para que se produzca el escalamiento, sino que las condiciones sobre el terreno no siempre pueden predecirse con antelación. Para algunas iniciativas, el cambio de ubicación o el sacrificio de partes de una innovación es una compensación aceptable. Esto debería recordar a los responsables del escalamiento que lo que debe protegerse es la idea principal o la característica central de la innovación; las demás partes pueden modificarse o incluso desecharse si eso significa que la metodología principal puede avanzar.**

Como revelan estos ejemplos, el escalamiento rara vez sale bien, incluso cuando la innovación se ha escalado previamente en otro lugar. Esto significa no solo que es importante una mentalidad adaptativa, sino que es esencial aprender de los estudios de casos de escalamiento,<sup>26</sup> hablar regularmente con colegas que están escalando otras innovaciones educativas y dar prioridad a la recopilación y el uso de pruebas en tiempo real es esencial. El escalamiento es un proceso de mejora continua que requiere la recopilación de los datos adecuados y una mentalidad abierta a la identificación de deficiencias, oportunidades y posibles ajustes. Una herramienta útil para ello es el [Rastreador de Adaptación de CUE](#).

## Conclusiones

Estos numerosos factores —desde la COVID-19 hasta las transiciones políticas, pasando por el auge de la tecnología de la educación— ponen de manifiesto los elementos del entorno propicio que pueden influir en el proceso de escalamiento. Algunos de ellos son complicados, lo que significa que pueden planificarse. Otros son complejos y, por tanto, surgirán de forma inesperada. Por ejemplo, los equipos pueden planificar un próximo ciclo electoral, pero no pueden predecir cómo reaccionarán las partes interesadas del gobierno durante ese período. O bien, los equipos pueden planificar la financiación de la fase intermedia, pero tendrán que adaptarse sobre la marcha si esos fondos no se materializan. Comprender la interacción entre los problemas complejos y complicados del entorno propicio es esencial para los equipos a la hora de desarrollar y adaptar sus estrategias de escalamiento. Identificar las complicaciones previsibles y planificarlas —mientras se recopilan continuamente pruebas y se reflexiona sobre cómo van las cosas en el camino— puede posicionar a los equipos de ROSIE para ver y capitalizar mayores oportunidades.

## IV. Reconocer que los incentivos son importantes y que no podemos pensar a corto plazo en un impacto duradero

Aunque el escalamiento es un proceso que requiere tiempo, reflexión y adaptación continua, también es un proceso estructurado por incentivos. Cuando los incentivos están alineados, su fuerza colectiva se multiplica. Por el contrario, cuando los incentivos están mal alineados o son contradictorios, su efecto puede diluirse o volverse irreconciliable. Por estas razones, qué se incentiva, quién lo hace y cómo se hace, se convierten en cuestiones destacadas para el escalamiento.

Aunque los catorce proyectos ROSIE se encuentran en puntos diferentes de su proceso de escalamiento, todos ellos están pensando en escalar el impacto a largo plazo de sus innovaciones de alguna manera. Sin embargo, la realidad es que las limitaciones de tiempo, las presiones institucionales y las estructuras de financiación tienden a incentivar la finalización técnica de proyectos limitados —a menudo denominados “ejecución de proyectos”— en lugar de investigar en profundidad cómo lograr un impacto de escalamiento duradero. Muchos equipos se enfrentan a esta disyuntiva de “rapidez frente a profundidad”.

## Los ciclos electorales incentivan los resultados rápidos y cambian las prioridades

La ciencia del escalamiento ha demostrado que incluso los nuevos modelos y tecnologías altamente productivos pueden tardar más de 15 años en escalar.<sup>27</sup> Sin embargo, los gobiernos de los países democráticos duran entre cuatro y ocho años. Los frecuentes cambios en la gobernanza política desincentivan la

aplicación a largo plazo necesaria para lograr un escalamiento eficaz. Esta realidad política puede impedir que las partes interesadas del gobierno mantengan conversaciones sinceras sobre cómo definir el escalamiento óptimo y cómo desarrollar una cartera de innovaciones para probarlas y adaptarlas a lo largo del tiempo.<sup>28</sup> Y, a su vez, esta “discontinuidad de la intervención”<sup>29</sup> también significa que algunos tecnócratas y docentes aprenden a navegar por las prioridades transitorias no invirtiendo en los debates que tienen lugar de una administración a otra o no involucrándose demasiado en las nuevas intervenciones educativas que pasan por un ciclo.<sup>30</sup>

**Cuando se trabaja con las partes interesadas, recomendamos centrarse en el problema específico, hacer hincapié en el impacto potencial de la intervención y centralizar la forma en que la innovación mejora los resultados de aprendizaje de los niños, en lugar de alinear la innovación con las prioridades políticas específicas.**

## La financiación de subvenciones a corto plazo incentiva la competencia y la fragmentación

Con la financiación a corto plazo cada vez más cargada de un imperativo de escalamiento, algunos equipos hacen avanzar su innovación solicitando varias subvenciones consecutivas o simultáneas, centrándose en aspectos de la intervención para adaptarse a diferentes convocatorias de propuestas. Esta estrategia podría abordar de forma creativa el desajuste entre la financiación y la duración del escalamiento, pero añade costos de gestión del proyecto, diluye un enfoque singular en un conjunto determinado de impactos y puede dar lugar a que las intervenciones preliminares se enmarquen como innovaciones listas para el escalamiento cuando las pruebas aún son insuficientes para justificarlas.

Los mecanismos de financiación competitiva también fragmentan el panorama de la innovación y fomentan la competencia en lugar de la colaboración. Dado que los éxitos del pasado dan a las ONG locales una “ventaja para ser elegidas” por las organizaciones internacionales que “siempre están buscando socios” para subcontratar, los

gestores e investigadores siguen siendo recompensados por conseguir y llevar a cabo subvenciones individuales o proyectos acotados. Como nos dijo un equipo, “hay un conflicto de intereses confrontativo [sic] porque... [las ONG nacionales y las internacionales]... todas compiten por los mismos... proyectos y financiación”. Como resultado, esto podría crear reticencia en los equipos a la hora de compartir con otros lo que están aprendiendo y podría motivar a los equipos a seguir realizando versiones de lo mismo (porque se financia), en lugar de experimentar con enfoques de escalamiento alternativos.

Los plazos de financiación también influyen en la forma en que los equipos de ROSIE trabajan con las partes interesadas. Las partes interesadas y los socios son esenciales para el escalamiento, pero trabajar con ellos requiere tiempo y diplomacia. Cuando se añaden los informes administrativos del progreso, las revisiones de los materiales y el desorden del trabajo colaborativo, todo ello puede requerir mucho tiempo: un esfuerzo que merece la pena, pero que alarga los plazos. Y a los donantes no les gustan los plazos dilatados. Como dijo un equipo: “Hay muchas revisiones... muchos comentarios que todo el mundo quiere aportar, y nos encanta. Esto está... en el ADN del proyecto”. Al mismo tiempo, como el plazo de la subvención se acerca, tenemos que replantearnos cómo estamos haciendo la creación conjunta porque tenemos que movernos; si no, no vamos a terminar la investigación a tiempo”.

**Los grupos que cuentan con una innovación prometedora para escalar que aborda una demanda clara harían bien en invertir primero tiempo en comprender la ciencia del escalamiento, aprender en profundidad sobre el problema que esperan abordar, involucrar a múltiples partes interesadas para aprender las mejores prácticas para un escalamiento eficaz y desarrollar plazos a largo plazo que vayan más allá del alcance de su proyecto actual. Sin embargo, para ello, las organizaciones donantes deben ofrecer financiación que apoye esta fase de “previa al escalamiento”, como hacen actualmente la AME, el Banco Mundial y algunos otros. No financiar el trabajo de planificación previo al escalamiento es incentivar a un equipo a comenzar antes de estar totalmente preparado para hacerlo, con lo que se reducen sus posibilidades de éxito.**

# Se incentiva la investigación centrada en los datos de impacto frente a la investigación cualitativa sobre el proceso de implementación y escalamiento

Los 14 equipos de ROSIE incluyen investigadores. Se está recopilando una serie de información de seguimiento, evaluación y aprendizaje para la gestión y la ejecución del programa, incluidos datos sobre el alcance y el acceso, así como datos sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes en algunos casos (incluidos, entre otros, ABRA y TaRL África). Consulte la Tabla 2.

TABLA 2.

## ¿Cómo utilizan los equipos de ROSIE los datos?

PROPÓSITO DE LOS DATOS	EJEMPLOS DE EQUIPOS DE ROSIE
Recopilar información sobre el rendimiento de los alumnos, los perfiles de los docentes y otros insumos escolares que alimentan los índices compuestos	DMS y SAHE
Estudiar la frecuencia de las palabras en los libros de texto de referencia en los idiomas participantes	PAL (p. ej., informes sobre las tareas de descodificación en la evaluación digital)
Llevar a cabo análisis de situación relacionados con los problemas que las innovaciones pretenden abordar en los países seleccionados	Karanta
Recopilar datos demográficos, conocimientos previos y perspectivas de los participantes	UHAITI (p. ej., incluye la apertura/resistencia al cambio de los maestros)
Llevar a cabo análisis de situación relacionados con los problemas que las innovaciones pretenden abordar en los países seleccionados	AfC y CL4STEM
Realizar <ul style="list-style-type: none"> <li>encuestas previas y posteriores a la formación y/o evaluaciones cualitativas de base, intermedias y finales con los participantes o captar estos efectos de la participación a través de entrevistas, grupos de discusión y encuestas</li> <li>evaluaciones del aprendizaje de lectoescritura y aritmética para los estudiantes</li> </ul> Observar la práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>ABRA, CAMFED, CEIBAL, CL4STEM, DUCE y UHAITI</li> <li>ABRA, PAL, TaRL África y ULLN</li> <li>ABRA y CL4STEM</li> </ul>
Usar pruebas anecdóticas <sup>xvii</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>TPD@Scale (p. ej., de los intercambios de docentes en las comunidades de aprendizaje, en los autoinformes de los docentes sobre “las cosas que han cambiado”)</li> <li>CAMFED y DUCE (p. ej., triangulación de los datos de seguimiento)</li> </ul>

Fuente: Datos de ROSIE.

Dos equipos mencionan la investigación longitudinal y la posibilidad de ampliar su innovación en los países en los que se centra ROSIE (ABRA y CAMFED). Sin embargo, otros colaboradores de ROSIE señalan la multiplicidad de factores que afectan la enseñanza y el aprendizaje en cualquier contexto y no examinan los resultados

<sup>xvii</sup>. Los equipos han informado la naturaleza prohibitivamente costosa de las observaciones y muchos en cambio confían en las pruebas anecdóticas.

relacionados porque, o bien no pueden atribuirlos únicamente a su intervención, o bien porque actualmente están en un nivel donde solo miden el acceso a la intervención, y no si la participación en la innovación cambia algo para los niños y los adultos.

Como se ha destacado anteriormente, los ejercicios de recopilación y difusión de información de muchos equipos están diseñados para “poner un pie en la puerta” y galvanizar el interés de las partes interesadas. Los equipos esperan que el hecho de compartir los resultados de la investigación se traduzca en una mayor aceptación de la intervención. Para algunos equipos, no está tan claro cómo se utilizarán los datos para mejorar la capacidad de escalamiento de las innovaciones. El papel de la investigación parece ser a menudo el de hacer avanzar las intervenciones según los planes y parámetros inicialmente acordados, y no necesariamente el de averiguar si se cumplen los criterios de escalamiento o si se producen cambios duraderos, y de qué manera y para quién. Además, dado que los datos se utilizan para mostrar el potencial de la innovación para el escalamiento y los investigadores son miembros de los equipos de ROSIE, podría haber presión tácita para restar importancia a los resultados negativos. Y, por último, cuando las instituciones de investigación y los lugares de publicación privilegian ciertos diseños de estudio —como los estudios de evaluación, las métricas cuantitativas o la investigación sobre el acceso a la educación— los investigadores deben ir a contracorriente si quieren llevar a cabo una investigación cualitativa, como los estudios de proceso, el trabajo longitudinal o los estudios etnográficos sobre el impacto del escalamiento en el tiempo.

**Creemos que la ciencia y la práctica del escalamiento de las innovaciones educativas se enriquecerán con un mayor uso de la investigación de métodos mixtos para examinar la colección de impactos de las innovaciones, con estudios cualitativos que investigan cómo cambian los lugares por una innovación y con investigaciones de procesos abiertos sobre cómo funciona el escalamiento. Además, dado que la investigación puede ayudar a los equipos a pensar más eficazmente en su trabajo en curso, recomendamos no perder de vista las pruebas que justifican el escalamiento de la innovación (o no). Como describen McLean y Gargani (2019), observar los cambios que se producen para quienes tienen mayor interés o riesgo de impacto.**

## La investigación que incentiva una perspectiva de equidad puede destacar nuevas dimensiones de escalamiento

Dado el enfoque explícito de la iniciativa de KIX de la AME en la equidad de género y la inclusión social, no nos sorprendió ver que varios equipos utilizaban su investigación para investigar cuestiones relacionadas con el género. Además, encontramos un enfoque de equidad frecuente en la educación rural y el acceso a la educación para todos.

Por ejemplo, DUCE se centró en entender por qué había mayores tasas de fracaso de las alumnas en matemáticas y descubrió que la prevalencia de docentes masculinos era un factor. En respuesta, el equipo desarrolló una estrategia de género que apoya a los docentes a fomentar la participación equitativa de niñas y niños en sus aulas. AfC está investigando cómo el matrimonio precoz y las percepciones de los padres sobre la educación y los roles de género influyen en las tasas de OOSCY. Esta investigación sirve de base a los programas de educación acelerada con los que trabaja AfC, y algunos programas ahora incluyen específicamente componentes para las niñas, incluyendo la tutoría por parte de modelos comunitarios. ULLN apoya activamente a las madres y otras mujeres que se convierten en piezas fundamentales de sus campamentos de lectura, y reconoce su importante contribución. Dos grupos que trabajan en el SIGED están intentando integrar los indicadores de género e inclusión en sus índices compuestos para la mejora escolar (DMS y SAHE).

Algunos equipos cuyas innovaciones se centran en el desarrollo de los docentes están recopilando datos para saber qué docentes tienen acceso a dispositivos TIC que les permitan participar en el TPD digital. Un equipo está realizando una investigación previa a la prueba de campo sobre el desglose de género de los docentes con datos móviles. Otro equipo se asoció con la Universidad Abierta de Tanzania porque “tiene oficinas en muchos lugares [por lo que] si los docentes no tienen acceso a los dispositivos, pueden venir a los centros de la Universidad Abierta y participar en [nuestros] módulos desde el espacio universitario”.

Además del género y el acceso a las TIC, los equipos también se centran en la educación en las zonas rurales. CEIBAL eligió trabajar específicamente en zonas rurales porque cree que las necesidades educativas son mayores en las localidades rurales de sus países focales. AfC se ha centrado en cómo los retos particulares de las zonas rurales —como la calidad de la escuela, la distancia a la misma y las disparidades de género— contribuyen a que haya más niños sin escolarizar en comparación con las zonas urbanas. Muchos equipos se esfuerzan por llevar sus componentes de tecnología educativa a las zonas rurales que no tienen fácil acceso a Internet.

Las variaciones culturales —especialmente el idioma— como problema de equidad también surgieron, aunque de forma más moderada. Dos grupos (ABRA y AfC) están desarrollando planes de estudio y contenidos en los idiomas locales o dialectos para asegurarse de que representan a las poblaciones minoritarias, y CEIBAL espera incluir la promoción de múltiples idiomas como un objetivo de escalamiento en el futuro.

Un equipo mencionó su deseo de centrarse en la inclusión, pero señaló que la disponibilidad de datos sobre niños con discapacidades podía ser un reto, ya que a menudo eran demasiado pequeños o inexistentes para “ser tenidos en cuenta de la misma manera con la que utilizamos los otros conjuntos de datos”.

Un último punto de interés es la difusión de la investigación, con un equipo que utiliza explícitamente su estrategia de género para informar sobre las comunicaciones de la investigación y otro equipo (PAL) que promueve eventos centrados en la educación “para las mujeres marginadas y pobres”, a través de los miembros de la red.



## PRINCIPIO DE SUPOSICIÓN DE PRÁCTICA PARA INTERROGAR

Estos resultados ponen de relieve que incentivar la equidad en la investigación de escalamiento no solo produce conocimientos valiosos para otros, sino que también puede informar a los equipos de escalamiento para garantizar que sus innovaciones realmente lleguen a *todos* los beneficiarios de manera significativa. Cuando la equidad se centraliza como un tema de investigación, será más frecuente en las conversaciones sobre el escalamiento y, en últimas, en la práctica educativa.

Sin embargo, también queremos llamar la atención sobre aspectos de la equidad que parecen estar ausentes. Había poco contenido en cuanto a los estudiantes (u OOSCY) con diferencias de aprendizaje, nada sobre cuestiones LGBTQA+ en la educación, y —con la excepción de los focos rurales y el multilingüismo— escasa referencia a la violencia hacia las minorías étnicas o su exclusión.

Incentivar la atención a las cuestiones de equidad es crucial —y encontramos más de un comentario positivo sobre el énfasis de la iniciativa KIX de la AME en la equidad— pero esperamos que el campo global amplíe y profundice la forma en que se trata la equidad. Y alentamos a los investigadores y profesionales a encontrar formas de traducir la retórica en una mayor acción, y enmarcar la calidad y la equidad como dimensiones complementarias de escalamiento (en lugar de algún tipo de compensación para “gestionar”).



## Conclusiones

Aunque no siempre son tan tangibles como el compromiso de las partes interesadas o tan visibles como los factores medioambientales, los incentivos son cruciales a la hora de considerar el escalamiento. Si los incentivos son débiles o están mal alineados, pueden perturbar o limitar hasta la estrategia de escalamiento mejor planificada. Los equipos destacaron repetidamente este desafío entre querer planificar para lograr el escalamiento pero tener que lidiar diariamente con incentivos pequeños pero impactantes que van en contra de lo que desean conseguir. Esto es importante porque el escalamiento en la educación no puede esperar que el pensamiento a corto plazo cumpla con los objetivos a largo plazo. Si la comunidad de escalamiento de la educación espera realmente alcanzar las metas del ODS 4 y mejorar el aprendizaje de todos los niños, es fundamental reestructurar la estructura de incentivos existente. Esto tendrá que ocurrir en todos los niveles de los gobiernos, las comunidades, otras partes interesadas, las OSC y los donantes. Sin embargo, estos grupos están incentivados por sus propios grupos, historias y fuerzas, lo que supone un segundo nivel de incentivos que también debe ser cuestionado.



# REFLEXIONES FINALES

Dado que el proyecto de ROSIE está en curso, las ideas y los detalles que se comparten en este informe son provisionales y probablemente se profundizarán y perfeccionarán durante nuestras próximas rondas de recopilación de datos y reflexión. Concluimos señalando cuatro componentes de escalamiento que surgieron en este análisis como ubicaciones clave para la acción.

## | Partes interesadas

Diversas partes interesadas y socios —incluido el personal del gobierno, los docentes y las familias— son esenciales para lograr el escalamiento, pero no siempre son tratados como grupos bien definidos, y rara vez los equipos de escalamiento tienen claro cómo y en qué medida deben participar. Aunque existen complejidades y desafíos, creemos que convertir a más partes interesadas en socios activos y coconstructores del escalamiento aumentará la aceptación, el apoyo y la equidad en el proceso de escalamiento. Esto puede lograrse designando y elaborando un mapa de *todos* los defensores potenciales en las primeras etapas del viaje y creando estrategias sobre cómo los individuos, los grupos y las redes pueden colaborar para lograr los objetivos de escalamiento. También parece ser muy valioso tratar a los

docentes como profesionales activos y con conocimientos, cuya construcción conjunta, aportación y compromiso con el aprendizaje de los estudiantes mejorará los diseños de la innovación y mantendrá la implementación, y probablemente mejorará la calidad de la enseñanza y contratación de docentes.

## El entorno propicio

Un entorno propicio contiene fuerzas y factores que impiden o favorecen el escalamiento de una innovación prometedora. Para aprovechar los factores facilitadores y mitigar los obstáculos es necesario comprender el entorno más amplio, así como identificar con antelación qué facilitadores complicados hay que aprovechar (y cómo) y qué retos hay que abordar (y cómo). Pero, dado que también hay complejidad en cualquier entorno —especialmente en los contextos sociopolíticos en los que se sitúa la educación— es necesario poder adaptarse con facilidad. Los encargados del escalamiento deben buscar sorpresas, recopilar y reflexionar sobre las pruebas, y realizar continuamente (y seguir) ajustes en su proceso de escalamiento durante todo el camino. El empleo de una herramienta como el [Rastreador de Adaptación](#) de CUE o un diseño de investigación flexible puede fomentar esto. Simplificar el núcleo de la innovación o abandonar los componentes periféricos durante el escalamiento cuando sea necesario facilitará a menudo un uso más amplio, profundo o sostenido de la innovación. Todo esto significa que, a veces, el escalamiento es más un arte que una ciencia.

## Incentivos

El escalamiento es un proceso de integración de una idea o práctica prometedora en el uso a largo plazo para cambiar las prácticas de un sistema o lugar. Sin embargo, la arquitectura global de incentivos que rodea el escalamiento puede ser contradictoria, lo que tiene el efecto de diluir efectos o promover inadvertidamente los esfuerzos a corto plazo cuyo impacto no será duradero. Recomendamos que las personas y organizaciones que participan para incentivar el trabajo —incluidas las organizaciones de financiación, los apoyos técnicos, las instituciones de investigación y los gobiernos— trabajen para reestructurar sus sistemas. Y los encargados del escalamiento harían bien en buscar formas estratégicas de oponerse a la mentalidad actual de los proyectos. Si todas las partes que intervienen en la financiación, la planificación, el gobierno y la investigación de la escalada de la mejora de la educación pueden trabajar juntas para promover el cambio a largo plazo, el paradigma puede pasar plenamente a un

paradigma de escalamiento o de cambio de sistemas. Sin dudas que se trata de una tarea difícil, pero no imposible, y el esfuerzo merece la pena.

## Equidad

Por último, se han producido avances en el acceso a la educación, pero la calidad sigue estando rezagada. E incluso cuando la calidad es la principal medida, a menudo se opone a la equidad. En consecuencia, la equidad se considera importante, pero como una contrapartida que hay que gestionar, y no como un principio básico del escalamiento. Además, las *acciones* en torno a la equidad todavía no han alcanzado la *retórica* de la equidad. Recomendamos tres grandes esfuerzos para el sector. Uno es enmarcar la equidad y la calidad como algo complementario: proporcionar una enseñanza y un aprendizaje sólidos a todas las poblaciones, ofrecer prácticas educativas inclusivas y justas para todos y valorar los derechos y los bienes de los grupos tradicionalmente marginados no es un añadido, es una educación de calidad. La segunda es ampliar el énfasis en la equidad más allá del género y la geografía para centrarse también en los grupos LGBTQA+, las minorías étnicas, las diferencias de aprendizaje, la libertad religiosa, las diferencias físicas y los propósitos de la educación. Y la tercera es aprovechar el aumento de la retórica en torno a la equidad en la educación para incentivar acciones sustanciales y sostenidas hacia los objetivos de equidad.

Este informe ilustra y aprende del impresionante trabajo de escalamiento que los equipos de ROSIE han estado llevando a cabo, al tiempo que destaca lo difícil que es este trabajo realmente. Esperamos que los exámenes continuos detallados y sinceros del trabajo aumenten la claridad en algunas de las áreas que requieren un enfoque o interrogación sostenidos, así como en aquellos lugares donde el éxito sigue siendo esquivo incesantemente. Considerando que el campo se basa en sus experiencias y análisis de esas experiencias, esperamos que este informe ofrezca perspectivas útiles. Esperamos compartir más perspectivas y recomendaciones de nuestra colaboración continua con ROSIE en el próximo año.

# ANEXO I

## COHORTE 1 DE ROSIE

### BENEFICIARIOS GLOBALES

#### ABRA

UNIVERSIDAD CONCORDIA, UNIVERSIDAD WILFRID LAURIER, UNIDAD DE ACADEMIAS DEL AGA KHAN DE AKDN, WORLD VISION CANADA

- **Proyecto:** *usar la tecnología para mejorar la alfabetización en el Sur Global.*
- **Países de enfoque:** Bangladesh, Kenia, Ruanda.
- **Pregunta de investigación:** ¿cuáles son los efectos de las innovaciones ABRACADABRA y READS, incluidos los métodos de desarrollo profesional y el apoyo asociados, sobre la lectoescritura de los estudiantes? ¿Estos efectos se generalizan en los contextos de aprendizaje, las características de los maestros y las características de los estudiantes?
- **Resumen del proyecto:** este proyecto utiliza software de alfabetización adaptado al sur global para mejorar los resultados de aprendizaje de los niños en países de bajos ingresos, con el fin de aumentar el aprendizaje de los estudiantes mediante la mejora de las prácticas de enseñanza a través de tecnologías educativas para el desarrollo profesional. El proyecto busca el escalamiento de dos innovaciones de software educativo, ABRACADABRA y READS, que se implementa a través del desarrollo profesional y el apoyo de seguimiento para los docentes en formatos presenciales, mixtos y totalmente en línea. El proyecto incluye estudios de campo en comunidades urbanas, rurales y remotas, y la evaluación continua del proyecto y sus estrategias de escalamiento alimentan las mejoras incrementales de las herramientas y técnicas para aumentar la probabilidad de éxito.

#### DMS

OFICINA DE INVESTIGACIÓN DE UNICEF – INNOCENTI

- **Proyecto:** *Los datos deben hablar (Data Must Speak, DMS) sobre los enfoques desviados positivos para el aprendizaje.*
- **Países de enfoque:** Burkina Faso, Etiopía, Lao PDR, Madagascar, Nepal, Níger, Togo, Zambia.
- **Pregunta de investigación:** ¿cuáles son los factores relacionados con los datos que impiden y permiten la implementación de la iniciativa DMS?
- **Resumen del proyecto:** este proyecto adapta y escala una innovación comprobada dirigida por UNICEF sobre el uso de datos en el sector educativo, DMS, y tiene como objetivo generar conocimientos y mejores prácticas sobre el uso de datos educativos cada vez más disponibles para ampliar el acceso y elevar el desempeño a nivel escolar. La investigación incorpora el concepto de desviación positiva, utiliza un enfoque de métodos mixtos y se implementa simultáneamente en ocho países de África y Asia que han identificado la necesidad de una mejor gestión de datos como un elemento crítico de sus planes del sector educativo.

## PAL

### THE PEOPLE ACTION LEARNING (PAL) NETWORK (RED DE ACCIÓN POPULAR PARA EL APRENDIZAJE), PRATHAM, AUSTRALIAN COUNCIL FOR EDUCATIONAL RESEARCH (CONSEJO AUSTRALIANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA)

- **Proyecto:** *evaluación a escala común del aprendizaje temprano y fundamental de matemáticas en todo el Sur Global.*
- **Países de enfoque:** Bangladesh, Kenia, Mali, Mozambique, Nepal, Nicaragua, Nigeria, Pakistán, Senegal, Tanzania, Uganda.
- **Pregunta de investigación:** ¿cuáles son las similitudes y diferencias entre países en cuanto a las competencias de alfabetización y aritmética?
- **Resumen del proyecto:** este proyecto busca escalar una herramienta de alfabetización y aritmética a escala común (ELANA) adaptable digitalmente diseñada para evaluar, informar y proporcionar datos relevantes para la comunidad que los padres y las comunidades puedan comprender fácilmente. KIX apoya el diseño y la expansión de esta herramienta a tres distritos en 12 países de América Latina, África y Asia.

## TaRL África

### TEACHING AT THE RIGHT LEVEL (TaRL) (ENSEÑANZA AL NIVEL ADECUADO)

- **Proyecto:** *Teaching at the Right Level (TaRL): aprender cómo mejorar la tutoría y el monitoreo del apoyo a los maestros a escala en los sistemas gubernamentales africanos.*
- **Países de enfoque:** Costa de Marfil, Nigeria, Zambia.
- **Pregunta de investigación:** ¿cómo se pueden hacer más rentables los modelos de tutoría, capacitación y monitoreo de TaRL para que los sistemas gubernamentales funcionen a escala?
- **Resumen del proyecto:** el equipo de TaRL Africa está trabajando actualmente con el gobierno en Costa de Marfil, Nigeria y Zambia para implementar el enfoque de TaRL. Este proyecto aprovecha el trabajo actual de TaRL para promover la apropiación gubernamental sostenible y efectiva del enfoque de TaRL. El proyecto está poniendo a prueba nuevas innovaciones en los enfoques de tutoría y supervisión de TaRL y probando rigurosamente las mejores innovaciones a escala en los sistemas gubernamentales.

## TPD@Scale

### FUNDACIÓN PARA LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN (FOUNDATION FOR INFORMATION TECHNOLOGY EDUCATION AND DEVELOPMENT, FITED), SUMMA, WORLDREADER

- **Proyecto:** *adaptar y escalar los enfoques de desarrollo profesional de los maestros en Ghana, Honduras y Uzbekistán.*
- **Países de enfoque:** Ghana, Honduras, Uzbekistán.
- **Pregunta de investigación:** ¿cómo y en qué medida se puede utilizar el enfoque TPD@Scale para la capacitación docente en servicio en estos tres países para mejorar el acceso de todos los docentes al desarrollo profesional de calidad?

- **Resumen del proyecto:** el proyecto TPD@Scale aplica las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) para permitir un acceso y una participación más equitativos en experiencias de aprendizaje de calidad para los maestros, que de otro modo serían imposibles por medios convencionales. Los principales objetivos del proyecto son desarrollar un marco y unas directrices para adaptar, implementar, evaluar y mejorar continuamente los modelos probados de TPD@Scale; desarrollar la capacidad de los ministerios de educación y de las partes interesadas a todos los niveles para diseñar, desarrollar, implementar, evaluar y mejorar continuamente el TPD@Scale; y promover cambios en la política y la práctica basados en pruebas para mejorar el acceso al desarrollo profesional docente de calidad utilizando el enfoque TPD@Scale.

## ULLN

### WORLD VISION, ONTARIO INSTITUTE FOR STUDIES IN EDUCATION, THE SCHOOL OF EDUCATION AND LEADERSHIP OF THE UNIVERSITY OF GHANA, FORO SOCIAL DE LA DEUDA EXTERNA Y DESARROLLO DE HONDURAS (FOSDEH)

- **Proyecto:** *mejorar la alfabetización de los niños mediante el apoyo a las redes comunitarias (o Redes de Aprendizaje para Destrabar la Alfabetización (Unlock Literacy Learning Networks, ULLN))*
- **Países de enfoque:** Ghana, Honduras, Nicaragua.
- **Pregunta de investigación:** ¿cómo pueden fortalecerse los actores y las redes comunitarias (tanto formales como informales), con problemas sociales distintos y contextualizados, para crear sus propios sistemas adaptativos a fin de apoyar la alfabetización de los niños a escala, enfocándose en la implementación del programa Unlock Literacy y su impacto en los resultados de la alfabetización?
- **Resumen del proyecto:** el modelo de proyecto del consorcio Unlock Literacy Learning Network (ULLN) trabaja con maestros, líderes comunitarios, padres, voluntarios y administradores para adaptar los enfoques de Unlock Literacy (UL) al modelo de proyecto dentro de los sistemas de aprendizaje locales. A través de la investigación, el consorcio explora cómo los actores de la comunidad trabajan juntos, se adaptan e interactúan con el sector de la educación formal para implementar y apoyar las actividades de alfabetización de la comunidad (incluidos los campamentos de lectura) para mejorar la fluidez de la lectura de las niñas y los niños dentro de distintos contextos en Ghana, Honduras y Nicaragua. Este proyecto pretende aportar pruebas sobre la mejora de las redes de colaboración de las partes interesadas que promueven una programación educativa de calidad, sostenible y eficaz, que tenga en cuenta las cuestiones de género y sea inclusiva para los estudiantes de los primeros grados (grados 1 a 3), con el fin de mejorar los niveles de alfabetización de los niños en las poblaciones vulnerables.

# COHORTE 2 DE ROSIE BENEFICIARIOS REGIONALES

## AfC

### ASSOCIATES FOR CHANGE (AFC), GHANA, CENTRE FOR THE STUDY OF THE ECONOMIES OF AFRICA (CSEA) (CENTRO PARA EL ESTUDIO DE LAS ECONOMÍAS DE ÁFRICA), NIGERIA

- **Proyecto:** *aumento del acceso a educación de calidad para niños rurales y marginados en África Occidental. Estudio comparativo de programas de educación acelerada y modelos de educación enfocados en niñas en Ghana, Nigeria y Sierra Leona.*
- **Países de enfoque:** Ghana, Nigeria, Sierra Leona.
- **Pregunta de investigación:** ¿cómo se puede desarrollar la capacidad del gobierno para adoptar y ampliar las innovaciones de educación acelerada efectivas en políticas para reducir la cantidad de niños no escolarizados?
- **Resumen del proyecto:** este proyecto tiene como objetivo generar lecciones para mejorar la escalabilidad de los Programas de Educación Acelerada (Accelerated Education Programs, AEP) en Ghana, Nigeria y Sierra Leona, y lleva a cabo un análisis de cuatro innovaciones en curso en estos países (Proyecto de Educación Básica Complementaria Escuela para la Vida, Enfoques Estratégicos para la Educación de las Niñas, Abordar la Educación en el Noreste de Nigeria y el proyecto Círculos de Niñas con Propósito en Sierra Leona) y su efectividad para llegar a grandes poblaciones de niños no escolarizados. Los resultados previstos del proyecto incluyen una sólida base de pruebas sobre la eficacia de los PEA y de los programas de educación centrados en las niñas en contextos rurales, pobres y de emergencia.

## CAMFED

### CAMPAÑA PARA LA EDUCACIÓN FEMENINA (THE CAMPAIGN FOR FEMALE EDUCATION, CAMFED)

- **Proyecto:** *escalar un programa de apoyo social y tutoría dirigido por jóvenes para mejorar la calidad de la educación de las niñas marginadas en Tanzania, Zambia y Zimbabue.*
- **Países de enfoque:** Tanzania, Zambia, Zimbabue.
- **Pregunta de investigación:** ¿cómo pueden los gobiernos adoptar y escalar los elementos centrales de un programa de apoyo social y tutoría dirigido por jóvenes en estos tres países?
- **Resumen del proyecto:** este proyecto examina cómo los gobiernos de Tanzania, Zambia y Zimbabue pueden adoptar y escalar de manera sostenible los elementos centrales del programa de apoyo social y tutoría basado en la evidencia y dirigido por jóvenes, Guía del estudiante. El programa Learner Guide se centra en mejorar el acceso y la permanencia de las niñas en la educación secundaria y en dotarlas de un amplio conjunto de habilidades para la vida necesarias para la transición a medios de vida productivos y suficientes. El proyecto examina la eficacia del programa en el marco de la implementación conjunta gubernamental y su impacto en las niñas marginadas de Tanzania e investiga cómo este enfoque podría transferirse a Zambia y Zimbabue para integrar la intervención en sus estructuras gubernamentales.

# CEIBAL

## FUNDACIÓN CEIBAL

- **Proyecto:** *adaptaciones digitales para el aprendizaje a distancia efectivo e inclusivo en comunidades rurales de Honduras y Nicaragua.*
- **Países de enfoque:** Honduras y Nicaragua.
- **Pregunta de investigación:** ¿cuál es la mejor estrategia para adaptar, implementar y ampliar el uso de la tecnología para el aprendizaje a distancia y combinado en comunidades rurales de Honduras y Nicaragua?
- **Resumen del proyecto:** este proyecto busca fortalecer los sistemas de educación para mejorar la equidad y la inclusión en las comunidades rurales de Honduras y Nicaragua a través de modelos de aprendizaje a distancia y combinados utilizando diversas tecnologías disponibles y marcos pedagógicos adecuados. El proyecto define y pone a prueba los usos probados de la tecnología – incluyendo plataformas digitales y televisión educativa– y las estrategias de aprendizaje asociadas en contextos rurales culturalmente diversos, y establece las condiciones y vías para la escalabilidad y replicabilidad. Los resultados previstos del proyecto incluyen directrices de políticas públicas, marcos pedagógicos, normas técnicas y recursos para la formación profesional de los docentes.

# CL4STEM

## UNIVERSIDAD IBRAHIM BADAMASI BABANGIDA, LAIPAI (IBRAHIM BADAMASI BABANGIDA UNIVERSITY, LAIPAI, IBBUL), INSTITUTO TATA DE CIENCIAS SOCIALES (TATA INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES, TISS) Y UNIVERSIDAD ABIERTA DE TANZANIA

- **Proyecto:** *aprendizaje conectado para el desarrollo de la capacidad docente en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CL4STEM).*
- **Países de enfoque:** Bután, Nigeria, Tanzania.
- **Pregunta de investigación:** poner a prueba la plataforma de la Iniciativa de Aprendizaje Conectado (Connected Learning Initiative, CLIX) desarrollada por el Instituto Tata para el desarrollo de la capacidad de los docentes de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (science, technology, engineering and mathematics, STEM).
- **Resumen del proyecto:** este proyecto aborda la escasez mundial de profesores de STEM de calidad adaptando y probando la CLIX, una plataforma abierta de recursos educativos desarrollada en la India que tiene como objetivo apoyar una comunidad de práctica a través de dispositivos móviles para el desarrollo profesional de los docentes de STEM de nivel medio y secundario. El proyecto adopta un enfoque participativo para el escalamiento de la innovación e incluye dos estudios principales que incorporan métodos de investigación cuantitativos y cualitativos: 1) un estudio de difusión de la innovación para generar conocimientos sobre los procesos y factores que apoyan la adaptación de la innovación a nuevos contextos y las condiciones para apoyar el escalamiento en estos contextos y 2) estudios de impacto de la CLIX sobre los resultados de aprendizaje alcanzados por docentes y estudiantes. A partir de este proyecto, se ha elaborado y adaptado un conjunto de recursos educativos abiertos para adecuarlos a los contextos y necesidades locales, se han creado nuevas comunidades de práctica en plataformas TIC y se ha compartido e integrado un nuevo conocimiento sobre la adaptación de los enfoques de formación de docentes en las instituciones de enseñanza.

## DUCE

### DAR ES SALAAM UNIVERSITY COLLEGE OF EDUCATION (DUCE), KIBABII UNIVERSITY (KIBU), Y UNIVERSITY OF ZAMBIA (UNZA)

- **Proyecto:** *fortalecer la tutoría y el apoyo de los maestros en servicio*
- **Países de enfoque:** Kenia, Tanzania, Zambia.
- **Pregunta de investigación:** ¿cuáles son los enfoques existentes y prometedores de tutoría y apoyo para los maestros de escuelas secundarias, y cómo pueden escalarse en estos tres países?
- **Resumen del proyecto:** este proyecto adapta y escala el modelo de apoyo y tutoría para maestros de capacitación para maestros en servicio en la escuela (school-based in-service teacher training, SITT), que consiste en capacitar a maestros experimentados y tutores universitarios para orientar a otros maestros de escuela secundaria a través del intercambio de aprendizaje entre pares, lecciones modelo y enseñanza en equipo. El SITT ha tenido éxito en los niveles de la escuela primaria y se ha contextualizado y adaptado a las escuelas secundarias de Tanzania, Kenia y Zambia, tres países con un compromiso demostrado con el desarrollo profesional continuo de los docentes que carecen de programas integrales que incorporen el enfoque de tutoría y apoyo. El resultado que se pretende obtener con el proyecto es el fortalecimiento de los esfuerzos de los gobiernos para poner en marcha programas de formación continua de docentes en las escuelas que funcionen bien y que mejoren la calidad de la enseñanza, capaciten a los estudiantes y mejoren la calidad de la educación básica.

## I-HELP

### EL PROYECTO INCLUSIVO DE APRENDIZAJE TEMPRANO EN EL HOGAR (INCLUSIVE HOME-BASED EARLY LEARNING PROJECT, I-HELP)

- **Proyecto:** *El Proyecto Inclusivo de Aprendizaje Temprano en el Hogar: Aumentar el acceso a una atención y educación infantil de calidad y equitativa.*
- **Países de enfoque:** Kenia, Uganda, Zimbabue.
- **Pregunta de investigación:** ¿cómo se pueden adoptar y escalar modelos efectivos de educación y atención de la primera infancia (AEPI) para aumentar el acceso y mejorar la preparación escolar en las comunidades vulnerables?
- **Resumen del proyecto:** este proyecto busca adaptar y escalar los elementos clave de tres modelos de aprendizaje temprano (en el hogar, en el centro y en el juego) para abordar la falta de apoyo gubernamental que enfrentan los programas de AEPI de participación familiar y comunitaria en muchos países africanos. El proyecto integra diferentes elementos de estos tres modelos para crear el I-HELP con el fin de generar lecciones sobre cómo los padres y los docentes pueden apoyar el aprendizaje en un entorno de hogar y aula enriquecido con experiencias sensoriales para mejorar el acceso y los resultados de aprendizaje de los niños. El resultado previsto del proyecto es una mayor acción a nivel comunitario y nacional para proporcionar acceso a una ECCE de calidad para niños y niñas —incluidos lo que tienen discapacidades— en Uganda, Kenia y Zimbabue.
- *\*No se han incluido datos de I-HELP en esta ronda de análisis.*

# Karanta Foundation

## KARANTA FOUNDATION, FORUM FOR AFRICAN WOMEN EDUCATIONALISTS (FAWE), EDUCATIONAL RESEARCH NETWORK FOR WEST AND CENTRAL AFRICA (ERNWACA)/ RÉSEAU OUEST ET CENTRE AFRICAIN DE RECHERCHE EN EDUCATION (ROCARE)

- **Proyecto:** *un nuevo modelo de aulas puente para mejorar el aprendizaje de los niños y jóvenes no escolarizados en los seis países miembros de la Fundación Karanta (Centro de Aprendizaje) en África Occidental.*
- **Países de enfoque:** Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinea, Malí, Níger, Senegal.
- **Pregunta de investigación:** ¿en qué medida la innovación que aquí se propone aporta soluciones a los retos políticos comunes de ofrecer nuevas oportunidades a los niños y jóvenes sin escolarizar que han abandonado la educación primaria y secundaria temprana?
- **Resumen del proyecto:** el proyecto “Un nuevo modelo de clases puente para mejorar el aprendizaje de los niños y jóvenes sin escolarizar” en los seis países miembros de la Fundación Karanta en África Occidental es un proyecto de investigación en educación no formal. Lo lleva a cabo la Fundación Karanta en colaboración con el Foro de Mujeres Educadoras Africanas (FAWE) y la Red de Investigación Educativa para África Occidental y Central (ERNWACA). El objetivo general del proyecto es poner en marcha un programa innovador para ofrecer nuevas oportunidades a los niños y jóvenes de entre 8 y 15 años, fuera del sistema escolar, mediante puentes entre la educación no formal y la formal. A través de una investigación en profundidad sobre las prácticas educativas probadas y las innovaciones en la creación de puentes, se está desarrollando un nuevo modelo de centros de educación no formal basados en la escuela, que se pone a prueba en los países. El programa innovador hace hincapié en el género, la inclusión, y utiliza la enseñanza bilingüe. Al final de la fase experimental, el equipo del proyecto propondrá un plan para escalar el modelo.

# SAHE

## SOCIEDAD PARA EL AVANCE DE LA EDUCACIÓN (SOCIETY FOR THE ADVANCEMENT OF EDUCATION, SAHE)

- **Proyecto:** *uso de datos para mejorar la escuela; oportunidades, desafíos y soluciones escalables.*
- **Países de enfoque:** Nepal, Pakistán.
- **Pregunta de investigación:** ¿cómo se puede adaptar, mejorar y escalar el Marco de Mejora Escolar (School Improvement Framework, SIF) en estos países?
- **Resumen del proyecto:** este proyecto tiene como objetivo generar conocimientos para optimizar el uso de los datos producidos por las escuelas para mejorar su gestión y resultados, e informar cómo otros niveles del sistema educativo pueden apoyar la mejora a nivel escolar. Los indicadores en los dominios clave presentan información sobre la participación de los estudiantes y el desarrollo personal, los maestros y la enseñanza, el liderazgo y el apoyo escolar, y el entorno escolar. Combinados en un índice compuesto, los datos permiten a los centros escolares autoevaluarse y clasificarse según el nivel de necesidad de mejora. El proyecto combina enfoques cualitativos y cuantitativos en el diseño de la investigación-acción, y los resultados previstos incluyen un camino contextualizado para escalar la innovación en Nepal y Pakistán.

# UHAITI

## UNIVERSIDAD ESTATAL DE HAITÍ

- **Proyecto:** *fortalecer la capacidad de los maestros y directores de escuelas para escalar la innovación desde la base en el sistema educativo del Caribe.*
- **Países de enfoque:** Haití, Santa Lucía.
- **Pregunta de investigación:** ¿en qué medida la capacitación y el desarrollo de capacidades para la innovación social ayudan a los directores y maestros a ser agentes de cambio en el sistema educativo?
- **Resumen del proyecto:** Este proyecto pretende mejorar la capacidad de los agentes locales del sistema educativo de Haití y Santa Lucía para identificar y comprender retos educativos concretos, idear y probar soluciones, y compartir los resultados con sus compañeros y los responsables de la toma de decisiones. El proyecto pretende cumplir tres objetivos: atender las necesidades sociales, mejorar las capacidades de los principales interesados y utilizar eficazmente los escasos recursos. Este proyecto combina métodos cualitativos y cuantitativos con componentes participativos y pone a prueba metodologías de probada eficacia centradas en la formación de actores clave para introducir innovaciones desde la base, informar sobre las reformas políticas nacionales en curso en Santa Lucía y Haití, y centrarse en las condiciones para la escalabilidad efectiva de las innovaciones.

# Notas finales

- 1 Hemos editado ligeramente muchas de las citas de este informe para que sean más claras y fluidas y, en algunos casos, las hemos traducido al inglés.
- 2 David Sengeh y Rebecca Winthrop, "Transforming Education Systems: Why, What, and How," (Washington D.C.: Brookings Institution, 2022). Alexis Le Nestour, Laura Moscoviz y Justin Sandefur, "The Long-Run Decline of Education Quality in the Developing World", Documento de trabajo 608 de Center for Global Development (23 de febrero de 2022).
- 3 Arntraud Hartmann y Johannes F. Linn, "Scaling up: A framework and lessons for development effectiveness from literature and practice" (Washington D.C.: Brookings Institution, 2008).
- 4 Las subvenciones regionales oscilan entre 0,5 y 1,5 millones de dólares por un máximo de tres años. Los cuatro centros regionales dirigieron procesos de consulta y validación con los países para identificar las prioridades políticas en su región, incluyendo los seis temas de KIX. Las consideraciones de género, equidad e inclusión son prioridades clave en todas las convocatorias. Todos los proyectos financiados a través de las convocatorias regionales son multinacionales y los ejecutan organizaciones del Sur Global. Se asignaron veinte millones de dólares a 22 beneficiarios, 9 de los cuales también se unieron al proyecto ROSIE. El IDRC publicó las convocatorias de propuestas para los beneficiarios globales y regionales, gestiona los paneles de evaluación independientes y supervisa y apoya a los beneficiarios del KIX.
- 5 Robert McLean y John Gargani, *Scaling Impact: Innovation for the Public Good*, (Ottawa: Routledge, 2019).; Jenny Perlman Robinson y Rebecca Winthrop con Eileen McGivney, "Millions Learning: Scaling Up Quality Education in Developing Countries" (Washington, D.C.: Brookings Institution, 2016).; Larry Cooley, "Scaling up from vision to large scale change: A management framework for practitioners," (Washington D.C.: Management Systems International, a Tetra Tech Company, Tercera edición. 2016).
- 6 Linda Darling-Hammond, *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools that Work*, (San Francisco: Jossey-Bass, 1997).; Michael Fullan, "The Elusive Nature of Whole System Improvement in Education," *Journal of Educational Change* 17, (2016).
- 7 Sam Hickey y Naomi Hossain, *The Politics of Education in Developing Countries: From Schooling to Learning*. (Oxford: Oxford University Press, 2019).; Lant Pritchett, *The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning*, (Washington D.C.: Center for Global Development Books, 2013).; Gita Steiner-Khamsi, *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, (New York: Teachers College Press, 2004).
- 8 Brad Olsen, Patrick Hannahan y Gustavo Arcia, "How Do Government Decisionmakers Identify and Adopt Innovations for Scale?" (blog) Brookings Institution, 21 de abril de 2021.
- 9 Ginebra: Organización Mundial de la Salud, 2001.
- 10 Hartmann and Linn, "Scaling Up". Lloyd Provost and B. Bennett, "What's your Theory?." *Quality Progress* 48, n.º 7 (2015). Institute for Healthcare Improvement, "Driver Diagram Framework," (2017).
- 11 Perlman Robinson et al., "Millions Learning.;" Cooley, "Scaling Up."
- 12 Fullan, "The Elusive Nature of Whole System Improvement.;" Olsen et. al., "How Do Government Decisionmakers Identify and Adopt Innovations for Scale?"
- 13 Management Systems International, "Scaling Up: From Vision to Large-Scale Change, Tools for Practitioners," (Washington D.C.: Management Systems International, a Tetra Tech Company, Segunda edición. 2021).
- 14 Santiago Rincón-Gallardo, "Large Scale Pedagogical Transformation as Widespread Cultural Change in Mexican Public Schools," *Journal of Educational Change* 17 (2016). Vicky Colbert y Jairo Arboleda, "Bringing a Student-Centered Participatory Pedagogy to Scale in Colombia," *Journal of Education Change* 17 (2016).
- 15 La continuidad del liderazgo ha sido identificada como un factor crítico en la reforma educativa. Para obtener más información sobre esto, consulte: Michael Barber, Chinezi Chijioko, and Mona Mourshed, "How the world's most improved school systems keep getting better," (McKinsey & Company, November 2010).
- 16 Brad Olsen y Lisa Kirtman, "Teacher as Mediator of School Reform: An Examination of Teacher Practice in 36 California Restructuring Schools," *Teachers College Record* 104, n.º 2 (2002).

- 17** Eleanor Duckworth, *The Having of Wonderful Ideas: And other Essays on Teaching and Learning*, (Teachers College Press, 2006). Amy Bitterman, Lucinda Gray, y Rebecca Golding, *Characteristics of Public and Private Elementary and Secondary Schools in the United States: Results from the 2011-12 Schools and Staffing Survey*, (National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2013). Robert Kegan y Lisa Lahey, *Immunity to Change: How to Overcome it and Unlock the Potential in Yourself and Your Organization*, (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009).
- 18** Marilyn Cochran-Smith y Susan Lytle, *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge*, (New York: Teachers College Press, 1993); Brad Olsen, "Adapting Education Innovations and Their 'knock-on effects' in the Time of COVID," (blog) Brookings Institution, 8 de noviembre de 2021.
- 19** Ann Lieberman y Lynne Miller (Eds.), *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*, (New York: Teachers College Press, 2001).
- 20** Olsen y Kirtman, "Teacher as Mediator of School Reform."
- 21** Hartmann y Linn, "Scaling Up."
- 22** Bruce Fuller y Hoyun Kim, "Systems Thinking to Transform Schools: Identifying Levers that Lift Educational Quality," (blog) Brookings Institution, September 12, 2022.; Richard Kohl, "Scaling and Systems Change: Overview," *Scaling Up Community of Practice Workshop*, 8 de noviembre de 2021, Scale-Up M&E Webinar featuring Educate! and Young1ove (scalingcommunityofpractice.com).
- 23** Emily Gustafsson-Wright y Dayoung Lee, "Getting Both Costs and Effectiveness Right to Improve Decisionmaking in Education," (blog) Brookings Institution, 23 de diciembre de 2021.; Emily Gustafsson-Wright y Sarah Osborne, "What are the Barriers to Cost Data on Education and Early Childhood Development?" (blog) Brookings Institution, 18 de marzo de 2021.
- 24** Lieberman y Miller, *Teachers Caught in the Action*.
- 25** Rincón-Gallardo, "Large Scale Pedagogical Transformation as Widespread Cultural Change in Mexican Public Schools." Larry Cuban y Petar Jandrić, "The Dubious Promise of Educational Technologies: Historical Patterns and Future Challenges." *E-Learning and Digital Media* 12, n.º 3-4 (2015).
- 26** Jenny Perlman Robinson y Christina Kwauk, *Millions Learning Case Studies*, (Washington D.C.: Brookings Institution, 2016).; Jonathan Stern, Matthew Jukes, y Benjamin Piper et al., *Learning at Scale: Interim Report* (Washington D.C.: RTI International, 2021).; Patrick Hannahan, Jenny Perlman Robinson, y Christina Kwauk, "Improving Learning and Life Skills for Marginalized Children: Scaling the Learner Guide Program in Tanzania," (Washington D.C.: Brookings Institution, 2021).; Molly Curtiss Wyss y Jenny Perlman Robinson, "Improving Children's Reading and Math at Large Scale in Côte d'Ivoire: The Story of Scaling PEC," (Washington D.C.: Brookings Institution, 2021).
- 27** Cooley, "Scaling Up."
- 28** McLean y Gargani, "Scaling Impact Innovation for the Public Good."
- 29** Laurence Chandy, Akio Honson, Homi Kharas, y Johannes Linn (Eds.), *Getting to Scale: How to Bring Development Solutions to Millions of Poor People*, (Washington, D.C.: Brookings Institution Press, 2013).
- 30** Judith Warren Little, "The Emotional Contours and Career Trajectories of (Disappointed) Reform Enthusiasts," *Cambridge Journal of Education* 26, n.º 3 (1996).

## Referencias

- Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL). (2018). "Teaching at the Right Level to improve learning." J-PAL Evidence to Policy Case Study. <https://www.povertyactionlab.org/case-study/teaching-right-level-improve-learning>.
- Barber, M., Chijioke, C., Mourshed, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>
- Bennis, W. y Nanus, B. (1985). *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. Nueva York: Harper y Row.
- Bitterman, A. y Goldring, R., Gray, L. (2013). Characteristics of Public and Private Elementary and Secondary School Teachers in the United States: Results From the 2011–12 Schools and Staffing Survey (NCES 2013-314). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Bridwell-Mitchell EN, Cooc N. (2016). The Ties That Bind: How Social Capital Is Forged and Forfeited in Teacher Communities. *Educational Researcher*. 45(1):7-17. doi:10.3102/0013189X16632191
- Chandy, L., Hosono, A., Kharas, H., & Linn, J. (2013). *Getting to Scale: How to Bring Development Solutions to Millions of Poor People*. Brookings Institution Press.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. (1993). *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge*. Teachers College Press.
- Colbert, V. y Arboleda, J. (2016). Bringing a Student-Centered Participatory Pedagogy to Scale in Colombia. *Journal of Educational Change*, 17 385-410.
- Cooley, L. (2016). Scaling up from vision to large scale change: A management framework for practitioners. Washington, D.C.: Management Systems International, a Tetra Tech Company, Tercera edición.
- Cooley, L. y Linn., J. (2014). Taking Innovations to Scale: Methods, Applications and Lessons. MSI, Results4Development.
- Cuban L, Jandrič P. (2015). The dubious promise of educational technologies: Historical patterns and future challenges. *E-Learning and Digital Media*. 12(3-4): 425-439. doi:10.1177/2042753015579978
- Curtiss Wyss, M., Perlman Robinson, P. (2021). Improving children's reading and math at large scale in Côte d'Ivoire: The story of scaling PEC. Brookings Institution.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- de Carteau, M., & Rendall, S. (2011). *The Practice of Everyday Life*. University of California Press, Tercera edición.
- Duckworth, E. (2006). *The Having of Wonderful Ideas: And Other Essays on Teaching and Learning*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *J Educ Change* 17, 539–544. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9289-1>
- Fuller y Kim (2022). Systems Thinking to Transform Schools: Identifying Levers that Lift Educational Quality.
- Gustafsson-Wright, E., Lee, D. (2021). Getting both costs and effectiveness right to improve decisionmaking in education. Education Plus Development Blog. Brookings Institution.
- Gustafsson-Wright, E., Osborne, S. (2021). What are the barriers to cost data on What are the barriers to cost data on education and early childhood development? Education Plus Development Blog. Brookings Institution.

- Hannahan, P., Perlman Robinson, J., Kwauk, C. (2021). Improving learning and life skills for marginalized children: Scaling the Learner Guide Program in Tanzania. Brookings Institution.
- Hartmann, A. y Linn, J. (2008). *Scaling Up: A Framework and Lessons for Development Effectiveness from Literature and Practice*. Brookings Institution.
- Hickey, S. y Hossain, N. (2019). *Politics of Education in Developing Countries: From Schooling to Learning*. Oxford University Press.
- Institute for Healthcare Improvement (2017). "Driver Diagram Framework". <http://www.ihl.org/resources/Pages/Tools/Driver-Diagram.aspx#:~:text=A%20driver%20diagram%20is%20a,team%20is%20testing%20and%20working>.
- Kegan, R. & Lahey, L. (2009). *Immunity to Change: How to Overcome It and Unlock the Potential in Yourself and Your Organization*. Harvard University Press.
- Kohl, R. (2021). *Scaling and Systems Change: Overview. Scaling Up Community of Practice*.
- Lieberman A. (2000). *Networks as Learning Communities: Shaping the Future of Teacher Development*. *Journal of Teacher Education*. 51(3):221-227. doi:10.1177/0022487100051003010
- Lieberman, A., y Miller, L. (Eds.) (2001). *Teachers Caught in the Action: Professional Development That Matters*. Nueva York: Teachers College Press.
- Linn, J. (2021). *Hardwiring the Scaling-up Habit in Donor Organizations*. Brookings Institution.
- Linn, J. (2016). *How to meet SDG and climate goals: Eight lessons for scaling up development programs*. Brookings Institution.
- Linn, J. y Kohl, R. (2022). *Scaling Principles and Lessons: A Guide for Action to Achieve Sustainable Development Impact at Scale. A Position Paper of the Scaling Up Community of Practice*.
- Little, J. W. (1996). *The Emotional Contours and Career Trajectories of (Disappointed) Reform Enthusiasts*, *Cambridge Journal of Education*, 26:3, 345-359.
- MSI (2021). *Scaling Up From Vision to Large-Scale Change: Tools for Practitioners*. Segunda edición. Management Systems International.
- McLean, R. y Gargani, J. (2019). *Scaling Impact Innovation for the Public Good*. Ottawa: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Nestour, A., Moscoviz, L., y Sandefur, J. (2022). *The Long-Run Decline of Education Quality in the Developing World*. Documento de trabajo 608 de Center for Global Development.
- Olson, B., Hannahan, P. y Arcia, G. (2021). *How Do Government Decisionmakers Identify and Adopt Innovations for Scale?* Brookings Institution.
- Olsen, B., Kirtman, L. (2002). *Teacher as Mediator of School Reform: An Examination of Teacher Practice in 36 California Restructuring Schools*. *Teachers College Record*. 104(2):301-324. doi:10.1111/1467-9620.00164
- Olsen, B. (2021). *Adapting Education innovations and their 'knock-on effects' in the time of COVID*. Blog. Brookings Institution.
- Perlman Robinson, J., Winthrop, R. y McGivney, E. (2016). *Millions Learning: Scaling Up Quality Education in Developing Countries*. Brookings Institution.
- Perlman Robinson, J., Curtiss, M., Hannahan, P. (2020). *Millions Learning Real-time Scaling Labs: Emerging findings and key insights*. Brookings Institution.
- Perlman Robinson, J. y Kwauk, C. (2016). *Millions Learning Case Studies*. Brookings Institution.
- Pritchett, L. (2013). *The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning*. Center for Global Development Books.
- Provost L, Bennett B. (2015). *What's your theory? Driver diagram serves as tool for building and testing theories for improvement*. *Quality Progress*. 2015 Jul:36-43. <http://www.ihl.org/resources/Pages/Publications/WhatsYourTheoryDriverDiagrams.aspx>.

- Rincón-Gallardo, S. (2016). Large Scale Pedagogical Transformation as Wide-Spread Cultural Change in Mexican Public Schools. *Journal of Educational Change*, 17. 411-436.
- Sengeh, D., y Winthrop, R. (2022). *Transforming Education Systems: Why, What, and How*. Centro de Educación Universal en Brookings.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press, Primera edición.
- Stern, J., Jukes, M., Piper, B., y otros (2021). *Learning at Scale Interim Report*. RTI International, Center for Global Development.
- Sutoris, P. (2018). Ethically Scaling Up Interventions in Educational Development: A Case for Collaborative Multi-sited Ethnographic Research. *Educación comparativa*, 54:3. 390-410
- Winthrop, R. (2015). *The Global '100-Year Gap' in Education Standards*. Education Plus Development. Brookings Institution.
- Winthrop, R., Barton, A., Ershadi, M., Ziegler, L. (2021). *Collaborating to transform and improve education*.
- Organización Mundial de la Salud (2016). *Scaling up projects and initiatives for better health: from concepts to practice*. Organización Mundial de la Salud.

# BROOKINGS

1775 Massachusetts Ave NW,  
Washington, DC 20036  
(202) 797-6000  
[www.brookings.edu](http://www.brookings.edu)