



LO QUE MEJOR FUNCIONA EN LA EDUCACIÓN: LAS POLÍTICAS DE LA EXPERIENCIA COLABORATIVA

John Hattie
Junio 2015



OPEN IDEAS DE PEARSON

Compartir ideas independientes sobre las grandes
preguntas sin respuesta de la educación

SOBRE OPEN IDEAS DE PEARSON

El objetivo de Pearson es ayudar a las personas a progresar en sus vidas a través del proceso de aprendizaje. Esto significa que nosotros siempre estamos aprendiendo.

Una de las maneras en que lo hacemos es a través de la serie de publicaciones Open Ideas. Trabajamos con alguna de las mejores mentes en educación, desde docentes y técnicos a investigadores y expertos, para llevar sus ideas y opiniones particulares a un público más amplio.

¿Cómo aprendemos y qué nos mantiene motivados para seguir aprendiendo? ¿Cuáles son los conocimientos y las habilidades que los estudiantes necesitan ahora que nos dirigimos a la segunda mitad del siglo XXI? ¿Cuál es la mejor manera de utilizar las tecnologías digitales inteligentes para alcanzar la meta de tener educación más personalizada? ¿Cómo podemos crear un sistema educativo que proporcione oportunidades de aprendizaje de alta calidad para todos?

Estas preguntas son muy importantes como para que las mejores respuestas se queden en un auditorio, una biblioteca o en un salón de clases. Estas, en cambio, se deben encontrar y apoyar, compartir y debatir y adoptar y refinar.

Nosotros esperamos que Open Ideas ayude con esta tarea y que usted se una a la conversación.

Lo que mejor funciona en la educación: Las políticas de la experiencia colaborativa

John Hattie

SOBRE PEARSON

Pearson es la empresa de aprendizaje líder del mundo con 40.000 empleados en más de setenta países que trabajan para ayudar a personas de todas las edades a realizar progresos mensurables en sus vidas a través del aprendizaje. Nosotros proporcionamos materiales de aprendizaje, tecnologías, evaluaciones y servicios a los docentes y estudiantes para ayudar a las personas de todas partes a aspirar a más y alcanzar su potencial. Nosotros ponemos al estudiante en el centro de todo lo que hacemos.

CREATIVE COMMONS

Este trabajo está bajo la licencia internacional de Creative Commons: Reconocimiento versión 4.0. Para visualizar una copia de esta licencia, visite: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0> o envíe una carta a Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Referencia sugerida: Hattie, J. (2015) *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise*, Londres: Pearson.

RECONOCIMIENTOS

Gracias a mis colegas que me proporcionaron críticas de los borradores: Michael Barber, Tom Bentley, Janet Clinton, Laurie Forcier, Mark Griffiths, Debra Masters, Field Rickards, Jim Tognolini y Peter de Witt.

SOBRE EL AUTOR

John Hattie es profesor y director del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Melbourne, Australia y director adjunto del Centro Científico de Investigación de Aprendizaje.



Es el autor de *Visible Learning* y de *Visible Learning for Teachers*, el coautor (con Gregory C. R. Yates) de *Visible Learning and the Science of How We Learn* y el coeditor (con Eric Anderman) de *The International Guide to Student Achievement*.

Pearson © 2015

Los contenidos y las opiniones expuestas en este informe pertenecen únicamente al autor.

ISBN: 9780992424893

CONTENIDOS

PRÓLOGO de Sir Michael Barber	v
1. INTRODUCCIÓN	1
El mayor obstáculo de aprendizaje para los estudiantes: la variabilidad dentro de la escuela	1
Superar la variabilidad a través de la experiencia colaborativa	2
2. CONSTRUIR LA EXPERIENCIA COLABORATIVA: UNA LISTA DE TAREAS	3
Tarea 1: Cambie la narración	5
Tarea 2: Póngase de acuerdo en cómo debería ser un año de progreso	7
Tarea 3: Espere un año de progreso	11
Tarea 4: Desarrolle nuevas herramientas de valoración y evaluación para proporcionar observaciones a los docentes	13
Tarea 5: ¡Conozca su impacto!	15
Tarea 6: Asegúrese de que los docentes tienen experiencia en diagnóstico, intervenciones y evaluación	18
Tarea 7: Deje de ignorar lo que sabemos y maximice el éxito	20
Tarea 8: Vincule la autonomía a un año de progreso	22
3. LAS IMPLICACIONES DE LA EXPERIENCIA COLABORATIVA	23
Lo que esto significa para los docentes	23
Lo que esto significa para los dirigentes escolares	24
Lo que esto significa para los dirigentes del sistema	25
4. UNIR TODO	26
REFERENCIAS	29

PRÓLOGO

Es inusual, muy inusual, que los académicos se involucren tanto en la batalla de las ideas como en la tarea diaria de cambiar lo que sucede en escuelas reales. John Hattie es una excepción, alguien que puede vincular su extraordinario dominio de la base empírica con los conocimientos que ha adquirido al trabajar con cientos de escuelas bajo la consigna de Visible Learning. Es un conocimiento inusual, uno que exponemos por completo a continuación.

En un trabajo complementario (*Lo que no funciona en la educación Las políticas de distracción*), John precisa una larga lista de recomendaciones de política que, a su criterio, es improbable que generen el impacto esperado. Este es que cada estudiante, sin importar dónde comience, tenga al menos el progreso de un año por el aporte de un año. Con este trabajo, John se propone establecer cómo podemos alcanzar este objetivo.

Su punto de partida es que, en la mayoría de los países occidentales, la variabilidad entre las escuelas es mucho menor que la variabilidad dentro de las escuelas o, de modo más sencillo, es más importante el salón de clases al que vas que la escuela a la que asistes. Lo cual nos lleva directamente al tema de cómo aumentar la experiencia de todos los docentes ...

En el centro de la respuesta de John está la noción de la experiencia colaborativa, de todas las partes del sistema educativo trabajando por el objetivo previo, conociendo su impacto y reaccionando en consecuencia. Esto involucra

la colaboración horizontal (de docente a docente, de escuela a escuela) y vertical (de docente a dirigente escolar a legislador).

Hay muchas recomendaciones en las detalladas propuestas de John: la enseñanza necesita convertirse en una verdadera profesión, con formas definidas de describir y analizar el impacto. Necesitamos más dispositivos de evaluación que puedan utilizarse como parte del proceso de aprendizaje en curso y sí, ciertamente necesitamos alejarnos del modelo actual de estudiante, quienes se mueven al unísono en los contenidos, independientemente del éxito que hayan tenido aprendiendo la lección anterior.

Sin embargo, el reto que esto supone es qué tanto puede la experiencia docente acercarnos, por sí sola, al punto que queremos llegar. En este trabajo, John nos ofrece una idea de lo complejo que es lo que le pedimos a los docentes.

Es simple: ser capaz de tomar decisiones correctas con rapidez en todo momento y de saber "qué sigue" para 20-40 estudiantes casi simultáneamente, saber diagnosticar con fiabilidad e implementar múltiples intervenciones de enseñanza y saber cómo evaluar el impacto de la enseñanza en el aprendizaje, esto requiere de altos niveles de experiencia, al igual que garantizar que estas decisiones tengan una meta en común entre docentes y escuelas.

PRÓLOGO

Ciertamente, esto requiere un alto nivel de experiencia. Sin embargo, los altos niveles de especialización docente respaldados por la capacidad de la tecnología podría ser nuestra mejor opción para alcanzar nuestro objetivo. Como todos los trabajos de John, este ensayo señala las preguntas correctas y empieza los debates apropiados. También demuestra su don para escribir frases reveladoras, una firmeza acogedora y una elegante forma de orquestrar la evidencia disponible. Él sabe cómo aprovechar sus conocimientos.

Michael Barber

I. INTRODUCCIÓN

En el ensayo anterior, *Lo que no funciona en la educación: Las políticas de distracción*, expliqué que el objetivo de la enseñanza es que cada estudiante alcance al menos el aprendizaje de un año por el aporte de un año. Discutí, además, que muchos sistemas y legisladores están constantemente atraídos al tipo incorrecto de intervenciones educativas, distracciones que no nos ayudarán a alcanzar este ambicioso objetivo. Desde los nuevos tipos de escuelas a cómo hacer que más adultos se inscriban en estas, necesitamos declarar estos “parches” como distractores y movernos a un territorio más fértil.

Lo que de verdad necesitamos es una narración justificable y convincente que nos conduzca a un sistema a largo plazo coherente y centrado en el aprendizaje del estudiante. A este territorio lo denomino “las políticas de la experiencia colaborativa”. Su premisa es que hay experiencia diferencial en nuestro sistema escolar y que puede haber grandes variaciones dentro de las escuelas. Al mismo tiempo, hay una notable difusión de conocimientos que se pueden identificar, nutrir, estimar y reunir para reducir estas variaciones.

El objetivo de este trabajo es comenzar a describir cómo debería ser un modelo de experiencia colaborativa y qué debemos hacer para convertirlo en una realidad.

EL MAYOR OBSTÁCULO DE APRENDIZAJE PARA LOS ESTUDIANTES: LA VARIABILIDAD DENTRO DE LA ESCUELA

Si de verdad queremos mejorar el aprendizaje de los estudiantes, es vital que identifiquemos el mayor obstáculo que enfrenta dicha mejora. Ese obstáculo es el efecto que genera la variabilidad dentro de la escuela en el aprendizaje. La variabilidad entre las escuelas, en la mayoría de los países occidentales, es mucho menor que la variabilidad dentro de las escuelas (Hattie, 2015). Por ejemplo, los resultados en el área de lectura del programa para la evaluación de estudiantes a nivel internacional (Programme for International Student Assessment, PISA) de 2009 en los países que participan en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), es 36 por ciento, y la varianza dentro de las escuelas es 64 por ciento.

Hay muchas causas para esta varianza dentro de las escuelas, pero yo considero que la más importante (y sobre la que podemos influir para su reducción) es la variabilidad en la efectividad de los docentes. No pretendo dar a entender que todos los docentes son malos; lo quiero decir es que hay mucha variabilidad entre los docentes en cuanto al efecto que estos tienen sobre el aprendizaje del estudiante. Esta variabilidad es bien conocida, pero rara vez discutida, tal vez porque este tipo de discusión abordaría posibles preguntas incómodas. Por tanto, a menudo se invocan las políticas de distracción para evitar formular estas preguntas incómodas.

SUPERAR LA VARIABILIDAD A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA COLABORATIVA

Sobran las razones para suponer que al abordar el problema de la variabilidad dentro de una escuela y al aumentar la eficiencia de todos los docentes habrá un notable aumento global en el rendimiento. De modo que, el objetivo es llevar el efecto de los docentes en el aprendizaje del estudiante a un nivel muy alto. La política “Que ningún niño se quede atrás” (No Child Left Behind) debería haberse llamado “Que ningún docente se quede atrás”.

Con esto no se les está pidiendo a los docentes y dirigentes escolares que alcancen un conjunto de estándares utópicos extremadamente altos; con esto solo se quiere que todos los docentes tengan el mismo impacto que tienen nuestros mejores docentes. Consideremos algunas analogías: no todos los doctores tienen altos niveles de experiencia y no todos pertenecen a un colegio élite de cirujanos; no todos los arquitectos forman parte de sociedades reales; y no todos los ingenieros están en academias de ingenieros. Solo porque un doctor, arquitecto o ingeniero no pertenezca a alguno de esos prestigiosos organismos no significa que no vale la pena consultar con ellos. Puede que ellos no hayan alcanzado el grado superior, pero aún así alcanzaron el nivel de capacitación necesario para ejercer.

De igual manera, la profesión docente necesita reconocer la experiencia y crear una profesión de educadores en la que todos los docentes aspiren a convertirse en miembros de colegios, sociedades o academias de docentes altamente eficientes y capacitados. Cuya admisión debe fundamentarse en medidas fiables basadas en la experiencia. De esta forma, todos podemos avanzar y no solo reducir la variabilidad entre los docentes y los dirigentes escolares sino también demostrales a todos (votantes, padres, políticos, prensa) que existe una “práctica de la enseñanza”; que hay una diferencia entre docentes experimentados y docentes expertos; y que algunas prácticas tienen mayores probabilidades de tener éxito que otras. La alternativa es que desaparezca la experiencia docente y que continúen las políticas de distracción.

Por lo tanto, mi argumento es que la mayor influencia para el progreso estudiantil en el aprendizaje es: tener docentes y dirigentes escolares expertos, inspirados y apasionados que trabajen juntos para maximizar el efecto que tiene su enseñanza en todos los estudiantes a su cargo. Los dirigentes escolares tienen una función muy importante: aprovechar la experiencia en sus escuelas y liderar transformaciones exitosas. El sistema también tiene una función: proporcionar apoyo, tiempo y recursos para que esto se cumpla. Poner estas tres figuras juntas (docentes, dirigentes y sistema) nos lleva a la base de la experiencia colaborativa.

2. CONSTRUIR LA EXPERIENCIA COLABORATIVA: UNA LISTA DE TAREAS

Hay un número de tareas específicas que se deben realizar a fin de establecer las condiciones para la experiencia colaborativa, de las cuales, la primera condición es la imperiosa necesidad fundamental de cambiar nuestra narración de la enseñanza y el aprendizaje.



Tarea #1:

CAMBIE LA NARRACIÓN

por la experiencia cooperativa y el
progreso del estudiante



TAREA 1: CAMBIE LA NARRACIÓN

De “arreglar al docente” a la experiencia colaborativa

El debate actual está muy centrado en el “docente” pero tal enfoque atribuye demasiada responsabilidad a una persona. Esto falsamente implica que si solo pudiésemos “arreglar al docente” todo se solucionaría; esto ignora las muchas otras influencias y condiciones de éxito que se escapan del control de un docente. No hay forma de que el sistema haga una diferencia general en el rendimiento estudiantil trabajando en un docente a la vez.


La responsabilidad, en cambio, debe recaer en todos los que trabajan en conjunto para mejorar el rendimiento estudiantil: los docentes, los dirigentes escolares, los demás adultos en la escuela (como asistentes docentes), los padres (y votantes), los legisladores y los estudiantes.

De estándares y logros a progreso

Tal vez lo más urgente es la necesidad de replantear la narración fuera de los estándares y logros y moverla hacia el progreso. Esto no quiere decir los grandes logros y altos estándares no son deseados, pero la forma de alcanzar esto es a través de una narración enfocada en el progreso. Muchos países occidentales están obsesionados con el “valor añadido”, este es un método estadístico útil y de gran alcance que tiene como objetivo evaluar el progreso. Hay muchos modelos de valor añadido y estos deben usarse como parte del arsenal para medir el progreso. Sin embargo, con mucha frecuencia estos se usan para hacer afirmaciones causales, para hacer reclamos relacionados con una fuente, como “un docente”, y no se triangulan con otras evidencias de progreso.

Hay muchas maneras en que un docente o dirigente escolar puede documentar el progreso en el aprendizaje; y hay muchos otros resultados fundamentales que importan además de las medidas académicas habituales. Tal como expuse en mi trabajo previo, la medición del progreso debe formularse como “al menos el crecimiento de un año por el aporte de un año” o “cada niño merece al menos el crecimiento de un año por el aporte de un año”

Pasemos a la siguiente tarea disponible...



Tarea #2:

PÓNGASE DE ACUERDO EN CÓMO DEBERÍA SER UN AÑO DE PROGRESO

en todos los asuntos, escuelas y niveles
del sistema



TAREA 2: PÓNGASE DE ACUERDO EN CÓMO DEBERÍA SER EL PROGRESO DE UN AÑO

Es necesario que los docentes tengan un debate y lleguen a un acuerdo sobre cómo debería ser un año de progreso. Este tema podría ser más fácil en ciertos aspectos que en otros. Por ejemplo, cuando analizo las pruebas de lectura y aritmética nacionales o estándares de muchos países, el tamaño habitual del efecto de crecimiento anual es de aproximadamente 0,40 (más alto en los primeros años y más bajo en las escuelas secundarias). El promedio de 0,40 se puede utilizar, entre otros indicadores, como el nivel de crecimiento previsto por año, con las usuales advertencias de contexto. Por lo tanto, en este sentido, podemos comenzar a determinar cómo debería ser el progreso promedio de un año.

En algunas asignaturas como artes, música y educación física (donde hay antecedentes de un número menor de medidas estándar evaluadas en el tiempo) vale la pena realizar sesiones con los docentes para establecer estándares, pues esto puede conducirnos a tomar decisiones sobre el crecimiento promedio anual. Por ejemplo, se les puede pedir a los docentes que traigan dos piezas anónimas de trabajos realizados por estudiantes que muestren crecimiento durante un período de tres meses. Luego se les pediría que ubiquen el trabajo del estudiante dentro del currículo de un año y tener una discusión sólida sobre el progreso según el criterio de crecimiento de los docentes y determinar si ese progreso es suficiente. Esto puede conducirnos a debates positivos sobre “qué significa ser bueno en” y al desarrollo de una concepción común de progreso por parte de los docentes.

En efecto, el desarrollo de una concepción común de progreso es la clave para acelerar el progreso. Cuando los docentes tienen

concepciones o expectativas diferentes sobre lo que significa “desafío” en el currículo, pueden afectar profunda y negativamente a los estudiantes. Si, por ejemplo, un docente del sexto año tiene expectativas de progreso menores a las de un docente del quinto año, es muy probable que los estudiantes del sexto año no avancen tanto como en quinto año, lo cual contribuye a la falta de progreso.

Una de las principales ventajas de beneficiarse de la sabiduría colectiva de todos los docentes y dirigentes escolares en todas las escuelas es que esto puede reducir la variabilidad en la comprensión de desafío y progreso estudiantil por parte de los docentes. Por ejemplo, los docentes de las escuelas secundarias de Nueva Zelanda enfrentaron un gran dilema cuando el sistema de exámenes prioritarios se modificó de manera drástica. Les tomó varios años de desastres introducir la moderación adecuada, con ejemplos prácticos para todas las unidades de trabajo (y una descripción de por qué un trabajo se calificó como Excelente en vez de Mérito, Mérito en vez de Aprobado, y así sucesivamente).

Ahora, pese a la notable diversidad que existe en todo el país, es posible ir a cualquier escuela secundaria de Nueva Zelanda y confiar en la comparabilidad con la cuál los docentes evalúan el desafío y el progreso, además ha habido un aumento constante en el porcentaje de estudiantes que alcanzan la calificación. Este es un gran mérito al profesionalismo de los dirigentes escolares, de los docentes y del sistema y a su compromiso de trabajar juntos para resolver un problema importante.

Es los últimos años, Nueva Zelanda ha emprendido una restructuración similar en las escuelas primarias. La premisa del sistema es que las decisiones diarias que toman los docentes sobre el desempeño según sus

criterios de evaluación son aspectos de vital interés. Los docentes deben explicar sus “decisiones docentes generales” en las asignaturas principales: si solo se basan en las evaluaciones, reprueban; si no usan las evaluaciones, reprueban. Deben defender sus decisiones diarias en la interpretación del significado y las consecuencias de la evidencia proveniente de múltiples fuentes. Los datos muestran una notable inconsistencia en estas decisiones. Ahora Nueva Zelanda debe tomar una decisión: culpar a los datos, esconderlos y volver a implementar las decisiones personales y únicas o hacer lo mismo que en las escuelas secundaria: introducir moderación, ejemplos prácticos y colaboración para decidir lo que significa progresar en los diferentes niveles del currículo.

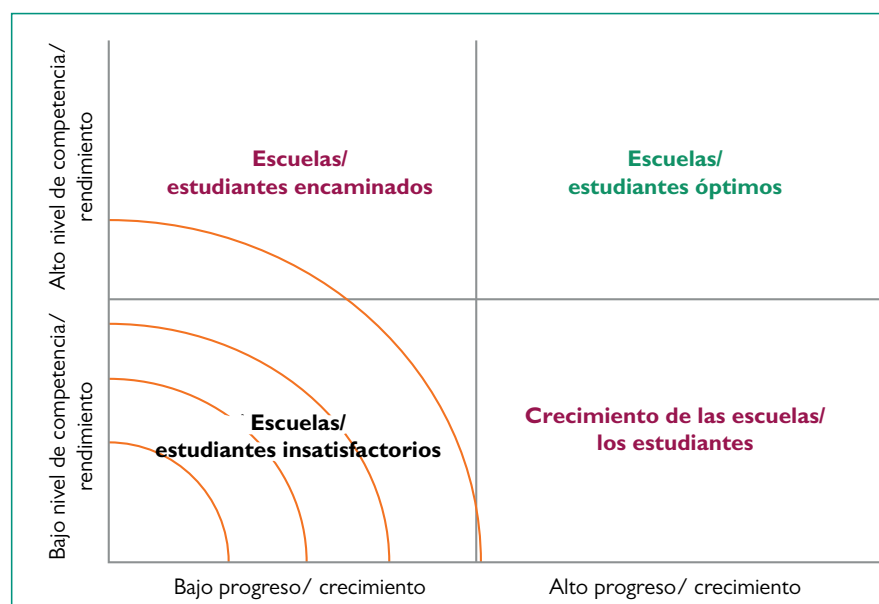
La Figura 3.1 es una manera de ilustrar la importancia de la noción de progreso. El eje y representa el rendimiento y la línea del medio es un punto de referencia del rendimiento acordado (por ejemplo: el nivel estándar o superior). El eje x representa el progreso y la línea del medio es un punto de referencia del progreso acordado (por ejemplo: el tamaño de

efecto .40, el tamaño promedio en la escuela). Las escuelas (y las clases y estudiantes) pueden ubicarse en uno de esos cuadrantes.

Por ejemplo, en todas las escuelas secundarias de Victoria (Australia), 27 por ciento están encaminadas (alto rendimiento pero progreso limitado) 10 por ciento están creciendo (alto progreso pero rendimiento limitado) 18 por ciento tienen un bajo nivel de progreso y de rendimiento y 45 por ciento están en la zona óptima (nivel de rendimiento mayor al promedio y el crecimiento de un año es mayor al aporte de un año)

Los estudiantes se pueden ubicar en la misma cuadrícula. Esto muestra por qué es improbable que un enfoque generalista funcione: es probable que las escuelas, los docentes y los estudiantes en cada casilla tengan diferentes trayectorias para llegar a la zona óptima. En una jurisdicción en donde analicé todas sus escuelas con esta matriz, descubrí que las escuelas municipales a las cuales la mayoría de los padres del campo enviaban a sus hijos se encontraban en la zona “encaminada”, mientras que sus escuelas locales estaban en

Figura 3.1 Un gráfico bidimensional que ilustra la noción de progreso y competencia.



“crecimiento”. Los padres han sido engañados para que piensen que “las mejores escuelas que están en la ciudad” son más efectivas que sus escuelas locales porque consideraban que las escuelas de alto rendimiento son más eficientes que las escuelas que pueden hacer que los estudiantes progresen a un ritmo de aprendizaje más rápido.

En otro ejemplo, visité una escuela en Victoria que durante los últimos cuatro años había estado entre las cinco mejores escuelas en crecimiento del estado. Sí, estaba en una área de bajo nivel socioeconómico y el puntaje promedio de rendimiento no superaba la media estatal, pero les estaba yendo bien. Lamentablemente, el siguiente director solo pudo ver el “bajo nivel de rendimiento”, no el formidable crecimiento, por lo que comenzó a dismantelar el notable éxito de la escuela.

A decorative green path made of small squares, forming a rectangular frame with rounded corners. It starts at the top left, goes right, then down on the right side, then left on the bottom, and finally up on the left side. Various icons are placed along this path: a quote mark icon at the top left, a thumbs up icon at the top right, a large right-pointing arrow icon at the top right corner, a speedometer icon on the right side, a chain link icon on the bottom right, a share icon at the bottom right, a stethoscope icon at the bottom left, and a hand cursor icon on the left side.

Tarea #3:

ESPERE UN AÑO DE PROGRESO

aumentando las expectativas que todos
los estudiantes pueden alcanzar

1 año de
aporte



1 año de
progreso

TAREA 3: ESPERE UN AÑO DE PROGRESO

En el curso de mi investigación para Visible Learning, descubrí que la mayor influencia en el aprendizaje es la expectativa que tienen los estudiantes y los docentes. Además, una investigación reciente realizada por Rubie-Davies (2014) muestra que, por lo general, un docente tiene expectativas altas, moderadas y bajas para todos los estudiantes de su clase. Los estudiantes con altas expectativas por parte de sus docentes tienen bastante éxito en alcanzar las expectativas de sus docentes mientras que los estudiantes con bajas expectativas por parte de sus docentes tienen un éxito similar en hacer avances inferiores.

Es lamentable que, a la edad de ocho años, muchos estudiantes ya saben cuál es su lugar en la jerarquía de rendimiento de la clase y se conforman con seguir rindiendo a ese nivel de la jerarquía. Si la última vez recibieron una calificación C, ellos esperan (al igual que muchos de sus docentes) seguir recibiendo

una C. Asistir a los alumnos para que excedan sus expectativas debería ser un objetivo importante para las escuelas.

Piense en esos docentes que causaron un impacto positivo y memorable en usted cuando estaba en la escuela. Le he hecho esta pregunta a muchas audiencias y la respuesta general es 2 (y usted ha tenido cerca de cuarenta y cincuenta docentes desde la primaria a la secundaria, así que este número debería molestarle a nuestra profesión). Ahora, ¿por qué esos dos causaron tal impacto? Normalmente es porque ellos trataron de transmitirle sus pasiones (bien sea la literatura, las matemáticas o la música) y, a través de esta pasión, ellos vieron algo en usted que, de seguro, usted no sabía que tenía. A través de ellos, usted fue capaz de aprender y superar algo que pensó que podía lograr. Estos docentes nos ayudaron a superar y exceder nuestras expectativas, lo cual nos hizo abrirnos al aprendizaje.



Tarea #4:

DESARROLLE NUEVAS HERRAMIENTAS DE VALORACIÓN Y EVALUACIÓN

para proporcionar sugerencias
a los docentes



TAREA 4: DESARROLLE NUEVAS HERRAMIENTAS DE VALORACIÓN Y EVALUACIÓN PARA PROPORCIONAR OBSERVACIONES A LOS DOCENTES

Debemos entender las expectativas de los docentes y los estudiantes para garantizar que estas tengan estándares apropiados y para luego proporcionarle a los docentes las herramientas de valoración y evaluación adecuadas para ayudarlos a establecer y evaluar dichas expectativas. Otro ejemplo de esta forma de valoración es la herramienta que mi equipo creó: la herramienta e-asTTle de Nueva Zelanda (<http://e-asTTle.tki.org.nz>). Con esta herramienta, los docentes crean evaluaciones a partir de un banco de artículos relacionados a los temas que actualmente están enseñando en clases.

Desarrollamos esta herramienta comenzando por el resultado: diseñando los informes para los docentes y los dirigentes escolares a fin de informales sobre su impacto y cuál debería ser su próximo paso en la enseñanza. Las dos preguntas que impulsaron este desarrollo fueron: “¿qué es lo que ve? y ¿qué haría ahora?” Para la primera pregunta, si el docente, dirigente escolar, padre o estudiante no veía lo que nosotros queríamos que vieran o interpretaban el informe de forma incorrecta, lo volvíamos a diseñar: igualmente, si la respuesta a la segunda pregunta era que no habían consecuencias para el docente o la escuela, rediseñábamos el informe. Luego de desarrollar estos informes, los rellenábamos con los atributos psicométricos adecuados y deseables.

Todos los artículos están calibrados con la misma escala y las evaluaciones desarrolladas están diseñadas para tomar en cuenta las siguientes características:

- la proporción de procesamiento superficial y profundo requerido;

- las propiedades psicométricas deseadas;
- el currículo;
- la estimación percibida por el docente de la dificultad que tal tarea supondría para el estudiante; y
- el tiempo disponible.

Cada evaluación incluye un conjunto de atributos de actitud y logros que pueden administrarse cuándo y cómo el docente lo desee (por ejemplo, en papel, en pantalla, adaptivo). Lo más importante es que hay informes disponibles al instante que están adaptados para informarle al docente sobre el impacto que ha tenido, en qué forma y la magnitud del éxito. Es un sistema voluntario y aún así se utiliza en todo el país catorce años después de su introducción. Los docentes ansían recibir observaciones sobre su impacto.

Necesitamos más investigaciones sobre cómo crear informes con los resultados de las evaluaciones que los docentes y los estudiantes pueden interpretar con precisión y que los docentes pueden utilizar para descubrir cuáles deberían ser sus próximas intervenciones de enseñanza. También necesitamos alejarnos de los debates que están demasiado obsesionados con medir el rendimiento.

Tenemos muchos medidores de rendimiento; sería bueno aumentar este arsenal con más medidores de aprendizaje, como el grado en el que los estudiantes pueden participar en la resolución colaborativa de problemas, la práctica deliberada, la práctica intercalada y distribuida, las estrategias de elaboración, la planificación y el seguimiento, la gestión del esfuerzo y del diálogo interno, el ensayo y la organización, la evaluación y elaboración, las diferentes estrategias de motivación y los aspectos “cómo hacer” del aprendizaje.



Tarea #5:

¡CONOZCA SU IMPACTO!

asumiendo responsabilidad por el impacto que todos generan en la escuela sobre el progreso de los estudiantes


$$\begin{array}{c} 1 \text{ año de} \\ \text{aporte} \\ = \\ 1 \text{ año de} \\ \text{progreso} \end{array}$$

TAREA 5: ¡CONOZCA SU IMPACTO!

El modelo avanzado aquí es que el dirigente escolar es el responsable permanente de preguntar sobre el impacto que generan todos los adultos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por supuesto no estoy olvidando que los estudiantes son jugadores en mejorar su aprendizaje. Pero ese es el bono, el componente compuesto de interés. Lo que se quiere es que los dirigentes escolares se conviertan en líderes en la evaluación del impacto que todos en la escuela generan en el progreso de todos los estudiantes; lo mismo aplica para los docentes y los estudiantes.

Los dirigentes escolares necesitan trabajar de la mano con su personal de forma continua para evaluar el impacto de todos en el progreso estudiantil. Los dirigentes necesitan crear un ambiente de confianza donde el personal pueda debatir el efecto que ellos generan y usar la información para diseñar futuras innovaciones. Además, los dirigentes deben comunicarles a los padres y estudiantes la información sobre el impacto y el progreso. Las escuelas deben convertirse en incubadoras de programas, evaluadores de impacto y expertos en interpretar el efecto que generan los docentes y la enseñanza en todos los estudiantes.

En síntesis, necesitamos desarrollar un ambiente evaluativo en nuestro sistema escolar:

La experiencia ha demostrado que la cantidad óptima de ciclos de evaluación es de diez a doce semanas. Menos semanas tienden a conducir a un exceso de evaluación o deja poco tiempo para detectar el cambio; mientras que, con más semanas, se obtienen daños o éxito. Nosotros deberíamos saber esto y reaccionar de forma apropiada. Esto no significa que debemos pedirle a los docentes que aclaren cómo debe ser el éxito o el impacto antes de que empiecen a dictar una serie de lecciones.

Desarrollar una cultura de evidencia

Janet Clinton y yo hemos usado las teorías de evaluación de empoderamiento para explicar muchos de estos marcos mentales (en Clinton y Hattie 2014). La evaluación de empoderamiento se basa en el uso de conceptos, técnicas y descubrimientos de evaluación para fomentar el progreso. Esta evaluación incrementa la probabilidad de que los programas alcancen los resultados al aumentar la capacidad de los interesados para planificar, ejecutar y evaluar sus propios programas. Discutimos que necesitamos enseñar a los educadores a:

- pensar de forma evaluativa;
- tener discusiones y debates ante el impacto de lo que ellos hacen;
- usar las herramientas de evaluación en las escuelas (como observaciones en el salón de clases sobre el impacto que generan los docentes sobre los alumnos, interpretar los resultados de las evaluaciones para informar su impacto y futuras las acciones y los métodos de establecimiento de normas para aclarar cómo debería ser el desafío y el progreso en esta escuela.
- desarrollar una cultura de evidencia, mejora y el desarrollo de capacidades evaluativas.
- desarrollar un marco mental basado en la excelencia, definido de múltiples formas y para todos;
- y estar orgullosos de nuestro impacto colectivo.


La evaluación de empoderamiento ayuda a cultivar una cultura constante de evidencias pidiéndole a los educadores evidencias que apoyen sus puntos de vista e interpretaciones y solicitándoles que participen en fases continuas de análisis, de toma de decisiones y de implementación.

Claro, esto debe empezar con las preguntas “¿impacto sobre qué?, ¿A qué magnitud? ¿Impacto sobre quién?” Para evaluar el impacto requiere analizar cómo debería ser el crecimiento de un año y es probable que este difiera según el punto donde inicie el estudiante en este crecimiento. La evaluación del impacto exhorta a las escuelas y los sistemas a explicar con claridad lo que significa ser bueno en varias disciplinas y cómo debería ser el progreso de un año y, además, le proporciona oportunidades colaborativas al personal para tomar estas decisiones.

Esta es la parte más difícil de nuestro trabajo, como docentes se nos ha inculcado que debemos esperar y ver lo que hacen los estudiantes, ver cuáles estudiantes participan y luego elegir quiénes son un ejemplo de progreso exitoso. Nuestro modelo alternativo insta a los docentes a dejar en claro qué se considera como éxito y cuál es la magnitud de impacto y les pedimos que preparen valoraciones que se administrarán al final, antes de que empiecen la lección. El bono de esta última preparación es que garantiza que los

docentes entienden qué debería considerarse como éxito antes de que empiecen la lección, lo cual aumenta las probabilidades de que los docentes comuniquen estas nociones de éxito a los estudiantes.

También existe la necesidad de incluir la opinión del estudiante sobre el impacto de los docentes en los debates de enseñanza/aprendizaje; es decir, escuchar la opinión que tienen los estudiantes sobre cómo se cuida de ellos y el respeto que se les da por ser estudiantes, cómo las lecciones los cautivan, cómo pueden ver los errores como oportunidades para aprender, cómo pueden expresarse y compartir su entendimiento y cómo pueden proporcionar y obtener observaciones sobre cuál debería ser su próximo paso. Tal como la investigación para Visible Learning lo demuestra, la voz del estudiante puede ser muy confiable, pues rara vez incluye comentarios de personalidad y, si se usa de forma correcta, puede ser un recurso importante para la comprensión y la promoción de la enseñanza y el aprendizaje de alto impacto.



Tarea #6:

ASEGÚRESE DE QUE LOS DOCENTES TIENEN EXPERIENCIA EN **DIAGNÓSTICO, INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN**

a través de docentes que trabajen juntos
como evaluadores del impacto que
generan en sus estudiantes

1 año de
aporte



1 año de
progreso

TAREA 6: ASEGÚRESE DE QUE LOS DOCENTES TIENEN EXPERIENCIA EN DIAGNÓSTICO, INTERVENCIONES Y EVALUACIÓN

Recuerde que el tamaño de efecto promedio del progreso de un año es $d = 0,40$. Cuando consideramos las varias intervenciones educativas que hemos revisado durante nuestro trabajo para Visible Learning, encontramos que las más significativas provienen de los docentes, muchos de los cuales alcanzan un efecto muy superior al crecimiento de un año por el aporte de un año, que incluye:


- trabajar juntos para evaluar su impacto (0,93);
- pasar de los conocimientos actuales de los estudiantes a los criterios de éxito explícitos (0,77);
- fomentar la confianza y tratar los errores como oportunidades para aprender (0,72);
- obtener, por parte de terceros, todas las observaciones posibles sobre su efecto (0,72);
- obtener la proporción correcta de pensamiento superficial en relación con el pensamiento profundo (0,71);
- usar los principios de retos de Ricito de Oro (los retos no deben ser muy grandes ni muy pequeños sino del tamaño justo); y
- usar la práctica deliberada para alcanzar estos retos (0,60).

Para obtener estos efectos es necesario escuchar el proceso de aprendizaje que se desarrolla en las aulas de clases. Esto requiere de menos palabras de los docentes y de más atención al diálogo estudiantil; se necesita más evaluación de la comprensión del pensamiento superficial en relación con el pensamiento profundo y saber cuándo pasar de uno al otro; y requiere de enseñanza fundamentada en una comprensión profunda de lo que los

estudiantes ya saben.

La filosofía subyacente de tales docentes se puede resumir diciendo que estos tienen que estar capacitados en DIE, es decir, los docentes tienen que ser expertos en el Diagnóstico, las Intervenciones y la Evaluación. Para ser un experto en el diagnóstico es necesario comprender lo que cada estudiante aporta a la clase, sus motivaciones y su disposición para participar. Para ser un experto en las intervenciones es necesario tener múltiples intervenciones de manera que si una no funciona con el estudiante, el docente puede utilizar otra. También implica saber cuáles son las intervenciones que tienen altas probabilidades de éxito, saber cuándo pasar de una a otra y no usar un vocabulario de “culpa” para explicar por qué un estudiante no está aprendiendo. Para ser un experto en evaluación es necesario saber cuáles son las habilidades de evaluación, tener múltiples métodos, trabajar en colaboración y debatir con colegas para acordar cuál es la magnitud del efecto que se necesita para que una intervención sea exitosa.

Si los estudiantes no están aprendiendo es porque no estamos utilizando las estrategias de enseñanza correctas; y tenemos modificar estas estrategias. Tal filosofía coloca una serie de exigencias en nuestros docentes: que tengan un nivel alto de habilidades para tomar decisiones cognitivas; que sea capaces y estén dispuestos a decir “me equivoqué en mi elección del método de intervenciones y debo cambiar lo que hago” o “elegí correctamente mi método de intervenciones, pues me llevaron a enseñarles con éxito a los estudiantes”; y que puedan involucrarse con otros en investigaciones colaborativas sobre sus diagnósticos, intervenciones y evaluaciones fundamentándose en la evidencia de su impacto.



Tarea #7:

DEJE DE IGNORAR LO QUE SABEMOS Y **MAXIMICE EL ÉXITO**

utilizando la gran base de conocimientos
que existe en las comunidades de docentes

1 año de
aporte



1 año de
progreso

TAREA 7: DEJE DE IGNORAR LO QUE SABEMOS Y MAXIMICE EL ÉXITO

Cuando comience siguiente año escolar, millones de niños asistirán a la escuela por primera vez. Es difícil imaginar que esto significa que hay millones de problemas de lectura y de aritmética únicos entre estos niños. Pero así es como muchas escuelas trabajan: cada docente afirma que su clase y sus estudiantes son únicos, que los problemas de lectura y aritmética de un estudiante son exclusivos de ese estudiante y que hay un número casi infinito de métodos calificados como el mejor para enfrentar esos problemas.

Imagine que tuviésemos un grupo de doctores que creyeran que cada caso de leucemia es único. Ciertamente, cada caso lo es, pero también hay un conjunto de evidencias sobre cuál es el mejor tratamiento, cómo se desarrolla el cáncer, cómo ajustar el tratamiento en tiempo y cómo construir un historial de casos con las mejores intervenciones (y las reacciones a las intervenciones). Ya existe una comprensión de la cual podemos depender.

Una de nuestras principales limitaciones en la educación es que tenemos poco interés en extender las ideas exitosas y preferimos argumentar “mi clase es única”. Pero nosotros, de hecho, sí sabemos bastante. Es como si, más o menos cada década, redescubrimos nociones exitosas y las volvemos a empaquetar con nuevas etiquetas. No es posible que cada docente sea único, no es posible que cada estudiante sea único; no es posible que no conozcamos prácticas exitosas que tengan altas probabilidades de éxito (y algunas con bajas probabilidades de éxito). Pero esta es la forma en la que se mueve nuestra profesión. Evidentemente, la necesidad

por investigaciones más firmes, desarrollo, evaluación y su introducción a la capacitación profesional, no es solo crítica para el desarrollo del éxito sino también para conocer el éxito.

Tal vez valga la pena investigar los modelos licenciados (o el título con mayor aversión “de franquicias”) para ver si estos pueden reducir la ineficiencia de redescubrir qué funciona, qué no funciona y qué funciona mejor para apoyar el aprendizaje. Ya existen algunos modelos licenciados exitosos como Reading Recovery, Success for All, Te Kotahitanga, Direct Instruction y los programas preescolares Abecedarian. Si bien estos no son perfectos, tienen una larga y exitosa trayectoria de aplicación y difusión.

Ha habido muchísimos docentes que han contribuido al desarrollo de estos paquetes, que han sido objeto de evaluaciones constantes y han acumulado un caudal de conocimientos sobre cuándo aplicarlos, con quién, cómo adaptarlos y así sucesivamente. Seríamos muy tontos si decidimos ignorar esto.



Tarea #8:

VINCULE LA AUTONOMÍA A UN AÑO DE PROGRESO

analizando a los docentes que están alcanzando un año de progreso escolar y apoyando a los docentes que no



TAREA 8: VINCULE LA AUTONOMÍA AL PROGRESO DE UN AÑO

Es un mito que todos los docentes generan el mismo impacto en el aprendizaje del estudiante: todos los estudiantes saben esto, todos los padres saben esto y todos los docentes saben esto. Sin embargo, gran parte de nuestras políticas de desarrollo, nuestra retórica y nuestras discusiones escolares se basan en este mito. La clave es desafiar el mito sin causar una reacción negativa para así promover una profesión que pueda crecer en experiencia y conquistar la cima de la enseñanza como una profesión que exige experiencia.

A los docentes que están ayudando a los estudiantes a obtener al menos el crecimiento de un año por el aporte de un año, debería dárseles un poco de autonomía porque se la han ganado. Si bien nunca debería haber libertad para enseñar “cómo usted quiera” (como tampoco hay libertad para realizar una cirugía según sus deseos), se debe estudiar a estos docentes de alto impacto para entender por qué son tan eficaces. Mi investigación para Visible Learning demostró que tales docentes tienen formas de pensar particulares que merecen ser comprendidas y difundidas.

No obstante, si hay menos del crecimiento de un año, es necesario cuestionar la autonomía que tienen esos docentes. Es aquí donde se debe usar la sabiduría colectiva del mejor de la escuela y de las comunidades escolares, donde se debe presentar el aprendizaje profesional basado en la comprensión de la efectividad, donde se debe adherir a la evidencia de mejor impacto disponible, donde se necesitan mapas del progreso de los currículos basados en la

evidencia y donde se deben promover y utilizar evaluaciones de calidad sobre efectividad del docente. Sí, la esencia del sentido de profesionalismo de muchos docentes es su autonomía para enseñar como desean. Pero ellos no tienen derecho tal autonomía si no están enseñando sistemáticamente en una forma en la que la mayoría de sus estudiantes alcancen al menos el progreso de un año por el aporte de un año.

La intención no es crear un sistema binario donde algunos docentes puedan hacer lo que quieran y otros tengan poca o ninguna autonomía. Si no crear un sistema donde los dirigentes conozcan a sus docentes de alto impacto y así crear una coalición con los docentes exitosos que pueda trabajar en conjunto en la reducción de la variabilidad dentro de la escuela.

Además, esto no implica que debemos identificar a los docentes que están produciendo menos del crecimiento de un año en sus estudiantes y despedirlos o identificar los que están por debajo del 10 por ciento y despedirlos (si tal política tuviese éxito todavía habría un grupo por debajo del 10 por ciento). Al contrario, necesitamos reconocer la efectividad entre los docentes y crear una profesión que les permita a todos unirse al grupo exitoso.

3. LAS IMPLICACIONES DE LA EXPERIENCIA COLABORATIVA

LO QUE ESTO SIGNIFICA PARA LOS DOCENTES

La enseñanza puede ser una profesión solitaria. Los docentes son introducidos a un salón con puertas cerradas con entre 20 y 40 jóvenes y se espera que trabajen solos y hagan una diferencia. Sí, en la última década hemos estado añadiendo más adultos (con frecuencia paraprofesionales o personas con mínima capacitación) en los salones de clases (sin mucho cambio en el impacto). Sí, los docentes consideran que la esencia de su profesionalismo está atada a su autonomía para elegir cómo enseñan. Sí, los docentes se sienten orgullosos de sus habilidades únicas de lidiar con las condiciones locales de sus salones de clases (como si toda la educación fuese local). Sí, creamos salas de profesores para que los docentes trabajen y debatan juntos, pero, por lo general, estas discusiones se centran en el currículo, los estudiantes y las evaluaciones; rara vez en el aprendizaje y casi nunca en el impacto de la enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. Casi hay una conspiración cuando se dice “entiendo que tu método de enseñanza difiere del mío, respeto eso”, que de verdad significa “dejame en paz” Pero tenemos que cambiar.

Debemos dejar de permitirle a los docentes que trabajen solos, a puertas cerradas y en el aislamiento de las salas de profesores y, en su lugar, avanzar a una ética profesional centrada en la colaboración. Necesitamos comunidades dentro y en todas las escuelas que trabajen en conjunto para diagnosticar qué deben

hacer los docentes, planificar los programas e intervenciones de enseñanza y evaluar el éxito de las intervenciones. Necesitamos comunidades que promuevan y compartan el desarrollo profesional dirigido a mejorar la eficiencia y experiencia docente, que diseñen “tableros” de rendimiento donde se evidencie el progreso de aprendizaje y rendimiento y que creen una coalición con los exitosos.

Necesitamos investigaciones más firmes y sistemas de desarrollo y evaluación para garantizar que la práctica se basa en pruebas fiables. El simple hecho de unir a todos los docentes no nos dirigirá, por sí solo, al adecuado ejercicio de la profesión. Además, ayuda que los estudiantes sepan lo que es trabajar en conjunto y sean cómplices del desarrollo de su propio aprendizaje, pero si no están dispuestos a hacerlo, es nuestro trabajo enseñarles.

Con mucha frecuencia los intentos de acciones colectivas conllevan a la formación de grupos, como comunidades de aprendizaje profesional o redes de escuelas, pero, rara vez, el enfoque de estos grupos está en intercambiar evidencia evaluativa o en pensar en lo que ha funcionado y, menos aún, en identificar con certeza el éxito y experiencia para luego privilegiar y compartir estas capacidades. Con mucha frecuencia, la colaboración consiste en compartir recursos, anécdotas e historias de guerra y compartir creencias sobre por qué, o por qué no, algo podría funcionar en “mi” contexto.

El enfoque de la colaboración debe estar en la evidencia del impacto, en acuerdos comunes sobre el significado de impacto, en la evidencia y las formas de conocer la magnitud de este impacto y en cómo se comparte el impacto a través de muchos grupos de estudiantes. Una vez que esto se establezca, el enfoque debería pasar a los matices, los mediadores y los cambios incrementales necesarios para adoptar y aplicar estos métodos que maximizan el impacto en cada contexto.

Tal comunidad, basada en la experiencia, puede dirigir el desarrollo de una profesión de educadores. Liderada por dirigentes instruccionales, la comunidad tendría como objetivo que los docentes compartan y aprendan a ser más expertos. Esta comunidad profesional mejoraría la equidad para que todos puedan aspirar a la excelencia, haría que las escuelas fuesen lugares de aprendizaje acogedores para todos y desarrollaría las condiciones (confianza, liderazgo, pasión y éxito) para que la colaboración maximice el impacto en el aprendizaje.

LO QUE ESTO SIGNIFICA PARA LOS DIRIGENTES ESCOLARES

Es aquí donde los dirigentes escolares desempeñan un papel fundamental. Ellos deben tener la experiencia necesaria para permitir que los docentes trabajen en conjunto y para cuestionar su eficacia. Los dirigentes escolares deben tener la experiencia necesaria para crear oportunidades, desarrollar confianza, proporcionar los recursos necesarios para entender el impacto de todos los docentes en los estudiantes (y su propio impacto como dirigentes escolares) y orquestar estas discusiones entre los docentes. La función de un dirigente es tratar de responder dos importantes preguntas:

- 1 ¿Cómo se evidencia que cada estudiante está alcanzando por lo menos el progreso de un año por el aporte de un año en cada asignatura?
- 2 ¿Qué está haciendo la escuela a partir de estas evidencias?

Los dirigentes escolares podrían descubrir que necesitan traer a un experto en evaluaciones que los ayude a juzgar la calidad de la evidencia y de las decisiones resultantes. Por su parte, el sistema debe responder a estas dos preguntas con currículos claros, con el respaldo de múltiples métodos de evaluación y con métodos de establecimiento de normas para que las escuelas garanticen que hay concepciones de progreso comunes. Pero el debate sobre la evidencia de efectividad debe realizarse entre los docentes, puesto que ellos son los que toman las decisiones al momento sobre el diagnóstico, las intervenciones y la evaluación en el salón de clases.

Omitir a los docentes en este proceso, como lo hacen muchos cuando construyen sus sistemas de responsabilización, tendrá poco efecto en estas importantes decisiones del salón de clases. En cambio, la función fundamental de los dirigentes escolares debería ser garantizar que hay concepciones adecuadas de desafío, concepciones acordadas de progreso y acuerdos bien evidenciados sobre la magnitud apropiada del tamaño de efecto requerido. Como dijo Ronald Reagan, “confíe pero verifique”.

La necesidad de un entorno de confianza en el salón de profesores es obvia si la profesión se basará en la colaboración. La enseñanza no es un proceso fácil y lineal; tampoco lo es el aprendizaje. Si los docentes van a reconocer el éxito, o no, en sus intervenciones, no puede haber ninguna indicación de responsabilización basada en los resultados de las evaluaciones de los estudiantes; al contrario, la sala de

profesores debe ser una comunidad profesional de investigadores que trabajan juntos para maximizar el éxito mutuo.

Puede haber muchas razones para fallar en generar un impacto y ninguna razón se ajusta a todas las situaciones. Sin embargo, una razón común es fallar en implementar una intervención. En la educación hay muchos casos de buenas políticas con mala ejecución (ver Barber et al. 2010) En algunos casos, esto se debe a un factor que se escapa del control del docente (como una enfermedad, asuntos familiares); podría ser por una falta de claridad en el currículo, sobre todo una discordancia entre el currículo y la evaluación; y podría ser una decisión para que los estudiantes continúen trabajando en un proyecto que no está mejorando su aprendizaje. Es extremadamente importante que los dirigentes escolares entiendan las razones por las que una intervención falla o es exitosa, ya que estas razones son la base para adaptar, cambiar o continuar la intervención, sin embargo, tales razones no deben convertirse en excusas para no alcanzar los efectos acordados en el aprendizaje del estudiante.

LO QUE ESTO SIGNIFICA PARA LOS DIRIGENTES DEL SISTEMA

La función del sistema es apoyar las habilidades de los dirigentes para desarrollar tales comunidades, proporcionar recursos que aporten observaciones a los docentes y dirigentes escolares sobre su impacto en todos los estudiantes y recompensar las discusiones sólidas sobre ese impacto. Para que el sistema educativo sea exitoso, este debe

- reconocer y desarrollar la experiencia en las escuelas;
- determinar formas para que la escuela

diagnostique, intervenga y evalúe;

- valorar el éxito; y
- usar el poder de la sabiduría colectiva para garantizar que los docentes estén alcanzando las magnitudes de efecto en el aprendizaje de los estudiantes acordadas.

Para tener éxito, el sistema debe ser capaz de identificar y reconocer de forma fiable la experiencia de los docentes y dirigentes escolares. El sistema también debe desarrollar una comunidad profesional de docentes cuyos miembros reconozcan la experiencia diferencial en sus colegas y trabajen con todos en la escuela para elevar el nivel general de experiencia y eficacia. Todo esto se ve atenuado por la inclusión de los "actores externos" y del aporte externo para garantizar que la evidencia es creíble, que no cabe duda de la evidencia del alto impacto generado en todos los estudiantes y que aquellos en la escuela son expertos en determinar las consecuencias críticas y las próximas acciones a tomar frente a sus evaluaciones.

Como se mencionó anteriormente, más que en un ambiente de responsabilización, estas discusiones profesionales deben llevarse a cabo en un ambiente de confianza. Si no hay un nivel de confianza, los docentes, como la mayoría de las personas, cerrarán sus filas, pondrán cortinas y volverán a los viejos y gastados métodos a puertas cerradas en sus salones de clases, argumentando que tienen pruebas de que pueden mejorar el aprendizaje. La escuela, no un docente en específico, debe ser la unidad de análisis y las dos preguntas mencionadas anteriormente (¿cómo se evidencia que cada estudiante está alcanzando por lo menos el progreso de un año por el aporte? y ¿qué está haciendo la escuela a partir de estas evidencias?) deben ser las bases para la responsabilización externa.

4. UNIR TODO

Una característica importante que distingue a la mayoría de los países líderes en educación de aquellos que están en el medio es que estos centran sus esfuerzos en la escuela y en el salón de clases (y privilegian, especialmente, la experiencia del docente y del dirigente escolar) en lugar de gastar sus recursos fuera de estos. Además, su objetivo es que todos alcancen por lo menos el crecimiento de un año por el aporte de un año y proporcionan apoyo para que esto se cumpla.

La equidad es muy importante, pero esta equidad no se refiere a que todos los estudiantes obtengan niveles similares de rendimiento promedio; esta equidad más bien se refiere a la posibilidad que tienen todos los estudiantes de alcanzar la excelencia independientemente de su origen, rendimiento previo o la perspicacia financiera de sus padres. Todos tenemos derecho a aspirar a la excelencia y de alcanzarla en múltiples formas.

Los países que se enfocan en las políticas entre las escuelas participan en lo que yo llamo políticas de distracción en lugar de políticas que valoran la excelencia en los maestros y dirigentes escolares. En los países distraídos, hay un énfasis excesivo en estructuras, edificios y elementos tangibles que se pueden ver y múltiples apelaciones a los padres sobre sus opciones.

Una de las hipótesis que parece subyacer a las políticas de distracción es que hay una intervención de relativa simpleza que puede definirse y estructurarse desde casi la parte

superior del sistema político y que luego puede forjar su camino hacia los efectos positivos de los estudiantes.

Es fascinante escuchar, mientras viajo por el mundo, las últimas soluciones “simples” y notar lo diversas y, a menudo, contradictorias que son, la seriedad con la que aquellos la cima de la jerarquía las consideran y cómo las ignoran o rechazan los que están en los salones de clases. Por el contrario, una de las hipótesis de la política de acción colectiva es que no existe ninguna intervención sencilla, sino que hay una narración de impacto que se puede compartir, entender, aplicar y evaluar dentro y fuera de las escuelas. Se supone que esta implica un claro enfoque en la naturaleza del aprendizaje y en la enseñanza que la respalda.

Es simple: ser capaz de tomar decisiones correctas con rapidez en todo momento y de saber “qué sigue” para 20-40 estudiantes casi simultáneamente, saber diagnosticar con fiabilidad e implementar múltiples intervenciones de enseñanza y saber cómo evaluar el impacto de la enseñanza en el aprendizaje, esto requiere de altos niveles de experiencia, al igual que garantizar que estas decisiones tengan una meta en común entre docentes y escuelas.

En los sistemas educativos líderes lo que importa es la excelencia de los docentes (que se mide de alguna manera), el apoyo de tal excelencia y un debate abierto sobre la naturaleza del crecimiento hacia la excelencia. En mi narración, los héroes son muchos

docentes y dirigentes escolares. El aprendizaje tiene que ser visible si queremos que ocurra y mejore entre los estudiantes, los docentes, los dirigentes escolares y en el sistema. Desde luego, las condiciones — los aspectos estructurales de las escuelas — deben ser de apoyo para que el esfuerzo mejore el progreso de los estudiantes (y la experiencia de los docentes y dirigentes escolares) y tenga éxito. Pero estas no son la historia principal. La pregunta clave es cómo definir un enfoque en el aprendizaje y la enseñanza en una forma en que estos sean lo suficientemente centrales y susceptibles a mejoras sistemáticas.

Aquí es donde la colaboración entra en juego: la colaboración basada en éxito, en evidencia convincente de este éxito, en privilegiar esta evidencia, en aprender de ella, en extenderla y garantizar que los demás también se dirijan a la experiencia. La colaboración se basa en la cooperación, en aprender de los errores, en obtener observaciones sobre el progreso y disfrutar de aventurarse en el “pozo del no saber”, con la ayuda de expertos que proporcionan redes de seguridad y, al final, formas de salir del pozo. La colaboración creativa implica unir dos o más ideas si relación aparente, lo cual destaca una vez más la importancia de tener lugares seguros y de confianza para explorar ideas, para cometer y aprender de los errores y usar la experiencias para maximizar el aprendizaje exitoso.

Esto es tan cierto para el aprendizaje del estudiante como lo es para el aprendizaje del docente, del dirigente escolar y del sistema. Por lo tanto, lo que nosotros estamos buscando es una base sobre la que ellos puedan disciplinarse y desafiarse mutuamente para alcanzar la excelencia de forma colectiva según la evidencia de su impacto. Esta evidencia de lo que maximiza el impacto puede compartirse, de manera significativa, entre escuelas. Aquí

reside una de las principales funciones de los sistemas: proporcionar los recursos, los foros y el énfasis en el éxito en nuestras escuelas. Los docentes, en especial muchos docentes exitosos, están tan ocupados en sus salones de clases que necesitan que los dirigentes y los sistemas sean asociados vitales en la creación de las coaliciones.

Hay muchas tensiones y problemas que se deben explorar en esta divulgación de éxito y hay una gran necesidad de reducir los efectos negativos de la creación y el mantenimiento de las rutinas organizativas de las escuelas que interrumpen el aprendizaje. Una pregunta no respondida es “¿cómo creamos relaciones cíclicas positivas entre las mejoras en la enseñanza y el aprendizaje y la organización de la infraestructura y recursos?” Cambios en los currículos en Hong Kong fue casi el pretexto para una reconfiguración de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cambios en las valoraciones en Nueva Zelanda casi el pretexto para una reconfiguración de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En otros sistemas, podrían ser por otras políticas de intervenciones. En el proceso de alineación de tareas, apoyo y valoración son esenciales, pero con demasiada frecuencia durante las “reformas” del proceso de reestructuración otras partes del sistema dominan, ignoran o interrumpen negativamente la enseñanza y el aprendizaje.

¿Tenemos el valor de reconocer de forma fiable la excelencia que a menudo nos rodea en nuestras escuelas, la excelencia de nuestros docentes y dirigentes escolares? ¿Tenemos el valor para luego construir una coalición de éxito basada en esta excelencia e invitar a otros en el sistema a unirse a esta coalición? Este objetivo no aspira a la utopía, sino a la ampliación del éxito que ya tenemos. El objetivo es la experiencia, es el juicio fiable, es

la pasión por hacer la diferencia y es compartir en conjunto este saber, hacer e interés. Esto requiere de la mayor inversión y los beneficios que los estudiantes obtendrán serán evidentes, poderosos y emocionantes.

REFERENCIAS

Barber, M., A. Moffit y P. Kih (2010) *Deliverology 101: A Field Guide for Educational Leaders*, Thousand Oaks, Calif.: Corwin.

Clinton, J. M. y J. A. C. Hattie (2014) 'Teachers as Evaluators: An Empowerment Evaluation Approach', en D. M. Fetterman, S. J. Kaftarian y A. Wandersman (eds.), *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment, Evaluation Capacity Building, and Accountability*, Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Hattie, J. (2015) *What Doesn't Work in Education: The Politics of Distraction*, Londres: Pearson.

OCDE (2010) *Resultados PISA 2009: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, vol. I. Disponible en línea: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en> (último acceso 29 de abril 2015).

Rubie-Davies, C. M. (2014) *Becoming a High Expectation Teacher: Raising the Bar*, Londres y Nueva York: Routledge.



Pearson PLC

80 Strand

Londres

WC2R 0RL

T+44 (0)20 7010 2000

F +44 (0)20 7010 6060

www.pearson.com

Únase a la conversación

@Pearson

#OpenIdeas