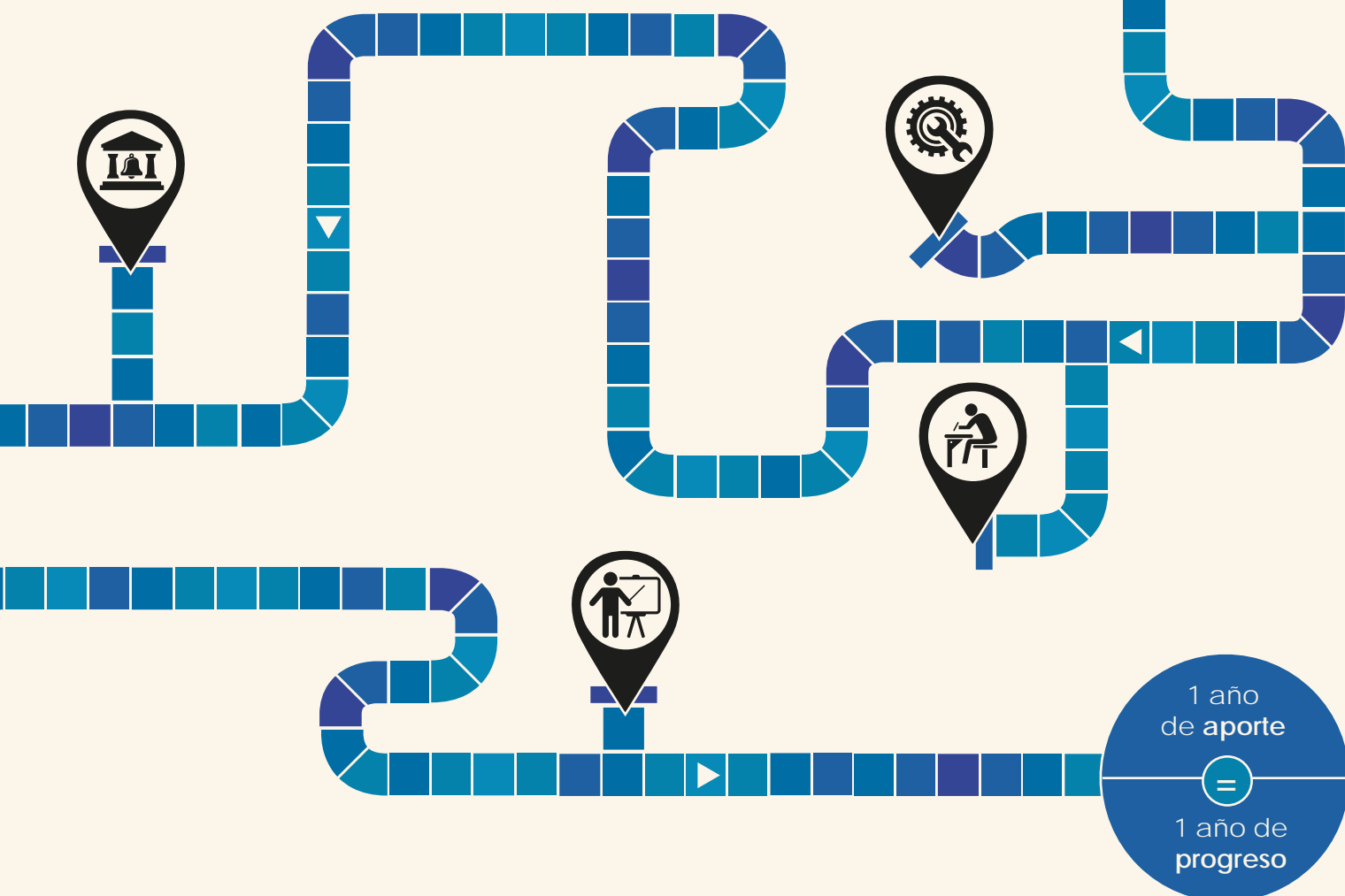




# LO QUE NO FUNCIONA EN LA EDUCACIÓN: LAS POLÍTICAS DE DISTRACCIÓN

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.



# INTRODUCCIÓN

En este informe, el primero de los dos trabajos relacionados sobre qué es lo que no funciona en la educación, y luego lo que sí funciona, describo la jerga y narraciones confusas que desvían nuestra atención del objetivo más ambicioso y fundamental de la educación: que cada estudiante alcance por lo menos el crecimiento de un año por el aporte de un año.

Luego, resumo las respuestas de las políticas normalmente utilizadas por los sistemas que aspiran a estar entre el “top cinco” mundial en lo que a educación se refiere. Sostengo que estas respuestas son “parches” que no sirven para abordar los asuntos importantes, y por lo tanto

es poco probable que hagan una diferencia, a pesar de costar miles de millones de dólares. Tales respuestas son parte de lo que llamo las “políticas de distracción”.

En un trabajo subsecuente, explicaré por qué los países deben pasarse a sistemas que valoren y desarrollen la experiencia del docente. Esto podría ser calificado como las políticas de la experiencia colaborativa, o, de forma más simple, lo que funciona mejor. Mi esperanza es que estos dos trabajos den pie a un debate sobre la necesidad, y luego las acciones requeridas, de realinear la narración en torno a la educación.

## I. BUENAS INTENCIONES MALGASTADAS

En mis viajes he conocido a muchos líderes políticos y oficiales de departamentos y me sigue impresionando su compromiso de perfeccionar sus sistemas educativos, su deseo de hacerlos destacar a nivel mundial y su dedicación para mejorar los resultados para los estudiantes. Pero ellos tienen dificultad para llevar a cabo discusiones complejas y de alguna forma incómodas sobre la variabilidad en la efectividad de lo que sucede a nivel de los salones de clases y mejor se centran en las reglas que son políticamente atractivas pero cuyo efecto a la hora de mejorar el aprendizaje del estudiante ha demostrado ser pequeño – los “parches” estructurales como más dinero, diferentes tipos de educación, diferentes tipos de edificios, pago por desempeño a los docentes, establecer

estándares, favorecer unas pocas materias, más evaluaciones, más tecnología, reducir el tamaño de las clases, mayor elección escolar, o días escolares más largos, por listar solo algunos.

Típicamente, estas son propuestas costosas, cuyo efecto, según las evidencias, es mínimo a la hora de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Estas desvían nuestra atención de implementar políticas que puedan hacer una diferencia significativa, definida aquí como intervenciones con un tamaño del efecto de por lo menos 0,4, el tamaño del efecto promedio esperado para un año de progreso en la escuela. Este compromiso con la famosa lista de parches forma parte de las políticas de distracción.



## 2. EL PROBLEMA FUNDAMENTAL

Hasta la fecha, se debate mucho sobre las diferencias entre las escuelas cuando el problema más grande son las diferencias dentro de las escuelas. La varianza entre escuelas, según los resultados en el área de la 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 (OCDE), es 36 por ciento, y la varianza dentro de las escuelas es 64 por ciento. Para Australia, esta es 18 y 72 por ciento; Canadá, 20 y 80 por ciento; Finlandia, 8 y 92 por ciento; Nueva Zelanda, 16 y 84 por ciento; el Reino Unido, 24 y 76 por ciento; Suecia, 9 y 91 por ciento; y Estados Unidos, 30 y 70 por ciento.<sup>1</sup>

Hay muchas causas para esta varianza dentro de las escuelas, pero una de las más importantes (y una sobre la que podemos influir para su reducción) es la variabilidad en la efectividad de los docentes. Esto no significa que todos los docentes son malos; significa que hay mucha variabilidad entre los docentes en cuanto al efecto que estos tienen sobre los estudiantes. Casi todos los docentes, dirigentes escolares, estudiantes y padres conocen esta variabilidad — aunque muy a menudo queda por fuera cuando se discute sobre las políticas, enseñanza y escuelas. Estas discusiones implican la formulación de preguntas difíciles; por tanto, las políticas de distracción son a menudo invocadas para evitar formularlas. Solo podemos encontrar

una solución cuando reconocemos las diferencias dentro de las escuelas como el problema fundamental. La evidencia de muchos años de investigación sobre lo que realmente mejora el aprendizaje del estudiante refleja esto y apunta a soluciones tales como mejorar la experiencia de los docentes y dirigentes escolares, asegurar que los docentes y dirigentes escolares trabajen juntos en acuerdos comunes sobre el progreso y altas expectativas en cuanto al impacto de su enseñanza, dirigentes escolares que se centren en el desarrollo de experiencia colectiva entre sus docentes, sistemas que lleven a cabo discusiones robustas para decidir el propósito y resultados deseados de sus escuelas y estudiantes que quieran aprender las habilidades que necesitan para convertirse en sus propios docentes.

Estas políticas, de las que se escucha menos a menudo, pueden llamarse “las políticas de la experiencia colaborativa”, puesto que es solo a través de la asignación de recursos y privilegios a la experiencia colaborativa que una nación puede tener alguna posibilidad de convertirse en uno de los primeros sistemas educativos del mundo. Reconocer, valorar y destacar a los docentes y dirigentes escolares con niveles altos de experiencia hace la diferencia. Es lo que funciona mejor.

Muchos sistemas están saturados con niveles altos de tal experiencia, pero todo está en riesgo si las políticas de distracción comandan el centro de atención.

<sup>1</sup> Tome en cuenta que la varianza entre escuelas es más alta en países desarrollados que hacen el mayor uso de agrupar estudiantes según el rendimiento académico a nivel de escuelas: Alemania es 59 y 41 por ciento, y Chile 51 y 49 por ciento.



### 3. CORREGIR LA ESTRATEGIA

Todos los estudiantes merecen por lo menos el progreso de un año por el aporte de un año, sin importar dónde comiencen. Pero aceptar esto implica que dejemos de utilizar términos como estándares de rendimiento, colas, brechas y línea estática. Podemos sentirnos cómodos utilizándolos, pero nos confunden y distraen.

#### ESTÁNDARES DE RENDIMIENTO

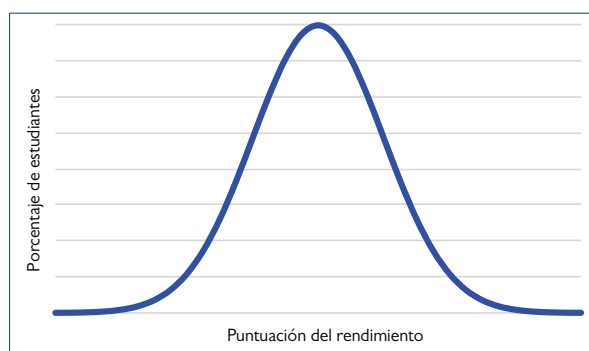
Nos gusta hablar sobre estándares, y, en particular, sobre altos estándares. Hay muchos métodos para establecer estándares, pero, cualquiera sea el método, por lo general, estos se fijan de alguna manera un poco por encima del promedio – no tan arriba que cause que muchos fracasen y no tan abajo que haga que muchos pasen. Ahora, considere la mayoría de las materias de rendimiento en las escuelas (como inglés o matemáticas). Si, para cualquier país, dibuja un gráfico de la distribución de estudiantes, obtendrá una curva con forma de campana – comúnmente conocida como la “curva normal” (ver la ilustración 3.1).

Cuando ponemos estas dos observaciones juntas (estableciendo el estándar justo por encima del

promedio y la distribución normal en forma de campana del rendimiento), se espera que cerca del 50-65 por ciento de los estudiantes estén justo o por debajo del estándar. Es muy improbable que el 100 por ciento, o incluso el 80 por ciento, de los estudiantes estén por encima del estándar (y, si lo están, se dirá que el estándar era muy bajo). Así, en cualquier sistema educativo con estándares establecidos “justo por encima del promedio”, es muy improbable que todos los estudiantes superen el estándar; puesto que no es posible que todos los estudiantes estén “por encima del promedio”.

Por lo tanto, las políticas de estándares y alto rendimiento tienen un sistema de fracaso incorporado que da como resultado que muchos crean que, a pesar del aumento de los recursos, las escuelas y docentes todavía no han cumplido. Nunca se dará el caso en el que todos los estudiantes superen la mayoría de los estándares de rendimiento, y no es responsabilidad de las escuelas hacer que todos los estudiantes sean un Albert Einstein o una Marie Curie. El objetivo de la educación no debería estar centrado en hacer que el 100 por ciento de los estudiantes estén por encima del estándar (a menos de que los estándares sean muy bajos), aunque esto sea lo que las políticas actuales les exigen a nuestras escuelas.

Ilustración 3.1 Una curva de distribución normal.



#### LA “COLA” Y “REDUCIR LA BRECHA”

A menudo se dice que hay una “cola” de estudiantes con rendimiento bajo, y que hay muchas más personas de lo esperado cerca del fondo de la distribución del rendimiento. Por lo tanto, se gastan millones de dólares, aunque hay pocos ejemplos de tal inversión que reducen el



problema – esto no puede hacer mucha diferencia puesto que siempre habrá una cola.

Ahora, una “cola” larga significa que los países tienen una difusión o dispersión más importante y que hay menos estudiantes en el medio; de este modo, hay curvas normales más planas – hay una distancia mayor entre el grupo de estudiantes de arriba y el grupo del fondo. Sí, esto es un problema, pero la solución tiene que ver más con hacer que todos los estudiantes mejoren – especialmente aquellos que están justo por debajo y justo por encima del promedio – y no obsesionarse de más con aquellos que están en el fondo, o asumir que hay muchos más de lo esperado “al fondo en la cola”. (Esto no es proponer que la desigualdad de los resultados debería ser ignorada – al contrario: un foco en la desigualdad es la esencia de una política excelente en la educación).

Por ejemplo, considere la distribución del rendimiento en la lectura de los aborígenes comparado con el de los no aborígenes en Australia (ilustración 3.2). Las curvas muestran la distribución de los resultados en la evaluación nacional de lectura, NAPLAN. ¿Dónde está la cola? ¿Dónde está la brecha? De hecho, hay dos colas (una por debajo del promedio de lo que los estudiantes aborígenes rinden, y una por encima del mismo promedio), y hay tres brechas.

Los estudiantes aborígenes de bajo rendimiento rinden menos que los estudiantes no aborígenes ubicados igualmente en la curva de distribución; los estudiantes aborígenes que rindieron cerca del promedio para estudiantes indígenas, rindieron menos que los estudiantes con rendimiento promedio en el grupo de los no aborígenes; y los estudiantes aborígenes con rendimiento más alto rindieron menos que los estudiantes no aborígenes ubicados igualmente.

De hecho, hay tantos estudiantes aborígenes por

debajo del grupo de mayorías en el extremo superior del rendimiento como en el extremo inferior; pero muy a menudo estos estudiantes en el extremo superior son ignorados mientras se gastan millones de dólares para intentar “reparar” a aquellos en la otra cola. Ciertamente, para muchos grupos de minorías, prestar atención a este grupo podría llevar a los mejores beneficios a largo plazo, dado su potencial para ser líderes en sus comunidades. En su lugar, terminamos con un lenguaje deficiente sobre el bajo rendimiento de la minoría como si todos los niños de la minoría estuviesen por debajo del promedio. ¡Cómo el lenguaje puede confundir y causar daño!

### LÍNEA ESTÁTICA (FLATLINING)

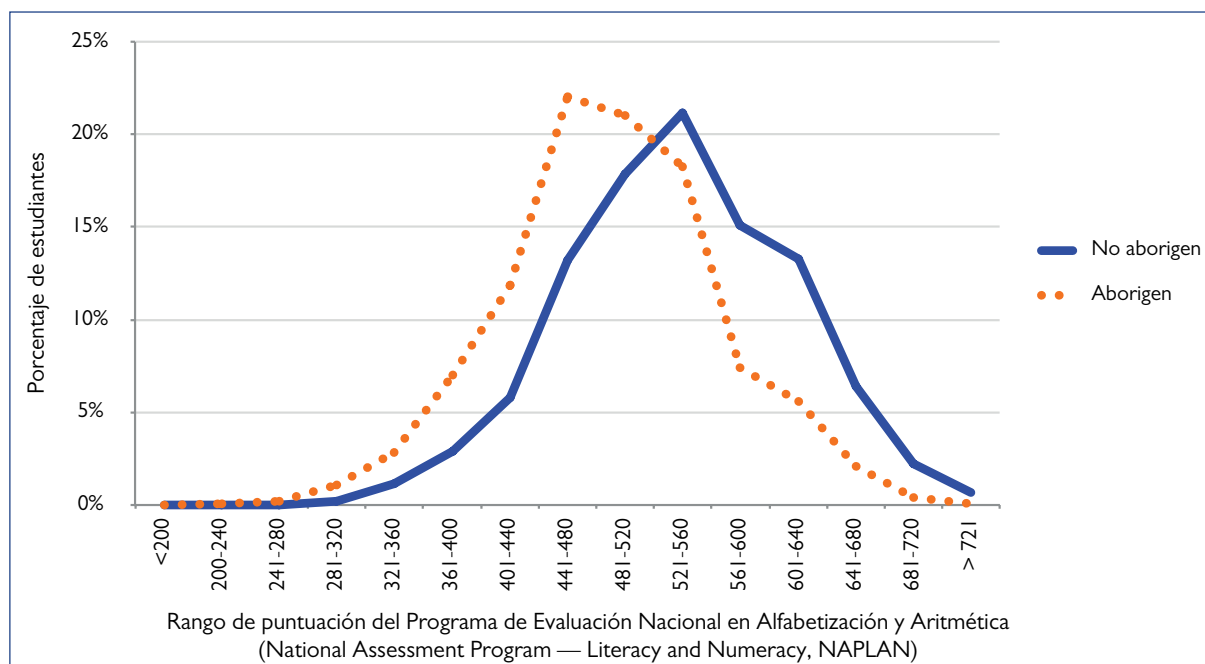
---

Parte de una nueva jerga está trepando dentro de nuestro léxico: línea estática (flatlining). Por lo general, se ilustra utilizando gráficos que muestran que el rendimiento promedio no ha cambiado a lo largo de las décadas pasadas (a pesar de un aumento importante en el financiamiento, y así). Ahora, imagine un negocio que genere una ganancia de \$500 millones en cada uno de los últimos diez años. Esto sería una línea estática (flatlining). Pero, ¿consideraría esto como un resultado pobre? (Seguramente, aunque la ganancia no aumente, todavía sigue siendo un gran resultado). De la misma manera, una línea estática para las escuelas significa que cada año un grupo nuevo de estudiantes entra, y añadimos una cantidad similar de valor para hacer que estos estudiantes estén por encima del “promedio” del año pasado. Los educadores que han logrado un nivel alto y consistente de valor agregado para cada cohorte de estudiantes deberían ser elogiados como lo sería un negocio consistente y con alto desempeño.

La noción de la línea estática pone mucho énfasis en los rankings y no suficiente en el desempeño, lo cual puede ser engañoso, particularmente cuando el número de países que participan



Ilustración 3.2 Resultados en el área de lectura del NAPLAN 2010, estudiantes del año 3-9.



Fuente: NAPLAN 2010, conjunto de datos conseguidas por el autor.

en las evaluaciones como PISA y TIMSS va en aumento. Por supuesto, tanto los negocios como los educadores querrán aumentar y mejorar la “ganancia”, pero la línea estática no es necesariamente una situación negativa.

Por lo tanto, deberíamos dejar de hablar de la cola, la brecha y la línea estática. Siempre habrá una cola, hay muchas brechas, y, si el promedio es alto, entonces la línea estática podría ser una tendencia positiva.

El mayor problema es la gran difusión de resultados entre los grupos de estudiantes de arriba y los del fondo, y la solución para esto pasa por hacer que todos los estudiantes mejoren su rendimiento. Todos los estudiantes merecen por lo menos el progreso de un año por el aporte de un año, sin importar dónde comiencen (aunque aquellos que comiencen atrás necesitarán mucho más que el progreso de un año si se pretende reducir la brecha). Este es más un problema de equidad que uno de excelencia.



### Una objeción común a mi trabajo: es la pobreza la que tiene que arreglarse, no las escuelas

Antes de considerar la lista de prescripciones de políticas que distraen, quiero abordar una crítica común a mi trabajo: que deja de lado el problema de la pobreza. Como muchos han notado, los estudiantes no descansan de la pobreza durante las horas escolares, y, de hecho, corregir el impacto de la pobreza puede llevar a mejoras importantes en el rendimiento. Pero sería una malinterpretación total de mi trabajo decir que ignoro estos problemas. Ver el capítulo en *Aprendizaje visible* (Hattie 2009) sobre la importancia de los recursos en el hogar; por ejemplo. La pobreza, la falta de hogar, abuso o uso inadecuado de drogas todos son impedimentos mayores para que los estudiantes progresen en su aprendizaje. Estos son, en particular, exterminadores de altas expectativas y del estímulo para tener éxito.

Creo que nosotros los educadores no podemos hacer mucho para solucionar el problema. En su lugar, podemos ofrecer las mejores oportunidades para ayudar a los estudiantes, sin importar cuál sea su situación de hogar. De hecho, una de las razones para que los gobiernos hagan la educación obligatoria, es que esta les ofrece a todos los estudiantes una oportunidad de triunfar – y hay muchos docentes y escuelas que hacen diferencias importantes en las vidas de los niños provenientes de la pobreza.

Creer que podemos hacer una diferencia para los niños provenientes de familias con pocos recursos es un punto de partida fundamental, y el mantra debe ser;

“puedo hacer una diferencia positiva profunda en cada persona que pase por las puertas de la escuela y entre a mi clase o escuela sin importar su origen”. La pobreza y la escasez de recursos no son una excusa para no hacer una gran contribución a los estudiantes, aunque sin duda estos se dirigen hacia un comienzo difícil.

Las dos escuelas primarias a las que yo mismo asistí están clasificadas entre las más bajas en cuanto al estatus socioeconómico en Nueva Zelanda (antes y ahora). Si la escasez de recursos en el hogar fuese un obstáculo principal, entonces yo no debería haber crecido para escribir este artículo. La diferencia entre aquel entonces y ahora es que nunca se me dijo que era poco probable que tuviese éxito debido a mi origen. En su lugar, mis maestros me ayudaron a creer que podía tener éxito en la escuela. No estoy proponiendo que ignoremos la pobreza y sus efectos; lo que propongo mejor es encontrar el éxito de cualquier manera posible, crear las circunstancias para el éxito y remover los obstáculos (especialmente las bajas expectativas y explicaciones del porqué no podemos enseñarles de manera efectiva a estos estudiantes) con el fin brindar las mejores oportunidades para todos.

Fui bendecido con algunos docentes excelentes (gracias Sr. Tomlinson, Sr. McNeil, D. McDonald y Sra. Fisher) y con padres que esperaban mucho de mí. Se me enseñó la perseverancia, la práctica deliberada y a nunca decir no. Ciertamente, uno de los papeles fundamentales de la educación es permitirle a cualquiera salir de una situación socioeconómica baja.



## 4. LAS POLÍTICAS DE DISTRACCIÓN

Ahora centremos nuestra atención en algunos de los “parches” más populares para mejorar el aprendizaje del estudiante. El argumento no es que cualquiera de estas soluciones sea irrelevante, errónea o dañina, sino que el

énfasis excesivo en una de ellas o en todas desvía la atención de otras maneras más efectivas y fundamentales para hacer que los sistemas educativos sean de clase mundial.





# Distracción #1: APACIGUAR A LOS PADRES

“

Si tan solo hubiesen **más opciones**  
de **escuelas y clases con**  
**menos alumnos**

”





## DISTRACCIÓN I: APACIGUAR A LOS PADRES

Quizás, la mejor explicación del porqué los sistemas recurren a políticas que hacen poca diferencia en los estudiantes es que el objetivo de estas es apaciguar a los padres. Los padres tienen poder puesto que ellos, no así los estudiantes, son los votantes.

El sistema de California es un ejemplo de apaciguamiento. Una generación atrás, California era uno de los primeros estados a nivel educativo de los Estados Unidos. A pesar de las señales recientes de mejora, ese ya no es el caso en estos momentos (con tasas de graduación bajas, abandono de las escuelas públicas, etc.). Al darle a los votantes poderes sobre proposiciones específicas (como los niveles de impuestos para financiar las escuelas, salarios de los docentes y recursos), algunas de las políticas más retrógradas en Estados Unidos han sido promulgadas, lo cual le ha causado un daño grave a la calidad y futuro del sistema escolar del estado.

Últimamente, California ha construido escuelas que no pueden ser abiertas debido a restricciones económicas, aunque sobrepobladas, las escuelas en decadencia vecinas siguen hacia adelante. Subsecuentemente, se han presentado políticas negativas para ponerle curitas a un sistema casi nulo, y todo esto ha llevado a una espiral viciosa de caída en cuanto a la confianza del público en los docentes, líderes y escuelas públicas – y esto no es debido a algún fallo del personal, sino a que el poder que se les dio a las personas ha, hasta hace poco, bloqueado el dinero de los impuestos destinado a la educación. Este problema solo empeorará a medida que la proporción de votantes sin niños en las escuelas públicas aumente.

California ilustra lo que estamos a punto de enfrentar a nivel global. A medida que la atención pasa de cómo educar de la mejor manera posible a los estudiantes a cómo convencer de la mejor

manera posible a los votantes de que sus impuestos son gastados apropiadamente, enfrentamos algunas de las dificultades de la democracia. Al permitir que el debate se centre en lo que las escuelas pueden hacer por nosotros y no en lo que nosotros podemos hacer por las escuelas, creamos un argumento que las escuelas solo pueden perder. Veremos más debates nacionales sobre la equidad en las escuelas, veremos más debates sobre los problemas entre las escuelas (en lugar de tomar en cuenta la variabilidad dentro de las escuelas), buscaremos encontrar alternativas a las escuelas financiadas por el gobierno, y veremos cómo más y más personas perciben la educación no gubernamental como mejor. El sistema escolar financiado por el gobierno será para aquellos padres que “no estén dispuestos” a invertir en la educación de sus propios hijos; habrá más iniciativas públicas-privadas, y habrá aún más malentendidos sobre cómo las escuelas pueden ser exitosas realmente.

### Elección

Este malentendido comenzará (en muchos países ya ha comenzado) con el abandono por parte de la clase media de las escuelas financiadas por el gobierno. El promedio de la OCDE es de 82 por ciento de estudiantes que asisten a escuelas financiadas por el gobierno, y en muchos países este porcentaje está cayendo (OCDE 2014: 409). Muchos han argumentado que la presencia de un sistema escolar sólido financiado por el gobierno es la clave para la sobrevivencia de la democracia y que debe haber una masa crítica en el sistema público con el fin de asegurar una defensa efectiva para esta democracia. Sin embargo, muchos padres ven la situación similar en el sistema privado. El sector “privado” es persuasivo, y los padres pagan tarifas más altas por estas escuelas con la esperanza de asegurarles una educación de calidad a sus hijos. Existe la percepción de que allí hay probabilidades un poco más altas de obtener una educación buena (o por lo menos de conocer a las personas “correctas” y evitar a las “malas”).



Cuando se toma en cuenta el rendimiento anterior o el origen socioeconómico de los estudiantes, sin embargo, la evidencia muestra poca diferencia en el rendimiento entre las escuelas privadas y públicas en muchos sistemas (OCDE 2014: 409). Por supuesto, las escuelas privadas promueven la idea de que ellas cuentan con mejores docentes, tamaños de clases más pequeñas, mejor equipamiento, más actividades extracurriculares – y este es un guion muy exitoso para las políticas de distracción, ya que las escuelas privadas muy rara vez pueden obtener mejores resultados (especialmente cuando se toma en cuenta el rendimiento entrante anterior). Es fascinante que a menudo las mismas personas que piensan que las escuelas públicas son un desperdicio de dinero, estén contentas con gastar mucho dinero en las escuelas privadas para sus propios hijos.

Con la finalidad de apaciguar a los padres, los sistemas promueven el lenguaje de la elección, aunque por lo general es el más pudiente quien puede ejercer cualquier elección ofrecida. La elección casi siempre se trata de una elección de escuelas (no de docentes), y la elección típica es entre escuelas financiadas por el gobierno y escuelas privadas. Como se señaló anteriormente, esta elección entre escuelas se da a pesar de que la variabilidad entre las escuelas es, en la mayoría de los países occidentales, pequeña en relación con la mucho más importante “variabilidad dentro de las escuelas”. Esto supone la pregunta “¿Por qué brindamos la elección a nivel de escuelas cuando esto importa mucho menos que la elección de docentes dentro de una escuela?”

El lado cruel del debate de la “elección” es que muchos padres toman sus decisiones con base en las variables del éxito escolar. La peor variable es utilizar el estatus socioeconómico (socio-economic status, SES) como si fuese algún indicador de calidad. Aunque los niveles del promedio de rendimiento pueden ser más bajos en escuelas con SES bajo, no hay evidencia de que

los docentes en escuelas con SES más bajo sean menos eficaces que aquellos en escuelas con SES más alto al momento de agregar valor (de hecho, en Australia, los efectos de crecimiento para los estudiantes son más altos en escuelas con SES por debajo del promedio que en aquellas con SES por encima del promedio) (OCDE 2014: 409). Además, el origen socioeconómico es más bien un correlato del rendimiento anterior; lo que lleva a falsos supuestos sobre la calidad de las escuelas con SES más bajos. De alguna manera, una proporción justa de la correlación entre el estatus socioeconómico y los resultados es la correlación entre el desempeño anterior y posterior.

### Reducir el tamaño de las clases

Reducir el tamaño de las clases es una innovación que definitivamente apacigua a los padres, docentes y dirigentes escolares. Lo padres ven la reducción del tamaño de las clases como una variable para que a sus hijos se les preste más atención. Los dirigentes escolares la ven como una variable para más recursos (puesto que los salarios representan el 80+ por ciento de la mayoría de los presupuestos, más personal significa automáticamente más dinero), y los docentes argumentan que lidiar con menos estudiantes es menos estresante y más eficaz.

La evidencia de los diversos metaanálisis sobre la reducción del tamaño de las clases demuestra un efecto positivo pero pequeño. Así, la pregunta principal debería ser: “¿Por qué este efecto es tan pequeño?” La respuesta parece ser que los docentes pocas veces cambian su forma de enseñar cuando pasan de clases más grandes a clases más pequeñas. (Por ejemplo, siguen hablando tanto, si no más, como lo hacían en clases más grandes; ver Hattie 2005).

Tal vez si los docentes cambiaran su manera de enseñar para sacar el mayor provecho de tener menos estudiantes, el efecto sería más importante. Pero no lo hacen. Para parafrasear

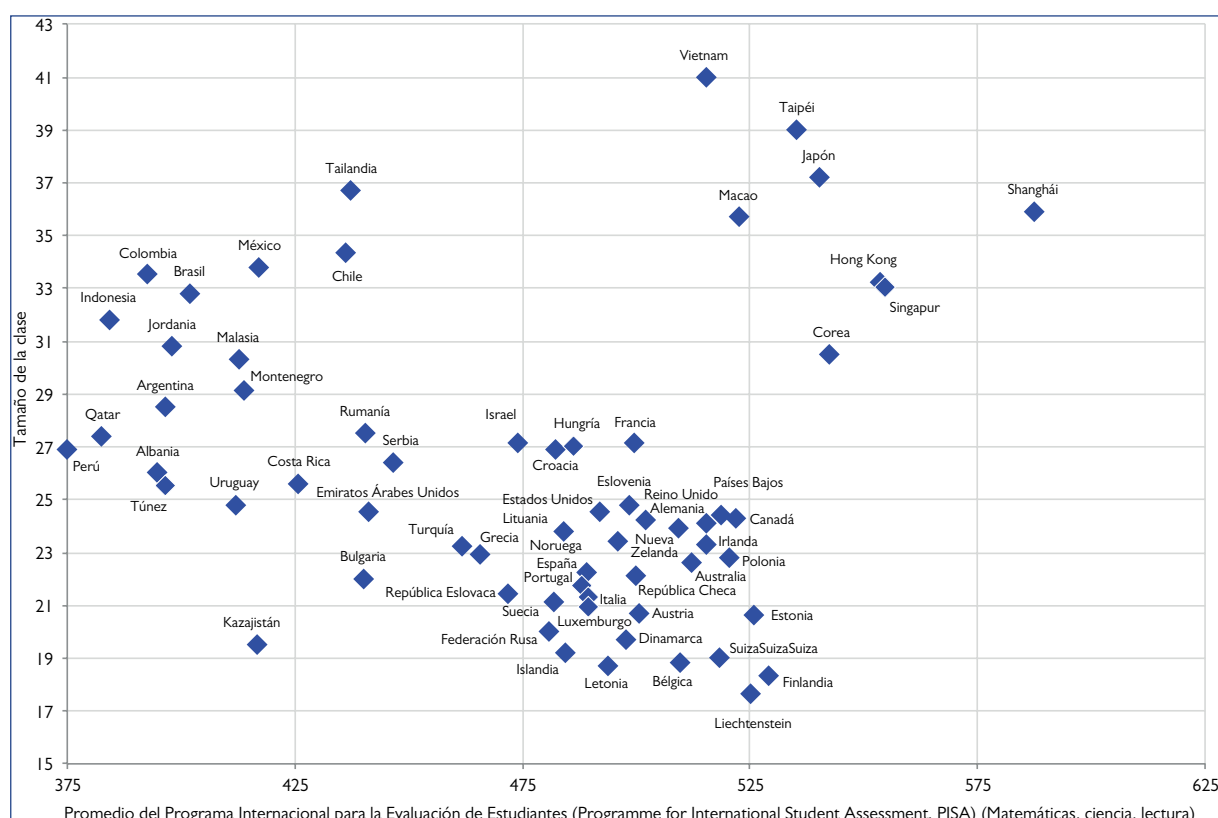


a Andreas Schleicher, “Si tiene que escoger entre una enseñanza excelente y una clase pequeña, elija la segunda” (Schleicher 2015).

La ilustración 4.1 muestra la calificación PISA promedio por país (un promedio de las calificaciones en el área de lectura, matemáticas y ciencias) de acuerdo con el tamaño promedio de la clase. Hay una relación obvia pequeña. Tenga en cuenta que, esto no sugiere que los sistemas

deban aumentar el tamaño de las clases (en los estudios, he encontrado que el efecto general de las clases más pequeñas es un 0,20 positivo, no negativo), pero si se ignora la evidencia (como por lo general se hace en relación con este tema), entonces la reducción debe ser alineada con propuestas específicas y basadas en evidencias para la inversión en la experiencia del docente con el fin de enseñar de forma diferente – y de manera más eficaz – en clases más pequeñas.

*Ilustración 4.1* Calificaciones promedio del PISA 2012 (promedio de lectura, capacidad numérica y ciencias), mostrados por el tamaño de la clase promedio.



Fuente: OCDE, 2014b (calificaciones del PISA promedio), OCDE, 2013 (tamaño de la clase).

Notas: Los datos son presentados para los países miembros y socios de la OCDE, los cuales tienen a disposición los datos sobre el tamaño de las clases promedio. Le agradezco a Dan Murphy por señalar los errores de esta ilustración en la primera impresión de este informe.



# Distracción #2:

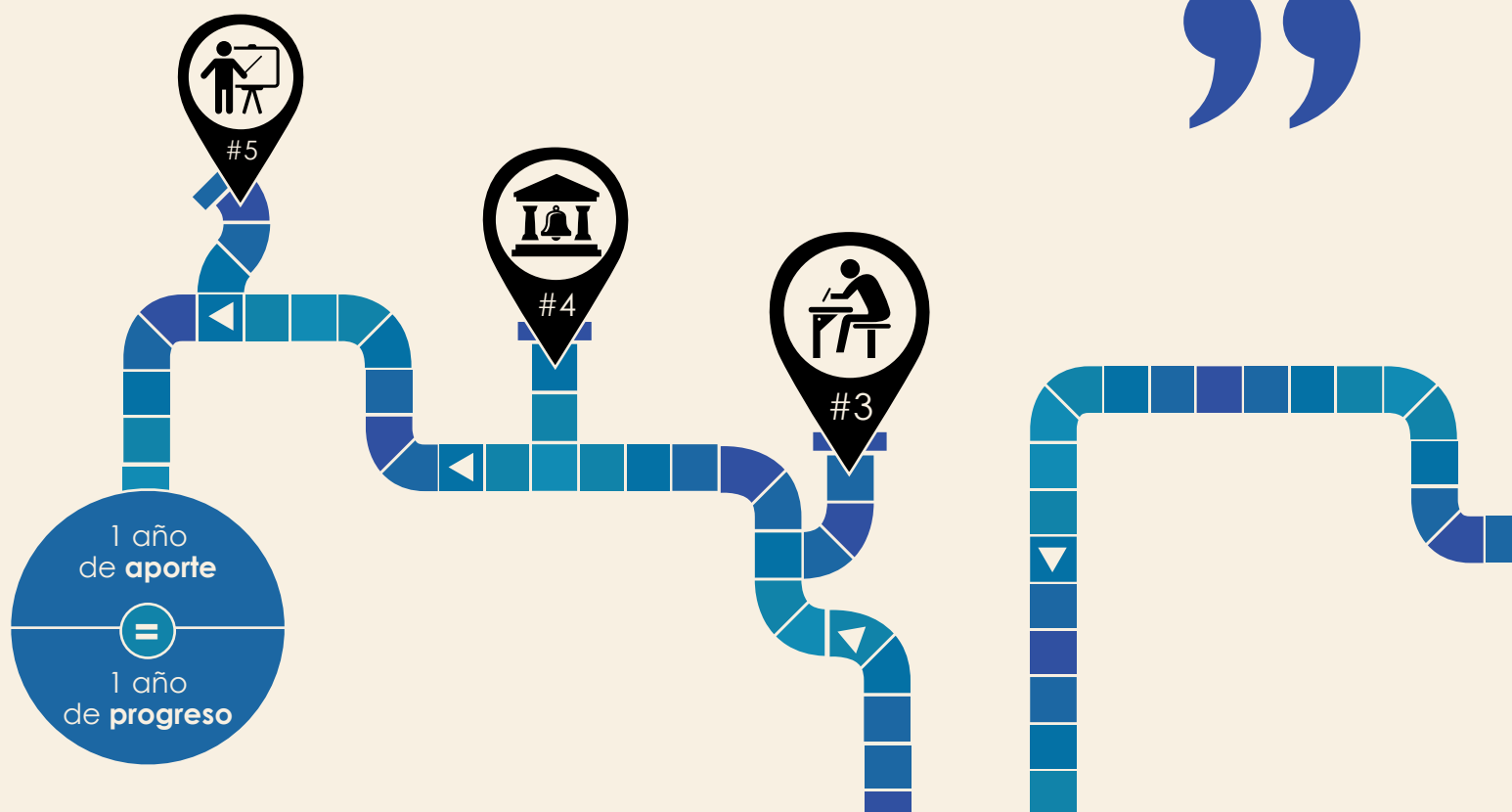
## ARREGLAR LA INFRAESTRUCTURA



“

Si tan solo tuviésemos **programas de estudios más eficaces**, **estándares más rigurosos**, **más evaluaciones** y **más edificios con formas alternativas**

”





### DISTRACCIÓN 2: REPARAR LA INFRAESTRUCTURA

Una de las distracciones principales que realmente hace una diferencia es la búsqueda de mejores infraestructuras: si tan solo hubiese más programas de estudios eficaces, estándares más rigurosos, más evaluaciones y más edificios con formas alternativas ... o por ahí va el argumento. Echémosles un vistazo a estas ideas de infraestructura.

#### Remendar el currículo

En el centro de cualquier currículo están las expectativas de lo que se debe aprender en varios hitos. El poder del currículo es establecer estas expectativas (siempre y cuando las expectativas estén alineadas de forma constructiva con las evaluaciones y recursos utilizados en los salones de clases). Muy a menudo, sin embargo, las expectativas de los currículos son estipuladas en “años”, como si todos los estudiantes en la cohorte de un año estuviesen trabajando en el mismo nivel. Una mejor interpretación del “5” en el “Año 5” es que probablemente haya una difusión del desempeño de cinco años en ese año (los estudiantes en los niveles del Año 1-5 de rendimiento); en el Año 10 es probable que haya una difusión del desempeño de diez años, y así. Pero incluso con nuestro sistema de educación casi universal basado en años, todavía es posible mejorar los peores daños de agrupar a los niños como si todos estuviesen trabajando en los mismos niveles de rendimiento. Podemos hacer esto al implementar un currículo basado en niveles con evaluaciones basadas en niveles (donde los estudiantes trabajen en su nivel sin importar su año en la escuela o edad) en lugar de un currículo basado en el año.

Es más probable que los países que tienen currículos basados en niveles estén en sintonía con el desarrollo del estudiante y procuren el progreso para todos. Es más probable que los

currículos basados en niveles con hitos, objetivos o expectativas claras, que luego son alineados con el sistema de evaluación, tengan un impacto sobre los estudiantes en proceso de aprendizaje que los currículos basados en años.

Sorprendentemente, hay poca investigación sobre cómo los estudiantes se desarrollan y progresan a través de varias materias, pero sabemos que crecen a ritmos diferentes, dependiendo de sus logros anteriores. Muchos currículos están atestados, no están alineados con los sistemas de evaluación, tienen expectativas de progreso bajas o articuladas pobremente y asumen que todos los estudiantes progresan en formas similares. Necesitamos herramientas de diagnóstico más sofisticadas para ayudarles a los docentes a determinar los éxitos recientes de cada estudiante y encontrar la mejor manera para que estos progresen al siguiente nivel. Un enfoque generalista no funciona.

#### Enfatizar en el aprendizaje superficial o profundo

Hay personas que dicen que el camino hacia adelante lo constituyen más hechos, o el aprendizaje basado en el conocimiento. Hay personas que favorecen el aprendizaje profundo, o las capacidades del siglo veintiuno. Esta es una falsa dicotomía, incluso si es algo que ha sido común por eones. En el siglo cinco A.C., Sócrates promovió un método de cuestionamiento que llevó a los estudiantes a reconsiderar su sentido confuso, evidencia inapropiada, creencias autocontradictorias y pensamiento vago. Los alentó para que buscaran evidencia, examinaran el razonamiento y suposiciones, analizaran los conceptos básicos y vieran las implicaciones del pensamiento crítico. El cuestionamiento socrático ahora es una noción común (aunque desafortunadamente no tan común en los salones de clases). Luego vino el escepticismo griego y más tarde, Thomas Aquinas, quien afirmó que necesitábamos desarrollar el pensamiento crítico y el razonamiento para ser cultos de



manera sistemática. El Renacimiento llevó a la búsqueda del análisis y la crítica, y así ...

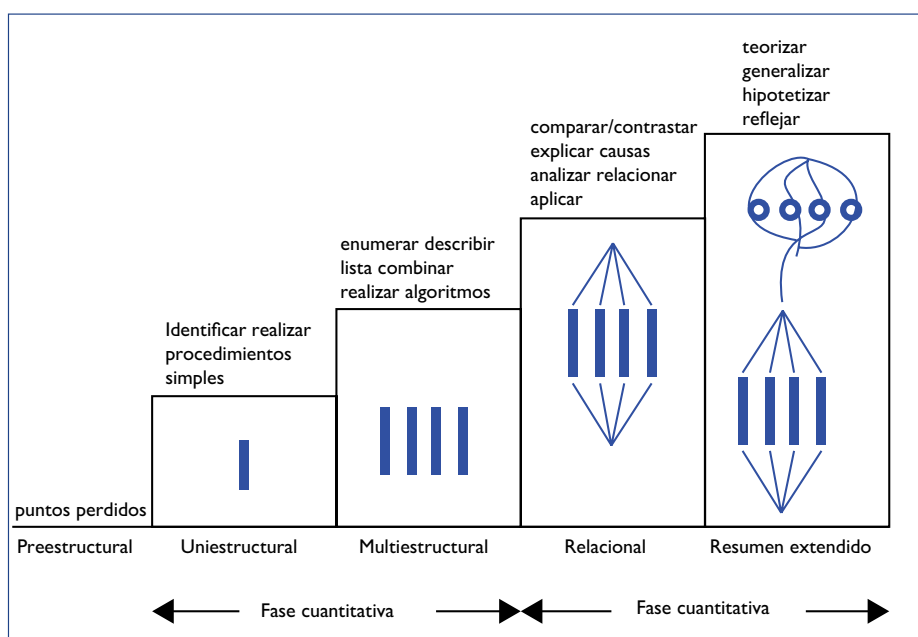
Por otro lado, a mediados del siglo diecinueve, cuando las escuelas financiadas por el estado eran desarrolladas con el fin de educar a los trabajadores obedientes para trabajos de nivel inferior, este énfasis en el pensamiento estaba reservado para favorecer los hechos. El Sr. Gradgrind, el director en la novela *Tiempos difíciles* de Dickens, prefería que sus estudiantes estuviesen repletos de hechos, y al preguntarle a uno de sus pupilos qué era un caballo, recibía como respuesta, “es un cuadrúpedo. Herbívoro. Cuarenta dientes, específicamente veinticuatro molares y doce incisivos. Muda de pelaje en la primavera; en países pantanosos, muda los cascos también. Los cascos son duros, pero deben ser herrados. Se conoce su edad por las marcas en su boca” (1854: 7).

El uso de currículos llenos de cosas a saber, el impulso de conocer los “grandes libros”, el movimiento de la vuelta a lo básico y muchos otros desarrollos, han favorecido los hechos. Los

métodos comunes de evaluación hacen lo mismo, y, a pesar de la experiencia de sus escritores, muchos estudiantes abordan los exámenes de selección múltiple con la creencia de que lo necesario es la evidencia de su conocimiento de hechos y la capacidad de reconocer las respuestas correctas. Descubrir lo que los docentes quieren que usted sepa y demostrárselos en tareas y exámenes es una clave común para el éxito (y muchos docentes esperan que esto suceda). Tal excelencia limitada tiende a no favorecer las capacidades de pensamiento profundo del siglo veintiuno como la creatividad, pensamiento crítico, comunicación y colaboración.

El arte de enseñar es equilibrar la necesidad de conocimiento superficial con el procesamiento profundo de este conocimiento. Las capacidades de pensamiento profundo necesitan contenido sobre el cual trabajar. No puede utilizar las capacidades del pensamiento profundo a menos de que tenga algo para pensar. Las taxonomías más eficaces del pensamiento resaltan esta relación. Considere la taxonomía SOLO (Biggs y Tang 2011), por ejemplo (ver la ilustración 4.2).

Ilustración 4.2 La taxonomía SOLO.



Fuente: Biggs y Tang (2011). Reproducido con el amable permiso de Open University Press. Todos los derechos reservados.



Esta taxonomía tiene una jerarquía de cinco niveles: sin conocimiento, una idea, muchas ideas, ideas relacionadas e ideas ampliadas. Una idea y muchas ideas son pensamiento superficial, y las últimas dos son conocimiento profundo, pero estas dependen de las primeras. Las preguntas importantes son:

- ¿Los estudiantes cuentan con los conocimientos superficiales para luego aplicar el pensamiento profundo?
- ¿Cuál es la proporción del pensamiento superficial en relación con el pensamiento profundo en esta clase? y
- ¿Cuál es el momento adecuado para pasar de reunir ideas a relacionarlas y ampliarlas?

Cuando se aprende algo nuevo, se necesita una proporción mayor de pensamiento superficial en relación con el pensamiento profundo, pero a medida que uno se vuelve más competente, la balanza puede inclinarse hacia el pensamiento profundo. Considere, por ejemplo, los siguientes programas de enseñanza aparentemente sensatos y razonables que privilegian el aprendizaje profundo:

- aprendizaje basado en la investigación;
- instrucción individualizada;
- combinar la enseñanza con los estilos de pensamiento;
- aprendizaje basado en los problemas;
- aprendizaje del lenguaje integral; y
- control del estudiante sobre el aprendizaje.

Los tamaños del efecto promedio de estos programas son muy bajos (0,31, 0,22, 0,17, 0,15, 0,06 y 0,04 respectivamente), muy por debajo del promedio de muchas influencias posibles de 0,4. No es que se trate de programas que no valen la pena. El problema es que muy a menudo se implementan de una manera que no desarrolla el conocimiento superficial primero.

### Aprendizaje superficial y profundo: dos acontecimientos interesantes

Hay dos acontecimientos interesantes que deben darse en los próximos años. Primero, la política de educación más reciente del gobierno chino (el Resumen del Plan Nacional de China para la Reforma y Desarrollo de la Educación a Mediano y Largo Plazo) manifiesta que

*reducir las cargas del trabajo escolar sobre los estudiantes es una responsabilidad compartida de la sociedad. . . . Las maneras y medios para probar y evaluar el desempeño del estudiante y de valorar el funcionamiento de la escuela deben ser reformados. . . . Las escuelas deberían reducir la carga de trabajo escolar de los estudiantes para darles suficiente tiempo para aprender sobre la sociedad, pensar profundamente, practicar más y hacer ejercicios y divertirse. Es imperativo mejorar la calidad profesional de los docentes, sus métodos de enseñanza y eficiencia, mientras se reducen las tareas y los exámenes en el salón de clases.*

(UNESCO 2010: 15)

Segundo, la siguiente asignatura a ser agregada en las pruebas PISA (actualmente en lectura, capacidad numérica y ciencias) es la resolución de problemas colaborativa (Griffin et al. 2012).<sup>1</sup> Esto implicaría que los estudiantes deben resolver una serie de problemas con otra persona o una persona simulada por una computadora. La conversación entre los dos es calificada para cada estudiante con el fin de evaluar sus niveles de colaboración.

<sup>1</sup> Pearson, el editor de este artículo, ha desarrollado el marco conceptual de las evaluaciones de la resolución de problemas colaborativa para PISA (2015) y (2018).



La solución pasa menos por el aprendizaje del siglo veintiuno o aprendizaje basado en la investigación y más por aprender cuándo pensar superficialmente y cuándo hacerlo profundamente. Se trata de las proporciones adecuadas de pensamiento superficial y profundo en cualquier serie de clases y de saber pasar de aprender más ideas a relacionar y ampliar estas ideas. Cuando aprendemos materiales nuevos, podríamos necesitar un mayor foco en lo superficial, pero a medida que nos hacemos más competentes, la balanza debería inclinarse hacia lo profundo. Sorprendentemente, cuando se analizan los planes de las clases para ver si los estudiantes ahondaban más allá de los hechos, cerca del 80 por ciento está concebido para que no se dé el aprendizaje profundo (Fullan y Langworthy 2014).

### Más pruebas de aptitud; o, hacer pruebas se salió de control

Normalmente, la exigencia de un “currículo más riguroso” va acompañado de “más pruebas” para verificar que el currículo ha sido implementado y que los docentes están haciendo su trabajo. Recuerdo haber trabajado en un estado de Estados Unidos que prescribía una serie de objetivos de currículos para cada mitad del año y una prueba relacionada con cada mitad. A medio camino del año, los docentes dejaron de enseñar la primera mitad del currículo y pasaron a la siguiente mitad y comenzaron a preparar a los estudiantes para la próxima prueba, sin importar si los estudiantes entendieron o no la primera mitad. Estos docentes estaban haciendo el trabajo que se les encomendó, pero es absurdo que el sistema haya asumido que el currículo era así de “empaquetable”. La presión de cubrir la segunda mitad del currículo para el siguiente examen significaba que los docentes no podían regresar para corregir lo que los estudiantes no habían entendido en la primera mitad. ¡Hacer pruebas se salió de control!

Hay millones de pruebas de aptitud, y muchos más millones de ítems de pruebas, pero hay

poca evidencia que demuestre que crear más pruebas de aptitud será de mucha ayuda. Incluso si hay más disponibilidad de pruebas en línea, si estas se hacen más receptivas, flexibles y eficaces (y bonitas), mientras que se centren en proporcionar información sobre el rendimiento de los estudiantes, seguirán diciéndonos poco.

No discuto en contra de las evaluaciones en las escuelas. El propósito principal de las evaluaciones en las escuelas, sin embargo, debería ser proporcionarles información interpretativa a los docentes y dirigentes escolares sobre su impacto para que de este modo cuenten con la mejor información posible sobre cuál debería ser el siguiente paso en el proceso de enseñanza.

En lugar de esto, lanzamos pruebas sobre las escuelas como “bombas de precisión”. Creemos que el propósito de hacer pruebas es informarle al estudiante, no al docente, cómo cambiar y adaptarse, y creamos pruebas, no informes, primero. Hasta que no veamos las pruebas como ayudas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje y no principalmente como termómetros de cuánto saben los estudiantes ahora, este día, en esta prueba, entonces desarrollar más pruebas aportará poco y seguirá siendo una distracción costosa.

### Cambiar los edificios y espacios abiertos

A los gobiernos les encanta la infraestructura — y les encanta especialmente construir edificios nuevos: pueden ver los efectos de su generosidad; pueden inaugurarlos con fanfarria; y a estos edificios se les puede poner el nombre de alguien importante (y quizás el nombre de la persona que financió la generosidad). Cuando los edificios son diferentes, estos son promovidos particularmente: mucho vidrio, sin paredes o puertas, por ejemplo.

Aun así, hay muchos estudios y metaanálisis que demuestran que cambiar la forma de los edificios



no lleva a los docentes a enseñar de manera diferente. Por ejemplo, en espacios abiertos, los docentes son expertos en utilizar bibliotecas, árboles en macetas y afiches para recrear sus propios espacios “amurallados”. Esto no significa que los espacios abiertos no puedan llevar a una mejor enseñanza – de hecho, sí pueden, y hay muchos ejemplos de enseñanza magnífica en espacios abiertos.

Muy a menudo, muchas de estas configuraciones nuevas son oportunidades perdidas, ya que no ha habido inversión previa en trabajar con los docentes para mostrarles cómo pueden enseñar de manera diferente y efectiva en estos espacios. Por mucho tiempo, he argumentado que debería haber manuales de consejos (*Cómo enseñar en espacios abiertos para novatos*, por ejemplo) para que cada escuela no reciba un espacio abierto primero y luego decida qué hacer con él.

Los docentes deberían ser capacitados en las formas alternativas de enseñar que el espacio abierto promueve, deberían ser capacitados en trabajar con cada uno para enseñar juntos en estos espacios y deberían ser capacitados para aprender a evaluar su impacto al trabajar en estos espacios diferentes.



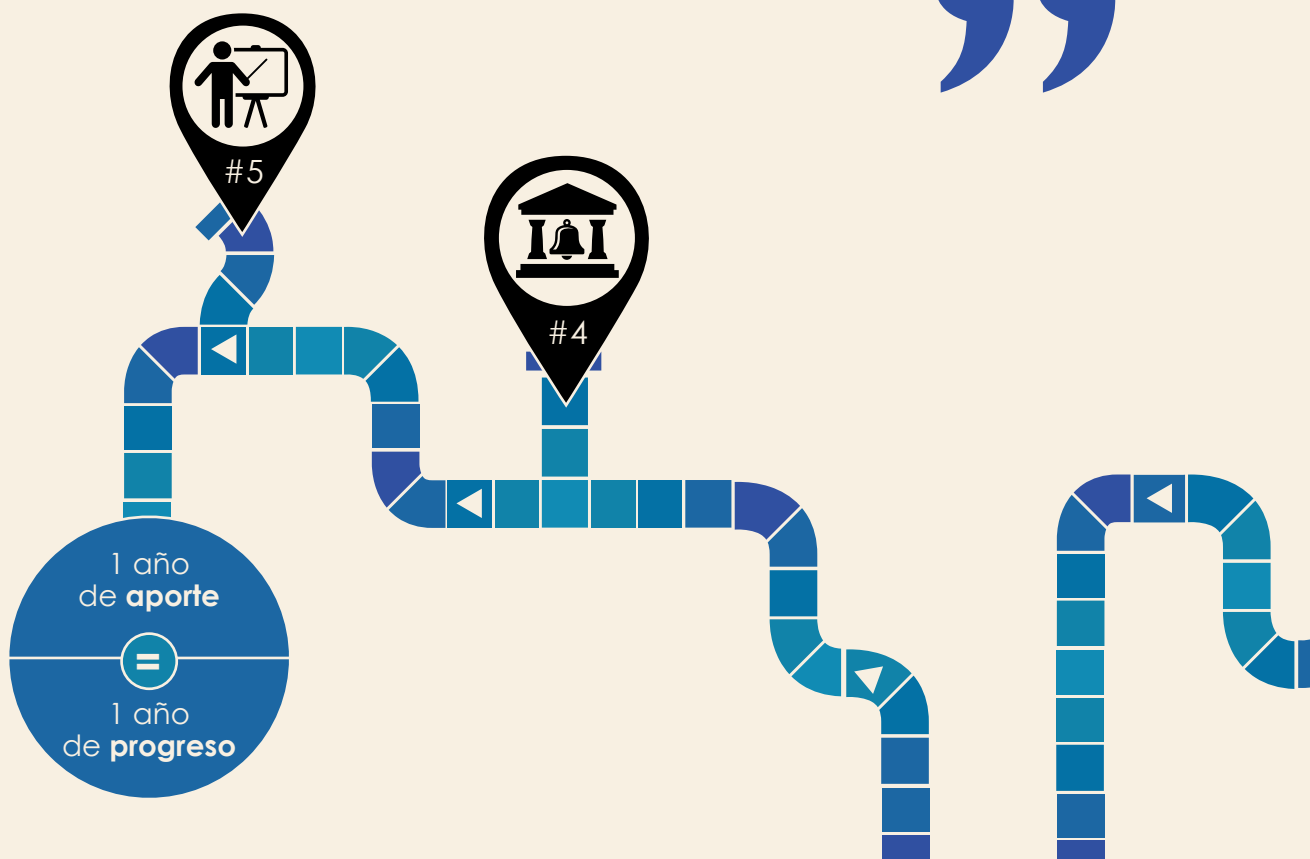


## Distracción #3: ARREGLAR A LOS ESTUDIANTES

“

Si tan solo tuviésemos **mejores estudiantes** y bien preparados

”





## DISTRACCIÓN 3: REPARAR A LOS ESTUDIANTES

### Invertir más dinero en la educación inicial

Durante los primeros cinco años de un niño, ocurre un desarrollo del cerebro extraordinario. Pueden aprender mucho, y hay muchas oportunidades para mejorar su aprendizaje. Por lo tanto, ha habido un foco en muchos sistemas sobre proporcionar sistemas de educación inicial. Muchos países están invirtiendo tanto en estos años iniciales que deberíamos maravillarnos por la rapidez de los niños para aprender a leer y desarrollar habilidades numéricas al momento de comenzar la escuela. Desafortunadamente, hay metaanálisis que muestran que para la edad de 8 años es difícil detectar quién recibió educación preescolar y quién no (Nelson et al. 2003).

Pero el papel de los años iniciales lo debe desempeñar el aprendizaje a través del juego, según el contraargumento. Sí, jugar puede ser de vital importancia, pero algunas revisiones recientes plantean interrogantes sobre la idoneidad de la evidencia para respaldar algunos aspectos del juego. Por ejemplo, Lillard et al. (2013:27) concluyó que “a pesar de más de 40 años de investigación examinando cómo el juego simbólico podría ayudar al desarrollo, hay poca evidencia de que este desempeña un papel importante”. Quizás esto es debido a que los preescolares hacen énfasis en el juego para el desarrollo social y emocional en detrimento del juego para el desarrollo cognitivo.

Antes de invertir más dinero, necesitamos una discusión más fuerte sobre los medios de aprendizaje en el rango de edades de 0-5 – y especialmente a los 0-3 cuando se establecen las bases más importantes para el lenguaje, comunicación, escucha y pensamiento. No me refiero a una discusión sobre la lectura y tablas de multiplicar, sino sobre las muchas capacidades cognitivas que se desarrollan en estos años iniciales: rima, lenguaje, seriación, entre otros – que son las

precursoras de la lectura y capacidad numérica posterior.

También necesitamos una mejor evaluación de los efectos de los diferentes programas de años iniciales sobre el aprendizaje, y debemos tener estudios longitudinales del aprendizaje más eficaces a partir de las edades de 0-8 en adelante. Esta investigación puede ser llevada a cabo: el programa Abecedaria incluye más de 100 actividades para el aprendizaje basado en juegos dirigidas a niños de 0-3 años, y los efectos positivos de estas experiencias de aprendizaje inicial pueden rastrearse en una cohorte de estudiantes (Sparling et al. 2007).

### Utilizar etiquetas para explicar

Cuando los estudiantes no pueden progresar en los años iniciales de la escuela, hay una tendencia creciente de “etiquetar” a estos estudiantes. De hecho, ha habido un incremento importante en el número de niños que viene a la escuela cada día preetiquetado. En mi propio estado, Victoria, la incidencia de autismo y Asperger ha aumentado en 340 por ciento en los últimos tres años; en Estados Unidos, el autismo aumentó 650 por ciento en los últimos diez años. En muchos sistemas, el 15 por ciento o más de sus estudiantes está preetiquetado y drogado de alguna manera comparado con el 3-8 por ciento antes del 2000 (Seltzer et al. 2011).

Aunque los exámenes diagnósticos puedan haber mejorado, es difícil creer que estos aumentos importantes en la incidencia son reales. Una razón potencial para el aumento podría ser el deseo de los padres (y docentes) de buscar una explicación para los comportamientos “inusuales” y la provisión respuestas preparadas (medicamentos) de las profesiones médicas y farmacéuticas. Otra razón potencial para el repunte podría ser el financiamiento extra que está atado a los estudiantes etiquetados como autistas.



Con esto no se quiere insinuar que el TDAH y el autismo no son reales; lo son. En su lugar, creo que el aumento masivo en la frecuencia de estas etiquetas apunta a un problema cultural potencial: los estudiantes están siendo diagnosticados y etiquetados principalmente por razones financieras y de responsabilidad más que por la aprobación de intervenciones educativas adecuadas.

En las profesiones de la medicina y psicología, los diagnósticos son un punto de partida para las intervenciones, pero en la educación, los diagnósticos parecen llevar a explicaciones del porqué no podemos intervenir. La lógica parece ser que, si los estudiantes con problemas de comportamiento son “calmados”, ellos aprenderán. Lo que se olvida a menudo es que mientras las intervenciones individuales y medicamentos pueden calmar a estos niños, no hay corolario necesario según el cual ellos luego aprenderán. De hecho, hay intervenciones en el aprendizaje que han demostrado ser más eficaces al momento de educar estudiantes con problemas de conducta que los medicamentos. En mi propio trabajo he encontrado que, si se toma a dos estudiantes con los mismos problemas de personalidad y comportamiento, y se etiqueta solo a uno (con, por decir, autismo, Asperger o TDAH), se observará una disminución mayor en la ganancia de rendimiento en el estudiante etiquetado en comparación con el estudiante similar que no fue etiquetado (Hattie 2009). Sin embargo, una intervención en el aprendizaje es mucho más costosa para el sistema (y requiere niveles altos de experiencia por parte del docente) que los medicamentos o atención médica, por las cuales pagan los padres.

### Retener a los estudiantes

Una solución comúnmente recomendada para los estudiantes que no están rindiendo es retenerlos un año. Parece obvio: si no puede cumplir con los estándares para pasar al siguiente nivel de grado,

es mejor retener y repetir el año anterior. Esta es una de las pocas áreas en educación donde es difícil encontrar estudios que muestren un efecto positivo sobre el rendimiento. La investigación muestra que retener a un estudiante un año casi dobla la probabilidad de que este abandone la escuela, mientras que retenerlo dos veces casi lo garantiza (Hattie 2009). Súmele a esto el problema de la equidad: considere dos estudiantes con el mismo rendimiento (en Estados Unidos), y es cuatro veces más probable que el estudiante de color (afroamericano, hispano) sea retenido y que el otro estudiante (blanco) con el mismo nivel de rendimiento sea promovido. La única pregunta de interés relacionada con la retención es por qué esta persiste a pesar de esta evidencia concluyente (y es una intervención bastante costosa).

Entonces, ¿por qué sigue ocurriendo esto? Más que cualquier otro grupo, es el de los docentes el que lo solicita con el argumento de “Si lo tuviese por otro año, podría hacer una diferencia”. (Tenga en cuenta que el 80 por ciento de los estudiantes retenidos son varones). ¡Pero lo tuvo por un año y falló! Lo que este estudiante no necesita es más del mismo tipo de enseñanza, más del mismo tipo de actividades, más del mismo tipo de evaluaciones, más del mismo tipo de interacciones de grupo. Lo que este estudiante necesita es una enseñanza diferente, actividades diferentes, evaluaciones diferentes e interacciones de grupo diferentes. Por el momento, esto significa promoción social; es decir, promoverlos por su grupo de edad.

### Enseñar tomando en cuenta los estilos de aprendizaje

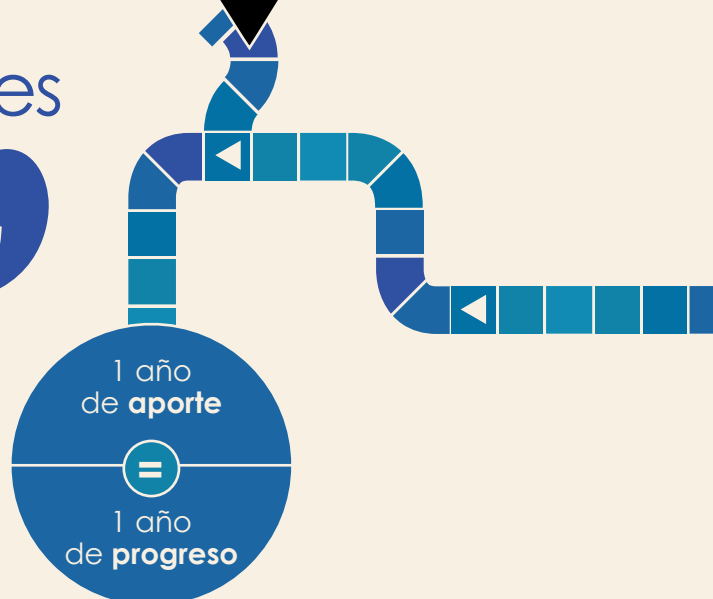
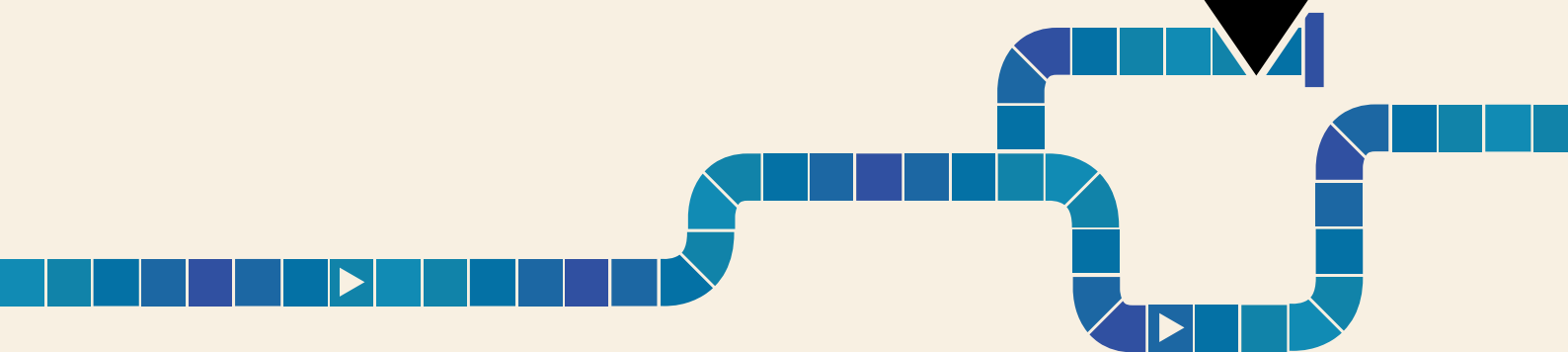
“Pero mi hijo/hija/estudiante aprende de forma diferente a los demás”: este concepto ha llevado a una proliferación de varios estilos de aprendizaje, el más común de estos es que los estudiantes prefieren aprender con un estilo auditivo, visual, táctil o kinestésico (con sus manos) y aprenden mejor cuando la instrucción está orientada a ese estilo. Hay poca evidencia de que las muchas



medidas de los estilos de aprendizaje han llevado a una clasificación similar de los estudiantes; así, la fortaleza de clasificar estudiantes es cuestionable.

Además, existe poca evidencia de que cuando la enseñanza se combina con un estilo aumenta el aprendizaje. Sí, los docentes deberían utilizar varios métodos de enseñanza, y si un método no funciona, deberían cambiar a otro, pero no hay sustento para clasificar a los estudiantes por el estilo de aprendizaje y luego combinar la enseñanza con ese estilo.







## DISTRACCIÓN 4: REPARAR LAS ESCUELAS

### Crear nuevos tipos de escuelas

Es irónico que una solución popular a las quejas sobre las escuelas con tasas altas de fracaso sea inventar nuevos tipos de escuelas. Existe un hambre notable de crear escuelas particulares subvencionadas, escuelas con fines de lucro, escuelas faro, escuelas libres, academias, escuelas públicas-privadas – cualquier otro tipo de escuela que no sea pública. Pero, dado que la varianza en el rendimiento del estudiante entre las escuelas es pequeña en relación con la varianza dentro de las escuelas, es un disparate creer que la solución está en diferentes tipos de escuelas.

Estos nuevos tipos de escuelas usualmente comienzan con fanfarria, con un personal seleccionado por ellas mismas (y algunas veces, estudiantes seleccionados) y son buscadas por los padres que quieren “algo mejor”. De hecho, existe evidencia de que hay un leve incremento en el rendimiento en estas escuelas a corto plazo, pero los efectos a largo plazo llevan a ninguna diferencia cuando se les compara con las escuelas públicas. El efecto de las escuelas particulares subvencionadas, por ejemplo, en los tres metaanálisis basados en 246 estudios es de un minúsculo 0,70 (Hattie 2009).

Esta falta de un efecto marcado seguramente no sorprende cuando se sabe que dentro de un año o un poco más la escuela “diferente” se convertirá en otra escuela más, con todos los problemas habituales que enfrentan todas las escuelas.

### Favorecer a los protagonistas y líderes transformacionales

Otro “parche” común es recurrir al mundo empresarial en busca de ideas para mejorar las escuelas, particularmente en busca de liderazgo. Después de todo, hay muchos líderes empresariales extraordinarios. Aun así, una de las distracciones más importantes es tomar prestada la noción del

líder transformacional de la comunidad empresarial. En el contexto del liderazgo en las escuelas, un director transformacional determinaría la visión, establecería las metas de la escuela, definiría las expectativas, brindaría apoyo a los docentes, protegería al personal de demandas externas, se aseguraría de que la dotación de personal es justa y equitativa y promovería un alto grado de autonomía para el personal. No obstante, el efecto de tales líderes transformacionales en las escuelas es muy bajo, mientras que el efecto de los líderes en la enseñanza es mucho más alto (Robinson et al. 2008).

Las escuelas necesitan líderes en la enseñanza de alto impacto, unos que lleven a cabo observaciones formales en los salones de clases cada año, interpreten las calificaciones de las pruebas con los docentes, insistan en que los docentes esperen que altas proporciones de sus estudiantes tengan buen rendimiento y resultados sociales e insistan y sepan que la atmósfera en la sala de profesores y salón de clases propicia el aprendizaje para todos los estudiantes.

Existe una necesidad urgente de literatura de liderazgo que diga más sobre los asuntos educativos y el papel de los líderes a la hora de implementar prácticas de alto impacto, acumular experiencia colaborativa y buscar y favorecer la enseñanza exitosa que lleve a la comprensión y crecimiento máximo del estudiante.

### Todo lo que se necesita es autonomía

Otra gran distracción es el debate sobre la autonomía escolar. Los gobiernos han prometido mejorar la calidad de la educación, con la afirmación de que la mejor vía para la toma de decisiones es a nivel local (aunque muchos les quitan la autonomía a las escuelas y se la regresan de a pedacitos) y se relaciona a menudo con otros supuestos atributos deseables como la elección, competencia y responsabilidad.



Hay una creencia de que al crear una elección y competición y luego poner la responsabilidad al nivel de la escuela local, habrá incentivos para mejorar la calidad y responsabilidad de cada escuela. Se argumenta que las escuelas, como los negocios, deberían progresar (o no) de acuerdo con su capacidad de cumplir o crear las demandas de los consumidores.

La ruta hacia la autonomía es bastante transitada. Hay muchos países donde las decisiones relacionadas con la asignación de recursos y currículos y evaluaciones son locales y los directores tienen niveles altos de autonomía (República Checa, Países Bajos y Macao, por ejemplo). Hay otros países donde la toma de decisiones local solo está relacionada con la asignación de recursos y no con el currículo y evaluación (Chile, Hungría, Suecia, Bulgaria, Dubái y Shanghái). Y hay países donde la toma de decisiones local está muy relacionada con el currículo y evaluación (Japón, Corea del Sur, Nueva Zelanda, Hong Kong, China y Tailandia). El asunto principal en cualquier discusión relativo a la autonomía debe ser sobre lo que es controlado, dónde y con qué responsabilidades para maximizar el impacto. Mi lectura de la evidencia muestra lo siguiente:

- El rendimiento es más alto en países donde las escuelas gozan de autonomía en cuanto a las decisiones sobre el personal, contratar docentes y donde hay niveles altos de responsabilidad (como inspecciones y exámenes de salida externas) pero negativo cuando las escuelas tienen la autonomía para formular su propio presupuesto.
- El rendimiento es más alto cuando los directores de las escuelas tienen algún control sobre los costos oportunistas de aprendizaje como la compra de suministros para la enseñanza, contratar y premiar docentes y escoger los textos escolares y métodos de enseñanza.

- La autonomía local es más efectiva cuando los dirigentes escolares son líderes en la enseñanza en lugar de líderes transformacionales.

Entonces, la autonomía en algunos factores en la educación puede tener un efecto positivo (aunque los efectos sobre el rendimiento siguen siendo pequeños). En comparación con otros impactos sobre el aprendizaje del estudiante, la autonomía escolar no es el área adecuada para hacer muchos esfuerzos. Tal vez, debería continuarse si un aumento de la autonomía llevara a un aumento en el aprendizaje del estudiante: “utilízala o piérdala” puede ejercer más persuasión que ¡autonomía o no!

Pero el debate sobre la autonomía escolar deja de lado dos puntos importantes. Primero, entre mayor sea la autonomía local, es más probable que las escuelas se vuelvan desiguales: las mejores escuelas tienden a mejorar, y las no tan buenas tienden a empeorar:

Segundo, concederles autonomía a las escuelas y directores desvía la atención del asunto principal: ¿hasta qué punto los docentes particulares deberían tener autonomía sobre lo que enseñan? Como lo ha argumentado Larry Cuban (2013), en muchas otras profesiones, las personas a la cabeza (ej., doctores, ingenieros) han perdido gran parte de su autonomía en los últimos cincuenta años porque sus decisiones ahora se basan principalmente en la evidencia proveniente de investigaciones. La época en la que los médicos generales hacían sus propias interpretaciones del tratamiento sin recurso a las investigaciones basadas en las evidencias afortunadamente quedó atrás. Pero esta situación no está ni cerca de darse en la enseñanza. Debemos preguntar: “¿bajo qué condiciones y hasta qué punto los docentes deberían tener autonomía?”



### Invertir más dinero

Quizás, la respuesta es más obvia: proporcionarles más dinero a las escuelas para que estas hagan su trabajo. Por su puesto que el dinero importa. Jonathan Kozol (2005: 59) cree que lo es, citando el comentario de Deborah Meier para apoyar su opinión: “Creeré que el dinero no cuenta el día que el rico deje de gastar tanto dinero en sus propios hijos”. Aun así, en la mayoría de los países occidentales es difícil encontrar evidencia de que más dinero hace una gran diferencia: sobre un cierto nivel de financiamiento, hay poca relación entre más dinero y la mejora del rendimiento.

Esto no debería ser una sorpresa, puesto que el 80 por ciento del financiamiento es destinado a los salarios, edificios, transporte escolar y mantenimiento; los montos irrestrictos son relativamente pequeños, y donde se gastan estos montos en asuntos relacionados con la enseñanza (como recursos para los docentes), hay un impacto positivo pequeño. Pero estos gastos tienen un efecto minúsculo en los estudiantes en comparación con los efectos de los recursos invertidos en la experiencia del docente (Grubb 2009).

Pareciera haber un punto de inflexión entre el gasto acumulativo en educación desde las edades de seis y dieciséis y las calificaciones en el área de lectura promedio (ver ilustración 4.3). Para los países con bajos ingresos, el gasto es un buen indicador del desempeño medio. Sin embargo, para países con PIB mediano a alto, no hay relación entre el gasto y el desempeño. Un informe de la OCDE del 2012 sobre el dinero y el rendimiento concluyó que “El dinero solo no puede comprar un sistema de educación bueno... Entre las economías más pudientes, aquellas que ponen la calidad de los docentes por encima de clases más pequeñas tienden a mostrar un mejor desempeño. Cuando se trata de dinero y educación, la pregunta no es “¿Cuánto?”, sino más bien “¿Para qué?” (OCDE 2012: 4).

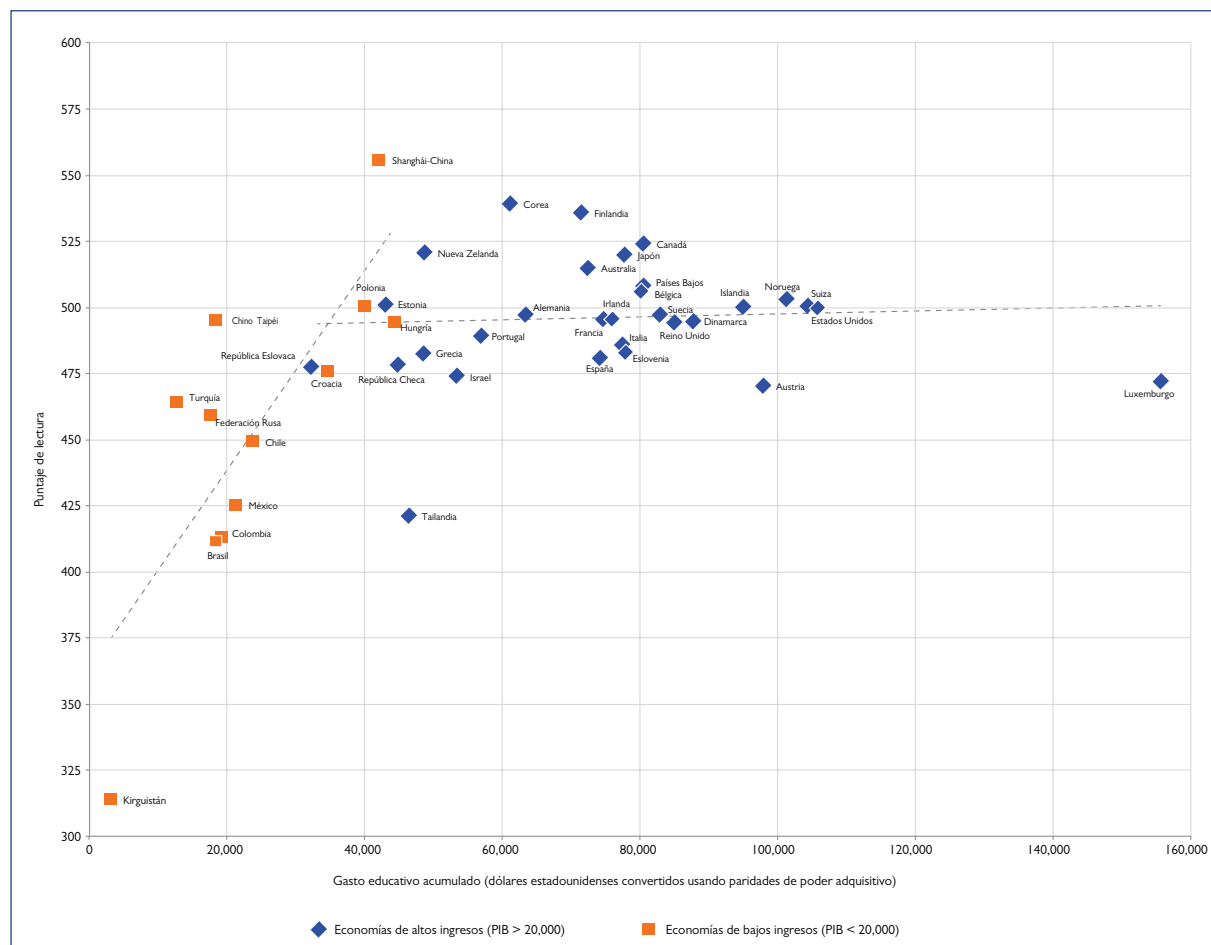
Por lo general, se pide más dinero para el sistema de educación, pero se piden menos explicaciones sobre la eficacia y efectividad de cómo se va a gastar el dinero para mejorar los resultados educativos. La lógica del programa cesa en algún punto de la cadena causal: agregue más dinero para tener más docentes, clases más reducidas y más apoyo por parte de asistentes de docentes, pero ¿dónde está la evidencia de que todos estos recursos extras llevan a una mejora en el aprendizaje? Lo “extra” cesa con los adultos, como si entonces los efectos sobre los estudiantes son obvios.

Salvo que no lo sean. La cantidad de dinero gastada no es lo importante, sino cómo es gastado este dinero y cómo la lógica del programa de invertir más lleva luego a una mejora en los resultados de los estudiantes y no en la satisfacción de los adultos. Como lo ha demostrado Andreas Schleicher (2012), si invertimos en más adultos inexpertos, clases más reducidas y muchas otras características estructurales, los costos subirán considerablemente sin traer consigo efectos significantes sobre el rendimiento del estudiante. El asunto principal debería ser la pregunta “¿Cómo gastar el dinero de forma eficaz?”

Además, hay pocos incentivos financieros para que un docente maximice el rendimiento del estudiante, ya que la mayoría de estos incentivos financieros están relacionados de forma más directa con la escuela que con las diferencias del docente. Los legisladores no deberían esperar aumentos en los niveles generales del rendimiento del estudiante al simplemente ajustar las tasas de financiamiento anual, aunque es común la afirmación de que los resultados seguirán a la asignación de más financiamiento para las escuelas. Si se quiere un aumento en el rendimiento del estudiante, los legisladores deben tomar en consideración modelos de financiamiento alternativos con vínculos más fuertes a las variables que afectan los resultados del estudiante.



Ilustración 4.3 Desempeño promedio en el área de lectura en el PISA y gasto promedio por estudiante desde la edad de seis a quince.



Fuente: OCDE (2012). Reproducido con permiso.

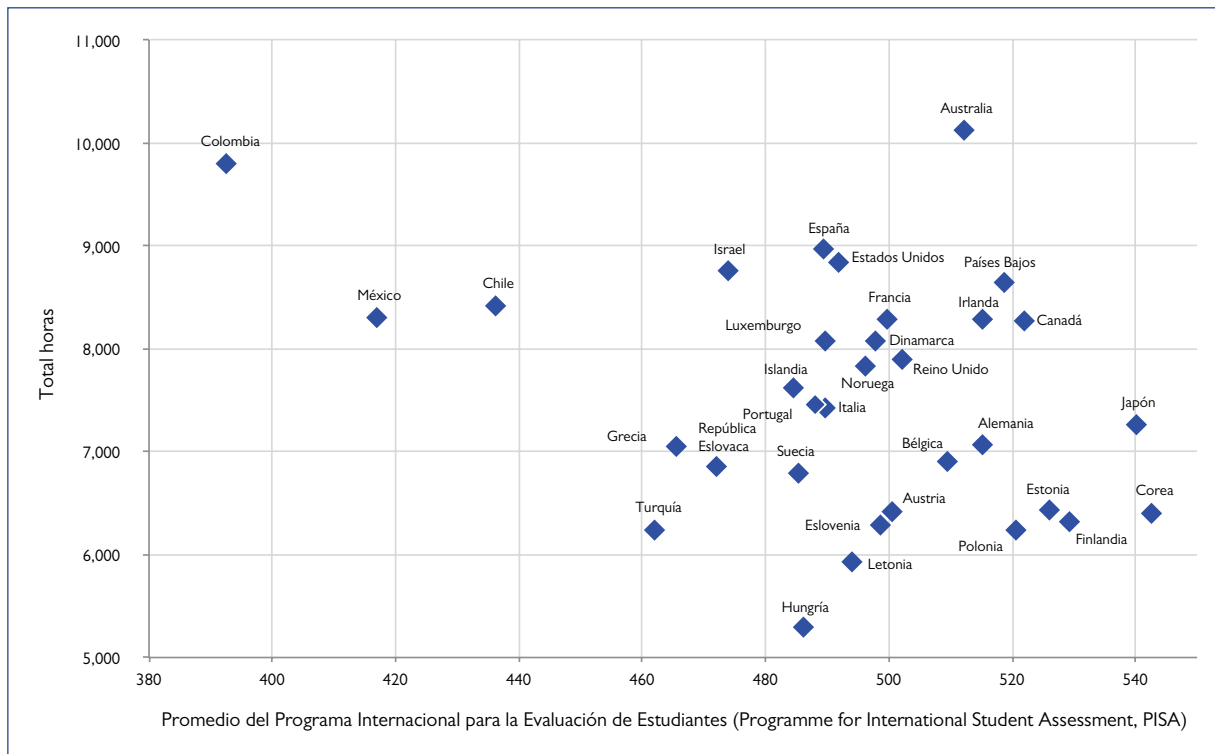
### Extender el día o año escolar

Otro parche popular, y costoso, en la educación es extender el día o año escolar. La Ilustración 4.4 muestra los resultados promedio de rendimiento del PISA 2012 mostrados según el número promedio de horas de enseñanza previstas por año para las treinta y tres principales naciones desarrolladas para las que tenemos ambos conjuntos de datos.

Un análisis correlacional de las horas del tiempo de enseñanza y el rendimiento de los estudiantes revela una relación negativa en el promedio (-0,32) y para cada materia (lectura -0,25, matemáticas -0,35 y ciencias -0,33). Incluso al quitar los tres países con los resultados más bajos, la relación solo se acerca a cero, lo que demuestra que el hecho de solo añadir más tiempo al día, o días al año, hace poca diferencia.



Ilustración 4.4 Calificaciones promedio del PISA (promedio de lectura, capacidad numérica y ciencias), mostradas por horas de instrucción por semana.



Fuente: OCDE (2014) (horas en instrucción), OCDE, Resultados en Foco PISA 2012: Lo que los jóvenes de 15 años saben y lo que pueden hacer con lo que saben, p.5 (calificaciones PISA).



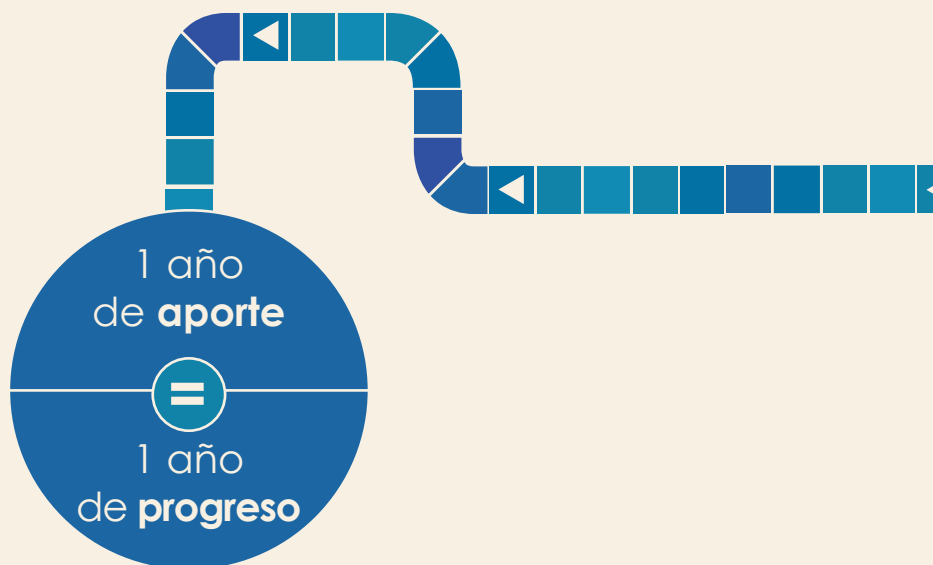


## Distracción #5: ARREGLAR A LOS DOCENTES

“

Si tan solo los docentes tuviesen  
**una mejor capacitación inicial**  
se les **pagara por su desempeño**  
y adoptarían **nuevas tecnologías**

”





## DISTRACCIÓN 5: REPARAR A LOS DOCENTES

Ciertamente, existe un clamor constante de enfatizar que el docente es la clave, con afirmaciones de que el sistema es solo tan bueno como el docente y que los estándares para los docentes deben ser elevados. Esto es correcto en muchos sentidos, solo que los docentes no pueden hacerlo por su cuenta: necesitan ayuda, necesitan colaborar con otros en y entre las escuelas, necesitan desarrollar experiencia y necesitan dirigentes escolares excelentes. Además, se necesitan grandes sistemas de apoyo para ayudar y educar a grandes líderes. Pero el debate es más a menudo sobre mejorar la educación del docente, introducir el pago por desempeño y otras distracciones parecidas.

### Cambiar la educación inicial de los docentes

Mejorar la educación inicial de los docentes se ha debatido por mucho tiempo como un “parche” para elevar los estándares de los docentes. En Australia, por ejemplo, ha habido, en promedio, por lo menos una gran consulta estatal o nacional por año sobre la educación de los docentes en los últimos treinta años.

Cada consulta llega a prácticamente la misma conclusión sobre las deficiencias en la educación de los docentes y hace algunas sugerencias para la mejora – particularmente lo que debe enseñarse en estos programas. Las recomendaciones por lo general son sobre el tiempo que debería emplearse para enseñar materias particulares, solicitar más tiempo de práctica en las escuelas, establecer colaboraciones más cercanas entre la escuela y la educación terciaria e insistir en estándares de entrada y salida más altos.

Actualmente, la educación de los docentes es poco más que una industria artesanal, un aprendizaje más que una profesión, y está desprovista de un debate sobre el efecto de los programas educativos para docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes. Los estudios disponibles muestran

que los programas educativos para docentes tienen uno de los impactos generales más bajos de todas las influencias sobre el rendimiento del estudiante. Encontré tres metaanálisis (Hattie 2009) con un efecto muy pequeño de 0,11 – en el puesto 124 de 150 influencias sobre el rendimiento del estudiante.

Cuando le echamos un vistazo al desarrollo de la experiencia del docente, el aprendizaje más importante no viene de los programas educativos para el docente, sino del primer año de enseñanza en el salón de clases a tiempo completo (y el siguiente es del segundo año). Después de esto, el aumento en el desarrollo de la experiencia se atenúa y la educación inicial de los docentes tiene poco o ningún impacto. Existe un fenómeno bastante conocido llamado “choque de transición”, que viene siendo lo que los docentes descubren cuando son “liberados” en su primer año en el salón de clases. La clase está activa, ocupada y cargada de decisiones, y la mayoría de los docentes nuevos dicen que no estaban bien preparados para la dura realidad del salón de clases. “Choque por la falta de preparación” sería una mejor etiqueta para esto.

Estos hallazgos sobre la educación de los docentes tienen muchas implicaciones importantes, la primera de ellas es que la educación de los docentes debe centrarse en la excelencia de los docentes en los primeros años de la enseñanza en el salón de clases. La educación de los docentes debe ser sobre la preparación de los estudiantes para la práctica inmediata de la enseñanza. La presión reciente hacia los modelos clínicos de enseñanza es prometedora, siempre y cuando la esencia verdadera de tal enseñanza clínica sea proporcionarles a los docentes nuevos las capacidades para saber “Diagnosticar”, tener múltiples “Implementaciones” y “Evaluar” su efectividad – un marco de capacidades al que mis colegas y yo hemos apodado “Capacidades DIE” (ver Hattie et al. 2014).



Cualquier evidencia que indique un choque de transición entre los docentes en su primer año bien podría ser considerada como una evidencia de la falla del programa de educación de docentes al momento de preparar a sus estudiantes para la enseñanza. Puede que debamos considerar una posición de “registrador” por dos años como la parte clave de la educación inicial de los docentes, de la misma forma en la que los dos primeros años de registrador en medicina son considerados como parte de su capacitación clínica inicial. El foco en estos años debería estar en apoyar a estos docentes para que pasen a ser miembros completamente capacitados de la profesión.

Hay una conclusión simple: debemos mejorar radicalmente los programas de educación para docentes. El lugar más obvio para comenzar es por solicitar evidencia de cómo estos programas tienen un impacto sobre las capacidades de los candidatos a docentes para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Deje de preguntar sobre las características de los programas y comience a solicitarles a las instituciones que proporcionen evidencia de su impacto.

### Pago por desempeño

Otra sugerencia para “reparar a los docentes” es pagarles más según su desempeño. Es intuitivamente obvio que, si se les ofrece tal incentivo a los docentes, esto los llevaría a mejorar su impacto sobre los estudiantes. A pesar de las muchas implementaciones del pago por desempeño, es difícil encontrar un modelo de pago según el desempeño que haya hecho mucha, si acaso alguna, diferencia en el aprendizaje de los estudiantes. En todo caso, los efectos pueden ser opuestos a lo deseado: los docentes en sistemas de pago por desempeño tienden a trabajar menos horas a la semana y están involucrados en menos actividades cooperativas no remuneradas. Sus niveles de estrés aumentan y su entusiasmo decae.

Pero tampoco el estatus quo es aceptable: casi todos los docentes reciben una calificación satisfactoria en las valoraciones del desempeño, e incluso los docentes novatos creen que merecen las calificaciones más altas en cuanto a su desempeño. Más del 90 por ciento de los docentes dicen que no recibirían reconocimiento si mejoraran la calidad de su enseñanza o fuesen más innovadores en el salón de clases (Jensen 2012).

Quizás la solución sea cambiar la dirección e introducir una mejor paga por una mayor experiencia más que por desempeño. Es decir, cuando los docentes obtengan experiencia adicional (como estudiar para convertirse en instructores de dificultades del aprendizaje, instructores de evaluaciones o instructores de lectura y escritura) y asuman la responsabilidad de mejorar las capacidades de sus compañeros dentro de la escuela, podrían recibir pagos adicionales. Este modelo implicaría que los docentes no tengan que dejar el salón de clases para que se les pague un salario más alto; su experiencia puede ser reconocida, desarrollada y apreciada; y estarían mejorando su experiencia y la de sus colegas, siempre y cuando puedan demostrar que su experiencia adicional realmente realza el progreso de los estudiantes.

### La tecnología como una panacea

Otra distracción es la exigencia que se les hace a los docentes de adoptar tecnologías nuevas. Hemos escuchado que “la revolución tecnológica está por llegar” en los últimos treinta años o más y cómo la llegada de computadoras de escritorio, iPads, teléfonos inteligentes, la Nube y otros cambiarán radicalmente los salones de clases. Se nos dice que el WiFi es rápido, barato y transformará la educación; que hay terabytes de información disponibles y que las escuelas necesitan acceso a la web para encontrarla; que los niños ahora son digitales, están conectados y en las redes sociales y que los salones de clases deben acelerar el paso



para ponerse al día. Entonces, ¿por qué no se ha dado una transformación en la enseñanza todavía?

Larry Cuban (2003) formuló esta pregunta y concluyó que las tecnologías nunca serán utilizadas en sentido transformativo alguno hasta que cambiemos nuestros métodos de enseñanza. En el mejor de los casos, utilizaremos la tecnología para consumir más hechos y conocimiento, y utilizaremos el Internet en lugar de enciclopedias, PowerPoint y Word en lugar de pizarras y papel, y completaremos prácticas en línea en lugar de hojas de ejercicios. Como antes de la tecnología, le damos prioridad al consumo de conocimiento.

Una vez más, la gramática de la educación favorece el “saber mucho” en lugar de fomentar conexiones más rápidas, eficientes y entrelazadas en lo social. No será hasta que pasemos de utilizar la tecnología como una forma más nueva de consumo de conocimiento a verla como un apoyo para la enseñanza con el fin de mejorar la producción de conocimiento que habrá un efecto.

### Contar con más adultos en las escuelas

Se señaló anteriormente que reducir el tamaño de las clases es una distracción común. Una distracción relacionada es solicitar la presencia de más adultos en las escuelas para asistir a los docentes. En Estados Unidos, desde 1970, la población de estudiantes de K-12 ha aumentado en 10 por ciento, pero el número de empleados escolares a tiempo completo ha aumentado en 95 por ciento (NCES 2013) (ver ilustración 4.5). De hecho, si miramos más atrás, a 1950, también encontraremos que el número de adultos en las escuelas ha crecido en 386 por ciento – los docentes en 252 por ciento y los administradores y otro personal en 702 por ciento (Scafidi 2012). Parece que creemos que podemos resolver nuestros dilemas escolares al poner más y más adultos en las escuelas, especialmente adultos más baratos y a menudo no muy bien capacitados, como los asistentes de docentes.

Peter Blatchford, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, ha completado un estudio sistemático sobre los asistentes de docentes (Blatchford et al. 2012). Él señaló que estos se han triplicado en los últimos diez años: uno de cada cuatro miembros del personal en la fuerza de trabajo escolar inglesa es un asistente de docente, y representan el 16 por ciento del gasto total de las escuelas. Los docentes los adoran y dicen que los ayudan a reducir su estrés y aumentar su satisfacción con el trabajo, reducir la carga de trabajo, mejorar los resultados de los estudiantes y que les permiten mejorar la calidad de su enseñanza. Blatchford, sin embargo, no pudo encontrar algún efecto sobre la confianza de los estudiantes, ni tampoco sobre su motivación, atención, independencia, relación con sus compañeros, tasas de cumplimiento de tareas o al momento de seguir instrucciones.

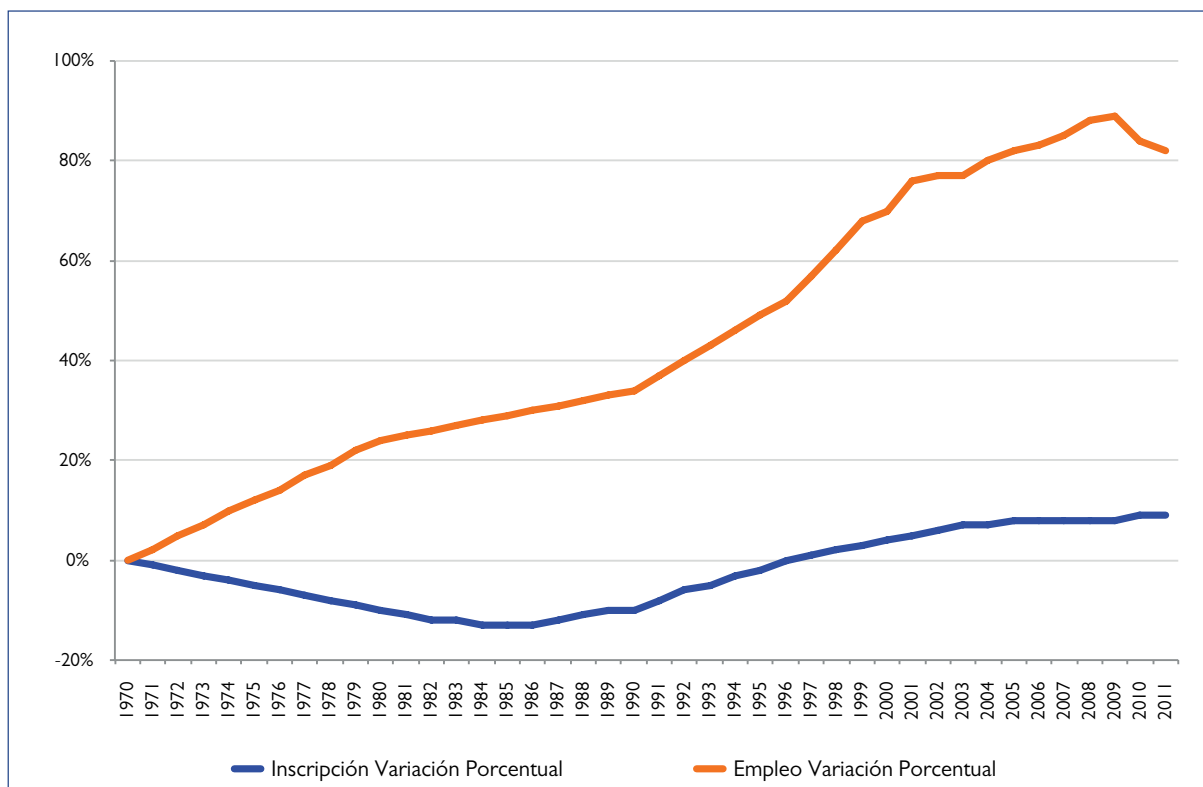
Esos estudiantes que reciben mayor apoyo por parte de los asistentes de docentes progresaron menos que aquellos que recibieron poco o ningún apoyo de estos asistentes, incluso después de controlar los factores que probablemente pudieran relacionarse con más apoyo por parte de asistentes de docentes (ej., rendimiento previo y estatus de educación especial). Los asistentes de docentes trabajan más a menudo con los estudiantes que más necesitan experiencia, y entre más apoyo brindan, menor es el progreso alcanzado.

Las razones para estos hallazgos nulos o negativos es que los asistentes de docentes tienden a separar al docente del estudiante (particularmente aquellos estudiantes que más necesitan la experiencia del docente); se convierten en una alternativa más que en una extensión del docente; los estudiantes a los que apoyan pasan menos tiempo cubriendo el currículo normal; las explicaciones de los asistentes algunas veces son erróneas o confusas; los asistentes tienden más a persuadir a los estudiantes y a darles las respuestas; y se preocupan más por llevar a cabo las tareas.



## LO QUE NO FUNCIONA EN LA EDUCACIÓN: LAS POLÍTICAS DE DISTRACCIÓN

Ilustración 4.5 Incremento de porcentaje (desde 1970) de adultos empleados en las escuelas en relación con las inscripciones de estudiantes en Estados Unidos.



Fuente: NCES (2014). Datos para 1970-80, 1980-90 y 1990-6 interpolados por la Pearson Research & Innovation Network.



## 5. RESUMIR LOS DISTRACTORES

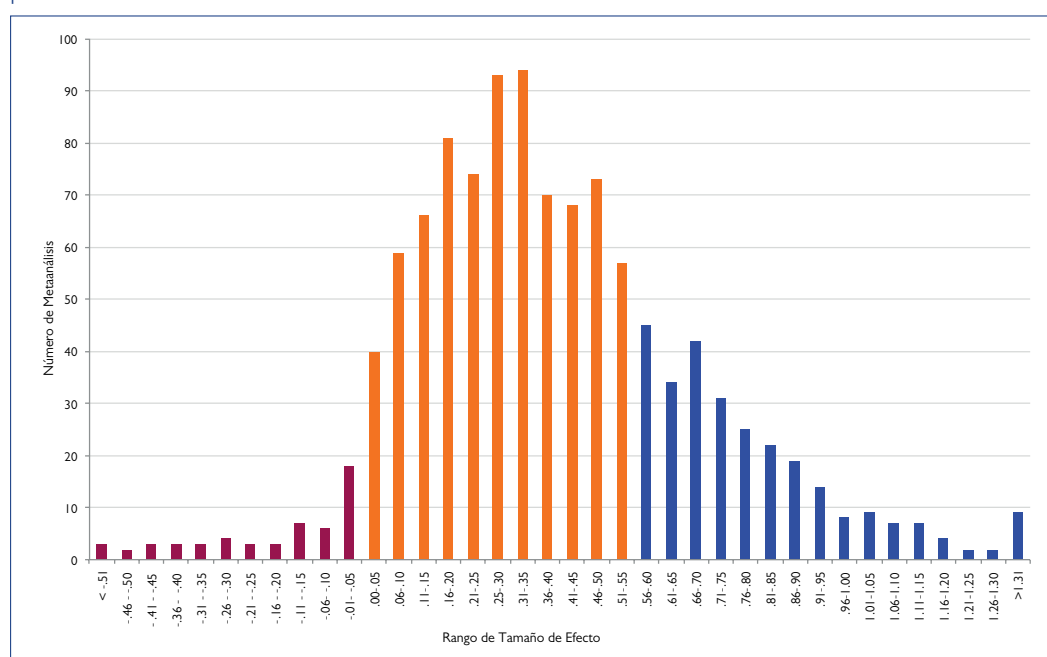
Los asuntos discutidos arriba dominan nuestros debates sobre la mejora de las escuelas, pero estos no mejoran el aprendizaje de los estudiantes en forma relevante alguna. Sí, algunos conllevan algún tipo de efecto positivo, pero estos son relativamente bajos. De hecho, casi cualquier intervención tiene un efecto positivo sobre el aprendizaje del estudiante, así que afirmar simplemente que la Política A o B “funciona” tiene poco sentido. La Ilustración 5.1 muestra la distribución de más de 65.000 tamaños de efectos, deducidos de más de 1.100 metaanálisis, lo que representa aproximadamente 200 tipos diferentes de intervenciones educativas y 250 millones de estudiantes que han estado en algún programa para mejorar su rendimiento. Casi todos los efectos son mayores a cero – cualquiera por debajo de cero significa que el programa aumentó los niveles de aprendizaje

del estudiante. ¡Quizás todo lo que se necesite para mejorar el aprendizaje sea un pulso!

Así pues, aunque la mayoría de los “parches” pueden llevar a aumentos en el rendimiento (es casi imposible que no lo hicieran), los efectos no son profundos. Nos gusta hablar sobre distractores sin importancia. Y, como la Tabla 5.1 muestra, algunos de nuestros parches políticamente más populares se ubican cerca del fondo en términos del efecto que estos tienen sobre el rendimiento del estudiante.

Podemos y debemos esperar más – de nuestras inversiones y para nuestros niños. En otro artículo, abordaré lo que sí importa, lo que yo llamo las políticas de la experiencia colaborativa, o, de forma más simple, lo que funciona mejor en la educación.

*Ilustración 5.1* Ranking relativo de una selección de “parches” para la educación populares, por tamaño del efecto.



Fuente: Datos propios del autor.



## LO QUE NO FUNCIONA EN LA EDUCACIÓN: LAS POLÍTICAS DE DISTRACCIÓN

Tabla 5.1 Los tamaños de los efectos de muchos “parches” populares para el sistema educativo.

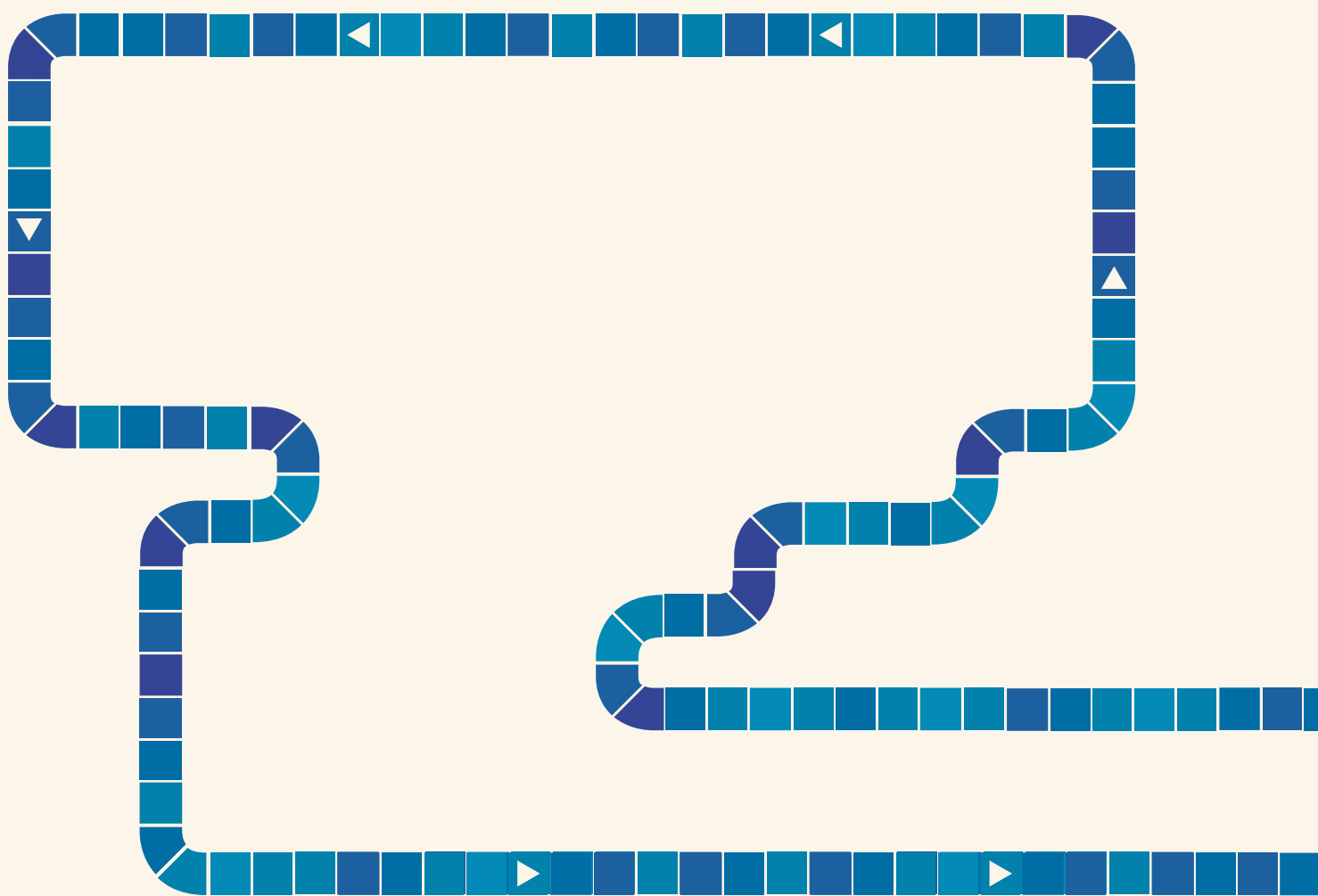
Rango	Influencia	Tamaño del efecto
91	Métodos basados en la investigación	0,31
140	Escuela de verano	0,23
141	Finanzas	0,23
142	Escuelas religiosas	0,23
143	Instrucción individualizada	0,22
147	Tamaño de la clase	0,21
156	Enseñanza en equipo/cooperativa	0,19
159	Agrupación dentro de la clase	0,18
164	Combinar estilo de aprendizaje	0,17
170	Orientación	0,15
168	Aprendizaje basado en los problemas	0,15
171	Agrupación por capacidad	0,12
175	Educación del docente	0,12
177	Educación a distancia	0,11
179	Cambiar los calendarios/horarios escolares	0,09
180	Ubicación en clases de habilidades mixtas	0,09
183	Escuelas particulares subvencionadas	0,07
184	Lenguaje integral	0,06
185	Diversidad de estudiantes	0,05
187	Clases con múltiples grados/edades	0,04
189	Voluntarios/asistentes de docentes	0,03
192	Abierta vs. tradicional	0,01
194	Políticas de bienestar	-0,12
195	Retención	-0,13

Fuente: Datos propios del autor.









Pearson plc  
80 Strand  
London  
WC2R 0RL  
T +44 (0)20 7010 2000  
F +44 (0)20 7010 6060

[www.pearson.com](http://www.pearson.com)

Join the conversation  
@Pearson  
#OpenIdeas