

Lo que mejor funciona en la educación: una política de competencia colaborativa*

John Hattie

Resumen: Como complemento necesario de otro trabajo del autor sobre los males que aquejan al mundo de la educación en la actualidad («Lo que no funciona en la educación: políticas de distracción»), en este ensayo se propone una nueva visión de la actividad docente que puede contribuir a superar esas deficiencias: la política de competencia colaborativa (*collaborative expertise*). El objetivo es mejorar el aprendizaje, y para alcanzarlo se proponen diversos medios o «tareas»: desde cambiar el discurso dominante —que pone el acento en el profesor individual— hasta acordar y cuantificar lo que se entiende por progresión, pasando por elevar la competencia de los docentes en materia de diagnóstico, intervención y evaluación, mejorar su retroalimentación de modo que puedan conocer en todo momento el efecto de su trabajo (y su magnitud) o modular la autonomía del profesor en función de la progresión que consigue en sus alumnos. Se define asimismo lo que este nuevo concepto comporta para los tres agentes básicos del proceso: los profesores, los equipos directivos de los centros y el sistema educativo.

Palabras clave: Competencia, colaboración, aprendizaje, efecto/impacto de la docencia, progresión, diagnóstico, intervención, evaluación, retroalimentación.

Abstract: As a necessary follow-up to another essay by the author on the main problems of education today («What Doesn't Work in Education: the Politics of Distraction»), a new model is proposed to solve those deficiencies: the politics of collaborative expertise. With the aim of improving student learning, seven tasks are recommended, including shifting the prevailing narrative about teaching and learning —with its focus on the individual teacher—; developing a common conception of progress; improving teachers' expertise in diagnosis, intervention and evaluation; providing better continuous feedback tools about their impact on students (and its magnitude), and linking their autonomy to progress achievements. The implications of this new concept are described for the main agents: the teachers, the school leaders, and the education system.

Key words: Expertise, collaboration, learning, teaching effect/impact, progress, diagnosis, intervention, evaluation, feedback.

En un ensayo anterior sostuve que el objetivo de la escolarización es que cada estudiante consiga como mínimo un año de progresión por cada año de estudio (Hattie 2015). Y también que muchos responsables de las políticas y sistemas educativos insisten en efectuar intervenciones equivocadas, lo que entonces denominé elementos de *distracción*, que no nos ayudan a alcanzar ese ambicioso objetivo. Desde los nuevos tipos de escuela hasta la incorporación de más adultos a ellas, hemos de considerar esas «soluciones» como elementos de distracción y trasladarnos a un territorio más prometedor.

* *What Works Best in Education: the Politics of Collaborative Expertise*. Londres, Pearson, 2015. Traducción de Fernando Villaverde.

Necesitamos por tanto un nuevo discurso, defendible y convincente, que nos permita abordar la cuestión del aprendizaje de los alumnos con coherencia y visión de largo plazo, centrándonos en lo esencial y atendiendo al sistema educativo en su conjunto. Ese territorio es lo que denomino *política de competencia colaborativa (collaborative expertise)*. Su premisa es que en nuestros sistemas educativos conviven distintos grados de competencia profesional, y que esa variación puede ser importante incluso en un mismo centro escolar. Al mismo tiempo, no es escasa la competencia que podemos identificar, alimentar, valorar y agrupar a fin de reducir dicha variación.

En este ensayo me propongo empezar a describir las características de ese modelo de competencia colaborativa, y lo que hemos de hacer para convertirlo en una realidad.

El mayor obstáculo para el aprendizaje: la variabilidad dentro de la escuela

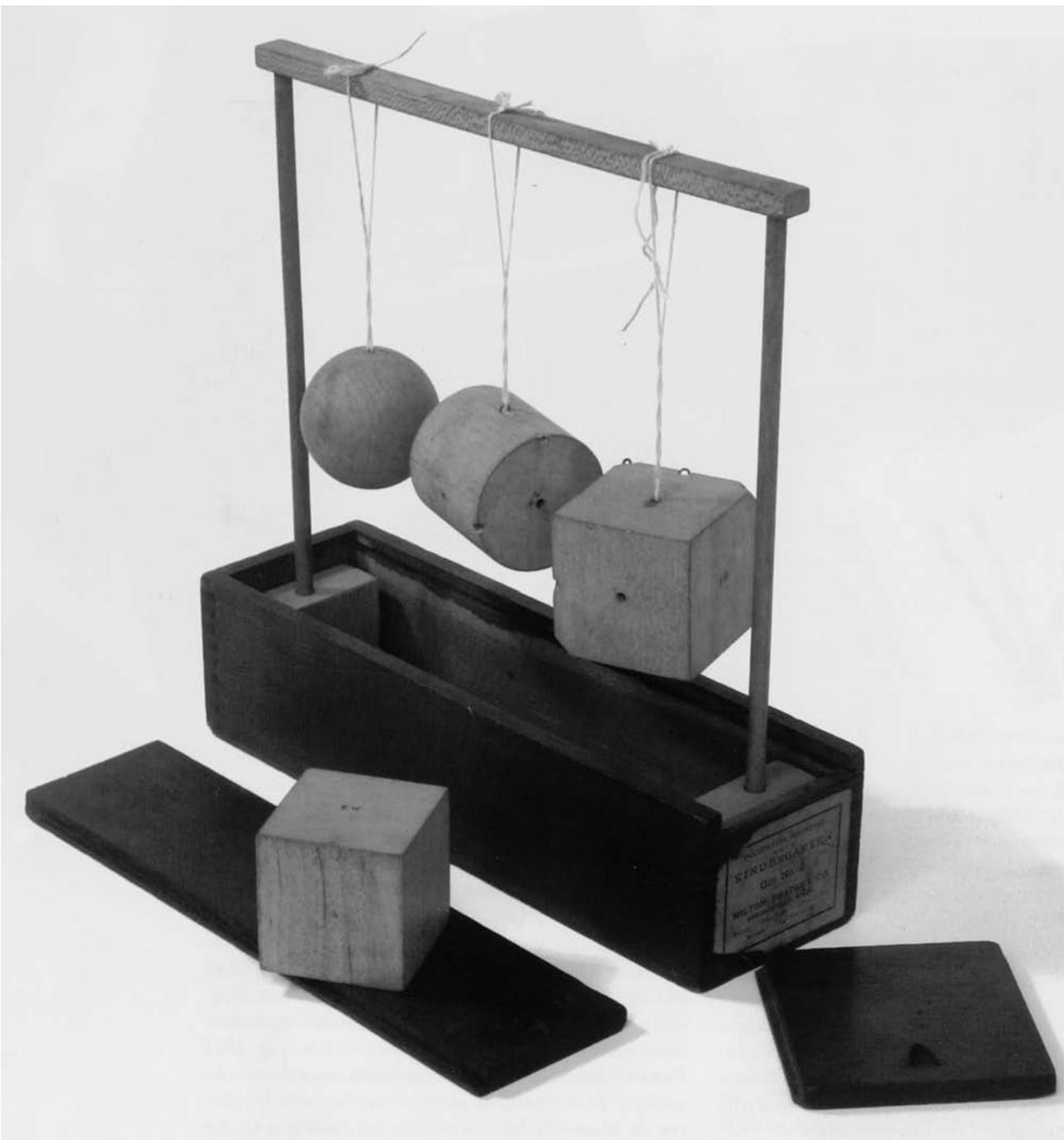
Para mejorar de verdad el aprendizaje de los alumnos es esencial identificar los obstáculos con que tropezamos en ese empeño. Y el principal es el efecto de la variabilidad que existe dentro de cada escuela (*variabilidad intracentros*). En la mayoría de los países occidentales, las diferencias entre escuelas (*variabilidad intercentros*) son mucho menores que las que se producen en el seno de cada centro escolar (Hattie 2015). Por ejemplo, los resultados del Informe PISA de 2009 sobre la lectura en los países de la OCDE indican una variabilidad intercentros del 36 por ciento, mientras que la variabilidad intracentros se sitúa en el 64 por ciento (OECD 2010).

Son muchas las causas de estas diferencias intracentros, pero a mi juicio la más importante (y sobre la que podemos actuar) es la que afecta a la eficacia de los profesores. No quiero decir que todos los profesores sean malos, pero sí que difieren mucho en su influencia sobre el aprendizaje de los alumnos. Aunque es bien conocida, esa variabilidad raras veces se analiza, quizás porque ese ejercicio incluiría algunas preguntas potencialmente incómodas. Por eso, para evitar responderlas se invoca a menudo la política de distracción.

La competencia colaborativa como medio de reducir la variabilidad

Todo lleva a pensar que abordando el problema de la variabilidad intracentros y elevando la eficacia de todos los profesores se incrementarán de manera notable y generalizada los logros de aprendizaje. En consecuencia, el objetivo es llevar a un nivel muy alto la influencia positiva de todos los profesores en el aprendizaje de los alumnos. La política de que «ningún niño se quede atrás» debería haberse formulado de otro modo: que «ningún profesor se quede atrás».

No se trata de pedir a los profesores y a los equipos directivos de los centros que alcancen unos niveles de excelencia irreales, unas metas imposibles; se trata simple-



Milton Bradley, ca. 1880, en Juan Bordes, *La infancia de las vanguardias. Sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus* (Madrid, Cátedra, 2007), página 76: Dibujos froebelianos. Segundo don: el mundo en una caja.

mente de que todos los profesores tengan sobre sus alumnos el mismo impacto que tienen sus colegas mejores. Veámoslo con unas analogías: no todos los médicos poseen un altísimo grado de competencia, ni todos pertenecen a las corporaciones de elite de la profesión; tampoco todos los arquitectos o ingenieros son miembros de sus reales academias. Pero que un médico, un arquitecto o un ingeniero no formen parte de esas prestigiosas instituciones no significa que no debamos requerir sus servicios profesionales. Es posible que no hayan llegado al escalón más alto, pero habrán adquirido el grado de competencia que precisan para ejercer su profesión.

Análogamente, la profesión docente ha de reconocer a sus miembros más preparados y crear un clima en el que todos los educadores aspiren a pertenecer a ese colegio, sociedad o academia que reúna a sus colegas más eficaces y expertos. El ingreso en esa institución ha de basarse en una serie de criterios de competencia que sean fiables. De ese modo podremos por un lado elevar el nivel general y reducir la variabilidad intracentros, y por otro demostrar a todos (votantes, padres, políticos, prensa) que existe un auténtico *ejercicio de la docencia*, que no es lo mismo un profesor experimentado que un profesor experto, y que determinadas prácticas tienen una mayor probabilidad que otras de alcanzar los objetivos propuestos. La otra alternativa es la muerte de la competencia especializada en la enseñanza y el mantenimiento de la política de distracción.

Así pues, mi tesis es que el mejor camino para elevar el rendimiento de los alumnos es contar con profesores y equipos directivos muy expertos, motivados y hasta apasionados, que trabajen juntos para maximizar su efecto en los estudiantes que tienen a su cargo. A los equipos directivos les corresponde un papel de primera importancia: crear en sus centros las condiciones necesarias para que se incremente la competencia docente y dirigir con éxito el proceso de transformación. Y también el sistema educativo tiene una función: prestar apoyo y aportar el tiempo y los recursos que se precisan para que esa transformación sea una realidad. Y es la confluencia de estos tres elementos —profesores, equipos directivos de los centros, sistema educativo— lo que constituye el núcleo duro del concepto de *competencia colaborativa*.

TAREAS ÚTILES PARA CONSEGUIR LA COMPETENCIA COLABORATIVA

Hay una serie de tareas concretas que se deberían acometer con miras a incrementar la competencia experta y colaborativa. La primera de ellas es la necesidad, absolutamente crítica, de modificar nuestro discurso sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Tarea 1. Un cambio de discurso

De «arreglar al profesor» a la competencia colaborativa

Hoy el debate educativo se centra sobre todo en el profesor, y con ello se atribuye demasiada responsabilidad a una sola persona. Está implícita la idea, errónea, de que para que todo vaya bien es imprescindible «arreglar al profesor»; es decir, se ignoran los muchos otros factores y requisitos del éxito que escapan al control del docente individual. Ningún sistema educativo podrá nunca conseguir una mejora global de los logros de los alumnos incidiendo sobre los profesores uno por uno.

Por el contrario, para alcanzar ese objetivo es necesario poner el foco en el trabajo colectivo de todos: los profesores, los equipos directivos, los otros adultos que trabajan en los centros (como los asistentes), los padres (y los votantes), los responsables de la política educativa y los estudiantes.

De los niveles y los logros al concepto de progresión

Tal vez lo más urgente es reformular el discurso educativo de manera que atendamos menos a los niveles y los logros y más a la progresión. Ello no significa que no sean deseables unos niveles altos y unos logros igualmente elevados, sino que para conseguirlos hemos de elaborar un nuevo discurso mucho más centrado en el concepto de progresión. Muchos países occidentales están obsesionados por el valor añadido, que es sin duda un valioso y potente método estadístico para evaluar los avances. Existen numerosos modelos de valor añadido, modelos que deben emplearse como parte del arsenal de procedimientos con que contamos para medir los resultados. Sin embargo, esos modelos se utilizan con demasiada frecuencia para establecer relaciones de causa-efecto que tienen un único origen, por ejemplo «el profesor», sin vincularlas a terceros factores como pueden ser otros datos objetivos sobre la progresión del alumno.

Los profesores y los equipos directivos de los centros pueden documentar los avances de aprendizaje de muchas otras maneras. Y además de los criterios académicos habituales hay muchos otros resultados críticos que es preciso contemplar. Como proponía en el citado trabajo anterior, la medición de la progresión ha de enmarcarse en la idea de «como mínimo un año de progresión por cada año de estudio» o, dicho de otro modo «cada niño merece al menos un año de progresión por cada año de estudio». Pero pasemos a continuación a otras tareas.

Tarea 2. Un acuerdo firme sobre lo que significa un año de progresión

Los educadores han de debatir y convenir en qué consiste un año de avance o progresión. Es posible que ese acuerdo sea más fácil de alcanzar en unas áreas temáticas que en otras. Por ejemplo, al analizar las pruebas nacionales o normalizadas que utilizan muchos países para medir la capacidad de lectura y aritmética encontramos que

el tamaño del efecto de avance anual característico es de aproximadamente 0,40 (aunque es más alto en los primeros años). Ese promedio del 0,40 puede utilizarse, entre otros indicadores, como el nivel esperado de progresión anual —con las habituales cautelas sobre el contexto—. En este sentido, así pues, podemos empezar a saber en qué consiste un año de avance medio.

En otras áreas como la expresión artística, la música y la educación física (en las que no se han utilizado tanto los indicadores normalizados y calibrados en el tiempo), sería conveniente colaborar con los profesores en la fijación de unos criterios sobre la progresión anual esperada. Por ejemplo, podría pedírseles que presentaran dos trabajos de alumnos (anónimos) que revelaran un avance a lo largo de un período mínimo de tres meses. Después tendrían que situar esos trabajos en un determinado punto del currículo anual, representado por una línea, y analizar a fondo esos resultados a partir de su propia visión de lo que es progresar y progresar lo suficiente. Ejercicios de este tipo pueden dar lugar a saludables debates sobre «qué significa ser bueno en...», con miras a desarrollar una visión de la progresión de los alumnos que sea compartida por todos los profesores.

Pues, en efecto, para acelerar la progresión es esencial elaborar una concepción común de qué entendemos por este término. Cuando los profesores tienen diferentes visiones o previsiones sobre lo que significa un «reto» en el currículo, el efecto negativo de esas divergencias sobre los alumnos puede ser muy considerable. Si por ejemplo un profesor de sexto año espera un avance menor que el que espera otro de quinto año, es muy probable que los estudiantes de sexto progresen menos que los de quinto.

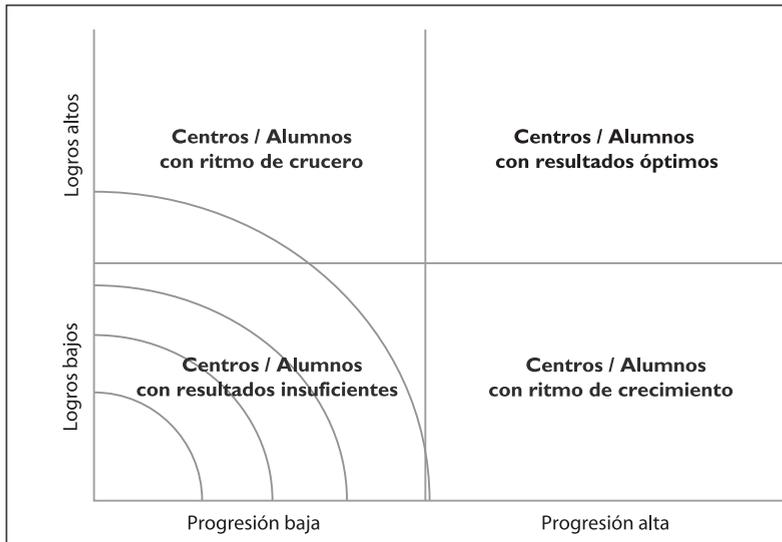
Una de las grandes ventajas de que todos los profesores y equipos directivos, tanto intra como intercentros, compartan unas mismas ideas es que se reduce la variabilidad de su manera de entender los retos y avances de sus alumnos. Por ejemplo, en Nueva Zelanda los profesores de secundaria se enfrentaron a un importante dilema cuando se modificó radicalmente el sistema de exámenes finales. Tuvieron que pasar varios años desastrosos para que se reintrodujera una necesaria moderación, con ejemplos reales de todas las unidades de trabajo (y con una descripción de por qué un ejercicio se calificaba con *sobresaliente* y no con *notable*, con *notable* y no con *suficiente*, etc.).

Pese a la marcada diversidad del país, hoy es posible ir a cualquier centro de secundaria de Nueva Zelanda y tener la seguridad de que sus profesores evalúan los retos y los progresos de los alumnos de una manera comparable a los de otros centros, y además se ha venido produciendo un incremento constante del porcentaje de estudiantes que obtienen resultados satisfactorios. El mérito corresponde a los profesores, los equipos directivos de los centros y el sistema educativo, que con su profesionalidad y su voluntad de trabajar juntos han logrado resolver un problema importante.

En los últimos años también la enseñanza primaria neozelandesa ha experimentado una transformación no menos profunda. La premisa del actual sistema es que la unidad de interés esencial son las decisiones que adoptan cada día los profesores al evaluar el rendimiento de sus alumnos. Se les pide que expliquen sus «métodos de evaluación generales» en los principales ámbitos —si recurren únicamente a exámenes, mal; si no recurren nunca a exámenes, mal también—, es decir, que defiendan sus interpretaciones diarias del significado y las consecuencias de unos indicadores objetivos procedentes de múltiples fuentes. Los datos obtenidos han puesto de manifiesto un notable grado de incoherencia en sus evaluaciones. De modo que Nueva Zelanda se enfrenta a una disyuntiva: o echar la culpa a los indicadores, ignorarlos y volver al sistema de evaluación personal y único, o hacer lo mismo que se ha hecho en la enseñanza secundaria, es decir, introducir moderación, analizar ejemplos reales y colaborar entre todos para decidir qué significa progresar en los diversos niveles del currículo.

En el gráfico adjunto se presenta una manera de ilustrar la importancia del concepto de progresión. En el eje *y* se representan los logros, y la línea central es una referencia de logros convenida (puede situarse por ejemplo en el valor estándar o por encima de él). El eje *x* representa la progresión, y la línea central es una referencia de progresión convenida (puede situarse por ejemplo en 0,40 como tamaño del efecto o en el promedio del centro escolar). Así, los diversos centros (o clases, o alumnos) se colocarán en uno de los cuadrantes.

Fig. 1. Gráfico X-Y que representa la relación entre los logros y la progresión en el aprendizaje



Veamos un caso concreto. En Victoria (Australia), el 27 por ciento de los centros de secundaria llevaban un ritmo de *crucero* (buenos logros pero poca progresión), el 10 por ciento tenían un ritmo de *crecimiento* (buena progresión pero pocos logros), el 18 por ciento presentaban un *nivel bajo* tanto de una cosa como de otra, y el 45 por ciento estaban en la *zona óptima* (logros superiores al promedio y más de un año de progresión por cada año de estudio). Esta cuadrícula puede aplicarse igualmente a los alumnos.

En este ejemplo se ve con claridad por qué un planteamiento de una-sola-política-para-todos tiene escasas posibilidades de éxito: los centros, los profesores y los alumnos de cada compartimento seguirán probablemente caminos distintos para llegar a la zona óptima. Analicé con este modelo todas las escuelas de un distrito, y descubrí que los centros urbanos a los que la mayoría de los padres rurales mandaban a sus hijos en régimen de internado se encontraban en el cuadrante de *crucero*, mientras que sus centros locales estaban en el de *crecimiento*. A esos padres se les «convenció» de que las «mejores escuelas de la ciudad» eran más eficaces que las que había en su zona, pues se pensaba que las que primaban los logros eran preferibles a aquellas otras en las que la progresión era más acelerada.

Otro ejemplo: visité un centro escolar de Victoria que en los cuatro años anteriores había estado entre los cinco de más progresión del estado. Estaba situado, claro, en una zona de nivel socioeconómico más bajo, e iba bien aunque sus calificaciones medias no superaban el promedio estatal. Lamentablemente, el siguiente director no fue capaz de ver su extraordinaria tasa de progresión, sino que se fijó solo en el bajo nivel de los logros, y se aplicó a dismantelar las condiciones que habían hecho posible el notable éxito del centro.

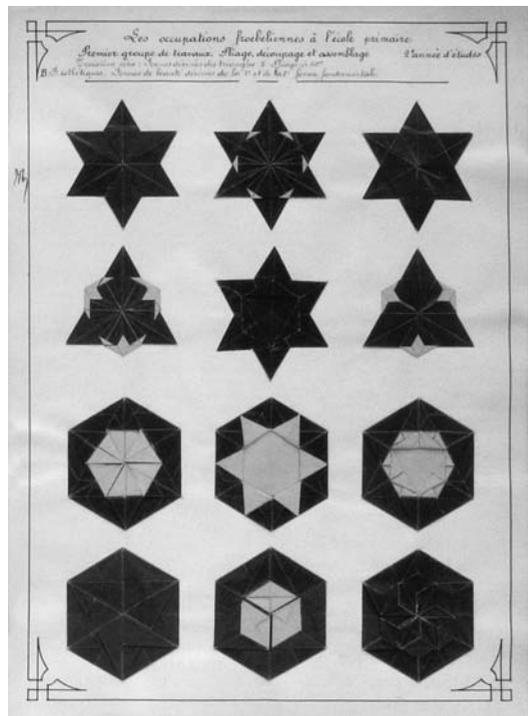
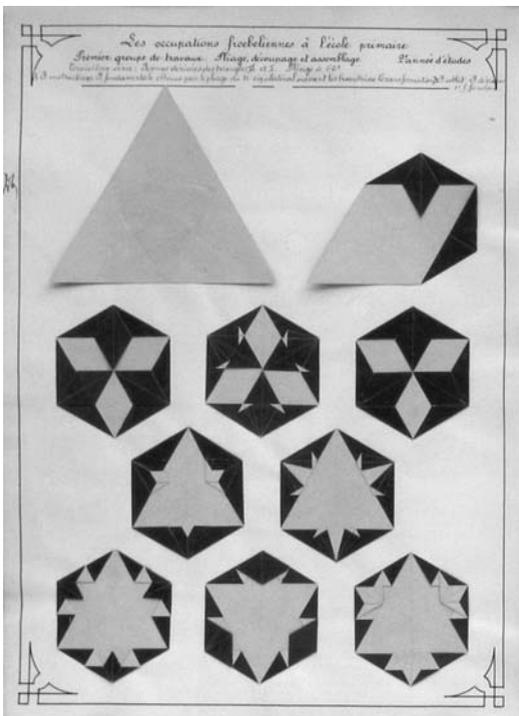
Tarea 3. Una expectativa de progresión para un año de estudio

Durante mi investigación sobre el *aprendizaje visible* comprobé que lo que más influye en los resultados es el conjunto de expectativas tanto de los alumnos como de los profesores. Además, en un estudio reciente de Rubie-Davies (2014) se demuestra que cada profesor suele tener unas expectativas altas, medias o bajas sobre todos sus alumnos, y que los que tienen profesores de expectativas altas responden muy bien a estas, y que análogamente los que tienen profesores de expectativas bajas obtienen resultados peores.

Es de lamentar que haya tantos estudiantes que ya a los ocho años de edad conocen el lugar que ocupan en la jerarquía de rendimiento de su clase y que se contentan con mantener esa posición en el futuro. Si su última calificación fue *suficiente*, su expectativa (como la de muchos de sus profesores) es no bajar de ese nivel. Los centros harían una importante contribución si ayudaran a los niños a llegar más allá de sus expectativas.



Milton Bradley, ca. 1880, en Juan Bordes, *La infancia de las vanguardias. Sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus* (Madrid, Cátedra, 2007), página 77: Dibujos froebelianos. Segundo don: el mundo en una caja.



Álbum froebeliano con modelos para la ocupación nº 7, en Juan Bordes, *La infancia de las vanguardias. Sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus* (Madrid, Cátedra, 2007), página 106: Dibujos froebelianos. Séptima ocupación: el plegado.

Pensemos en cuántos profesores de nuestra época de escolares dejaron en nosotros un recuerdo positivo e imborrable. He preguntado sobre esta cuestión a mucha gente, y la respuesta modal es más o menos dos (lo cual debería preocupar a nuestra profesión, pues entre la escuela primaria y la secundaria había un total de unos cuarenta o cincuenta). Pero la pregunta es la siguiente: ¿por qué aquellos dos profesores dejaron en nosotros esa huella profunda? Se suele contestar que porque querían contagiarnos su pasión (la literatura, las matemáticas, la música...) y, por medio de esa pasión, veían en nosotros algo de lo que posiblemente no éramos conscientes. Gracias a ellos aprendimos y alcanzamos cotas que no pensábamos que podríamos alcanzar. Nos ayudaron a elevar nuestras expectativas y a superarlas, lo cual revirtió positivamente en nuestro aprendizaje.

Tarea 4. Nuevos instrumentos de análisis y evaluación para retroalimentar a los profesores

Es preciso conocer las expectativas que tienen tanto los profesores como los alumnos, pues hay que conseguir que sean suficientemente altas —y hay que ofrecer a los primeros unos instrumentos de análisis y evaluación adecuados que les ayuden a fijarse esas expectativas y a valorarlas—. Un ejemplo es una herramienta que creamos en mi equipo de Nueva Zelanda y que bautizamos como *e-asTTle tool* (<http://e-asttle.tki.org.nz>). Con ella, los profesores pueden preparar sus pruebas de evaluación con un banco de preguntas relacionadas con los temas que están enseñando.

Cuando nos pusimos a desarrollar esta herramienta empezamos mirando hacia atrás: diseñando unos informes en los que presentábamos a los profesores y equipos directivos el efecto de aprendizaje que se esperaba de ellos y los siguientes pasos que deberían dar. Las dos preguntas clave eran las siguientes: ¿qué es lo que ve aquí? y ¿qué haría a continuación? En la primera, si el profesor, el miembro del equipo de dirección del centro, el padre o el alumno no veían lo que nosotros queríamos que viera, o interpretaban erróneamente el informe, dábamos a este una nueva redacción; y hacíamos lo mismo si la respuesta a la segunda pregunta era que las acciones propuestas no afectarían a la manera de actuar ni del profesor ni del centro. Una vez terminados los informes, los completamos con los atributos psicométricos adecuados y deseables.

Todas las preguntas se calibraron con respecto a una misma escala, y las pruebas propuestas debían tener en cuenta los aspectos siguientes:

- las proporciones adecuadas de comprensión superficial y profunda;
- las propiedades psicométricas deseables;
- el currículo;

- la percepción que tienen los profesores de la dificultad que el ejercicio entraña para los alumnos;
- el tiempo de que se dispone.

Cada prueba incluye una serie de atributos de actitud y rendimiento que el profesor puede administrar cuando y como desee (por ejemplo, en papel, en pantalla, en modo flexible...). Lo esencial es que el profesor cuenta de modo inmediato con unos informes que le dicen en qué alumnos ha tenido efecto, de qué manera y con qué grado de magnitud. Se trata de un sistema voluntario que aún se utiliza ampliamente en todo el país catorce años después de que se instaurara. Los profesores están deseando que se les retroalimente sobre los efectos de su trabajo.

Necesitamos más investigación sobre la forma de elaborar, a partir de los resultados de las pruebas, informes que tanto los profesores como los estudiantes puedan interpretar correctamente y que ayuden a los primeros a definir cuáles van a ser sus intervenciones siguientes. Asimismo, hemos de superar un debate en el que hay demasiada obsesión por medir los logros.

Contamos con muchos métodos para medir los logros del alumno; sería conveniente añadir a ese arsenal otros que se centren en el propio aprendizaje, como por ejemplo hasta qué punto los estudiantes son capaces de colaborar en la resolución de problemas, en las llamadas prácticas *deliberada*, *intercalada* y *distribuida*, en las estrategias, planificación y seguimiento de los materiales, en la gestión de los esfuerzos y en la reflexión, ensayo, organización y evaluación de los diversos mecanismos de motivación; dicho de otro modo, en los *cómo* del proceso de aprender.

Tarea 5. Conocer el efecto de nuestro trabajo

El modelo que aquí proponemos consiste en que el equipo directivo del centro se encargue de averiguar, de manera continuada, el efecto que surte el trabajo de todos los adultos del centro en el aprendizaje de los alumnos. No me olvido, desde luego, de que estos también tienen un papel en la mejora de su propio aprendizaje. Pero eso es el valor extra, el componente de interés compuesto. Lo que pedimos es que los equipos directivos se erijan en motores de la evaluación de la influencia de todos los trabajadores del centro sobre la progresión de todos los estudiantes. Y en ello han de colaborar no solo los profesores sino también los alumnos.

Los equipos directivos han de trabajar constantemente con el personal de sus centros para evaluar el efecto que todos producen en la progresión de los alumnos. Han de crear un ambiente de confianza en el que se pueda debatir esa cuestión y utilizar la información acopiada para diseñar futuras innovaciones. Y han de transmitir esa información a los estudiantes y a los padres. Incubar programas, evaluar el impacto e

interpretar correctamente los efectos de los profesores y la docencia en todos los estudiantes deben ser así cometidos del centro escolar.

En suma, tenemos que instaurar un clima de evaluación en nuestro sistema educativo.

La experiencia ha demostrado que los ciclos de evaluación más adecuados son los que tienen una duración de entre diez y doce semanas. Si son más cortos, puede haber un exceso de calificaciones o carecer de tiempo suficiente para detectar los cambios; si son más largos, el daño (o el éxito) ya estará hecho. Hemos de tener en cuenta este aspecto, y reaccionar adecuadamente. Y ello significa pedir a los profesores que tengan claro, antes de empezar a impartir una serie de lecciones, qué tipo de logro, qué impacto, esperan conseguir.

Como es lógico, para empezar son inexcusables las preguntas siguientes: ¿impacto sobre qué y de qué magnitud? y ¿en quiénes? Para evaluar el impacto es necesario analizar cómo debe ser el avance de un curso, y es probable que el resultado de ese análisis difiera en función del punto del que parte el alumno. Exige también de los centros y del sistema educativo que sean más claros sobre lo que entienden por éxito en cada disciplina y por lo que se debe progresar en un curso, así como que proporcionen al personal docente oportunidades de colaboración para adoptar esas decisiones.

Esta es la parte más difícil de nuestro trabajo, pues los profesores tenemos muy arraigada la costumbre de esperar a ver lo que hacen los alumnos, a observar quiénes tienen interés y después a elegir algunos ejemplos de buenos progresos. En nuestro modelo alternativo, en cambio, se pide a los profesores que sepan con más claridad qué tipo de objetivos pretenden alcanzar y con qué magnitudes, y que preparen las pruebas de evaluación que van a utilizar al final del año; y todo ello antes de que se inicien las clases. La ventaja es que con ello garantizamos que los profesores sepan antes de empezar el curso cuál es el avance que deben esperar, y de ese modo aumenta también la probabilidad de que transmitan a sus alumnos lo que se entiende por éxito del curso.

Es preciso asimismo incluir en los debates sobre el aprendizaje y la enseñanza la voz de los alumnos sobre el impacto del profesor; es decir, escuchar su opinión sobre diversas cuestiones: la atención que reciben y el respeto que merecen como sujetos del aprendizaje; hasta qué punto les cautivan las lecciones; cómo pueden aprovechar sus errores considerándolos oportunidades de aprender; cómo pueden expresarse y poner en común su manera de ver las cosas, y cómo pueden aportar y recibir la retroalimentación que necesitan para saber cuáles han de ser sus siguientes pasos. Como se demostró en nuestra investigación sobre el aprendizaje visible, las opiniones de los estudiantes pueden ser muy fiables, raras veces incluyen comentarios condiciona-

dos por su personalidad y, si se utilizan adecuadamente, pueden ser un recurso importante a la hora de comprender y fomentar la enseñanza y el aprendizaje con alto nivel de impacto.

Establecer una cultura de criterios objetivos

Para hacer explícitos muchos de los aspectos de esa nueva mentalidad Janet Clinton y yo mismo hemos recurrido a las teorías sobre la evaluación del empoderamiento (Clinton y Hattie 2014). Se trata de utilizar los conceptos y técnicas de la evaluación, así como sus resultados, para fomentar las mejoras. Si damos a los participantes en un programa más capacidad de planificación, ejecución y evaluación, aumentará la probabilidad de que ese programa alcance los objetivos propuestos. En el caso de la educación, propusimos la necesidad de enseñar a los docentes a:

- pensar teniendo siempre en cuenta la evaluación;
- analizar y debatir lo que hacen a la luz de los efectos que consiguen;
- utilizar los instrumentos de evaluación de que disponen (por ejemplo comentando en el aula el impacto que tienen sobre los alumnos, interpretando en ese sentido, y también como ayuda para decidir los pasos siguientes, las calificaciones obtenidas y fijando criterios para determinar los retos y objetivos de la progresión);
- crear una cultura de criterios objetivos, de progresión y de perfeccionamiento de la capacidad de evaluación;
- desarrollar una mentalidad basada en la excelencia que se defina de diversas maneras y sea aplicable a todos;
- sentir orgullo por lo conseguido colectivamente.

La evaluación del empoderamiento ayuda a establecer una cultura permanente de criterios objetivos, especialmente pidiendo a los educadores que apoyen en ellos sus opiniones e interpretaciones y que los tengan presentes en el proceso continuado de análisis, adopción de decisiones y puesta en práctica.

Tarea 6. Profesores competentes en materia de diagnóstico, intervención y evaluación

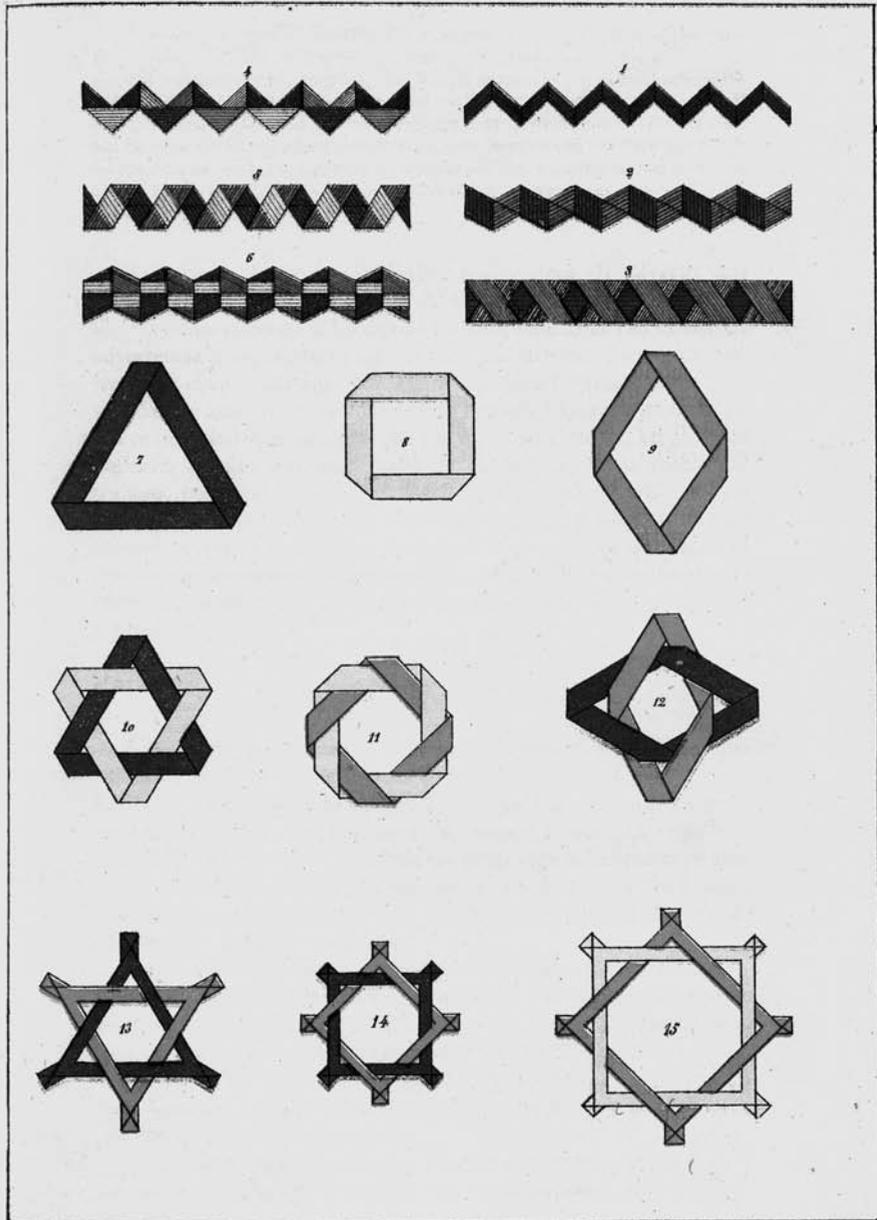
Recordemos que el tamaño medio del efecto de progresión durante un curso es 0,40. En las diversas intervenciones que analizamos con motivo de nuestro trabajo sobre el concepto de aprendizaje visible, la contribución más notable era la de los profesores, pues muchos de ellos superaban con creces el criterio de un año de progresión por cada año de estudio. Los resultados indicaban que:

- colaboraban entre ellos a la hora de evaluar su impacto (0,93);
- ya se basaban menos en lo que sus alumnos sabían y más en unos criterios de rendimiento objetivos (0,77);
- trataban de crear confianza y recibían los errores como una buena oportunidad de aprender (0,72);
- obtenían de otras fuentes la máxima retroalimentación posible acerca del impacto de su trabajo sobre sus alumnos (0,72);
- ajustaban debidamente las proporciones respectivas de aprendizaje superficial y profundo (0,71);
- aplicaban a los retos para los alumnos el principio del tamaño óptimo (no debían ser ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles, sino lo justo);
- utilizaban para superar esos retos la práctica deliberada (0,60).

Para alcanzar los objetivos de aprendizaje que se propone, el profesor debe estar atento a lo que a ese respecto sucede en el aula. Tiene que hablar menos y escuchar más las conversaciones entre sus alumnos, distinguir mejor, a la hora de evaluar, entre la comprensión superficial y la comprensión profunda, y saber cuándo debe pasar de la una a la otra, y tratar de conseguir la segunda a partir de lo que sus alumnos ya saben.

Ese tipo de profesor ha de ser experto en *diagnóstico, intervención y evaluación*. Ser experto en diagnóstico significa conocer el bagaje que lleva cada alumno cuando empieza el curso, su motivación y sus ganas de trabajar. Ser experto en intervenciones significa tener la flexibilidad suficiente para que, si una no funciona con el alumno, cambiar a otra; también saber cuáles tienen más posibilidades de éxito, y en qué momento es aconsejable sustituir una por otra, sin utilizar un tono inculpatario para explicar por qué el alumno no está aprendiendo. Ser experto en evaluación significa conocer sus técnicas, contar con diversos métodos y colaborar y hablar con los colegas para acordar cuál es el mínimo tamaño del efecto para que una intervención se considere positiva.

Cuando los estudiantes no aprenden es porque no se están utilizando las estrategias de enseñanza adecuadas; y entonces hay que cambiar de estrategias. Este principio comporta una serie de exigencias a los profesores, a saber: que posean un nivel alto de capacidades cognitivas para adoptar decisiones; que tengan la disposición y la voluntad necesarias para decir «me equivoqué al elegir el método que he aplicado y tengo que modificar lo que hago o lo que digo» o por el contrario «elegí el método adecuado, pues ha permitido que mis alumnos obtengan resultados satisfactorios», y que, sobre la base de los indicadores de su impacto, colaboren con otros colegas para mejorar sus diagnósticos, intervenciones y evaluaciones.



Pedro de Alcántara García, *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel* (Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1879), lámina 23, página 205.

Tarea 7. Dejar de ignorar lo que sabemos y generalizar el éxito

Cuando empiece el próximo curso escolar, millones de niños se incorporarán al sistema educativo. No es fácil imaginar lo que eso significa: traerán con ellos millones de problemas distintos de capacidad de lectura y aritmética. Pero así es como se funciona en la mayoría de los centros escolares: todos los profesores afirman que sus niños y sus clases son únicos, y que en las áreas citadas se enfrentan a tantos problemas como alumnos tienen, y que además hay un número casi infinito de métodos que pretenden ser el más eficaz para resolverlos.

Imaginemos que fuéramos médicos y que pensáramos que cada enfermo de leucemia fuera único. Evidentemente es así, pero contaríamos con una serie de datos objetivos sobre cuál es el mejor tratamiento, cómo se desarrolla la enfermedad, con qué calendario se debe administrar el tratamiento y cuáles son según la experiencia las mejores intervenciones (y las reacciones a ellas). Es decir, tendríamos unos conocimientos previos en los que basarnos.

Una de las mayores limitaciones que tenemos en la educación es que no ponemos mucho interés en dar carácter general a las ideas eficaces, pues preferimos afirmar que «mi clase es muy especial». Pero en realidad sabemos muchas cosas. Es como si más o menos cada diez años redescubriéramos unas ideas buenas y las volviéramos a presentar con nuevas etiquetas. No puede ser, sencillamente, que cada profesor sea un caso único, ni que cada alumno sea un caso único; no puede ser, sencillamente, que no conozcamos una serie de prácticas que muy probablemente van a funcionar bien (y también otras que muy probablemente van a funcionar mal). Pero nuestra profesión es así. La necesidad de contar con más investigación, desarrollo y evaluación y de integrar esos aspectos en la formación, el perfeccionamiento y la certificación profesionales es sin duda crítica no solo para conseguir buenos resultados sino también para saber en qué consisten.

Es posible que merezca la pena estudiar los modelos de licencia (o de franquicia, por emplear un término que provoca más rechazo) para comprobar si pueden reducir la ineficiencia que comporta redescubrir las prácticas que mejor funcionan, y las que no funcionan, para apoyar el aprendizaje. Existen ya buenos programas a este respecto, como por ejemplo los denominados *Reading Recovery*, *Success for All*, *Te Kotahitanga*, *Direct Instruction* y *Abecedarian*, que si bien no son perfectos tienen un largo historial de éxitos en su aplicación y difusión.

Estos programas han contado para su desarrollo con la intervención de tantos profesores, se han sometido a evaluación tantas veces y han acumulado tantos conocimientos sobre cuándo y con quiénes aplicarlos, cómo adaptarlos, etc., que sería sencillamente una estupidez ignorarlos.

Tarea 8. Vincular la autonomía a la progresión en un curso

Es un mito que todos los profesores tienen el mismo impacto sobre el aprendizaje de los alumnos: lo sabe todo estudiante, lo sabe todo padre, lo sabe todo docente. Pero en él se basa gran parte de nuestras políticas, de nuestra retórica y de nuestro análisis de los centros. La clave está en poner ese mito en tela de juicio sin provocar una reacción negativa, en promover una profesión que esté cada vez mejor preparada y en entender la docencia como una noble actividad que exige unas competencias especializadas.

Allí donde se está consiguiendo que todos los alumnos progresen al menos el equivalente de un año por cada año de estudio, a los profesores se les ha de conceder cierta autonomía: se la han ganado. Aunque esa libertad no significa que cada uno enseñe «como quiera» (del mismo modo que un cirujano no puede operar «como quiera»), esos profesores que tienen tanto impacto deben despertar nuestro interés con miras a conocer las razones de su gran eficacia. En mi investigación sobre el aprendizaje visible comprobé que poseen una determinada mentalidad que haríamos bien en comprender y difundir.

Pero cuando la progresión no cumple ese criterio no está nada claro que los profesores tengan que gozar de autonomía. Es entonces cuando debemos recurrir al talento colectivo de los mejores del claustro y de la comunidad de centros, cuando debemos poner en juego lo que hemos aprendido sobre nuestra actividad profesional al analizar los casos de eficacia, cuando hemos de guiarnos por los indicadores de máximo impacto de que dispongamos, cuando se necesitan los gráficos de progresión en el currículo basados en esos indicadores y cuando debe fomentarse y emplearse una buena evaluación de la eficacia de los profesores. Es verdad que para muchos la esencia de su profesionalidad reside en su autonomía para utilizar los métodos que deseen. Pero no se han ganado el derecho a esa autonomía si no están consiguiendo sistemáticamente que la mayoría de sus alumnos consiga como mínimo un año de progresión por cada año de estudio.

No se trata de crear un sistema dual en el que algunos profesores puedan hacer lo que quieran y otros tengan poca o ninguna autonomía. Se trata por el contrario de establecer un sistema en el que los equipos directivos conozcan a los que entre sus profesores tienen un efecto más positivo sobre los alumnos, de modo que puedan instaurar una coalición de los más eficaces para que, trabajando con ellos, se pueda reducir la variabilidad intracentros.

Tampoco se trata, por otra parte, de que debamos identificar a los profesores que no cumplen ese criterio de eficacia y despedirlos, ni de identificar al 10 por ciento de la plantilla que peores resultados obtienen y despedirlos (si esa política funcionara seguiría habiendo un 10 por ciento de peores que los demás). Se trata, por el

contrario, de localizar la eficacia entre los docentes y establecer las condiciones idóneas para que todos se sumen a ese segmento de los mejores.

¿QUÉ COMPORTA LA POLÍTICA DE COMPETENCIA COLABORATIVA?

Para los profesores

La enseñanza puede ser una actividad solitaria. El profesor está encerrado en un aula, que tiene la puerta cerrada, junto con veinte-cuarenta alumnos, y se espera de él que consiga por sí solo unos resultados que marquen la diferencia. Es verdad que en la última década hemos incorporado a las aulas a más adultos (por lo general en tareas paraprofesionales o que exigen una formación mínima), pero sus efectos han sido escasos. También es verdad, como ya hemos dicho, que para muchos profesores la clave de su profesionalidad está en su autonomía para elegir la forma de enseñar. Y también que los profesores presumen de su singular capacidad para manejar las características locales de sus clases (como si toda la educación tuviera un carácter local). Y es verdad, por último, que existen salas de profesores en las que pueden poner cosas en común y discutir las, pero por lo general en ellas se habla del currículo, de los alumnos y de las evaluaciones: muy pocas veces de lo que aprenden, y aun menos del efecto que su manera de enseñar tiene sobre lo que aprenden. Parece casi una conspiración cuando se dice por ejemplo «reconozco que tú enseñas de una manera diferente a la mía, y lo respeto», que descodificado significa «déjame a mi aire». Pero tenemos que cambiar esa situación.

Tenemos que dejar de permitir a los docentes que trabajen solos, tras la puerta cerrada y aislados en la sala de profesores, para pasar a una ética profesional que haga hincapié en la colaboración. Necesitamos colectivos intra e intercentros que colaboren a la hora de determinar lo que los profesores deben hacer, de planificar programas e intervenciones didácticas y de evaluar sus resultados. Necesitamos colectivos que fomenten y compartan un desarrollo profesional encaminado a mejorar la eficacia y la competencia del profesor, que diseñen un «panel de control» en el que se reflejen los resultados de aprendizaje y rendimiento, y que formen coaliciones de los que mejor lo hacen.

Necesitamos sólidos sistemas de investigación, perfeccionamiento y evaluación para garantizar que la práctica se base en pruebas objetivas y fiables. No basta con lograr que los profesores colaboren entre sí para elevar la calidad de las prácticas docentes. Ayuda también que los estudiantes conozcan el discurso sobre el trabajo colectivo y se involucren en la mejora de su propio aprendizaje. Y si son reacios a hacerlo, nuestra misión es enseñarlos.

Con mucha frecuencia los intentos de llevar a cabo acciones colectivas desembocan en la formación de grupos, como los colectivos profesionales dedicados al apren-

dizaje o las redes de centros escolares, pero esos grupos raras veces dan importancia a compartir los datos de evaluación o a reflexionar sobre las experiencias que han sido más eficaces, y más raramente todavía a identificar de manera fiable los éxitos y las competencias específicas, y después a darles prioridad y compartirlos. Así, la colaboración consiste a menudo en compartir recursos, contar anécdotas y batallitas y explicar a los demás las razones por las que algo está funcionando bien, o mal, en el contexto personal de cada participante.

Los objetivos esenciales de la colaboración tienen que referirse al impacto o efecto de los profesores en los estudiantes: sus indicadores, una idea común de en qué consiste, los procedimientos para averiguar su magnitud y la forma en que se distribuye por muchos grupos de alumnos. Una vez alcanzados esos objetivos hay que pasar a ocuparse de los matices, los mediadores y los cambios acumulativos que se precisan para adoptar y aplicar los métodos que maximicen ese impacto en cada contexto.

Esos colectivos o comunidades, basados en la competencia, pueden mejorar la profesión de educadores. Dirigidos por especialistas en didáctica, se pondrán como meta contar con profesores que aprendan en común a convertirse en profesionales más expertos. Apostarán por la equidad para que todos puedan aspirar a la excelencia, convertirán los centros escolares en lugares que inviten a todos a aprender y establecerán las condiciones (confianza, liderazgo, pasión y éxito) para que todos puedan colaborar en la tarea de maximizar su impacto sobre el aprendizaje.

Para los equipos directivos de los centros

Es aquí donde los equipos directivos deben desempeñar un papel fundamental. Han de tener la competencia necesaria para lograr que los profesores colaboren entre sí y se interroguen sobre su eficacia. Y también para crear oportunidades, desarrollar la confianza y aportar los recursos que se precisan para comprender el impacto que sobre los estudiantes tienen todos los profesores (además de su propio impacto en la dirección de los centros), así como guiar los debates entre los profesores. Su misión es dar respuesta a dos preguntas esenciales: ¿qué pruebas tenemos de que todos los alumnos estén cumpliendo, en todas las áreas temáticas, el criterio de un año de progresión como mínimo por cada año de estudio? y ¿qué está haciendo el centro a la vista de esas pruebas?

Es posible que piensen que necesitan a un experto en evaluación que los ayude a juzgar la calidad de esas pruebas y por ende de las decisiones que se siguen de estas, y que es el sistema educativo el que tiene que responder a esas preguntas con unos currículos claros, con apoyo en materia de múltiples métodos de evaluación y de fijación de criterios para que todos los centros tengan una misma concepción de lo que es progresar. Pero el debate sobre los indicadores de eficacia debe tener lugar entre

los profesores, pues son ellos los que en cada momento adoptan las decisiones en materia de diagnóstico, intervención y evaluación en el aula.

No contar con los profesores en este proceso, como se hace a menudo al establecer los sistemas con los que deben responder de su trabajo, supone influir poco en las importantes decisiones que se adoptan en el aula. Al contrario, los equipos directivos tienen como función esencial que todos entiendan correctamente lo que son los retos y la progresión, y que se llegue a un acuerdo bien fundamentado sobre el tamaño del efecto que se pretende conseguir. Como dijo Ronald Reagan, «confía pero verifica».

Para que el ejercicio de la docencia se base en la colaboración es obviamente necesario crear un clima de confianza en la sala de profesores. La enseñanza no es nunca un proceso fácil y lineal, y tampoco lo es el aprendizaje. Para que los profesores reconozcan el resultado, bueno o no, de sus intervenciones hay que evitar el uso de las calificaciones obtenidas por los alumnos, pues la sala de profesores debe ser una comunidad de profesionales que trabajan juntos para elevar al máximo el éxito de todos sus integrantes.

Son muchas las posibles razones por las que no se consigue ningún impacto, y ninguna de ellas vale por sí sola para todas las situaciones. No obstante, suele haber problemas de ejecución. En el ámbito de la educación es frecuente que grandes políticas tengan luego una aplicación deficiente (Barber *et al.* 2010). En algunos casos ello puede deberse a un factor sobre el que el profesor no tiene ningún control (como las enfermedades o los problemas familiares); puede haber también currículos poco claros, especialmente en cuanto a su correcta relación con la evaluación, y también puede decidirse que los alumnos sigan trabajando en un proyecto que no está mejorando su aprendizaje. Es esencial que los equipos directivos entiendan las causas del éxito o fracaso de una intervención, pues en esas causas han de basar la decisión de adaptarla, modificarla o mantenerla. No obstante, esas causas no deben utilizarse nunca como excusas para no alcanzar el efecto convenido sobre el aprendizaje de los alumnos.

Para los responsables del sistema educativo

Las funciones del sistema educativo son prestar apoyo a las capacidades de dirección para que se puedan crear esas comunidades o colectivos a los que nos hemos referido, aportar recursos que faciliten la retroalimentación de los profesores y los equipos directivos sobre su impacto en todos los estudiantes, y premiar los debates bien argumentados sobre ese impacto. Para conseguir sus objetivos, todo sistema debe:

- reconocer y desarrollar la competencia experta en los centros;
- determinar los procedimientos con que los centros pueden llevar a cabo sus funciones de diagnóstico, intervención y evaluación;

- valorar los éxitos;
- aprovechar su conocimiento colectivo para que todos los profesores produzcan un efecto del tamaño convenido sobre el aprendizaje de los alumnos.

El sistema ha de ser capaz de identificar y reconocer debidamente la competencia experta de los profesores y los equipos directivos. Debe crear asimismo una comunidad profesional de docentes cuyos miembros distingan los diversos grados de competencia y eficacia de sus colegas y trabajen con todos ellos para elevar el nivel general en esos aspectos. Todo ello se complementa con la participación de terceros y con aportaciones externas para garantizar que las pruebas objetivas sean creíbles, que haya claramente un elevado impacto sobre todos los estudiantes y que el personal del centro conozca a la perfección la manera de determinar las consecuencias esenciales y los pasos a seguir a la luz de sus evaluaciones.

Como ya hemos señalado, los debates profesionales se han de celebrar en un clima de confianza, no de exigencia de responsabilidades. Sin un alto grado de confianza, los profesores, como la mayoría de la gente, cerrarán filas, levantarán barreras y se atrincherarán, tras la puerta cerrada del aula, en los viejos y manidos métodos, sosteniendo que tienen pruebas de que pueden mejorar el aprendizaje. La unidad de análisis no ha de ser el profesor individual, sino el centro, y la petición de responsabilidades por parte de la sociedad debe basarse en las dos preguntas que ya hemos visto: ¿qué pruebas tenemos de que todos los alumnos estén cumpliendo, en todas las áreas temáticas, el criterio de un año de progresión como mínimo por cada año de estudio? y ¿qué está haciendo el centro a la vista de esas pruebas?

A MODO DE RECAPITULACIÓN

Una de las principales características que distinguen a la mayoría de los países muy bien situados en la escala educativa de los situados en la zona media es que concentran sus esfuerzos en el centro y en el aula, especialmente dando prioridad a la competencia profesional de los profesores y los equipos directivos de los centros, en vez de gastar sus recursos fuera de ellos. Además, su meta es que todos los alumnos consigan como mínimo un año de progresión por cada año de estudio, y para establecer si se ha alcanzado esa meta prestan apoyo a los docentes.

Es esencial la equidad, pero entendida no como que todos los alumnos tengan un rendimiento medio similar, sino en el sentido de que todos ellos tengan la posibilidad de conseguir la excelencia al margen de sus orígenes, su historial académico anterior o la situación económica de sus padres. Todos tenemos el derecho de aspirar a la excelencia y de conseguirla de múltiples maneras.

Los países que ponen el acento en las políticas intercentros incurrir en lo que he denominado políticas de distracción, pues no valoran debidamente la excelencia entre los profesores y equipos directivos. Hacen demasiado hincapié en las estructuras, los edificios y otros elementos materiales, y se hacen múltiples llamamientos a los padres sobre las opciones elegibles.

Uno de los supuestos que parecen estar en la base de las políticas de distracción es que desde los altos niveles del sistema político se puede definir y estructurar una intervención relativamente sencilla que después va descendiendo con efectos positivos sobre los estudiantes.

En mis viajes por muchos países me ha sorprendido escuchar las últimas soluciones «sencillas», comprobar lo diversas y a menudo contradictorias que son y qué gran fe tienen en ellas los niveles jerárquicos más altos mientras a la vez son rechazadas o ignoradas por quienes trabajan en las aulas. En cambio, uno de los supuestos de las políticas de acción colectiva es que no existe una intervención única y sencilla, sino que hay un discurso sobre el impacto de los profesores en el aprendizaje de los alumnos que puede ponerse en común, entenderse, aplicarse y evaluarse tanto en el plano del centro escolar como en el del sistema educativo. Ese discurso parte de la necesidad de considerar claramente la naturaleza del aprendizaje y de la enseñanza en que se apoya.

La cuestión es sencilla: para adoptar decisiones rápidas y acertadas en el día a día, para saber cuáles son los pasos siguientes que han de dar casi al mismo tiempo unos veinte-cuarenta alumnos, para identificar correctamente y llevar a cabo múltiples intervenciones docentes, y para evaluar el impacto de la enseñanza sobre el aprendizaje se precisa un alto grado de preparación y competencia, necesario también para garantizar que esas decisiones significan lo mismo para todos los profesores y todos los centros.

Al margen de cómo se mida su calidad, en los mejores sistemas educativos lo que importa es la excelencia de los profesores, el apoyo a esa excelencia y un debate franco sobre las medidas que la hagan posible. En mi discurso, los héroes son muchos profesores y muchos equipos directivos. Si queremos que exista y se perfeccione, el aprendizaje tiene que ser visible: entre los estudiantes, entre los profesores, entre los equipos directivos de los centros y en el seno del sistema educativo. Como es obvio, para que los esfuerzos encaminados a mejorar la progresión de los alumnos tengan éxito es necesario que las condiciones —los aspectos estructurales de los centros— sean las adecuadas. Pero no es lo más importante. La clave es cómo definir la prioridad del aprendizaje y la enseñanza de modo que ambos ocupen un lugar suficientemente central y sean susceptibles de ser mejorados de una manera sistemática.

Y aquí es donde interviene la colaboración: una colaboración basada en los logros, en unas pruebas objetivas de esos logros, en favorecer esas pruebas, en aprender de

ellas, en extenderlas y en conseguir que otros emprendan también esa búsqueda de la excelencia. La colaboración se fundamenta en tener voluntad de cooperación, aprender de los errores, buscar la retroalimentación sobre los progresos y disfrutar de atrevernos a entrar en la «cueva del no saber», aunque con la ayuda de expertos que nos ofrecen una red de seguridad y, en última instancia, nos pueden indicar el camino de salida. La colaboración creativa comporta poner en relación dos o más ideas aparentemente inconexas, lo que subraya de nuevo la importancia de contar con lugares seguros y fiables para explorarlas, para cometer errores y aprender de ellos y para utilizar nuestra competencia profesional para maximizar los resultados de aprendizaje.

Todo ello es tan aplicable al aprendizaje de los alumnos como al de los profesores, los equipos que dirigen los centros y el propio sistema. Lo que buscamos es, por consiguiente, una base a partir de la cual, y siempre contando con los indicadores del impacto, esos tres elementos puedan disciplinarse y exigirse entre sí para alcanzar colectivamente la excelencia. Una vez demostrado que maximizan el efecto, esas prácticas pueden después compartirse provechosamente con otros centros. Aquí reside una de las principales funciones del sistema: aportar los recursos, los foros y las prioridades para conseguir buenos resultados en nuestras escuelas. Los profesores, especialmente muchos que son buenos, están tan ocupados en el ámbito del aula que precisan directores y sistemas que participen decisivamente en el establecimiento de coaliciones.

A la hora de difundir las prácticas de éxito suelen surgir problemas y tensiones, y por ello es muy importante reducir los efectos negativos de la creación y el mantenimiento de rutinas de organización de los centros que son un obstáculo para el aprendizaje. Una pregunta que está por responder es la siguiente: ¿cómo creamos unas relaciones cíclicas y positivas entre las mejoras de la docencia y el aprendizaje, por un lado, y la organización de las infraestructuras y los recursos por otro? En Hong Kong, el cambio del currículo fue casi un pretexto para reconfigurar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En Nueva Zelanda, el cambio del sistema de evaluación se ha aprovechado para hacer lo mismo en la enseñanza secundaria. En otros sistemas podrían ser otras intervenciones. El proceso de homogeneización de las tareas, el apoyo y la evaluación es esencial, pero demasiadas veces las «reformas» que reestructuran otras partes del sistema dominan, ignoran o interrumpen la enseñanza y el aprendizaje, con los consiguientes efectos negativos.

¿Tendremos el valor necesario para reconocer con seguridad la excelencia que tantas veces hay a nuestro alrededor, en nuestros centros, entre nuestros profesores y equipos directivos? ¿Tendremos el valor necesario para establecer a continuación una coalición del éxito basada en esa excelencia y para invitar a otros participantes en el sistema a sumarse a ella? No se trata de aspirar a una utopía, sino de extender unos

logros que ya existen entre nosotros. Se trata de ser expertos en nuestra profesión, de formular juicios acertados, de sentir pasión por cambiar las cosas, de compartir con espíritu de colaboración ese saber, ese hacer y ese atender. Para ello se precisa el máximo compromiso, pero los beneficios para los estudiantes serán claros, formidables y excitantes.

John Hattie*

Traducción de Fernando Villaverde

Bibliografía

- BARBER, M., A. Moffit y P. Kihn (2010): *Deliverology 101: A Field Guide for Educational Leaders*, Thousand Oaks, CA, Corwin.
- CLINTON, J. M. y J. A. C. Hattie (2014): «Professors 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, CA, Sage Publications.
- HATTIE, J. (2015): *What Doesn't Work in Education: The Politics of Distraction*, Londres, Pearson.
- OECD (2010): *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, vol. I, París; disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en> (consultado el 29 de abril de 2015).
- RUBIE-DAVIES, C. M. (2014): *Becoming a High Expectation Professor: Raising the Bar*, Londres y Nueva York, Routledge.

* Dirección para correspondencia: bile@fundacioninger.org