

en profunditat

A portrait of John Hattie, a middle-aged man with short, light-colored hair, smiling slightly. He is wearing a light-colored shirt and a patterned tie under a dark jacket. The background is a solid dark color.

John Hattie PhD, investigador educatiu amb gairebé trenta anys d'experiència analitzant què és el que millor funciona en l'aprenentatge i el rendiment dels estudiants. La seva recerca, coneguda com a Visible Learning (Aprenentatge Visible), és la culminació de gairebé tres dècades sintetitzant més de 2.100 metanàlisis que comprenen més de cent mil estudis i involucren més de 300 milions d'estudiants a tot el món. Ha participat com a ponent principal en més de tres-centes conferències internacionals i ha rebut nombrosos reconeixements per les seves contribucions a l'educació. Entre les seves publicacions més destacades s'inclouen: *Visible Learning*; *Visible Learning for Teachers*; *Visible Learning and the Science of How We Learn*; *Visible Learning for Mathematics, Grades K-12* i *10 Mindframes for Visible Learning*.

Aprenentatge Visible: Desbloquejant estratègies de lideratge per a la transformació escolar

El lideratge com a amplificador: cinc claus per a una escola d'alt impacte

per Impuls Educació

PONÈNCIA DE JOHN HATTIE

L'Aprenentatge Visible se sustenta en 2.500 metaanàlisis i dades de 300 milions d'alumnes: el corpus d'evidència més exhaustiu sobre l'eficàcia escolar. En aquest context, John Hattie converteix el lideratge educatiu en l'amplificador de l'impacte docent —amb una mida de l'efecte de 0,37, una xifra altíssima per a una variable mediada pel professorat— i formula cinc postulats per impulsar els centres des de la zona groga (efecte inferior a 0,40) cap a la zona blava (superior a 0,40). Cal afegir-hi una dada reveladora: l'eficàcia docent col·lectiva assoleix un efecte d'1,32, fet que quadruplica el ritme d'aprenentatge.

Les dues zones de l'Aprenentatge Visible

La fonamentació empírica del lideratge d'alt impacte és robusta:

2.500 metaanàlisis i prop de 300 milions d'alumnes. La mètrica vertebradora és la mitjana dels efectes identificats, fixada en 0,40 en l'escala de la mida de l'efecte. Tot i que les particularitats de cada efecte individual són rellevants, aquí l'atenció recau en la influència relativa. Hi ha una dada sorprenent: pràcticament cap influència educativa se situa per sota de zero. És a dir, gairebé cap intervenció pedagògica perjudica activament l'alumnat. Els pocs factors amb un efecte negatiu —l'assetjament escolar (−0,30) o l'ansietat (−0,50)— minven, com és lògic, l'assoliment competencial. Atès que entre el 95 % i el 97 % de les intervencions incrementen el rendiment en certa mesura, el llindar de l'èxit s'ha de fixar en la mitjana: 0,40. L'eix vertebrador de l'Aprenentatge Visible rau a contrastar les influències de la zona blava (superiors a 0,40) amb

les de la zona groga (entre 0,0 i 0,40). Aquesta darrera actua com a contrafactual. El propòsit últim de Hattie és garantir que cada alumne disposi d'un docent de zona blava. L'escrutini de les dades de les avaluacions nacionals d'Anglaterra, els Estats Units, Austràlia i Nova Zelanda al llarg de diversos anys posa al descobert un fet determinant: el progrés mitjà que experimenta un alumne d'un curs al següent és, exactament, de 0,40. Per tant, el professorat que opera a la zona blava genera més d'un any de creixement cognitiu per cada curs acadèmic. Actualment, entre el 50 % i el 60 % dels centres assoleixen aquest estàndard. Per a les escoles de la zona blava, la prioritat no és la transformació sistèmica, sinó comprendre i sostenir la pròpia excel·lència. En canvi, les de la zona groga necessiten millorar. Són freqüents les justificacions externes —el currículum, el perfil demogràfic



de l'alumnat, l'entorn familiar o les directrius de la direcció—, però el veritable repte de l'equip directiu rau dins del mateix centre: la variabilitat interna. Per què un docent assoleix resultats de zona blava mentre un altre, en un context idèntic, es queda a la groga?

El llistó de progrés d'un curs és de 0,40. Per sobre, zona blava (excel·lència); per sota, groga (baix rendiment)

El lideratge com a amplificador

L'efecte mitjà extret de prop de noranta metaanàlisis sobre lideratge escolar és de 0,37. Tot i que aparentment se situa per sota del llindar de 0,40, cal interpretar la xifra amb rigor: representa una influència indirecta, mediada invariablement per l'acció docent. Des d'aquesta òptica, un 0,37 constitueix una mida de l'efecte extraordinàriament alta.

La direcció d'un centre educatiu exerceix, fonamentalment, dues funcions: magnificar i amplificar. La seva eina més potent és la capacitat de vertebrar el relat pedagògic d'allò que s'esdevé a la institució. Dos líders poden implementar iniciatives idèntiques i,

tanmateix, generar impactes diametralment oposats en l'alumnat.

L'eficàcia no depèn tant de les accions que emprenen, sinó de la concepció subjacent a la seva pràctica. La credibilitat esdevé el pilar fonamental. La capacitat de teixir confiança

i consolidar entorns segurs determina, finalment, si el claustre pot transitar de la zona groga a la blava. Aquesta transició s'ha de concebre com un procés de desenvolupament professional, allunyat de qualsevol lògica de supervisió o retret.

La realitat quotidiana i els estils de lideratge

Resulta paradoxal l'escassa producció escrita de les direccions escolars sobre la seva pròpia pràctica. Mentre que acadèmics com Michael Fullan o Andy Hargreaves mantenen una producció prolífica, són comptades les obres signades per líders en actiu —amb excepcions notables com la de John Marsden. Una direcció escolar gestiona entre 80 i 120 incidències diàries, el 95 % de les quals són imprevistes. Malgrat això, més del 90 % afirma trobar una profunda satisfacció en la tasca directiva. Documentar aquestes vivències empíriques i les estratègies per fer-hi front resulta imprescindible. Pel que fa als estils de direcció, la recerca inicial establia una dicotomia entre el lideratge transformacional i el lideratge pedagògic. El model transformacional prioritza el clima de centre, l'acompanyament individualitzat i l'autonomia docent. En canvi, el pedagògic posa el focus en l'observació d'aula, l'anàlisi de l'avaluació i l'exigència d'alts estàndards. La investigació de Viviane Robinson (2010) va mostrar que el lideratge pedagògic té un impacte substancialment superior. La mida de l'efecte més elevada (0,84) s'assoleix quan l'equip directiu promou activament el desenvolupament professional del claustre i s'hi implica de ple. L'establiment d'objectius ambiciosos i altes expectatives també és determinant, una fita inassolible sense un clima d'alta confiança i entorns d'aprenentatge segurs. Al

Liderar no és executar iniciatives: és amplificar-les. Mateix pla, diferent líder, resultats molt diferents

capdavall, el lideratge és el garant de la cultura i el clima institucional.

Autonomia docent i la coalició de l'èxit

L'evidència palesa que una part significativa del professorat de secundària prefereix treballar sense intromissions: conceben l'autonomia professional com un valor suprem. Tanmateix, entesa des d'aquest aïllacionisme, l'autonomia il·lustra el desenvolupament d'una cultura de centre col·lectiva i d'alt impacte. L'enfocament de l'Aprenentatge Visible proposa identificar la posició de cada docent en el continuïum d'impacte, articular una coalició de l'èxit amb els professionals de la zona blava, atorgar protagonisme a aquesta coalició en la formació permanent i convidar el professorat de la zona groga a integrar-s'hi. Tot això sense retrets ni estigmes, des de la màxima confiança i amb una intencionalitat diàfana. L'horitzó últim és la millora contínua de l'assoliment competencial. Per materialitzar-ho, Hattie formula cinc postulats per a un lideratge d'alt impacte.

Cinc arguments per a un lideratge d'alt impacte

PRIMER: REDEFINIR L'IMPACTE I L'ENTORN D'APRENENTATGE

El primer pas exigeix redefinir el concepte mateix d'impacte. Un alt impacte va molt més enllà d'obtenir bons resultats acadèmics; implica la creació d'un ecosistema escolar acollidor i psicològicament segur. La seguretat s'ha d'entendre

com la llibertat per admetre el desconeixement i per equivocar-se. L'error s'ha de viure com una oportunitat d'aprenentatge, mai com un estigma. Hattie il·lustra aquesta idea amb una anècdota familiar: el primer dia d'escola de la seva neta. Tot i l'entusiasme inicial, la nena es va angoixar de seguida en constatar que no sabia llegir. Va sentir vergonya. Aquest episodi quotidià revela una falla sistèmica greu: sovint, l'alumnat interioritza des del primer dia que el desconeixement és motiu de vergonya, quan precisament és la raó de ser de l'escolarització. La motivació i la seguretat per assumir reptes cognitius s'han de cultivar de manera intencional. De fet, els alumnes amb un rendiment superior a la mitjana tendeixen a defugir la complexitat i s'aferren a tasques que ja dominen. Al marge dels debats metodològics al si del claustre, cal no perdre de vista una premissa fonamental: a l'alumnat, en essència, no l'amoina com ensenya el docent; el seu anhel intrínsec és aprendre. Mitjançant instruments com la corba de Jenkins, la direcció ha d'avaluar si els estudiants desitgen genuïnament aprendre allò que se'ls proposa. Si el compromís cognitiu decau en arribar a l'educació primària, el centre fracassa en la consecució d'un alt impacte.

El lideratge que aprèn amb el professorat arriba a un efecte de 0,84. Exigeix una confiança alta

SEGON: EL PROGRÉS PER SOBRE DE L'ESTANCAMENT I LES ALTES EXPECTATIVES

Els centres han de monitorar tant el rendiment com l'evolució longitudinal de l'aprenentatge. Una disfunció sistèmica recurrent són

Una autonomia mal entesa frena la cultura col·lectiva. La coalició de l'èxit convida, no culpabilitza

les aules instal·lades en la inèrcia acadèmica: l'alumnat parteix d'un nivell superior a la mitjana, però no assoleix l'equivalent a un curs sencer de progrés. Els sistemes educatius solen ser eficaços a l'hora d'atendre l'alumnat amb dificultats, però fracassen a l'hora d'aportar valor afegit als estudiants més avantatjats, un estancament que sovint s'emmascara rere l'obsessió per mantenir alts estàndards. Les institucions veritablement excel·lents són aquelles que, independentment del punt de partida, garanteixen més d'un any de creixement cognitiu per curs acadèmic. L'escrutini de les dades d'aula resulta determinant. Així ho palesa el contrast entre perfils d'alt rendiment però estancats i perfils de rendiment inferior però amb una corba de progrés pronunciada. Tal com va posar de manifest Graham Nuthall, el professorat és aliè al 80 % de les interaccions que tenen lloc a l'aula. Per això, l'observació entre iguals i el diàleg pedagògic obert esdevenen pràctiques ineludibles, ja que desplacen el focus d'atenció cap al progrés integral de tot l'alumnat. D'altra banda, les expectatives docents exerceixen un poder transformador extraordinari. El professorat que projecta altes expectatives sobre la totalitat del grup classe duplica el ritme d'aprenentatge (efecte de 0,42). En canvi, quan les expectatives són baixes, l'impacte es desploma fins al 0,03, una xifra pràcticament nul·la. L'exigència mínima acceptable és acompanyar l'estudiant perquè assoleixi el potencial que ell mateix s'atribueix; el propòsit majúscul,

però, és guiar-lo perquè vagi més enllà dels seus propis límits percebuts. Per tant, la formació permanent ha de girar al voltant de la comprensió i l'elevació de les expectatives docents: aquest sistema de creences és el que dictamina la realitat de l'aula.

TERCER: MECANISMES DE SUPORT I DIAGNÒSTIC PRECÍS DEL PROBLEMA

El tercer postulat incideix en el desplegament d'estructures de suport. Com advertia Stephen Covey, l'esforç esmerçat en la direcció equivocada resulta estèril. La sala de professors s'ha de consolidar com un espai de seguretat psicològica per debatre obertament sobre els dilemes reals de la pràctica educativa. Una responsabilitat ineludible de la direcció és garantir la identificació i l'abordatge del problema adequat. Sovint, els centres articulen programes de formació excel·lents en àmbits on el claustre ja és altament competent, mentre que les mancances estructurals es mantenen intactes. Graham Nuthall va constatar que entre el 40 % i el 50 % dels continguts impartits ja són coneguts per l'alumnat: la demanda acadèmica és insuficient i no requereix un compromís cognitiu autèntic. El lideratge ha de diagnosticar les problemàtiques de fons, apoderar els docents capaços de resoldre-les i implementar mecanismes per monitorar-ne l'impacte, assegurant que cada estudiant assoleixi, com a mínim, un curs sencer de progrés.

Les altes expectatives dupliquen l'aprenentatge. Meta: que cada alumne excedeixi el que creu que pot fer

La amenaça no és la resistència, sinó l'adaptació que converteix el que és nou en el que és vell

QUART: L'EFICÀCIA COL·LECTIVA EN ACCIÓ

El quart eix se centra en l'eficàcia col·lectiva. Un referent pràctic és Grant Smith, líder en l'etapa d'educació infantil, que promou la presa de decisions col·legiades i basades en l'evidència per avaluar el progrés de l'alumnat a partir de criteris d'èxit tangibles. Aquest calibratge pedagògic erradica la confusió derivada de la disparitat de criteris d'avaluació entre els diferents docents. L'eficàcia docent col·lectiva assoleix una mida de l'efecte d'1,32, un índex que quadruplica el ritme d'aprenentatge de l'alumnat. Per materialitzar-ho, el claustre ha d'analitzar de manera conjunta el seu propi impacte, consensuar les expectatives i exercir d'amic crític respecte a la pràctica dels seus col·legues. Alhora, l'eficàcia col·lectiva de l'alumnat i l'aprenentatge col·laboratiu són competències cada cop més demandades en l'esfera laboral. Una col·laboració òptima exigeix habilitats específiques: participació activa i empatia cognitiva per comprendre la perspectiva aliena. Si en un grup s'hi integra un estudiant d'altas capacitats —com en Bishri, col·laborador habitual de Hattie—, la dinàmica més freqüent és que aquest assumeixi tota la càrrega cognitiva mentre la resta adopta un rol passiu. Aquesta dinàmica no constitueix un aprenentatge col·laboratiu, sinó un treball individual encobert. L'escolta activa és, probablement, la competència més menystinguda de l'ecosistema educatiu. Els grans líders i els col·laboradors altament eficaços són oients excepcionals, capaços de palesar que han interioritzat i comprès perspectives divergents.

CINQUÈ: EL MODEL D'IMPLEMENTACIÓ I EL PENSAMENT AVALUATIU

El darrer postulat subratlla la imperiosa necessitat de disposar d'un model d'implementació transparent. La construcció de la confiança relacional, tal com remarquen Viviane Robinson i Tony Bryk, n'és el pas fundacional. Aquesta confiança es forja a través d'una escolta sistemàtica, unes expectatives diàfanes i una corresponsabilitat autèntica en l'èxit educatiu.

El marc d'implementació —conegut com a model DIIA (Diagnòstic, Intervenció, Implementació, Avaluació)— parteix invariablement d'un diagnòstic rigorós. Les intervencions pedagògiques han d'estar estretament vinculades a la problemàtica detectada i s'han de desplegar amb una alta fidelitat i la intensitat adequada. Un exemple clar: la ciència de la lectura ha demostrat una eficàcia rotunda en la descodificació, però sobredimensionar la instrucció fonètica en alumnes que ja han assolit la fluïdesa lectora resulta contraproduent. El perill més gran per a qualsevol implementació és l'adaptació acomodaticia: el fenomen pel qual el professorat va modificant una intervenció innovadora fins a diluir-la i convertir-la, a la pràctica, en un calc de les seves rutines prèvies. El lideratge ha d'esperonar el pensament avaluador —la cerca constant d'evidències d'impacte, incloent-hi els indicis que les estratègies vigents puguin ser ineficaços— per tal de garantir una millora contínua i consolidar resultats d'alt impacte a escala sistèmica.

