

autor

Deu marcs mentals de l'Aprenentatge Visible



John Hattie (1950, Nueva Zelanda)

és, molt probablement, l'investigador educatiu amb més projecció pràctica de les darreres dues dècades. Professor emèrit del Melbourne Education Research Institute (Universitat de Melbourne) i expresident de l'Australian Institute for Teaching and School Leadership, fa més de vint-i-cinc anys que destil·la l'evidència científica sobre l'eficàcia de les pràctiques d'aula. La seva gran síntesi, l'Aprenentatge Visible, es fonamenta en prop de 2.500 metaanàlisis i en les dades de 300 milions d'estudiants. El seu propòsit no és pas identificar què funciona —gairebé tot funciona en certa mesura—, sinó esbrinar què funciona millor i com se'n pot maximitzar l'impacte.

MASTERCLASS DE JOHN HATTIE

per Impuls Educació

Aquest volum, publicat recentment en castellà, recull una de les tesis fundacionals de Hattie: l'expertesa docent va més enllà de la metodologia. El factor decisiu no és què ensenya el professorat, sinó com concep la seva tasca i per què l'entén com una activitat d'impacte avaluable. L'obra vertebrava aquesta mirada en deu marcs mentals, agrupats en tres dimensions —impacte, canvi i repte, i enfocament de l'aprenentatge—, i proporciona, per primer cop en llengua castellana, un vocabulari compartit per parlar amb rigor de l'ofici docent.

La lliçó magistral que Hattie va impartir al I Congrés Impuls Educació —sintetitzada en aquest article— trasllada aquesta mateixa arquitectura al terreny del lideratge educatiu. Si el llibre és una eina de treball per a l'aula, la ponència n'és l'equivalent per a les direccions de centre. Recomanem la lectura de tots dos materials com a condició indispensable perquè els marcs mentals de l'autor arrelin, de manera simultània i coherent, tant en l'equip directiu com en el claustre

Marc mental del lideratge: pensar i actuar amb mentalitat avaluativa

John Hattie ha redefinit el concepte d'ensenyament d'alt impacte. En aquesta lliçó magistral, adreçada als equips directius, l'autor neozelandès trasllada al terreny del lideratge els deu marcs mentals concebuts originalment per al professorat. La seva premissa és exigent: el primer marc que qualsevol direcció ha d'interioritzar, abans de prendre cap altra decisió, és «avalúo el meu impacte». Tota la resta —l'avaluació, el retorn (*feedback*), la cultura d'aula i la millora contínua— se subordina a aquest principi.

El marc empíric: 2.500 metaanàlisis i la frontera del 0,40

L'enfocament de Hattie es fonamenta en unes 2.500 metaanàlisis que abasten 300 milions d'estudiants. Una metaanàlisi sintetitza la literatura científica existent per determinar la grandària d'un efecte —nul, petit, mitjà o gran— i n'identifica els moderadors: variables que poden alterar aquest efecte, com ara la ubicació geogràfica o l'edat. A una escala de 300 milions d'estudiants, però, costa trobar moderadors significatius. Allò que funciona en educació funciona, en essència, igual de bé a tot el món desenvolupat: la singularitat d'una escola no rau en el seu alumnat, sinó en com desplega les intervencions educatives i en la mentalitat de qui la lidera. La mitjana de totes les influències educatives se situa en una grandària de l'efecte de 0,40. Aquesta xifra actua com a llindar per destriar les intervencions de baix impacte de les d'alt impacte. L'efecte del *summer slide* —la pèrdua d'aprenentatge estival— és de -0,15. Curiosament, l'impacte del tancament escolar provocat per la pandèmia de la COVID-19 va ser exactament el mateix: -0,15. Tot i plantejar un escenari gairebé

inassumible, l'efecte negatiu global de la pandèmia va quedar relativament contingut. El mèrit va ser, sens dubte, del professorat, que va saber reinventar l'escolarització de la nit al dia. L'objectiu, doncs, no és identificar què funciona —gairebé tot funciona en algun grau—, sinó descobrir què funciona millor i com se'n pot optimitzar el desplegament.

La gran pregunta del lideratge ja no és què funciona, sinó què funciona millor i com optimitzar-ho

Los marcos mentales del impacto: evaluar lo que se hace

El marc mental més decisiu per a qualsevol direcció es resumeix en una premissa: «avalúo el meu impacte». Cada matí, qui lidera un centre hauria de creuar-ne la porta amb aquest propòsit. Portar-ho a la pràctica, però, exigeix una concepció clara i compartida de què significa realment l'impacte. No es tracta únicament d'obtenir bones puntuacions en proves estandarditzades; l'impacte implica garantir un clima i una cultura d'aula òptims, fer de l'escola un espai acollidor on cada infant senti que hi pertany i aconseguir que l'alumnat forgi la confiança necessària per entomar nous reptes. El pensament avaluatiu es concreta en tres interrogants: què s'ha ensenyat bé avui i què no? A qui s'ha ensenyat bé i a qui no? Quin grau de creixement cognitiu s'ha assolit? La funció del lideratge és exigir al professorat les evidències necessàries per respondre a aquestes qüestions. Com recordava Karl Popper, la



ciència avança preguntant-se quina evidència demostraria que estem equivocats. Trobar dades que confirmin allò que ja creiem és senzill; el veritable repte —i el moll de l'os del pensament avaluatiu— consisteix a furgar allà on el nostre impacte fracassa.

El lideratge ha de recórrer a eines com la corba de Lee Jenkins per avaluar la implicació de l'alumnat. Si un percentatge significatiu d'estudiants no vol ser a l'escola aprenent allò que se li ensenya, el sistema fa aigües. La urgència més gran del sistema educatiu actual és la variabilitat de l'impacte docent dins d'un mateix centre. La direcció ha de saber identificar quins docents catalitzen sistemàticament el progrés, quins permeten que l'alumnat entri en mode creuer i quins resulten sense impacte. A partir d'aquesta diagnosi, cal atorgar centralitat a les veus del professorat altament eficaç per tal d'esperonar la millora col·lectiva. Estretament vinculat al primer marc, n' emergeix un segon: l'avaluació com a brúixola de l'impacte. Si una avaluació no informa el docent sobre què s'ha ensenyat bé, qui

ha après i quin creixement s'ha assolit, esdevé una pèrdua de temps per a l'alumnat. La raó de ser de l'avaluació formativa és dictar els passos següents del procés d'ensenyament. En la psicometria educativa, la qualitat de les dades és rellevant, però la interpretació n'és el factor determinant. Si les dades no s'han d'interpretar, val més deixar de recollir-les. Aquest mateix principi s'aplica a constructes complexos com la creativitat o la passió, els quals s'avaluen mitjançant l'observació experta, la interpretació i la crítica colaborativa. L'objectiu últim és formar estudiants i docents capaços d'autoavaluar el seu aprenentatge, conscients del seu nivell de comprensió, proactius en la cerca de retorn i hàbils a l'hora de reconèixer quan han assolit el domini d'un concepte.

Si les dades no s'interpreten, val més deixar de recollir-les: ningú no les llegirà

Els marcs mentals del canvi i del repte

El professorat és un agent de canvi. L'efecte de les expectatives és majúscul: els docents que mantenen altes expectatives envers tot el seu alumnat arriben a duplicar-ne el ritme d'aprenentatge (efecte de 0,42). A les antípodes, els docents amb baixes expectatives generen un efecte gairebé nul (0,03). La recerca de Christine Rubie-Davies mostra que el professorat amb baixes expectatives abusa de la diferenciació estàtica i de l'agrupament per nivells. Tal com argumenta Carol Ann Tomlinson, l'agrupament rígid o semipermanent és nociu:

assigna tasques més senzilles a l'alumnat amb més dificultats i, consegüentment, eixampla la bretxa de rendiment. La veritable atenció a la diversitat consisteix a oferir temps i itineraris diferents perquè tot l'alumnat assoleixi els mateixos criteris d'èxit, que han de ser exigents. Estudis recents indiquen que un estudiant necessita entre cinc i set oportunitats per consolidar un concepte; un docent eficaç s'assegura de dissenyar-les. El professorat també ha de reivindicar el mèrit del seu èxit. L'any 1900, només el 14 % de la població mundial estava alfabetitzada i tenia nocions de càlcul; l'any 2000, aquesta xifra s'enfilava fins al 86 %. Aquesta transformació històrica no va ser obra dels llibres de text ni de les infraestructures: va ser obra dels mestres. La funció del lideratge és garantir que cada docent reconegui i celebri la magnitud d'aquest impacte.

Las altas expectativas docentes duplican el ritmo de aprendizaje (0,42); las bajas lo anulan (0,03)

L'aprenentatge també demana una cerca activa de reptes. En aquest punt, la ciència de l'ensenyament gira al voltant del principi de la Rínxols d'Or: la tasca no ha de ser ni massa difícil, ni massa fàcil, ni massa avorrida. Els videojocs illustren a la perfecció aquest paradigma: avaluen el rendiment previ, calibren el repte òptim i proporcionen una pràctica deliberada on el fracàs s'entén com una part inherent del procés. Les escoles haurien d'abraçar aquesta lògica i donar

la benvinguda a l'error com un pas ineludible de l'aprenentatge, alliberant-lo de qualsevol estigma. Cal distingir, però, entre expectatives i aspiracions. Quan una família imposa una aspiració concreta —«vull que el meu fill sigui cirurgià»—, se sol generar un efecte negatiu derivat de la sobrepressió. Tanmateix, les altes expectatives de caràcter general —«vull que el meu fill cursi estudis superiors o aprengui un ofici»— tenen un impacte altament positiu. L'escola no ha de frustrar les expectatives familiars, sinó canalitzar-les cap a l'amor per l'aprenentatge i el cultiu de la resiliència.

Els marcs mentals de l'enfocament cap a l'aprenentatge

El retorn (*feedback*) és un dels motors més potents de l'aprenentatge. Tanmateix, un terç del retorn que es proporciona a l'aula té un efecte entre nul i negatiu. El seu gran llast és la variabilitat. Perquè sigui eficaç, l'estudiant l'ha d'escollar, comprendre i traduir en acció. D'altra banda, l'elogi en dilueix l'impacte: si un docent barreja l'elogi personal amb el retorn crític sobre la tasca, l'estudiant només en retindrà l'afalac. L'avaluació de l'acompliment docent opera sota el mateix principi. Les avaluacions tradicionals, limitades a enumerar èxits i fracassos pretèrits, resulten ineficaces. Igual que l'alumnat, el professorat valora el feed-forward: una retroacció prospectiva que identifica els esculls amb claredat i aporta passos accionables per a la millora futura. L'aula pateix, alhora, un fort desequilibri entre el monòleg i el diàleg. A partir de 20.000 hores d'observació, s'ha constatat que el professorat monopolitza la paraula el 89 % del temps. El discurs docent és necessari en la fase d'adquisició inicial del coneixement superficial, però esdevé perjudicial en la fase de consolidació



Un terç del feedback que donem té un efecte entre nul i negatiu: l'elogi el dilueix

profunda. Consolidar exigeix donar la veu a l'estudiant, fomentar l'autoqüestionament i promoure el pensament en veu alta. La memorització en la fase d'adquisició té un efecte pírric de 0,03; en canvi, en la fase de consolidació —mitjançant l'evocació i la pràctica deliberada— s'enfila fins al 0,96. Les escoles han de deixar de ser escenaris on el professorat actua per esdevenir entorns on l'alumnat consolida els aprenentatges a través del diàleg i la resolució de problemes.

Anticipar a l'alumnat —i al claustre— quin aspecte té l'èxit augmenta exponencialment la probabilitat d'assolir-lo. El 63 % dels estudiants que desconeixen els criteris d'èxit s'avorreixen a classe; la implicació es capgira per complet quan aquests criteris es fan transparents. Tota aquesta bastida se sustenta en la confiança relacional, el ciment de qualsevol entorn d'aprenentatge. La confiança és el que garanteix que l'error sigui benvingut i que el professorat pugui exposar al claustre les dificultats de la seva pràctica diària sense por de ser jutjat.

Liderar la transformació: IA, diagnosi i desimplementació

Si els ordinadors van trigar cinquanta anys a superar el llinar d'efecte de 0,40 —bàsicament

El profesorado habla el 89 % del tiempo. La memorización en consolidación alcanza un efecto de 0,96

perquè es van utilitzar per guanyar eficiència administrativa i no pas per millorar l'ensenyament—, la intel·ligència artificial impulsarà un canvi pedagògic molt més accelerat. Avui dia, en una jornada lectiva, el professorat formula entre 80 i 120 preguntes; l'alumnat, en canvi, fa una mitjana de dues preguntes no procedimentals. Aquesta dinàmica és insostenible en l'era de la IA. Els perfils professionals amb més projecció a la indústria tecnològica



són els d'enginyeria d'instruccions (prompt engineering): cal ensenyar a l'alumnat a formular les preguntes adequades, a repreguntar amb criteri i a exercir el pensament avaluatiu per discernir si el rendiment d'una IA és fiable i precís. Per a qui assumeix una direcció amb el mandat de liderar una transformació, la recepta de Hattie és diàfana: cal no implementar nous programes de manera immediata. El punt de partida ha de ser una diagnosi rigorosa —una avaluació de les capacitats del centre— que determini si l'escola és un veritable entorn d'aprenentatge, si l'alumnat i el professorat se senten acompanyats i si hi ha una cultura de crítica col·laborativa centrada en l'impacte. Les proves estandarditzades, les avaluacions d'aula i les entrevistes s'han de triangular per bastir una radiografia completa. Una nova direcció ha de

ser percebuda, sobretot, com una figura que escolta i que resol els problemes de manera col·legiada. Cal deixar de mirar obsessivament cap a Finlàndia, Singapur o Xangai a la recerca de respostes màgiques. Cada territori té la seva pròpia història i la seva realitat singular. El focus s'ha de posar a identificar i escalar amb fiabilitat l'excel·lència que ja batega a les escoles locals. El repte global més apressant és la manca de prestigi social de la professió docent: si no es reconeix i se celebra públicament l'expertesa del professorat, la crisi de captació de futurs docents i líders educatius està del tot garantida. El lideratge d'alt impacte requereix un model transparent d'implementació, com ara el cicle DIIA (Diagnosi, Intervenció, Implementació, Avaluació). Però l'altra cara de la moneda és igual d'important: la desimplementació. Cal tenir el

coratge de deixar de fer allò que no aporta valor per tal d'alliberar espai per a les pràctiques que sí que impacten en l'aprenentatge de l'alumnat. L'adopció d'aquests marcs mentals avaluatius és la clau de volta per transformar la cultura, el diàleg pedagògic i els resultats de tota la institució.

**Tan importante
como implementar
es desimplementar:
dejar de hacer lo
que no aporta al
aprendizaje**