

autor

Diez marcos mentales del Aprendizaje Visible



John Hattie (1950, Nueva Zelanda)

es, probablemente, el investigador educativo cuya obra ha tenido mayor proyección práctica en las dos últimas décadas. Profesor emérito del Melbourne Education Research Institute (Universidad de Melbourne) y antiguo presidente del Australian Institute for Teaching and School Leadership, lleva más de veinticinco años sintetizando lo que la investigación ha aprendido sobre lo que funciona en el aula. Su síntesis, conocida como Aprendizaje Visible, descansa hoy en cerca de 2.500 metaanálisis y datos de 300 millones de estudiantes. Su ambición no es identificar lo que funciona —prácticamente todo funciona en algún grado—, sino lo que funciona mejor y cómo amplificar su impacto.

MASTERCLASS DE JOHN HATTIE

por Impuls Educató

Publicado recientemente en castellano, este libro recoge una de las tesis fundacionales del trabajo de Hattie: la pericia docente trasciende la metodología. Lo decisivo no es qué enseña un profesor, sino cómo concibe su labor y por qué la entiende como una actividad de impacto medible. La obra organiza esa mirada en diez marcos mentales agrupados en tres dimensiones —impacto, cambio y desafío y enfoque del aprendizaje— y ofrece, por primera vez en castellano, un vocabulario común para hablar con rigor del oficio docente.

La masterclass que Hattie impartió en el I Congreso Impuls Educató —recogida en este artículo— traslada esa misma arquitectura al terreno del liderazgo educativo. Si el libro es una herramienta de trabajo para el aula, la masterclass es su contraparte para quien dirige el centro. Recomendamos leer ambos materiales como condición práctica para que los marcos mentales del autor se desplieguen, de forma simultánea y coherente, en la dirección y en el claustro.

Marcos mentales del liderazgo: pensar y actuar evaluativamente

John Hattie ha redefinido lo que significa enseñar con impacto. En esta masterclass dirigida a quienes lideran centros, el autor neozelandés traslada los diez marcos mentales —pensados para el profesorado en su obra de referencia— al terreno del liderazgo. Su premisa es exigente: el primer marco que cualquier dirección debería interiorizar, antes de cualquier otra decisión, es "evalúo mi impacto". Todo lo demás —la evaluación, el feedback, la cultura de aula, la mejora— se ordena después.

El marco empírico: 2.500 metaanálisis y la línea de los 0,40

El marco conceptual descansa en unos 2.500 metaanálisis que abarcan a 300 millones de estudiantes. Un metaanálisis sintetiza la literatura existente determinando el tamaño de un efecto —cero, pequeño, mediano o grande— e identifica moderadores: variables que pueden alterar dicho efecto, como la ubicación geográfica o la edad. A escala de 300 millones de estudiantes, sin embargo, los moderadores significativos son difíciles de encontrar. Lo que funciona en educación funciona, en esencia, igual de bien en todo el mundo desarrollado: la singularidad de una escuela no reside en su alumnado, sino en cómo implementa las intervenciones y cómo piensa quien la lidera. El promedio de todas las influencias educativas es un tamaño de efecto de 0,40. Esa cifra funciona como línea base para distinguir las intervenciones de bajo impacto de las de alto impacto. El efecto del summer slide —el retroceso estival— es de -0,15. Curiosamente, el efecto del cierre escolar provocado por la pandemia de COVID-19 fue también de -0,15. La pandemia planteó una situación casi imposible y, aun así, el efecto negativo global quedó relativamente

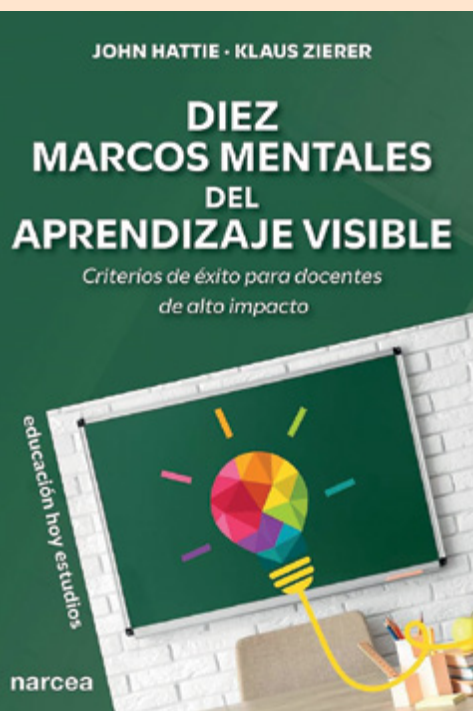
contenido. El mérito fue del profesorado, que reinventó la escolarización de la noche a la mañana.

El objetivo no es identificar qué funciona —casi todo funciona en algún grado—, sino qué funciona mejor y cómo optimizar su implementación.

La pregunta del liderazgo no es ya qué funciona, sino qué funciona mejor y cómo optimizarlo

Los marcos mentales del impacto: evaluar lo que se hace

El marco mental más crítico de cualquier dirección es uno: "evalúo mi impacto". Cada mañana, quien lidera un centro debería entrar en él con ese objetivo. Llevarlo a la práctica exige una idea clara y compartida de qué significa impacto. Impacto no es solo alta puntuación en pruebas estandarizadas: incluye también que cada aula tenga un clima y una cultura deseables, que la escuela sea un lugar acogedor donde cada estudiante sienta que pertenece y que el alumnado desarrolle confianza para asumir desafíos. El pensamiento evaluativo se concreta en tres preguntas: ¿qué se ha enseñado bien hoy y qué no? ¿A quién se le ha enseñado bien y a quién no? ¿Cuánto crecimiento se ha producido? La función del liderazgo es pedir al profesorado evidencia para responder a esas preguntas. Como recordaba Karl Popper, la ciencia avanza preguntándose qué evidencia probaría que estamos equivocados. Encontrar evidencias que confirmen lo que ya creemos es fácil; el verdadero desafío —y el núcleo



del pensamiento evaluativo— está en buscar aquello donde nuestro impacto está fallando.

El liderazgo debe utilizar herramientas como la curva de Lee Jenkins para medir la implicación del alumnado. Si un porcentaje significativo de estudiantes no quiere estar en la escuela aprendiendo lo que se le enseña, el sistema está fallando. La cuestión más urgente en educación es la variabilidad del impacto docente dentro de una misma escuela. La dirección debe identificar qué docentes facilitan sistemáticamente el progreso, cuáles permiten que el alumnado entre en modo crucero y cuáles resultan indiferentes; a partir de ahí, privilegiar las voces del profesorado altamente eficaz para impulsar la mejora colectiva.

Vinculado al primer marco aparece un segundo: la evaluación como herramienta para informar el impacto. Si una evaluación no informa al docente sobre qué se ha enseñado bien, quién ha aprendido y cuánto crecimiento se ha producido, es una pérdida de tiempo del alumnado. La función de la evaluación formativa es dictar los

siguientes pasos en la enseñanza. En medición educativa, la calidad de los datos importa, pero la interpretación es lo decisivo. Si los datos no se están interpretando, conviene dejar de recopilarlos. Lo mismo vale para constructos complejos como la creatividad o la pasión: se evalúan mediante observación experta, interpretación y crítica colaborativa. El objetivo último es desarrollar estudiantes y docentes capaces de evaluar su propio aprendizaje, conscientes de su nivel actual de comprensión, capaces de buscar feedback y de reconocer cuándo han dominado un concepto.

Si los datos no se interpretan, conviene dejar de recopilarlos: nadie los va a leer

Aplicar este marco al profesorado exige construir un entorno donde obtener evidencia del propio impacto sea la norma. La observación entre pares debe normalizarse, pero observar a otra persona docente solo para criticar su estilo es contraproducente. La meta de la observación es ayudar al profesorado a ver su impacto. Como demostró Graham Nuthall, el 80 % de lo que ocurre en una clase pasa desapercibido para el propio docente. El análisis de vídeo —reproduciendo la grabación sin sonido y pidiendo al profesorado que explique el aprendizaje que está sucediendo— desplaza el diálogo desde la justificación de los métodos hacia el análisis del impacto real sobre el alumnado.

Los marcos mentales del cambio y el desafío

El profesorado es agente de cambio. Los efectos de las

expectativas son enormes: docentes con altas expectativas para todo su alumnado duplican el ritmo de aprendizaje (efecto 0,42). En el extremo opuesto, docentes con bajas expectativas obtienen un efecto despreciable de 0,03. La investigación de Christine Rubie-Davies muestra que el profesorado de bajas expectativas se apoya con fuerza en la diferenciación estática y en el agrupamiento por capacidad. Como argumenta Carol Ann Tomlinson, el agrupamiento rígido o semipermanente es perjudicial: ofrece tareas más fáciles al alumnado de menor capacidad y, con ello, ensancha la brecha de rendimiento. La verdadera diferenciación consiste en dar distintos tiempos y distintas vías para que todo el alumnado alcance los mismos altos criterios de éxito. Estudios recientes muestran que un estudiante necesita entre cinco y siete oportunidades para aprender un concepto; un docente eficaz se asegura de que existan.

El profesorado debe reclamar también el crédito de su éxito. En 1900, el 14 % del mundo era alfabetizado y sabía contar; en 2000, esa cifra alcanzaba el 86 %. Este cambio no se debió a los manuales ni a la infraestructura: se debió al profesorado. La función

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

del liderazgo es asegurar que cada docente reconozca y celebre la magnitud de ese impacto. El aprendizaje también requiere búsqueda activa de desafío. La ciencia de la enseñanza descansa,

en este punto, sobre el principio de Ricitos de Oro: la tarea no debe ser ni demasiado difícil, ni demasiado fácil, ni demasiado aburrida. Los videojuegos ilustran bien este paradigma: evalúan el rendimiento previo, ajustan el reto óptimo y proporcionan práctica deliberada en la que el fracaso forma parte esperada del proceso. Las escuelas deberían asumirlo y dar la bienvenida al error como paso esencial del recorrido, no como fuente de vergüenza. Conviene distinguir entre expectativas y aspiraciones. Si una familia exige una aspiración concreta —"quiero que mi hijo sea cirujano"— suele producirse un efecto negativo por sobrepresión. Las altas expectativas generales —"quiero que mi hijo curse estudios superiores o un oficio"— tienen, en cambio, un efecto positivo. La escuela no debe apagar las expectativas familiares, sino canalizarlas hacia un amor general por el aprendizaje y hacia el desarrollo de la resiliencia.

Los marcos mentales del enfoque del aprendizaje

El feedback es uno de los motores más potentes del aprendizaje. Pero un tercio del que se proporciona tiene un efecto entre nulo y negativo. Su gran problema es la variabilidad. Para ser eficaz debe escucharse, comprenderse y traducirse en acción. Y el elogio lo diluye: si un docente mezcla elogio y feedback crítico sobre la tarea, el alumno solo recordará el elogio. La evaluación del desempeño del profesorado opera con el mismo principio. Las evaluaciones tradicionales que se limitan a enumerar éxitos y fracasos pasados son ineficaces. Igual que el alumnado, el profesorado valora el feed-forward: una retroalimentación que identifica los problemas con claridad y aporta pasos accionables para la mejora futura.



Un tercio del feedback que damos tiene efecto entre nulo y negativo: el elogio lo diluye

El aula sufre también un fuerte desequilibrio entre monólogo y diálogo. Sobre la base de 20.000 horas de observación, se sabe que el profesorado habla el 89 % del tiempo. La palabra docente es necesaria en la fase de adquisición inicial del conocimiento de superficie, pero se vuelve perjudicial en la fase de consolidación. Consolidar exige palabra del estudiante, autocuestionamiento y pensamiento en voz alta. La memorización en fase de adquisición tiene un efecto de 0,03; en fase de consolidación

—mediante recuperación y práctica deliberada— alcanza 0,96. Las escuelas deben pasar de ser lugares donde el profesorado actúa a entornos donde el alumnado consolida lo aprendido mediante diálogo y resolución de problemas. Anticipar al alumnado —y al profesorado— qué aspecto tiene el éxito aumenta de forma marcada la probabilidad de alcanzarlo. El 63 % de los estudiantes que no conocen los criterios de éxito se aburren en clase; la implicación se invierte por completo cuando esos criterios son transparentes. Sobre todo esto descansa la confianza relacional, base de cualquier entorno de aprendizaje. La confianza garantiza que el error sea bienvenido y que el profesorado pueda llevar al claustro los problemas de su práctica sin temor al juicio.

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

Liderar la transformación: IA, diagnóstico y desimplementación

Si los ordenadores tardaron cincuenta años en superar el umbral de efecto de 0,40 —porque se usaron para ganar eficiencia, no para mejorar la enseñanza—, la inteligencia artificial forzará un cambio pedagógico mucho más rápido. Hoy, en una jornada lectiva, el profesorado formula entre 80 y 120 preguntas; el alumnado, una media de dos preguntas no



procedimentales. Una dinámica así no sirve en la era de la IA. Los empleos de mayor crecimiento en la industria tecnológica son los de prompt engineer: Hay que enseñar al alumnado a hacer las preguntas correctas, a formular preguntas de seguimiento y a ejercer pensamiento evaluativo para discernir si lo que produce una IA es fiable y preciso.

Para quien accede a una dirección con la misión de liderar una transformación, la receta de Hattie es clara: no implementar inmediatamente nuevos programas. Empezar con un diagnóstico riguroso —una evaluación de capacidades del centro— que determine si la escuela es un verdadero entorno de aprendizaje, si el alumnado y el profesorado se sienten apoyados y si existe una crítica colaborativa centrada en el impacto. Pruebas estandarizadas,

evaluaciones de aula y entrevistas se combinan para construir una imagen completa. Una nueva dirección debe ser percibida, sobre todo, como escucha y resolutora colaborativa de problemas. Conviene dejar de mirar solo a Finlandia, Singapur o Shanghái en busca de respuestas. Cada región tiene su propia historia y su propio contexto. El foco debe estar en identificar y escalar con fiabilidad la excelencia que ya existe en las escuelas locales. El mayor desafío global es la falta de prestigio social de la profesión docente: si no se reconoce y se celebra públicamente la pericia del profesorado, la crisis de captación de futuros docentes y líderes está garantizada. El liderazgo de alto impacto requiere un modelo transparente de implementación, como el modelo DIIO (Diagnóstico, Intervención, Implementación,

Evaluación). Pero importa igual su contrapartida: la desimplementación. Tener el coraje de dejar de hacer lo que no aporta para crear espacio a las prácticas que sí impactan en el aprendizaje del alumnado. Adoptar estos marcos mentales evaluativos permite transformar la cultura, el diálogo y los resultados de toda la institución.

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