

Apoyar el desarrollo de la evaluación formativa en el aula: el papel de la dirección

Dylan Wiliam

Instituto de Educación de la UCL

En los últimos cincuenta años, los responsables políticos de todo el mundo han comprendido que la mejora del rendimiento educativo es importante no solo para el éxito económico, sino también para mantener democracias sanas y, lo que es más importante, para permitir a los individuos tener un mayor control sobre sus vidas.

La búsqueda de soluciones ha llevado a aumentar o reducir el control gubernamental de los centros educativos, a aumentar o reducir el uso del sector privado, a especificar el plan de estudios con más o menos detalle, y a decenas, si no cientos, de ideas más. Sin embargo, durante los últimos veinte años, se ha ido aceptando cada vez más que la calidad del profesorado es uno de los factores más importantes, si no el más importante, para determinar la calidad de un sistema educativo.

Como era de esperar, en algunos países se ha pedido que se eleve el nivel de acceso a la profesión docente, que se retenga al profesorado más eficaz con un salario más alto o que se destituya al profesorado menos eficaz, pero, por desgracia, es probable que ninguna de estas medidas tenga un gran impacto.

En primer lugar, no parece que sea posible predecir quiénes serán buenos docentes a partir de sus calificaciones o de los cursos de formación a los que asistan. En segundo lugar, identificar al profesorado más eficaz es casi imposible. La mayoría de los profesionales de la educación creen que «reconocen la buena enseñanza cuando la ven», pero las evidencias disponibles indican lo contrario. El rendimiento previo del alumnado influye en las evaluaciones del profesorado, y es que cualquier docente parece mejor cuando tiene estudiantes de mayor rendimiento, y el aprendizaje que parece eficaz puede olvidarse rápidamente. Además, ni siquiera el uso de medidas del rendimiento del alumnado, en lugar de las observaciones, funciona, porque el profesorado que parece ser eficaz a corto plazo, muchas veces no prepara bien al alumnado para el aprendizaje futuro: cada docente construye sobre los cimientos que han puesto sus predecesores. En tercer lugar,

como no somos capaces de identificar con precisión al profesorado menos eficaz, si nos deshacemos del profesorado que nuestras medidas indican que es menos eficaz, es probable que nos desprendamos de un gran número de docentes que están por encima de la media.

Y lo que quizá sea más importante, aunque fuéramos capaces de apartar al profesorado menos eficaz y sustituirlo por otro mejor, el número de este tipo de docentes es pequeño, por lo que el impacto en la calidad media del profesorado, y por consiguiente el impacto en el rendimiento del alumnado, será pequeño. La mejor forma de mejorar un sistema educativo es invertir en el profesorado disponible. Podríamos definirla como «la estrategia de amar lo que tenemos».

Muchos responsables de centros educativos se han dado cuenta de ello y centran sus esfuerzos en apoyar al profesorado menos eficaz: la idea es que apoyemos a los profesores con «dificultades» y demos libertad al



más eficaz para que continúe con su trabajo. Pero en la mayoría de los sistemas educativos, simplemente no hay suficientes profesores con «dificultades» como para que esto conlleve a una gran mejora en todo el sistema. La única manera de mejorar de forma sustancial el rendimiento del alumnado en todo el sistema es esperar que cada docente mejore, no porque no tenga

suficiente calidad, sino porque puede ser aún mejor.

Por tanto, la principal tarea de la persona responsable del centro educativo es crear una cultura en la que todo el profesorado acepte que tiene que mejorar, aunque ya sea muy eficaz. Parte del profesorado puede resistirse a esta idea diciendo: «Ya soy el mejor docente del centro. Obtengo buenos resultados. ¿Por qué debería mejorar?». Hay varias respuestas a esto, pero, por mi experiencia, hay dos respuestas que son especialmente eficaces. La primera es lograr que el profesorado vuelva a comprometerse con el propósito moral de la enseñanza. No conozco docentes que se hayan incorporado a la profesión para mejorar los resultados de los exámenes. Se hicieron docentes para marcar la diferencia en la vida del alumnado, y el hecho de recordarles que, si hacen mejor su trabajo, el alumnado gozará de mejor salud, vivirá más tiempo y contribuirá más a la sociedad, es algo que suele renovar la energía del profesorado. La segunda es preguntarle si cree que hay alguna forma de mejorar su enseñanza. No conozco docentes que respondan que su enseñanza es perfecta en todos los aspectos. En cuanto un docente identifique un pequeño aspecto que podría mejorar, la persona responsable puede decirle: «¿Cómo puedo ayudarte a hacerlo?». Si se reduce al mínimo el componente «descendente» de la mejora —cada docente del centro mejorará en algo—, se maximiza el componente «ascendente». Al tratar a cada docente como un experto en su propia práctica, y no decirle en lo que debe mejorar, es probable que se reduzca la resistencia del profesorado con más experiencia.

Una vez que el profesorado acepta la necesidad de mejorar de forma permanente, las personas responsables también tienen que asegurarse de que el profesorado mejore en las cuestiones importantes para el alumnado. Es realmente autoindulgente que el profesorado mejore en puntos que no benefician al alumnado, y aquí es donde entra en juego la investigación.

La investigación nunca dirá al profesorado o a las personas responsables lo que tienen que hacer; las aulas y los centros son demasiado complejos como para que esto sea posible, pero lo que sí puede hacer la investigación es identificar las cuestiones que, según los estudios, quizá no sean de mucha ayuda, como por ejemplo prestar atención a los estilos de aprendizaje del alumnado, y también puede indicar cuáles son las «mejores apuestas» para mejorar. Para ello, plantea cuatro preguntas de investigación:

1. *¿Soluciona un problema que tenemos?*
2. *Si lo hacemos, ¿cuántos beneficios adicionales obtendremos?*
3. *¿Cuánto costará, en dinero y, sobre todo, en tiempo del profesorado?*
4. *¿Podemos implementarlo aquí?*

¿Soluciona un problema que tenemos?

Muchos estudios de investigación revelan que ciertos factores están asociados a un mayor rendimiento del alumnado, y que podría ser interesante trabajar en esos factores. Por ejemplo, las investigaciones demuestran que cuando el alumnado recibe clases de docentes con un mayor conocimiento, progresa más. Sin embargo, si el profesorado de un centro concreto ya tiene buenos conocimientos de la materia, es poco probable que aumentarlos pueda tener un gran impacto. Además, para que sea útil, las investigaciones tienen que identificar factores que puedan ser modificados, y no simplemente aquellos que tengan influencia. Sabemos que las personas de mayor estatura parten con ventaja en el baloncesto, pero, como dijo un conocido entrenador, «no se puede enseñar la estatura».

Si lo hacemos, ¿cuántos beneficios adicionales obtendremos?

A menudo, los responsables políticos se preguntan qué es lo que funciona, pero el hecho de que un estudio demuestre que una determinada intervención tiene un impacto estadísticamente significativo en el rendimiento del alumnado solo nos dice que es poco probable que el resultado se deba al azar. No nos dice la magnitud del impacto.

Muchos estudios señalan la magnitud del impacto en el rendimiento del alumnado a través de tamaños de efecto estandarizados. Sin embargo, como las medidas utilizadas en los distintos estudios de investigación difieren en cuanto a su sensibilidad con respecto a los efectos de la enseñanza, los resultados de los estudios no pueden compararse, a menos que utilicen las mismas evaluaciones para medir el rendimiento, en cuyo caso se pueden utilizar simplemente las puntuaciones de la evaluación. Un claro ejemplo de ello es la revisión de María Ruiz-Primo y Min Li sobre los efectos de la retroalimentación en la enseñanza de las matemáticas, las ciencias y la tecnología. En los estudios que medían el rendimiento del alumnado con evaluaciones que correspondían a lo que el alumnado estaba aprendiendo, el efecto medio de la retroalimentación era más de cinco veces mayor que el de los estudios que medían el rendimiento del alumnado con pruebas estandarizadas, que suelen ser menos sensibles a los efectos de la enseñanza. Lo importante aquí es que las diferentes medidas de rendimiento difieren en cuanto a su sensibilidad a las cuestiones que el profesorado está cambiando, por lo que los análisis que combinan los efectos de estudios que emplean diferentes medidas de rendimiento no están comparando realmente cosas similares. Hablando estrictamente, las dimensiones del efecto solo se justifican cuando son innecesarias.

Lo que los centros educativos necesitan son pruebas sobre el posible impacto en el rendimiento del alumnado en meses de aprendizaje adicional al año. A menudo, los investigadores sostienen que esto es difícil y abogan por medidas más fáciles de estimar, como los cambios en los rangos de percentiles. Pero eso es un poco como

el hombre ebrio que busca sus llaves debajo de la farola, no porque se le hayan caído ahí, sino porque ahí está la luz. Cualquier mejora en los procesos educativos llevará a que el alumnado pueda aprender más en un periodo de tiempo concreto, y las personas responsables necesitan saber de cuánto tiempo más se trata, antes de poder tomar decisiones inteligentes sobre lo que hay que priorizar.

¿Cuánto costará, en dinero y, sobre todo, en tiempo del profesorado?

Aunque puede resultar tentador pasar por alto las intervenciones que tienen un pequeño impacto en el rendimiento del alumnado, estas intervenciones pueden ser una parte importante de los esfuerzos de mejora de cualquier centro educativo si no llevan demasiado tiempo y no cuestan demasiado dinero. Por ejemplo, mientras que las intervenciones que ayudan al alumnado a ver la capacidad como algo que el propio alumnado puede cambiar (una «mentalidad de crecimiento») tienen un impacto relativamente pequeño



en su rendimiento, muchas veces estos cambios pueden darse con una intervención que requiere menos de una hora y que dura al menos un año. Otros ejemplos, que más adelante se analizarán en detalle, son el de ofrecer al profesorado mejores recursos, como planificaciones de clase «listas para usar» o libros de texto mejorados, y el de ayudarlo a hacer un mayor uso de la evaluación formativa en el aula. En el ámbito de la educación, siempre buscamos la «próxima gran cosa», pero, por lo que sabemos en la actualidad, es más probable que las mejoras provengan de cosas antiguas, en su mayoría pequeñas.

¿Podemos implementarlo aquí?

Quizá el aspecto más olvidado a la hora de aplicar la investigación al reto de mejorar la educación es que «¿Qué funciona?» suele ser una pregunta errónea, porque todo funciona en alguna parte y nada funciona en todas partes. La pregunta importante es «¿En qué situaciones funciona?».

Por ejemplo, cuando el mismo docente enseña en una clase más pequeña, el alumnado suele progresar con mayor rapidez, sobre todo cuando el docente recibe formación profesional que le ayuda a utilizar enfoques pedagógicos para aprovechar las clases más pequeñas. Sin embargo, además de ser caro, reducir el tamaño de las clases implica que se necesitan más docentes: reducir el tamaño de las clases de 30 a 20 estudiantes requiere un 50 % más de docentes. Y entonces surge la pregunta de si el profesorado adicional es tan bueno como el que ya está en activo. Si hay una gran oferta de docentes muy eficaces que busquen un puesto de trabajo, es probable que reducir el tamaño de las clases lleve a un mejor rendimiento del alumnado (aunque con un coste elevado), pero en los casos en los que contratar docentes sea complicado, reducir el tamaño de las clases podría empeorar las cosas, ya que el profesorado adicional que se contrate podría ser mucho menos eficaz que el existente, por lo que el efecto de la calidad del profesorado superaría el efecto del tamaño de las clases.

Lo importante es que, por lo general, las personas «sobre el terreno» como docentes y responsables escolares, tienen una mayor capacidad para juzgar si una determinada reforma puede aplicarse en un entorno concreto que los responsables de los ministerios de educación y las diferentes administraciones públicas. Por lo tanto, los responsables educativos tienen que convertirse en «consumidores críticos» de la investigación educativa. Las cuatro preguntas mencionadas con anterioridad son, probablemente, el mejor punto de partida para comprometerse con los resultados de la investigación.

Puesto que cada cosa funcionará de forma diferente en los distintos sistemas y centros educativos, no puede haber una única solución garantizada. Sin embargo, en la actualidad, para la mayoría de los centros educativos, hay dos cuestiones que los resultados de las investigaciones disponibles sugieren que son las dos «mejores apuestas» para la mejora de la educación, es decir, las cuestiones que tienen más probabilidades de tener un mayor impacto en el rendimiento del alumnado con el menor coste. Estas son el desarrollo del plan de estudios y la ayuda al profesorado para que desarrolle su práctica de la evaluación formativa.

Con el mismo profesorado, un plan de estudios más eficaz puede suponer un 25 % más de progreso, con un coste adicional muy reducido. Y es que los buenos libros de texto suelen costar lo mismo que los malos. El problema de centrarse en el plan de estudios es que, pese a que sabemos que el plan de estudios marca la diferencia, no sabemos qué es lo que marca la diferencia en el plan de estudios. A posteriori, podemos determinar si algunos planes de estudios son más eficaces que otros (de ahí la cifra citada del 25 %), pero no podemos predecir de antemano qué planes de estudios van a ser más eficaces. Además, si tenemos en cuenta las

diferencias que tienen las distintas jurisdicciones en la forma de medir el rendimiento del alumnado, lo que funciona en un sistema puede ser menos eficaz en otro.

Y eso nos lleva a la evaluación formativa en el aula. Del trabajo pionero de Benjamin Bloom, hace más de cincuenta años, sabemos que ayudar al profesorado a hacer un mayor uso de la evaluación formativa en el aula, no solo semanal, sino también diaria y a cada minuto, puede tener un gran impacto en el aprendizaje del alumnado. Y lo que es más importante, en los últimos veinte años se ha aprendido *mucho cómo ayudar al profesorado a desarrollar su práctica de evaluación formativa*. Algunos de esos enfoques han implicado un intenso trabajo presencial con el profesorado. Además, ese enfoque puede ofrecer valiosas lecciones sobre la forma en la que el profesorado puede incorporar la evaluación formativa a su trabajo, incluso en sistemas que se rigen por pruebas y exámenes estandarizados. Pero, obviamente, no es fácil extender ese enfoque a decenas de miles de aulas. Sin embargo, tras haber estudiado en detalle la forma en la que el profesorado puede incorporar la evaluación formativa a su enseñanza habitual, hemos podido avanzar notablemente en el desarrollo profesional eficaz y escalable del profesorado en materia de evaluación formativa. En concreto, hemos aprendido que el desarrollo profesional del profesorado es más eficaz cuando le permite elegir los aspectos de la evaluación formativa más relevantes para cada caso, anima al profesorado a adaptar las técnicas a sus propias aulas, reconoce que los cambios en los hábitos del aula requieren tiempo, consigue que el profesorado se responsabilice de llevar a cabo los cambios en su práctica en el aula, pero también el que le ofrece apoyo para que lo haga. Estos principios se han puesto en práctica en un programa de desarrollo

profesional del profesorado de dos años de duración llamado *Incorporación de la evaluación formativa* (EFA por su acrónimo en inglés).

La EFA está diseñada para que los centros educativos la apliquen sin ningún tipo de apoyo externo, y ofrece al profesorado ideas prácticas sobre el modo en el que desarrollar su práctica de evaluación formativa, junto con vídeos de la práctica, y agendas y folletos informativos detallados para las reuniones mensuales que dirige el profesorado. Un ensayo de control aleatorio en el que participaron 140 institutos de Inglaterra mostró que el alumnado de docentes con acceso al programa EFA progresaba un 25 % más en el 9º y 10º curso, pese a que las reuniones mensuales solo suponían el 1 % del tiempo del profesorado, y que el coste del programa era de unos 1,50 euros por estudiante y año. En la actualidad, no conocemos otro elemento que tenga un impacto tan grande en el rendimiento del alumnado por un coste tan pequeño, tanto en dinero como en tiempo del profesorado.

Como se ha indicado con anterioridad, las investigaciones nunca dirán a los responsables lo que tienen que hacer. Pero, si se crea una cultura en la que cada docente acepte que tiene que mejorar, no porque no tenga la suficiente calidad, sino porque puede ser incluso mejor, si se centra el esfuerzo del profesorado en las cuestiones que tienen un mayor impacto en su alumnado, si se ofrece al profesorado tiempo, apoyo y permiso para innovar y si se apoya al profesorado cuando asuma riesgos, los responsables de los centros educativos pueden generar mejoras sustanciales y duraderas en sus centros y preparar a la juventud para crecer en el mundo complejo e impredecible con el que se encontrarán cuando salgan del centro educativo.

