



¿Qué funciona en educación?

Evidencias para la mejora educativa

13

enero de 2019

La inspección de la educación: ¿qué modelos funcionan mejor?

Álvaro Choi

La mayor parte de los sistemas educativos de los países desarrollados disponen de un servicio de inspección y, aunque no se trata de modelos homogéneos, todos persiguen mejorar la calidad de la educación. La cuestión es: ¿lo consiguen realmente? En esta revisión, nos aproximamos a la calidad educativa a través del rendimiento del alumnado y se recoge la evidencia que relaciona la actividad inspectora con los resultados académicos. En las páginas siguientes, no solo se responderá a esta pregunta, sino también a otras cuestiones como ¿debe la actividad inspectora tener una función consultiva o debe conllevar también otro tipo de implicaciones?; ¿es mejor publicar los informes de evaluación o no hacerlo?; ¿qué tipo de retroalimentación resulta más efectiva? o ¿debería reforzarse la actividad inspectora?

“La educación se ha basado durante demasiado tiempo en inercias y tradiciones, y los cambios educativos en intuiciones o creencias no fundamentadas. El movimiento ‘Qué funciona’ irrumpe en el mundo de la educación con un objetivo claro: promover políticas y prácticas educativas basadas en la evidencia. Ivàlua y la Fundació Jaume Bofill han creado una alianza para impulsar este movimiento en Cataluña”.



¿Qué funciona en educación?

Evidencias para la mejora educativa

La inspección de la educación: ¿qué modelos funcionan mejor?



Álvaro Choi

Profesor en el Departamento de Economía de la Universidad de Barcelona e investigador en el Instituto de Economía de Barcelona (IEB). Sus principales líneas de investigación son la economía de la educación y la evaluación de políticas públicas.

Motivación

La mayor parte de los países desarrollados cuenta con un servicio de inspección de su sistema educativo. Se trata de un instrumento de control y promoción de la calidad educativa que es externo a los centros y que persigue, entre otros objetivos, mejorar el nivel de conocimiento de los alumnos.

Existen múltiples modelos de inspección con características muy diversas [1]. A lo largo de las últimas décadas se ha observado una diversificación de los distintos modelos de inspección educativa. Esta diversificación obedece, principalmente, a tres ejes de tensión: profesionalización frente a politización del cuerpo de inspectores, la función administrativa que desempeñan frente a su función pedagógica y, dentro de la función pedagógica, la labor de fiscalización frente a la labor de asesoría [2].

En España, cada comunidad autónoma dispone de autonomía para el desarrollo de su sistema de inspección educativa. Cataluña ha optado por un modelo de inspección que viene regulado por los artículos 178 a 181 de la Llei d'educació de Catalunya, en los que se establece un cuerpo profesional de inspectores que realiza las funciones de supervisión, asesoría y evaluación de la función docente y directiva, así como de control de los centros y servicios educativos. Por tanto, volviendo a los tres ejes de tensión mencionados, combina la función administrativa con la

pedagógica y, dentro de esta última, va ganando cada vez más peso la labor asesora [3] [4]. Sin embargo, tal y como sucede en la mayor parte de los sistemas educativos, hasta el momento no se ha evaluado la efectividad para influir sobre el rendimiento académico.

Por ello, a partir de una revisión exhaustiva de la literatura existente, se aportarán elementos que permitan responder a la pregunta siguiente: ¿qué elementos caracterizan a los sistemas de inspección educativa más efectivos? La identificación de estos elementos permitirá elaborar recomendaciones de política educativa que conduzcan a una mejora del rendimiento de los alumnos.

¿De qué tipo de intervención estamos hablando?

La inspección educativa es un sistema externo de evaluación y orientación de la actividad de los centros que es desempeñada por un cuerpo de inspectores perteneciente a una autoridad educativa local o nacional. Quedan fuera del objeto de estudio, por tanto, aquellos trabajos que analizan las evaluaciones internas de los centros.

La actividad inspectora tiene una función de control del cumplimiento de la legislación y de los estándares mínimos de calidad de los centros. Por otro lado, es un mecanismo para promover mejoras organizativas e innovar en las prácticas educativas.

La actividad inspectora consiste, de hecho, en un conjunto de actividades heterogéneas. Por un lado, tiene una función de control del cumplimiento de la legislación y de los estándares mínimos de calidad de los centros; es, por tanto, un mecanismo de rendición de cuentas. Esta ha sido la función clásica de la inspección. Por otro lado, es un mecanismo para promover mejoras organizativas e innovar en las prácticas educativas. Finalmente, la inspección puede participar en la evaluación del sistema educativo y de sus agentes [5]. Los sistemas modernos de inspección tienden a cubrir, en mayor o menor grado, estas funciones.



Los sistemas de inspección, aparte de por las diversas funciones que pueden desempeñar [6], se distinguen también por una serie de **características** fundamentales [7]:

- Si la evaluación se centra en los resultados o en los procesos educativos.
- El tipo de consecuencias de la inspección (*high stakes* versus *low stakes*; en el primer caso, la inspección puede tener consecuencias punitivas —despidos, por ejemplo— mientras que en el segundo, la inspección se centra en proporcionar información y sugerir propuestas de mejora a los centros).
- Si se publican o no los informes de inspección.
- La frecuencia e intensidad de las visitas.

Las visitas a los centros son uno de los principales mecanismos que permiten a los inspectores recabar información acerca del grado de cumplimiento de la legislación,

de la calidad del servicio prestado y del rendimiento de los alumnos. La observación directa, el análisis documental y las entrevistas con los profesores y directores son algunas de las acciones más habituales durante las visitas. A partir de la información recabada en ellas, las autoridades, los agentes educativos y los centros reciben la retroalimentación de los inspectores. Este *feedback* es uno de los mecanismos más importantes que utiliza la inspección para incidir sobre el rendimiento de los alumnos [8].

La literatura distingue entre tres tipos de **efectos** que la inspección considera prioritarios, aunque en algunos casos la línea que los separa no está muy clara [9]:

- a. Efecto **conceptual**: capacidad de influir en los profesores y directores para que perciban la necesidad de reflexionar sobre los procesos educativos.
- b. Efecto **instrumental**: cambios efectivos implementados en el centro a raíz de la información y las recomendaciones proporcionadas por la inspección.
- c. Efecto **simbólico**: capacidad de la actividad inspectora para modificar o corroborar las ideas y convicciones previas de los profesores y directores.

Por otro lado, la literatura también ha señalado la existencia de **externalidades** (efectos no deseados que tiene la inspección sobre terceros) que pueden afectar al rendimiento de los alumnos. Estas externalidades se pueden clasificar en [10]:

- a. **Comportamiento estratégico voluntario**: modificación de la conducta con vistas a ofrecer una buena imagen del centro y obtener un resultado positivo en la inspección. Algunos ejemplos serían organizar algún evento durante los días de la visita o concertar reuniones con los profesores para indicarles cómo deben comportarse durante la visita.
- b. **Comportamiento estratégico involuntario**: distracción de la actividad escolar habitual como consecuencia de la notificación de una visita o del resultado de una inspección. Algunos ejemplos serían alterar las actividades escolares programadas para preparar la inspección o aumentar el peso de la docencia en asignaturas evaluadas específicamente por los inspectores.
- c. **Impacto emocional**: estrés y ansiedad del personal del centro como consecuencia de la inspección. Este efecto —que puede aparecer antes o después de la inspección— se observa principalmente si la inspección puede acarrear medidas sancionadoras.

Como puede verse, la concurrencia de diversos efectos directos e indirectos de la inspección puede hacer que el impacto de esta sobre el rendimiento académico de los alumnos sea muy dispar. Por tanto, en esta revisión estaremos haciendo referencia al impacto de distintas combinaciones de estos efectos sobre el rendimiento académico.

Preguntas que guían la revisión

Este estudio revisa la literatura que analiza el vínculo entre la inspección educativa y el rendimiento académico de los alumnos. En concreto, pretende responder las preguntas siguientes:

1. ¿Influye la actividad inspectora sobre el rendimiento educativo?
2. ¿A través de qué canales lo hace? ¿Qué clase de retroalimentación resulta más efectiva para mejorar los resultados de los alumnos? ¿Importa la frecuencia de las inspecciones? ¿Deben publicarse los resultados de la inspección?

La respuesta a estas preguntas debe permitir identificar los modelos de inspección más efectivos, así como extraer recomendaciones sobre política educativa aplicables al sistema educativo catalán.

Revisión de la evidencia

Revisiones y estudios considerados

La revisión de la evidencia ha seguido la secuencia siguiente. En primer lugar, se exploró la existencia de metanálisis en los repositorios de instituciones de reconocido prestigio, como el Institute of Education Sciences —a través de su iniciativa *What Works Clearinghouse*— y de la Education Endowment Foundation. A pesar de la riqueza informativa de estos repositorios, no se identificaron contenidos relevantes para el objeto de estudio. Por ello, en segundo lugar, se investigó a través de buscadores en línea la existencia de metanálisis que relacionaran la actividad inspectora y el rendimiento académico. Se identificaron pocas revisiones y, dada la fecha de publicación de la última de ellas (2014), se optó por complementarlas con la revisión *ad hoc* de trabajos publicados después de 2014.

En relación con la revisión *ad hoc*, se procedió a la búsqueda en línea de trabajos empíricos, en lengua castellana o inglesa, publicados entre 2000 y 2018, y que hubieran utilizado metodología experimental o cuasiexperimental para evaluar los efectos de la inspección sobre el rendimiento de los alumnos de educación primaria y secundaria. Así, quedaron excluidos los trabajos que no aportaban evidencia causal. Conviene matizar, por tanto, que se realizó una revisión sistemática de la literatura, no un metanálisis en su sentido más estricto. En total se identificaron doce estudios. A pesar de basarse en una muestra de trabajos pequeña, esta revisión es, de hecho, la más extensa realizada hasta el momento.

A pesar de basarse en una muestra de trabajos pequeña, esta revisión es, de hecho, la más extensa realizada hasta el momento.



La escasez de estudios identificados tiene que ver con la complejidad que supone determinar la relación entre la actividad inspectora y el rendimiento académico. En primer lugar, la disponibilidad y calidad de los datos relativos a la actividad

inspectora es muy variable entre países. En segundo lugar, los sistemas de inspección acostumbra a estar centralizados, de tal forma que los centros educativos de una misma jurisdicción educativa se ven sometidos a un tratamiento similar —es decir, apenas existe variación en el «tratamiento» entre centros—, lo cual dificulta la realización de evaluaciones de impacto que permitan comparar la efectividad de modelos diferentes. En tercer lugar, el efecto potencial de la actividad inspectora sobre el rendimiento de los alumnos es fundamentalmente indirecto —con la complejidad metodológica que esto implica—, dado que su efectividad depende, entre otras cuestiones, de la capacidad para transformar o modificar conductas y prácticas de otros agentes educativos. Así, en la práctica se da una compleja interacción entre sistemas de inspección, inspectores y centros, y en estos últimos se incluye a alumnos, profesores y gestores, todos ellos con características heterogéneas [11]. Identificar el impacto de la actividad inspectora aporta, por tanto, poca información acerca de los mecanismos que pueden explicarlo [7].

Finalmente, resulta difícil aislar el efecto de la actividad inspectora de los efectos de otras políticas o prácticas relacionadas. Algunos ejemplos de ello serían el grado de autonomía de los centros, las autoevaluaciones realizadas en el centro o la existencia de evaluaciones estandarizadas externas, así como el uso que se haga de ellas y la publicidad que se les dé.

En relación con esta última cuestión, si bien existen puntos de contacto entre la actividad inspectora y la introducción de otros mecanismos de rendición de cuentas de los centros, se ha estimado oportuno descartar investigaciones centradas en el análisis de los efectos de la implementación de otros mecanismos de rendición de cuentas de los centros —principalmente, a partir de evaluaciones externas del rendimiento de los alumnos— [12-14], ya que no permiten aislar el efecto de la actividad inspectora del de otro tipo de evaluaciones externas.

a) Revisión de metanálisis y revisiones existentes

Se identificaron cuatro revisiones relevantes (tabla 1). De ellas, solo dos [15] [16] se centraban específicamente en analizar la relación entre inspección y rendimiento académico. De hecho, son las dos únicas revisiones identificadas que recopilan de forma sistemática la literatura sobre esta cuestión. Las otras dos [1] [10] revisan cuestiones relacionadas con la inspección de centro y, dentro de esas revisiones, recogen algunos trabajos que vinculan inspección y rendimiento académico. Estas cuatro revisiones recopilaron poca evidencia de tipo causal. Así, la revisión que aporta una mayor cantidad de información basada en evidencia cuasiexperimental es la de Nelson y Ehren (2014) [16] (ocho de los catorce artículos de naturaleza cuantitativa incluidos en su revisión). Tal y como se puede observar en la tabla 1, la mayor parte de los estudios recogidos en las revisiones se refiere solo a dos países: Reino Unido y Países Bajos.

Tabla 1.
Revisiones del efecto de la actividad inspectora sobre los resultados de los alumnos (N = 4)

Autores	Número estudios	Lugar y período	Signo y tamaño del efecto
Klerks (2013) [15]	3	Reino Unido y Países Bajos. Desde el año 2000.	Efecto positivo, pero reducido.
Nelson y Ehren (2014) [16]	8	Reino Unido y Países Bajos. Desde el año 2000.	Los seis estudios más antiguos tienden a mostrar un efecto nulo o muy pequeño. Los dos estudios posteriores a 2010 sí identifican un efecto positivo.
OECD (2013) [1]	2	Reino Unido y Países Bajos. Sin restricciones.	Efecto positivo sobre el rendimiento; tamaño indeterminado.
De Wolf y Janssens (2007) [10]	2	Reino Unido. Sin restricciones.	Leve efecto positivo.

Nota: La columna «número de estudios» se refiere al número de estudios de naturaleza cuantitativa incluidos en cada revisión que emplearon metodología experimental o cuasiexperimental.

Fuente: Elaboración propia.

Algunas de las principales conclusiones que pueden extraerse a partir del examen de las revisiones anteriores son:

- La evidencia causal existente acerca del efecto directo de las inspecciones es demasiado reducida como para poder confirmar de forma rotunda el efecto de la inspección educativa sobre el rendimiento académico. Este resultado, sostenido por algunos autores [10] [17], será matizado en la segunda parte de esta revisión.
- Parece existir, en todo caso, un leve efecto positivo —aún por cuantificar— sobre el rendimiento académico que está asociado a la actividad inspectora.
- Este efecto solo ha sido evaluado a corto plazo (durante el año siguiente o, como mucho, a los dos años de la inspección). Esta es una clara limitación, ya que la inspección puede tener efectos a largo plazo.
- La evidencia robusta acerca de las posibles externalidades de la actividad inspectora es muy limitada. Tan solo existe cierta evidencia relativa al comportamiento estratégico involuntario y al aumento del estrés entre la dirección y el profesorado como consecuencia de las visitas de la inspección.
- Los análisis que describen el efecto de la inspección sobre cuestiones como mejoras en las prácticas docentes, en la organización del centro o en modificaciones de la conducta de los profesores se basan en análisis que no nos permiten identificar relaciones causales. Estos análisis parecen apuntar hacia la existencia de una asociación positiva entre la actividad inspectora y el resultado de los centros [8] [18].

b) Evaluaciones concretas de especial interés

El escaso número de revisiones identificadas hizo aconsejable ampliar el estudio con una revisión sistemática adicional. La práctica totalidad de los artículos

recogidos en la [tabla 2](#) se refieren a países europeos desarrollados (Reino Unido y Países Bajos). Esto se debe a dos motivos: una mayor disponibilidad de datos y las diferencias entre los sistemas de rendición de cuentas de los centros europeos respecto a los de los Estados Unidos. En estos últimos, los sistemas de rendición de cuentas se basan en los resultados obtenidos por los alumnos en evaluaciones externas, de modo que caen fuera del objeto de esta revisión. Cinco de los doce estudios analizan el caso británico [19-23]. Todos los artículos emplean metodologías cuasiexperimentales (diferencias en diferencias o modelos de panel) para identificar efectos causales de la actividad inspectora sobre el rendimiento académico de los alumnos. Los efectos estimados suelen ser a corto plazo (tres años como máximo).

Conviene insistir en el hecho de que la literatura se centra principalmente en analizar el impacto del número de inspecciones sobre el rendimiento de los alumnos, no en el hecho de que haya inspección frente a la alternativa de que no la haya, cuestión que, en los países europeos, resultaría difícilmente evaluable, ya que prácticamente todos ellos disponen de un sistema de inspección. En realidad, la escasez de información es uno de los condicionantes que explica que haya tan pocos estudios capaces de identificar efectos causales de la inspección.

Recuadro 1.

El impacto sobre el rendimiento al implantar un sistema de inspección

Identificar el efecto de implantar un sistema de inspección resulta complejo, ya que suele implantarse en todo un país al mismo tiempo y, por tanto, no hay variación posible que evaluar y, además, la mayor parte de los países desarrollados ya disponen de un sistema de inspección. Sin embargo, en uno de los artículos revisados (Schueler, 2016 [24]) se estudia el impacto de implantar un sistema de inspección respecto a la alternativa de no hacerlo. Evalúa el efecto de sustituir un sistema de “inspecciones” controlado por la iglesia católica por un sistema centralizado de inspecciones en Prusia durante la segunda mitad del siglo XIX, y adoptando esta perspectiva histórica es capaz de determinar el impacto de esta reforma sobre las tasas de matriculación. Los resultados indican que la introducción de un sistema centralizado de inspección contribuyó a incrementar las tasas de matriculación. De su análisis también se extrae un aprendizaje importante: en aquellas zonas en las que el nuevo sistema de inspección no contaba con el apoyo de la comunidad local y de los centros, el aumento de la tasa de matriculación fue menor.

Más información en:

Schueler, R. (2016). “Centralized Monitoring, Resistance, and Reform Outcomes: Evidence from School Inspections in Prussia”, *Ifo Working Paper*, núm. 223.

¿Pueden las inspecciones mejorar los resultados educativos de los alumnos?

La revisión realizada permite afirmar que el efecto general de las inspecciones sobre el rendimiento es positivo. Los distintos trabajos indican que se produce un aumento del rendimiento en los años inmediatamente posteriores a la inspección, tanto en el nivel de educación primaria [22] [25] como de secundaria [19] [24] [26].

Resulta destacable el hecho de que diversos trabajos hayan identificado la existencia de efectos heterogéneos de la inspección [19] [21] [22] [27]. Más específicamente, señalan que los centros y los alumnos cuyos resultados académicos mejoraron más tras las inspecciones fueron los que se encontraban en las dos colas de la distribución de resultados académicos, es decir, los que tenían los resultados más bajos y los que tenían los resultados más altos.

¿Cómo son los modelos de inspección más efectivos?

La mayor parte de los artículos estiman el efecto que tienen las visitas de la inspección sobre el rendimiento de los alumnos del centro recurriendo a alguna prueba estandarizada. Sin embargo, algunos trabajos profundizan en aquellas características de la inspección que pueden influir en su efectividad. A pesar de que la validez externa de estos trabajos —su capacidad para trasladar las conclusiones extraídas a otros entornos— está limitada por el hecho de que cada uno de ellos se refiere a un único sistema educativo, el rigor con el que han sido elaborados les hace merecedores de una discusión de sus resultados.

Antes de proceder a la descripción de las características de los modelos de inspección más efectivos, conviene señalar que los trabajos revisados no permiten diferenciar si la actividad inspectora debería centrarse en analizar los resultados de los centros o si, por el contrario, deberían evaluar también los procesos educativos, ya que se centran en sistemas educativos donde la inspección evalúa tanto los resultados como los procesos educativos.

Low stakes versus high stakes

Una primera cuestión relevante para implantar un sistema de inspección es decidir si se tratará de un sistema *high stakes* o *low stakes*. Los sistemas *high stakes* están más centrados en los resultados de los alumnos y tienden a llevar emparejadas consecuencias para los profesores o directores de los centros. Los sistemas *low stakes* suelen estar centrados, aunque no necesariamente, en el proceso educativo. En el sistema *low stakes* predomina la función consultiva de la inspección.

En primer lugar, vale la pena destacar que los dos tipos de inspección pueden conllevar mejoras en el rendimiento académico. Los estudios analizados indican que para los sistemas *low stakes*, los cambios en la conducta se producen después de la inspección mientras que, para los *high stakes* (Suecia, Inglaterra en la década de 1990), estos se pueden producir antes o después de la inspección [20] [23].

Tabla 2.
Resultados de estudios de impacto de directores (N = 12)

Autores	Base de datos	Localización	Técnica	Variable de análisis	Variable de resultado	Resultado y tamaño del efecto
Allen y Burgess (2012) [21]	Panel de alumnos y escuelas (<i>National Pupil Database</i>) 2002-2011.	Inglaterra.	Regresiones discontinuas.	Inspección escolar y efecto en liderazgo.	Resultados académicos estandarizados de estudiantes.	Mejoras evidentes a partir de dos o tres años. 0,1 DE el año de la inspección; superior a partir del segundo año.
De Hoyos <i>et al.</i> (2017) [27]	Censo de escuelas de educación primaria y resultados en prueba estandarizada, de 2006 a 2013.	Estado de Colima (México).	Diferencias en diferencias y regresiones discontinuas.	Participación en el Programa de Atención Específica.	Resultados en la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares).	0,12 DE varios meses después del <i>feedback</i> .
Ehren y Shackleton (2016) [28]	Paneles de datos (elaboración propia) primaria y secundaria en 2011-2013.	Países Bajos.	Modelos de panel (efectos aleatorios).	Dos tipos distintos de inspección: básica e intensiva (en centros con una mala evaluación previa).	Opinión de los profesores y directores sobre diversos efectos de la inspección.	Efecto nulo sobre la efectividad del centro.
Gustafsson (2014) [29]	Panel de escuelas de primaria y secundaria 2011-2013.	Suecia.	Modelo de crecimiento.	Visita del inspector.	Índices sobre diversos aspectos de funcionamiento del centro.	Efecto positivo sobre la mejora de la capacidad docente de los profesores y en la incorporación de medidas que aumentan la eficacia de la práctica docente.
Hussain (2012) [22]	Panel de alumnos y escuelas de primaria.	Inglaterra.	Mínimos cuadrados ordinarios y diferencias en diferencias.	Momento de la inspección.	Obtener una calificación de suspenso en la inspección.	Mejoras en los exámenes estandarizados (0,1 DE).
Kemethofer (2017) [30]	Paneles de datos (elaboración propia) primaria y secundaria en 2011-2013.	Suecia y Estiria (Austria).	Modelo de crecimiento con variable latente.	Visita del inspector.	Índice de efectividad y de las condiciones de la docencia.	Efecto pequeño pero positivo en ambos países.
Luginbuhl <i>et al.</i> (2009) [25]	Primaria, panel de alumnos y escuelas 1999-2002.	Países Bajos.	Modelos de panel (efectos fijos).	Visita del inspector.	Resultados académicos estandarizados de estudiantes.	Mejoras durante los dos años posteriores. Visitas de dos o tres días mejoran de un 2 % a un 3 % DE.
Pietsch <i>et al.</i> (2014) [26]	Panel de alumnos de secundaria 2010-2011.	Hamburgo (Alemania).	Diferencias en diferencias.	Visita del inspector.	Resultados en la prueba de acceso a la universidad.	Aproximadamente 0,2 puntos sobre 10 en la prueba.
Rosenthal (2004) [20]	Panel de alumnos y escuelas 1994-1998.	Inglaterra.	Modelos de panel (efectos fijos y efectos aleatorios).	Visita del inspector.	Porcentaje de alumnos de quince años que obtienen puntuaciones altas en el GSCE (Certificado General de Educación Secundaria).	Efecto negativo en el año de la inspección. Reducción en aproximadamente 2 %. Nulo, a posteriori.
Schueler (2016) [24]	Datos censales y de la inspección educativa 1864-1886.	Prusia.	Diferencias en diferencias.	Introducción de un sistema centralizado de inspección.	Tasa de matriculación.	Efecto positivo, pero solo en las áreas que contaban con el apoyo de la comunidad local.
Shaw <i>et al.</i> (2003) [19]	Panel de alumnos y escuelas de secundaria 1992-1997	Inglaterra.	Modelos multinivel (efectos fijos).	Visita del inspector.	Porcentaje de alumnos de quince años que obtienen puntuaciones altas en el GSCE (Certificado General de Educación Secundaria).	Resultados mixtos en función del tipo de centro. Efectos de tamaño reducido (2 %). Efecto positivo para los centros peores y mejores.
Sims (2016) [23]	Panel de profesores de primaria y secundaria 2010-2013.	Inglaterra.	Diferencias en diferencias.	Evaluación negativa del centro.	Rotación del profesorado.	Evaluaciones negativas incrementan en un 25 % la tasa de rotación del profesorado.

Nota: DE = desviación estándar.

Fuente: Elaboración propia.

Así, en los modelos *high stakes*, los profesores y directores pueden cambiar sus conductas durante el año anterior a la inspección y esto podría acarrear bajadas del rendimiento académico [20]. Los modelos *high stakes* tienden a generar un mayor nivel de estrés en los profesores y directores [20]. Existe otro efecto no deseado que va asociado a este tipo de inspecciones: las evaluaciones negativas pueden conducir a un aumento de la rotación de la plantilla del centro por miedo a posibles sanciones [23]. En resumen, los sistemas de inspección *low stakes* parecen promover la capacidad de autoevaluación de los centros, una vez han sido evaluados, mientras que los sistemas *high stakes* parecen promover la capacidad de mejora antes de las inspecciones [30].

Recuadro 2.

Un estudio que compara los efectos de los modelos *low stakes* y *high stakes*

El estudio de Kemethofer *et al.* (2017) [30] reviste un gran interés, ya que compara la efectividad de dos modelos distintos de inspección en dos lugares diferentes: Austria (Estiria) y Suecia. En Austria, la inspección tenía un mero carácter informativo y sin implicaciones punitivas (*low stakes*). La frecuencia de las visitas era de entre dos y cuatro años y podían durar hasta tres días, con presencia de uno, dos o tres inspectores dependiendo del tamaño del centro. En Suecia, por el contrario, las inspecciones (de uno o dos días, cada cinco años, con presencia de dos inspectores) podían acarrear sanciones a los profesores (*high stakes*). Los resultados eran publicados (web) y los centros disponían de un plazo de tres meses para implementar el plan de acción negociado con las autoridades educativas suecas. Empleando una base de datos propia obtienen, en ambos casos, un ligero efecto positivo de las inspecciones sobre la calidad docente. Estiman, mediante un análisis auxiliar, que ese efecto es debido, principalmente, a que los centros aceptan el *feedback* de la inspección. La aceptación es mayor en los centros austríacos. En Austria la inspección mejora los indicadores relacionados con la autoevaluación tras la actividad inspectora, mientras que en Suecia la inspección influye en los indicadores relacionados con la “capacidad de mejora” de los centros antes de las inspecciones. En ambos casos, las inspecciones se traducen en mejoras en la calidad educativa, aunque se observa una mayor actividad en los centros de Suecia antes de la inspección (para evitar sanciones) y de Austria después de la inspección, al entenderse esta como una oportunidad para introducir cambios a largo plazo.

Más información en:

Kemethofer, D.; Gustafsson, J. E. y Altrichter, H. (2017). “Comparing effects of school inspections in Sweden and Austria”. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 29, núm. 4, pp. 319-337.

Retroalimentación

En los dos tipos de sistema (*low stakes* y *high stakes*) es crucial la **retroalimentación** que recibe el centro a raíz de la inspección [15]. La capacidad de mejora asociada a este *feedback* depende de dos elementos fundamentales:

- El primero es la **aceptación de esta información por parte de los centros**. El conocimiento del entorno y de las características específicas del centro aparece como un elemento clave [19] [30]. Cabe añadir que la aceptación del *feedback* parece ser mayor en los sistemas *low stakes*, si bien la evidencia resulta poco concluyente [30]. En cualquier caso, conviene que el centro y la inspección lleguen a un acuerdo sobre las recomendaciones [11]. Esto guarda relación con la importancia de crear un vínculo de confianza entre la inspección, la dirección y los profesores para que estos dos últimos se muestren receptivos a las indicaciones de la inspección [18]. Resulta interesante observar que, a corto plazo, los centros con un rendimiento alto parecen aceptar mejor el *feedback*, aunque la existencia de posibles sanciones hace que todos los centros acaben aceptando las recomendaciones [28].

Conviene que el centro y la inspección lleguen a un acuerdo sobre las recomendaciones. Es importante crear un vínculo de confianza entre la inspección, la dirección y los profesores.



- El segundo de los elementos de los que depende la capacidad transformadora de la retroalimentación de la inspección hacia los centros es el **tipo de información proporcionada**. Los centros suelen disponer de información abundante y la autoevaluación les puede resultar útil para identificar problemas, pero no necesariamente para resolverlos [19]. De ahí la importancia de que el *feedback* del inspector incluya propuestas concretas de actuación [18] [31]. Naturalmente, para que estas recomendaciones sean aceptadas, deben ser realistas dados los recursos y las circunstancias del centro [32]. Esto nos devuelve al punto anterior: la importancia del conocimiento del centro y su entorno por parte del inspector y la creación de un vínculo de confianza.

Cabe recalcar la importancia de que el *feedback* del inspector incluya propuestas concretas de actuación.



- Una cuestión conexas es **quién debe recibir el *feedback* de la inspección dentro de los centros**. La capacidad de la inspección para incidir en las mejoras de los centros se produce principalmente a través del *feedback* a la dirección [15]. En cambio, no está muy claro cuál es el efecto que tiene el *feedback* ofrecido a los profesores tras la observación directa en clase. Mientras algunos autores sostienen que uno de los mecanismos por los que los inspectores inciden positivamente en el rendimiento son los cambios en la actividad docente motivados por la retroalimentación proporcionada a los centros sobre los resultados obtenidos en evaluaciones [27], otros

La capacidad de la inspección para incidir en las mejoras de los centros se produce principalmente a través del *feedback* a la dirección.



defienden que la inspección modifica sobre todo el comportamiento de los directores, no de los profesores [28].

Recuadro 3.

Un estudio sobre la importancia del tipo de información aportada en la inspección y el rendimiento académico

De Hoyos *et al.* (2017) [27] no evalúan exactamente la actividad inspectora, sino la participación de los centros con un peor rendimiento en un programa de mejora de los resultados educativos, articulado en torno a una prueba estandarizada de diagnóstico (ENLACE). Esta prueba no tiene más consecuencias que permitir la identificación de problemas en el centro. Los resultados se hacen públicos. Los centros con un peor rendimiento en ENLACE recibían —y esta es la cuestión relevante para esta revisión— al menos tres visitas mensuales de un consejero técnico —siempre el mismo para cada centro— que les ayudaba a desarrollar un plan de centro y les asesoraba sobre prácticas docentes. Los que más beneficio obtuvieron de este programa fueron los alumnos que tenían un mejor rendimiento previo, lo cual lleva a los autores a plantear que probablemente se necesitan intervenciones más comprehensivas para aumentar el rendimiento de los alumnos con mayores dificultades. Si bien es cierto que los resultados de Hoyos *et al.* (2017) combinan los efectos de la función de asesoramiento de la inspección y el efecto de *benchmarking* de la evaluación externa, esta experiencia subraya la importancia que tiene no solo proporcionar información a los centros —que, probablemente, ya tenían antes del programa de mejora—, sino también acompañarlos y ayudarles a traducir esa información en mejoras. La cooperación, corresponsabilidad y confianza entre consejero-inspector-administración y centros aparecen como elementos clave para el éxito del programa. Por tanto, una prueba de diagnóstico, sin efectos punitivos, puede resultar suficiente para activar procesos de mejora.

Más información en:

De Hoyos; R., Garcia-Moreno, V. A. y Patrinos, H. A. (2017). "The impact of an accountability intervention with diagnostic feedback: Evidence from Mexico". *Economics of Education Review*, vol. 58 C, pp. 123-140.

Publicación y rendición de cuentas

Respecto a la controvertida cuestión relativa a la **publicación de los informes de inspección**, la mayor parte de los estudios se refieren a sistemas educativos en los que el contenido de estos informes es público. Los trabajos que tratan sobre los efectos de la publicidad de los resultados de los centros no suelen estar vinculados a la inspección de centro, en la acepción restringida empleada por esta revisión, sino al estudio de otros sistemas externos de evaluación del sistema educativo (básicamente, exámenes estandarizados). Un análisis del caso inglés [22] considera que la evaluación del inspector proporciona a las familias información valiosa acerca de la calidad de los centros. Sin embargo, un estudio referido a los Países Bajos [28]

matiza que las familias y los consejos escolares de los centros suelen fijarse en los resultados de la inspección durante el año siguiente, pero luego los olvidan. En cualquier caso, merece la pena destacar un trabajo que evaluó el efecto de la devolución de las competencias sobre inspección a Gales en el año 1999 [33]. Gales, a diferencia de Inglaterra, optó por dejar de publicar los resultados de la inspección. Estimaron que esto tuvo un impacto negativo sobre el rendimiento de los centros galeses. Nótese que los estudios anteriores, a pesar de evidenciar un efecto positivo de la publicación de los resultados de la inspección sobre el nivel académico medio, no consideran la posibilidad de que esos efectos sean distintos en función del perfil del centro ni calibran los efectos potenciales sobre otras dimensiones educativas relevantes.

Los estudios anteriores evidencian un efecto positivo de la publicación de los resultados de la inspección sobre el nivel académico medio.



Duración y frecuencia de las inspecciones

Finalmente, la evidencia relativa a la **duración y frecuencia de las inspecciones** también es escasa. No obstante, las diferentes experiencias evaluadas por los trabajos recopilados permiten extraer algunas indicaciones al respecto. La escasa evidencia existente sobre este punto identifica que un mayor número de días de visitas incide positivamente sobre el rendimiento del centro. En un estudio que emplea datos de panel para las escuelas primarias de los Países Bajos (donde las visitas son inesperadas y aleatorias), se concluye que es una política coste-efectiva, en comparación con otras alternativas [25].

En cuanto a la frecuencia de las visitas, el número y la intensidad de las visitas tiene un efecto positivo sobre el rendimiento de los centros que presentan peores resultados académicos [22] [34].

En todo caso, parece existir cierto consenso acerca de la necesidad de intensificar la actividad inspectora dada la creciente autonomía de los centros, no solamente por la necesidad de garantizar el cumplimiento de la normativa y de los estándares mínimos fijados por el sistema educativo, sino también para proporcionar un mayor y mejor apoyo a unos centros que son cada vez más diversos [1] [35] [36].

Parece existir cierto consenso acerca de la necesidad de intensificar la actividad inspectora dada la creciente autonomía de los centros.



Resumen

La mayor parte de los sistemas educativos modernos disponen de un servicio de inspección que, entre otras cosas, se encarga de fomentar la calidad educativa. Los sistemas eficaces de inspección deberían ser capaces, por tanto, de aumentar el rendimiento académico de los alumnos. En esta revisión de la literatura, se muestra que la actividad inspectora puede efectivamente aumentar el rendimiento académico, aunque su impacto parece ser modesto. La evidencia sugiere, asimismo, que no

existe un único modelo efectivo.

No existen muchos estudios que establezcan relaciones de causalidad entre actividad inspectora y rendimiento académico. Esto es debido a que estos estudios precisan de un gran volumen de datos y a que resulta difícil identificar ese impacto, puesto que la inspección opera a través de canales indirectos —influencia sobre los directores y profesores, principalmente—, además de que la actividad inspectora es similar en los centros de los distintos países. La revisión *ad hoc* de los estudios que emplean técnicas cuasiexperimentales ha permitido extraer las conclusiones siguientes, destacadas de forma resumida en la [tabla 3](#):

- En primer lugar, la actividad inspectora puede tener un **efecto positivo** sobre el rendimiento académico. Ahora bien, los estudios realizados hasta el momento se centran en el corto plazo (tres años como máximo), cuando algunos efectos de la inspección pueden manifestarse a medio o largo plazo. Existen diversos modelos de inspección que pueden conducir a mejoras en el rendimiento, aunque algunos de ellos implican ciertos riesgos, como la modificación de la actividad habitual de los centros antes de las inspecciones o el aumento del nivel de estrés de los profesores y directores, que pueden mermar ese efecto positivo.
- En segundo lugar, el **efecto** positivo de la inspección resulta **heterogéneo**. Los centros que más se benefician de la actividad inspectora son los que presentan los resultados más bajos y más altos.
- En tercer lugar, pueden alcanzarse mejoras en el rendimiento académico tanto a través de modelos de inspección **high stakes** como de modelos **low stakes**. La elección entre un tipo de modelo u otro obedece a cuestiones culturales y políticas. Debe advertirse, en cualquier caso, que para que el sistema de inspección sea un éxito, es importante que los agentes educativos acepten las recomendaciones.
- En cuarto lugar, la **intensidad y frecuencia** de las visitas del equipo inspector parecen estar positivamente relacionadas con el rendimiento de los centros. Visitas más largas y frecuentes tienen un impacto positivo sobre los resultados de los centros. La actividad inspectora es, por otra parte, más necesaria cuanto mayor es el nivel de autonomía de los centros.
- En quinto lugar, la **retroalimentación** que se proporciona a los centros a raíz de la inspección es un elemento clave para la efectividad de la actividad inspectora. La información proporcionada a los centros no debe solamente identificar los problemas, sino también aportar propuestas específicas de actuación. En todo caso, la capacidad de aceptación de la información por parte de los centros —principalmente, de los directores— dependerá del grado de confianza establecido entre el personal del centro y el equipo inspector. En este sentido, es importante el grado de conocimiento que tenga el equipo inspector sobre el centro y su entorno.
- Finalmente, en relación con la **publicación de los informes de inspección**, existe evidencia que parece indicar que tiene un efecto positivo sobre el nivel académico medio de los centros. Estos resultados, en todo caso, omiten la posibilidad de que se produzcan efectos heterogéneos entre centros de distinto perfil, así como posibles efectos sobre otras variables distintas al rendimiento académico.

Tabla 3.
Puntos fuertes y débiles de la actividad inspectora

Puntos fuertes	Puntos débiles
<ul style="list-style-type: none"> • La actividad inspectora de los centros influye sobre el rendimiento académico a corto plazo. Diversos modelos pueden conducir a mejoras en el rendimiento. • El impacto de la actividad inspectora es más elevado en centros con un rendimiento bajo y en centros con un rendimiento alto. • La intensidad y regularidad de las visitas de los inspectores está relacionada positivamente con el rendimiento académico. • Pueden alcanzarse mejoras en el rendimiento tanto a través de modelos de inspección high stakes como de modelos low stakes. • En los modelos de inspección más efectivos, los informes van acompañados de propuestas específicas de intervención. • La confianza entre los centros y el equipo inspector aumenta la efectividad de la actividad inspectora. • El conocimiento de las características del centro y su contexto contribuyen a mejorar la calidad de la inspección. • La publicación de los informes de inspección puede tener efectos positivos sobre el rendimiento académico. 	<ul style="list-style-type: none"> • La evidencia causal es escasa. El estudio se basa en un pequeño grupo de artículos, que se centran en un número todavía más limitado de países. Por tanto, los resultados pueden no ser directamente exportables a otros entornos. • La literatura existente analiza efectos a corto plazo de la inspección, obviando la posibilidad de que algunas reformas introducidas como consecuencia de las inspecciones puedan producirse a largo plazo. También cabe la posibilidad de que, como sucede con otros programas públicos, el efecto de la inspección decaiga con el tiempo. • Es prácticamente inexistente la evidencia causal sobre el tipo de actividades y canales que hacen más efectiva la inspección. • No se dispone de información acerca de cuáles son los elementos que caracterizan a los inspectores más efectivos. • Apenas existe evidencia acerca del efecto de implantar un sistema de inspección frente a la alternativa de no disponer de un sistema de inspección. • No existe evidencia acerca de los posibles efectos heterogéneos entre centros que produciría la publicación de los informes de inspección.

Implicaciones para la práctica

Los resultados presentados a lo largo de esta revisión permiten extraer principios orientadores para el diseño de sistemas de inspección efectivos. El hecho de que el efecto positivo de la inspección sea mayor en los centros situados en los extremos de la distribución de puntuaciones (con resultados más altos y más bajos) abre la puerta a una vía interesante y coste-efectiva para reducir desigualdades entre centros. Así, intensificar la actividad inspectora en los centros que presentan un rendimiento académico más bajo puede conducir no solamente a aumentar el rendimiento medio del sistema educativo, sino también a mejorar su equidad. La constatación de que las inspecciones más intensivas y regulares tienen un impacto positivo sobre los resultados académicos proporciona una clara indicación acerca del tipo de intervención.

Un resultado relevante es el relativo a la efectividad de diversos modelos de inspección. La evidencia empírica indica que diversos modelos de inspección pueden llevar a incrementos similares en el rendimiento académico. Las diferencias entre modelos (*high stakes* versus *low stakes*; publicando o no los informes; dando mayor o menor peso a resultados en evaluaciones externas) suelen obedecer a la diferente evolución sociopolítica, educativa y cultural de los distintos países. El hecho de que la literatura apunte a la importancia de que los centros acepten la información y las

recomendaciones generadas a partir de la inspección sugiere una cierta dificultad —o, como mínimo, la existencia de períodos de transición— para poder trasladar con éxito los modelos de inspección entre países. Por ejemplo, la adopción de modelos *high stakes*, que se aplican y funcionan de forma eficaz en países como el Reino Unido o Suecia, podrían tener efectos negativos, al menos a corto plazo, tal y como indican algunos de los trabajos revisados.

La relevancia de la creación de vínculos de confianza entre el centro y el equipo inspector puede llevar a la recomendación de dotar de cierta estabilidad a los equipos inspectores que trabajen con los centros. A pesar de no haberse identificado trabajos que analicen específicamente los rasgos y las características de los inspectores más eficaces, la revisión de la literatura permite concluir que el conocimiento de las características y los medios del centro, así como del entorno socioeconómico de la zona en la que esté ubicado, resulta crucial para que puedan emitir recomendaciones adecuadas. En este sentido, el *feedback* ofrecido por la inspección a los centros requiere, además de la adecuación al centro concreto, la propuesta de medidas específicas para solventar problemas concretos. La actividad inspectora parece promover procesos de autoevaluación en los centros, si bien estos, a menudo, se enfrentan a limitaciones a la hora de afrontar los problemas y retos identificados. La formación del cuerpo de inspectores cobra por tanto relevancia en este aspecto, para que estén al corriente de las iniciativas y actividades que se están llevando a cabo tanto en centros similares a los que inspeccionan como en otros entornos. En este sentido, podrían resultar de utilidad las herramientas de síntesis de la evidencia, tales como la iniciativa *What Works Clearinghouse* o la serie "¿Qué funciona en educación?", en la que se enmarca esta revisión.

En lo que respecta a la conveniencia de publicar los resultados de las inspecciones, debe recordarse que los sistemas de inspección son, principalmente, un sistema externo de evaluación. Por tanto, publicar los resultados de las inspecciones está sujeto a las mismas potencialidades (mayor información para las familias o aumento del rendimiento medio de los centros), pero también a riesgos parecidos (aumento de las desigualdades, supresión de las actividades no evaluadas por la inspección, entre otros) que los de publicar los resultados obtenidos por los alumnos en pruebas de evaluación externa. La experiencia reciente con el sistema de evaluación de centros de Cataluña (Avaluació anual de centre, AVAC), que combina los resultados en evaluaciones externas, la información del sistema de indicadores de centro (Sistema d'indicadors de centre, SIC) y el análisis de la Inspección, constituye un intento de fomentar dichas potencialidades y limitar los riesgos.

En cualquier caso, todavía estamos lejos de poder evaluar el impacto del sistema de inspección sobre el rendimiento educativo de los alumnos catalanes —evaluar a los evaluadores, en definitiva. Convendría, por tanto, articular medios y recursos para evaluar el sistema de inspección de Cataluña. Para este fin resultaría necesario aportar información acerca de la actividad, los perfiles y la trayectoria profesional de los inspectores y vincularla a los centros con los que han trabajado. Otra vía prometedora de análisis sería el estudio de las diferencias en las prácticas inspectoras entre servicios territoriales o, incluso, dentro de estos. De nuevo, para este ejercicio también se requeriría una cantidad y un tipo de información a la que es muy difícil acceder en la actualidad.

Bibliografía

- [1] OECD (2013). *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*. París: OECD Publishing.
- [2] Aguerrondo, I. (2013). "El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas". *Educar*, núm. 49, vol. 1, pp. 13-27.
- [3] Generalitat de Catalunya (2011). *Pla director de la Inspecció d'Educació 2011-2015*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- [4] Generalitat de Catalunya (2017). *Pla director de la Inspecció d'Educació 2017-2020*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- [5] De Grauwe, A. (2003). "Les réformes des services d'inspection. Modèles et idéologies". *Revue Française de Pédagogie*, núm. 145, pp. 5-20.
- [6] Whitby, K. (2010). *School inspections: recent experiences in high performing Education systems*. Reading, Inglaterra: CfBT Education Trust.
- [7] Gustafsson, J. E. *et al.* (2015). "From inspection to quality: Ways in which school inspection influences change in schools". *Studies in Educational Evaluation*, núm. 47, pp. 47-57.
- [8] Dederling, K. y Müller, S. (2011). "School Improvement through Inspections? First empirical insights from Germany". *Journal of Educational Change*, núm. 12, vol. 3, pp. 301-320.
- [9] Rossi P. H.; Lipsey M. W. y Freeman H. E. (1999). *Evaluation: A systematic approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- [10] De Wolf, I. F. y Janssens, F. J. (2007). "Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies". *Oxford Review of education*, núm. 33, vol. 3, pp. 379-396.
- [11] Ehren, M. y Visscher, A. J. (2008). "The relationship between School inspections, School characteristics and School improvement". *British Journal of Educational Studies*, núm. 56, vol. 2, pp. 205-227.
- [12] Hanushek, E. A. y Raymond, M. E. (2005). "Does School Accountability Lead to Improved Student Performance?". *Journal of Policy Analysis and Management*, núm. 24, vol. 2, pp. 297-327.
- [13] Figlio, D. N. y Loeb, S. (2011). "School accountability", en Hanushek, E. A.; Machin, S. y Woessmann, L. (eds.), *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam: North Holland.
- [14] Feng, L.; Figlio, D. y Sass, T. (2018). "School accountability and teacher mobility". *Journal of Urban Economics*, núm. 103, pp. 1-17.
- [15] Klerks, M. C. J. L. (2013). "The effect of school inspections: a systematic review". *School Improvement*, pp. 2-32.
- [16] Nelson R. y Ehren, M. (2014). *Review and synthesis on the (mechanisms of) impact of school inspections*. Twente: University of Twente.
- [17] Spink, J.; Cassity, E. y Rorris, A. (2017). *What Works Best in Education for Development: A Super Synthesis of the Evidence*. Canberra: Department of Foreign Affairs and Trade.
- [18] Matthews, P. y Sammons, P. (2005). "Survival of the Weakest: The Differential Improvement of Schools Causing Concern in England". *London Review of Education*, núm. 3, vol. 2, pp. 159-176.
- [19] Shaw, I.; Newton, D. P.; Aitkin, M. y Darnell, R. (2003). "Do OFSTED inspections of secondary education make a difference to GCSE results?". *British Educational Research Journal*, núm. 29, vol. 1, pp. 63-75.
- [20] Rosenthal, L. (2004). "Do School Inspections Improve School Quality? OFSTED Inspections and School Examination Results in the UK". *Economics of Education Review*, núm. 23, vol. 2, pp. 143-151.
- [21] Allen, R. y Burgess, S. (2012). *How should we treat under-performing schools? A regression discontinuity analysis of school inspections in England*. Bristol, UK: CMPO.
- [22] Hussain, I. (2012). *Subjective performance in the public sector: evidence from School inspections*. Londres: London School of Economics and Political Science. Centre for Economic Performance.
- [23] Sims, S. (2016). "High-Stakes Accountability and Teacher Turnover: how do different school inspection judgements affect teachers' decisions to leave their school?". *UCL-IOE DoQSS Working Papers*, núm. 16-14.
- [24] Schueler, R. (2016). "Centralized Monitoring, Resistance, and Reform Outcomes: Evidence from School Inspections in Prussia". *Ifo Working Paper*, núm. 223.
- [25] Luginbuhl, R.; Webbink, D. y de Wolf, I. (2009). "Do Inspections Improve Primary School Performance?". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, núm. 31, vol. 3, pp. 221-237.
- [26] Pietsch, M.; Janke, N. y Mohr, I. (2014). "Führt Schulinspektion zu besseren Schülerleistungen? Difference-in-Differences-Studien zu Effekten der Schulinspektion Hamburg auf Lernzuwächse und Leistungstrends". *Zeitschrift für Pädagogik*, núm. 60, vol. 3, pp. 446-470.

- [27] De Hoyos, R.; Garcia-Moreno, V. A. y Patrinos, H. A. (2017). "The impact of an accountability intervention with diagnostic feedback: Evidence from Mexico". *Economics of Education Review*, vol. 58 C, pp. 123-140.
- [28] Ehren, M. C. y Shackleton, N. (2016). "Risk-based school inspections: impact of targeted inspection approaches on Dutch secondary schools". *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, núm. 28, vol. 4, pp. 299-321.
- [29] Gustafsson, J. E. (2014). *Impact of school inspections on teaching and learning in primary and secondary education in Sweden. Technical report ISI-TL*. Gotemburgo: University of Gothenburg.
- [30] Kemethofer, D.; Gustafsson, J. E. y Altrichter, H. (2017). "Comparing effects of school inspections in Sweden and Austria". *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, núm. 29, vol. 4, pp. 319-337.
- [31] Penninckx, M.; Vanhoof, J.; De Maeyer, S. y Van Petegem, P. (2014). "Exploring and explaining the effects of being inspected". *Educational Studies*, núm. 40, vol. 4, pp. 456-472.
- [32] Schildkamp, K. y Visscher, A. (2010). "The use of performance feedback in school improvement in Louisiana". *Teaching and Teacher Education*, núm. 26, vol. 7, pp. 1389-1403.
- [33] Bevan, G. y Wilson, D. (2013). "Does 'naming and shaming' work for schools and hospitals? Lessons from natural experiments following devolution in England and Wales". *Public Money & Management*, núm. 33, vol. 4, pp. 245-252.
- [34] Atuhurra, J. F. (2014). "An empirical analysis of the impacts of the universal primary education policies on educational performances in East Africa: a comparative study of Uganda's UPE and Kenya's FPE". *Tokyo: GRIPS PhD dissertations*.
- [35] Faubert, V. (2009). "School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review". *OECD Education Working Papers*, núm. 42.
- [36] Eyles, A.; Machin, S. y McNally, S. (2017). "Unexpected school reform: Academization of primary schools in England". *Journal of Public Economics*, núm. 155, pp. 108-121.

Colección “¿Qué funciona en educación?”

1. **¿Qué funciona en educación: la pregunta necesaria**
Miquel Àngel Alegre
¿Es recomendable implantar incentivos salariales para el profesorado vinculados al rendimiento académico de los estudiantes?
J. Oriol Escardíbul
2. **¿Son efectivos los programas de tutorización individual como herramienta de atención a la diversidad?**
Miquel Àngel Alegre
¿Qué estrategias de agrupamiento responden a criterios de efectividad y de equidad?
Gerard Ferrer-Esteban
3. **¿Sirven los programas de verano para mejorar los aprendizajes y los resultados educativos de los alumnos?**
Miquel Àngel Alegre
4. **¿Qué impacto tienen las actividades extraescolares sobre los aprendizajes de los niños y los jóvenes?**
Sheila González Motos
5. **¿Son efectivos los programas de educación socioemocional como herramienta para mejorar las competencias del alumnado?**
Queralt Capsada
Cómo trabajar la autorregulación y la metacognición en el aula: ¿qué funciona y en qué condiciones?
Gerard Ferrer-Esteban
6. **¿Son efectivas las becas y las ayudas de cara a la continuidad y mejora de los resultados educativos en primaria y secundaria?**
Mauro Mediavilla
7. **Políticas de elección y asignación de colegio: ¿qué efectos tienen sobre la segregación escolar?**
Miquel Àngel Alegre
8. **¿Afecta el liderazgo de centro al rendimiento académico del alumnado?**
Álvaro Choi, María Gil
9. **¿Es la evaluación del alumnado un mecanismo de mejora del rendimiento escolar?**
Sheila González Motos
10. **¿Mejoran los programas conductuales las actitudes y los resultados de los alumnos?**
Miquel Àngel Alegre
11. **¿Los programas para fomentar la implicación parental en la educación sirven para mejorar el rendimiento escolar?**
Jaume Blasco
12. **¿Qué impacto tienen en los alumnos los programas de orientación y asesoramiento?**
Sandra Escapa, Albert Julià

Primera edición: enero de 2019
© Fundació Jaume Bofill, Ivàlua, 2019
fbofill@fbofill.cat, info@ivalua.cat
www.ivalua.cat
www.fbofill.cat

Autor: Álvaro Choi
Edición: Bonal·letra Alcompàs
Coordinación editorial: Anna Sadurní
Responsable de proyectos: Miquel Àngel Alegre
Analista de Ivàlua: Núria Comas
Diseño y maquetación: Enric Jardí
ISBN: 978-84-947887-1-0

Esta obra está sujeta a la licencia Creative Commons de **Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA)**. Se permite copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente.

