

ELVIRA BORRELL
XAVIER CHAVARRIA

CONCEPTOS CLAVE PARA
CONSEGUIR LA CALIDAD
DE CENTRO

La brújula de la calidad

ÍNDICE

Introducción.....	9
Capítulo 1. Calidad educativa: Antecedentes.....	13
1. ¿Qué es Calidad en educación?.....	13
2. ¿Qué dicen los organismos internacionales sobre Calidad en educación?.....	20
3. Nuestra definición de Calidad en educación.....	29
Capítulo 2. Evaluación de la Calidad Educativa.....	33
1. Los Sistemas de aseguramiento de la calidad.....	33
2. El papel clave de la evaluación.....	46
Capítulo 3. El modelo de evaluación de la calidad de los centros de enseñanza obligatoria.....	51
1. Elementos centrales de definición del modelo.....	51
2. Factores de calidad escolar asociados a la eficacia.....	57
3. Factores de calidad escolar asociados a la equidad.....	81
4. Cuadro resumen de los factores de calidad del modelo, con los correspondientes indicadores.....	93
Capítulo 4. Estrategias evaluativas.....	97
1. Las pautas de análisis documental.....	98
2. Los guiones para los grupos de discusión.....	100
3. Los registros de observación en los entornos de aprendizaje.....	102
Capítulo 5. Ejemplos rúbricas.....	105
1. Rúbrica para evaluar el centro escolar (Evaluación persuasiva)...	106
2. Rúbrica para autoevaluar la equidad escolar.....	120
3. Rúbrica para valorar los cambios promovidos por <i>Escola Nova XXI</i>	125
4. Rúbricas para valorar el nivel de logro de las competencias lectora, matemática y científica según PISA.....	147
5. Rúbrica para analizar, reflexionar y valorar prácticas inclusivas.....	158

Capítulo 6. Interpretación de la evaluación de procesos en relación con el contexto y los resultados.....	165
1. La medida del contexto.....	166
2. La medida de los resultados.....	171
3. La interrelación de contexto y resultados.....	173
4. La validación de la evaluación de procesos.....	175
Capítulo 7. Diálogo entre la evaluación interna y la externa.....	179
1. Las perspectivas interna y externa.....	179
2. Entrelaje de ambas perspectivas.....	187
8. Bibliografía.....	191
9. Glosario.....	199

INTRODUCCIÓN

Conceptos clave para conseguir la calidad de centro. La brújula de la calidad es el título del texto que tenéis en las manos porque estamos convencidos de que, como un caleidoscopio, la calidad educativa y, en consecuencia, también la evaluación, ofrecen una visión poliédrica de la realidad escolar. Más aún, una guía a la otra como una brújula orienta la ruta de un barco. Subjetivamente, concreta también nuestro viaje por la calidad y la evaluación en su aplicación en el ámbito del centro educativo.

Este libro ofrece la trayectoria de este viaje, a partir de la apropiación del concepto de Calidad y su progresiva fijación en términos operativos referidos a la enseñanza obligatoria. De esta manera, el primer capítulo recoge la esencia del debate en torno a este concepto para justificar el porqué de nuestra definición de calidad.

En estos antecedentes, referimos como punto de partida la misma naturaleza de la calidad educativa, así como las aportaciones de los organismos internacionales sobre esta cuestión, no exenta de matices y consideraciones políticas, aunque con un corpus de contenidos marcadamente técnicos. Después de este periplo discursivo es cuando, finalmente, creemos que estamos en condiciones de formular la definición a la que hemos llegado.

El segundo capítulo explora y sintetiza las conexiones entre calidad y evaluación a través de la introducción del concepto de Sistema de Garantía de la Calidad, recogiendo la propuesta de la Comisión Europea, poco difundida en nuestro país, y destacando el papel clave que tiene, entre otros, la evaluación educativa.

En el siguiente capítulo retomamos el *Modelo de Evaluación de la Calidad de los Centros de Enseñanza Obligatoria (ECCEO)*, que ha sido objeto de una publicación monográfica *in extenso* y que, ahora, se presenta de manera actualizada y resumida. Después de diferentes experiencias de aplicación en diversos formatos, perspectivas y metodologías, ha podido crecer

como herramienta de evaluación de centro, ya que se ha enriquecido y se ha agilizado. Sus ocho factores de calidad –cinco de eficacia y tres de equidad– siguen desplegándose en sus clásicos veinticinco indicadores.

El cuarto capítulo está dedicado a la estrategia evaluativa para la aplicación de la evaluación de centros. No se trata de explicar una metodología concreta, sino de ver las posibilidades de aplicación flexible, a cada realidad, de las tres técnicas que más se ajustan para intentar decodificar la vida escolar, como son la observación de los ámbitos de aprendizaje, los grupos de discusión y el análisis de los documentos.

Sigue un capítulo que ofrece un significativo abanico de rúbricas que se pueden aplicar para valorar diferentes aspectos de un centro educativo. Se ejemplifican de manera parcial –en este libro no tendría sentido hacerlo de otro modo–. Una de estas rúbricas es, precisamente, el formato desagregado por indicadores que ya habíamos elaborado en ECCEO; sin embargo, otras rúbricas son posibles en cuanto a formato y contenido y, por este motivo, hemos referido otras cuatro. Todo ello en un sentido formativo, dado que lo más relevante es la conciencia que los equipos de evaluadores deben desarrollar para formarse un criterio sólido y neutral para identificar, de manera fiable, el nivel de cumplimiento de los indicadores cualitativos en un centro.

Hemos dedicado el capítulo seis de la obra a la interpretación de la evaluación de los procesos en relación con el contexto y los resultados. Es decir, la evaluación del funcionamiento de un centro tiene sentido cuando ajusta lo que en él se hace con los resultados que se obtienen, considerando sus circunstancias locales. Solo así se podrá conocer el valor añadido que proporciona una escuela determinada. Tan estéril es la evaluación exclusivamente de los resultados, sin ninguna otra consideración, como la evaluación solo de los procesos, sin tener en cuenta donde nos llevan.

Hay un capítulo en el que se profundiza conceptual u operativamente en las perspectivas de la evaluación y en sus múltiples composiciones y combinaciones según puedan resultar más provechosas. Es lo que hemos denominado *diálogo entre la evaluación externa y la evaluación interna*. Y se lleva a cabo para que, en la medida que una de ellas sea necesaria, la otra sea más útil y, al contrario, cuando una sea más apropiada, la otra sea más factible.

En el último capítulo presentamos un amplio glosario de los términos más destacados en torno a la calidad y a la evaluación. Es el vocabulario técnico que, después de décadas de experiencia en evaluación, se ha ido

imponiendo y que, creemos, constituye un tesoro por lo que tiene de clarificador y fijador en este campo profesional de investigación y práctica.

Por último, hemos añadido la relación de referencias bibliográficas y bibliografía web.

No queremos cerrar estas palabras introductorias sin mostrar nuestro más profundo y sincero agradecimiento a la gran cantidad de profesionales que con sus aportaciones, experiencia, conocimiento y práctica han apoyado –como hacen los escálamos– para que nuestra bogada sea eficaz. Así, nuestro viaje por la calidad y la evaluación ha resultado una espléndida navegación que nos ha permitido un crecimiento personal y profesional impagable.

Arenys de Munt – Barcelona, febrero 2023

CAPÍTULO 1

CALIDAD EDUCATIVA: ANTECEDENTES

Este libro es una actualización del *Modelo de Evaluación de Centros para la Mejora de la Calidad* (ECCEO) publicado el año 2013. En ECCEO defendíamos los postulados del concepto de Calidad en educación, que incluían el compromiso, los procesos y la orientación hacia el usuario, en una perspectiva individual y colectiva, de necesidades y de expectativas, y se concretaba la evaluación a escala de centro docente en los niveles de escolaridad obligatoria. Estos parámetros, a nuestro entender muy relevantes, marcaban unas tendencias en cuanto a la unidad de análisis, de enfoque y de las responsabilidades colectivas de la sociedad.

Ocho años después de la publicación y aplicación del modelo, hemos considerado que era el momento de actualizarlo, dado los nuevos elementos, los nuevos principios y las nuevas ideas básicas que se han difundido en el ámbito internacional. Así pues, en este primer capítulo trataremos:

1. ¿Qué es la Calidad en educación?
2. ¿Qué dicen los organismos internacionales sobre Calidad en educación?
3. Nuestra definición de Calidad en educación.

1. ¿QUÉ ES CALIDAD EN EDUCACIÓN?

Acercarse al concepto de Calidad en educación es un paso previo a la consideración de los Sistemas de Garantía de la Calidad, que actualmente son la herramienta más efectiva para valorar hasta qué punto la educación impartida se puede considerar de calidad.

Para el estudio del concepto de calidad educativa, haremos una breve *aproximación al concepto de calidad* desde la identificación de su contenido sustantivo y preceptivo, para acabar con nuestra definición de calidad.

En una primera aproximación al concepto de calidad, tomaremos un apunte de la realidad a partir de la reproducción de algunas intervenciones hechas en un debate telemático organizado por la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) bajo el título “¿Cómo definimos la calidad?”.

Javier: Nuestra sociedad consume (o quiere consumir) calidad: productos garantizados, calidad de los servicios sanitarios, educativas, etc. ¿Cómo definir la calidad? Quizás, lo que para unos es bueno, para otros lo es menos o, incluso, es malo. ¿Existe una calidad objetiva en educación? ¿Es totalmente subjetiva? ¿La calidad en educación equivale a satisfacer las expectativas del cliente?

Pepi: Estoy convencida de que la calidad en educación no equivale a la satisfacción de las expectativas del cliente, ya que en muchos casos vienen determinadas porque se han transferido a la escuela muchas de las responsabilidades propias de la familia. La escuela no puede convertirse en un gran contenedor en el que se depositen todas las esperanzas, necesidades e ilusiones de los ciudadanos, y se intente que resuelva lo que la sociedad estropea. La escuela comparte responsabilidades con las familias, con la zona donde se ubica: barrio, pueblo, ciudad, etc., con organismos, asociaciones y redes de cualquier clase, con los que coincide e interactúa.

Nieves: No estoy de acuerdo con los que afirman que la calidad depende del contexto. Según ellos, en escuelas de barrios marginales, las expectativas serían unas (de hábitos, de higiene, etc.), y en las escuelas de zonas altas, las expectativas serían de tipo académico, para que los alumnos accedan a la universidad. Para mí, un sistema educativo basado en premisas como las anteriores no es de calidad, ya que se limita a reproducir desigualdades sociales existentes. Otra cosa es decir que para conseguir una escuela de calidad debemos partir del contexto, de los conocimientos experienciales del alumnado, de su cultura, etc., pero las expectativas deben ser las mismas para todos.

Pepi: Lo que he dicho antes no impide que se pueda hablar de calidad educativa de un centro con una cierta objetividad, a partir de unos indicadores. Sabemos que la OCDE señala unas áreas clave y unos indicadores en cada una de ellas para valorar la calidad en educación y que da una lista de diez características de la calidad. También la investigación educativa ha aportado valiosas sugerencias en este sentido. Si profundizamos, creo que se puede hablar de calidad objetiva en educación.



Teresa: Yo quería decir que, en el momento de valorar la calidad de un sistema educativo, es necesario que se cumplan las expectativas de todos los implicados: responsables, administración, pares, profesores, alumnos, etc. Como dice Pepi, al valorar la calidad tiene que haber unos indicadores que nos informen de los aspectos fundamentales del sistema educativo y debemos comprobar en qué medida se satisfacen los objetivos que todas las personas participantes les habían asignado. Estos indicadores se tienen que concebir como un sistema integrado entre factores contextuales, los procesos que se dan en las aulas y los resultados.

Marcos: Para mí, la calidad no debería ser algo subjetivo, sino como mínimo debería ser objetivable. Ahora bien, en cualquier caso, creo que siempre es relativa, ya que debe estar referida a unas expectativas sobre lo que se consigue, que dependen de unas finalidades y de unos objetivos.

Mercedes: Según afirma Pepi, en un sentido general, podemos hablar de una calidad objetiva cuando previamente se han establecido unas variables. Este tipo de evaluación solo servirá para tomar decisiones en el ámbito político, alejado de la realidad docente concreta. En la práctica, la calidad de la educación es subjetiva y está vinculada al contexto en el que está incluida cada escuela.

Cecilia: Desde el momento en que la calidad es apreciada por los sujetos, es decir, por las personas concretas, con su personalidad y su manera de ser, es subjetiva. Pero también se puede llegar a ser imparcial, en el sentido de no tomar partido por un lado u otro. La subjetividad debería considerarse y ser neutralizada.

Nieves: Creo que, como primer requisito, una escuela de calidad es aquella en la que todos pueden aprender (alumnos, profesores, madres, padres, etc.). Es decir, una comunidad de aprendizaje basada en relaciones democráticas, donde además de transmitir conocimientos se proporcionan las herramientas necesarias para que todos puedan construir nuevos conocimientos. En una escuela democrática, todos deberíamos intentar que la escuela, además de capacitar a las nuevas generaciones para la entrada en el mundo laboral, promueva los valores de una sociedad democrática: tolerancia, pluralidad, participación, etc.

En este sentido, creo que la evaluación tiene más valor como proceso de reflexión, revisión, análisis y toma de decisiones conjunta que el que puedan aportar estrictamente los resultados.

Reme: Yo también creo que la calidad se tendría que dirigir a muchos de los aspectos que señala Nieves. Cuando dice que la evaluación tiene más valor por el proceso de reflexión que por los resultados en sí mismos, me pregunto si no tendríamos que hablar en condicional, es decir, «la evaluación debería tener más valor...».

Como se manifiesta en esta conversación, existen distintas visiones de la calidad educativa, y un uso del término calidad con diferentes significados, la dificultad en el momento de emitir juicios y el reconocimiento del carácter relativo de la calidad según la persona que la valore. Tal vez, se trata de un concepto poliédrico que puede presentar una apariencia diferente según cuál sea la faceta y la perspectiva desde la cual se contemple.

De estas notas de la realidad extraídas del debate, podemos relacionar algunas con las diferentes perspectivas y facetas de la calidad que deben tenerse en cuenta en el momento de definir este concepto.

Cuestiones	Ejemplo de localización
Diversa perspectiva técnica o social en las valoraciones	"Teresa: ...al valorar la calidad tiene que haber unos indicadores que nos informen de los aspectos fundamentales."
Dependencia del contexto	"Nieves: Otra cosa es decir que para conseguir una escuela de calidad hemos de partir del contexto..."
Relación entre norma y criterio	"Nieves: En este sentido creo que la evaluación tiene más valor como proceso..."
Diferentes expectativas de los usuarios	"Javier: Quizás, lo que para unos es bueno para otros lo es menos, o incluso es bastante malo..."
Subjetivismo y neutralidad	"Cecilia: ...es subjetiva, pero también puede llegar a ser imparcial, en el sentido de no tomar partido..."
Objetividad (objetivación) y subjetividad	"Pepi: Lo que he dicho antes no impide que se pueda hablar de calidad educativa de un centro con cierta objetividad..."
<i>Mérito</i> externo y <i>valor</i> interno	"Marcos: Para mí, la calidad no debería ser algo subjetivo..."
Valoración de la calidad orientada hacia la utilidad para los agentes internos	"Mercedes: Cada contexto define el concepto de calidad para aquella escuela en concreto."
Equidad y compensación de las desigualdades sociales	"Nieves: ...en las escuelas de los barrios marginales las expectativas serían unas..."

Observemos que, en estas frases, extraídas de debates profesionales, las expresiones de los partícipes a menudo son contradictorias, implícitas

CAPÍTULO 2

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Una vez formulado en el ámbito teórico lo que entendemos por Calidad educativa, se trata de materializarla en las prácticas y, posteriormente, disponer de instrumentos que nos permitan valorar hasta qué punto podemos afirmar que la educación que se imparte a los estudiantes es de calidad. Así pues, en este segundo capítulo, trataremos de los Sistema de Evaluación de la Calidad que promueve la Comisión Europea para los países miembros y cuál es el papel clave que, a nuestro entender, juega la evaluación. El capítulo está organizado en dos bloques:

1. Los Sistemas de aseguramiento de la Calidad
2. El papel clave de la evaluación

1. LOS SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

El aseguramiento de la calidad (CA) es una manera de apoyar el desarrollo, la obtención y el mantenimiento de los estándares de calidad que se hayan podido determinar, y también una forma de reforzarla, así como los procesos y las prácticas que hacen posible esta calidad.

La Comisión Europea, el año 2015, elaboró y publicó el Informe *Comparative Study on Quality Assurance in EU School Education Systems – Policies, procedures and practices*-. En este Informe se concreta lo siguiente:

- Definición de calidad en el sistema escolar de los países de la UE
- Como se entiende el aseguramiento de la calidad en la UE
- Cuáles son los sistemas de aseguramiento de la calidad en la UE

Definición de calidad en el sistema escolar de los países de la UE

En este punto, se explican las dificultades y la falta de acuerdo entre los distintos países para establecer un mismo concepto de calidad, dadas las diferencias sociales, culturales y escolares. Es decir, desde el punto de vista de la práctica política, no existe unicidad respecto a qué es la calidad del sistema escolar.

Así mismo, la mayoría de países de la UE no tienen una definición específica de qué es la calidad de la educación escolar. A pesar de esto, a partir de las prioridades y de los objetivos que se plantean, en los distintos sistemas escolares europeos, pueden concretarse cuatro formas de entender la calidad.

Cuatro formas de entender la calidad
1. Calidad como logro de competencias clave o los resultados del aprendizaje.
2. Calidad en términos de equidad e inclusividad.
3. Calidad como excelencia.
4. Calidad como destinación positiva (mercado laboral o continuación de los estudios).

1. Calidad como logro de competencias clave o los resultados del aprendizaje

La mayoría de los países de la UE participan en las pruebas PISA, y las comparativas derivadas de estas pruebas han puesto de manifiesto las carencias en los logros de los diferentes países. El incumplimiento de los niveles mínimos de competencias se entiende como el reflejo de una pobre calidad educativa de los centros educativos del país. En este contexto, mejorar los estándares de escolarización y emprender reformas para aumentar los éxitos es una forma que tienen los países para garantizar una “mejor” calidad.

2. Calidad en términos de equidad e inclusividad

Los documentos políticos en el ámbito nacional de los diferentes países de la UE indican objetivos no solo de una escolarización de calidad, sino que, además, se quiere que todos los estudiantes consigan su potencial

académico, en términos de resultados de aprendizaje, independientemente, de su nivel social y cultural antecedentes: todos deben tener la oportunidad de conseguir el éxito en la escuela.

Que la calidad sea accesible para todos, se consigue proporcionando igualdad de oportunidades. Así, las políticas educativas de distintos países han impulsado reformas para reducir el impacto de la procedencia social de los estudiantes en sus resultados académicos, garantizar más inclusión y hacer énfasis en la individualización de los aprendizajes y/o impulsar la evaluación formativa del alumnado.

3. Calidad como excelencia

En algunos países de la UE, la calidad educativa se considera sinónimo de obtener la excelencia en educación. Esto significa que todos los alumnos pueden conseguir el máximo de su potencial y no quedarse en los mínimos.

En la mayoría de los países que tienen sistemas educativos que entienden la calidad como sinónimo de excelencia, coincide que la calidad también se entiende en términos de equidad e inclusión; por tanto, dedican esfuerzos en garantizar que los alumnos desfavorecidos también puedan conseguir la excelencia.

4. Calidad como destinación positiva (mercado laboral o continuación de los estudios)

Un propósito central de la educación es dotar a los jóvenes de conocimientos, habilidades y competencias que les permiten avanzar con éxito hacia niveles educativos más avanzados (FP o enseñanza superior) e incorporarse al mercado laboral. La mayoría de los países de la UE buscan cómo conseguir que los jóvenes estén bien preparados para incorporarse con éxito a la siguiente etapa educativa o al mercado laboral. La calidad se puede observar en la buena preparación de los jóvenes para la ocupación o para el acceso a la educación superior.

Los principales objetivos definidos en el ámbito nacional por algunos países son la reducción del número de abandonos de los jóvenes al finalizar la enseñanza obligatoria y la continuación de sus estudios profesionalizadores o académicos.

Queda claro que las cuatro formas que acabamos de comentar son compatibles, y la mayoría se consideran simultáneamente en el marco del mismo sistema escolar de un determinado país o región.

El doble listado está estructurado en tres fases:

1. Establecimiento de los estándares.
2. Rendición de cuentas (función sumativa).
3. Mejora (función formativa).

Debemos dejar constancia de que no todas las actividades y herramientas relacionadas cuentan, en todos los países, como actividades propias del aseguramiento de la calidad del sistema escolar.

El enfoque de la CA y el enfoque de los esfuerzos de control de calidad de los países influyen en función de si la CA está orientada más o menos externa o internamente a las escuelas, y en función de las diferentes fases del ciclo de aseguramiento de la calidad: de establecimiento de estándares, de rendición de cuentas (función sumativa) y de mejora (función formativa de la CA). A continuación, reproducimos la Tabla 3.1. del texto “Principales actividades y herramientas identificadas para el aseguramiento de la calidad” (ver páginas 40-42).

A partir del reconocimiento que se dé a estas tipologías –específicamente como actividades de aseguramiento de la calidad– en las diferentes fases y orientaciones, se podría afirmar qué son los componentes de aseguramiento de la calidad. Además, si resultan coherentes y están vinculados entre sí, entonces formarían un sistema de aseguramiento de la calidad.

Esta información nos sirve para preguntarnos sobre su cumplimiento en el sistema escolar del país o de la región, y si los componentes que se dan –en alguna fase o en todas ellas– responden a una determinada orientación, y si –finalmente– por su coherencia y vinculación forman un verdadero sistema de aseguramiento de la calidad (CAS). Este es un ejercicio –por otro lado, dependiente del conocimiento que se tenga del propio sistema escolar– que queda a la discreción del lector.

Finalmente, la Comisión Europea, en una mirada prospectiva al aseguramiento de la calidad, recoge, en el texto citado (*Panorámica de los escenarios de futuras acciones para potenciar el aseguramiento de la calidad, en el ámbito de la Unión Europea*), los 7 escenarios de futuro (de hecho, los dos últimos son especificaciones del quinto) para avanzar, en los países de la Unión Europea, en el aseguramiento de la calidad de los sistemas escolares. La información está organizada a partir de cuatro debilidades detectadas:

1. Dificultades de algunos países para hacer frente a la formulación y a la implementación del aseguramiento de la calidad.

FASE: establecimiento de los estándares

<i>Externa a la escuela</i>	<i>Interna a la escuela</i>
Estándares educativos establecidos centralmente en distintas dimensiones de la vida escolar (por ej., relaciones con los pares y la comunidad, instalaciones y equipamientos...).	Estándares fijados en el ámbito local o escolar como complemento o adaptación del sistema.
Estándares educativos establecidos centralmente, en términos de resultados de aprendizaje y su integración en el currículo.	Estándares educativos (incluyendo los resultados del aprendizaje) establecidos o complementados en el ámbito local o escolar.
Procesos para asegurar que los estándares educativos se man- tienen útiles y relevantes, per ejemplo actualizaciones del currículo centralmente establecido, comisiones de expertos para desarrollar los currículos fijados desde el ámbito central...	-----
Marcos de referencia para los estándares de calificación /competencia del profesorado y de los directores; estándares de <i>Desarrollo Profesional Continuado (CPD)</i> ; estándares para la evaluación del personal escolar.	Credenciales para la enseñanza / procesos de evaluación / requerimientos específicos de Desarrollo Profesional Continuado (CPD) por parte de la escuela o el proveedor.
Orientaciones establecidas centralmente para los métodos de enseñanza y aprendizaje.	Desarrollo y elección de métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a las necesidades de las aulas, a la población escolar, etc.
Diseño de evaluación de alumnos, incluyendo el seguimiento de la habilidad para evaluar alumnos para medir la adquisición de las competencias.	Test sumativos diseñados en el ámbito de la escuela o del proveedor educativo; evaluación formativa en las clases, por ejemplo, test regulares de progreso.
Marcos de referencia para la evaluación externa o interna, o marcos de referencia para la calidad escolar, establecidos en el ámbito de sistema.	Marcos de referencia específicos de cada escuela o proveedor educativo.

FASE: rendición de cuentas	
Externa	Interna
Seguimiento o evaluación de las dimensiones de la calidad escolar, en el ámbito de sistema, por ejemplo, mediante los informes anuales o los sistemas de evaluación de la inspección.	Procesos de seguimiento y evaluación específicos en el ámbito local o escolar.
Evaluaciones estandarizadas en el ámbito nacional para medir y comparar los resultados del aprendizaje en todo el sistema.	Evaluaciones específicas del alumnado en el ámbito escolar o local.
Test y encuestas en el ámbito europeo e internacional, como la encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje de la OCDE (TALIS), o el estudio de tendencia internacionales en matemáticas y ciencias (TIMSS), o el programa internacional para la evaluación de los estudiantes (PISA), o el Eurostat, para medir los logros de las habilidades básicas, el clima escolar, la calidad de la enseñanza, etc.	---
Control central de conformidad de los estándares en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de evaluaciones, inspecciones, evaluaciones externas del profesorado, etc.	Control local o escolar de conformidad de los estándares de la enseñanza, a través de autoevaluaciones, observaciones de los directores, evaluaciones internas del profesorado, etc.
Evaluaciones del rendimiento del personal escolar realizadas por inspectores/ evaluadores, por un ente de supervisión central o local.	Evaluaciones del personal escolar realizadas por directores escolares o por el comité directivo, o autoevaluaciones –que pueden formar parte, también, de la evaluación interna.

FASE: mejora	
<i>Externa</i>	<i>Interna</i>
<p>Requerimientos externos a los directores y al profesorado de más formación.</p> <p>Promoción del uso formativo de los resultados de evaluación, por ejemplo, actualizar el currículo o las herramientas de evaluación del alumnado, cuando se han establecido centralmente.</p> <p>Recursos para ayudar a las escuelas a implementar medidas para el aseguramiento de la calidad: provisión de material de soporte, formación de profesorado, recomendaciones o soporte metodológico de asesores cualificados.</p> <p>Uso de estadísticas en el ámbito de sistema para futuras planificaciones.</p>	<p>Requerimientos internos a los directores y al profesorado de más formación.</p> <p>Uso formativo interno de los resultados del aseguramiento de la calidad, por ejemplo, el diseño y la implementación de un plan de desarrollo o mejora escolar, o la introducción de medidas correctoras.</p> <p>Actividades de trabajo en red y otras medidas de soporte en el ámbito de la escuela o del proveedor educativo.</p> <p>Uso de datos/estadísticas escolares para futuros planteamientos.</p>

Para ilustrar con otro ejemplo práctico la aplicación del método de regresión discontinua, se pueden revisar, también, las páginas 42-44 de un trabajo llevado a cabo en Iowa (USA) que se puede descargar en <https://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4626&context=etd>

Se trata de un estudio sobre el llamado efecto *Schooling* (relacionado con el efecto escolarización/edad). Si eliminamos los repetidores y avanzados de curso, es obvio que existe un corte (*cutoff*) según la fecha de nacimiento (por pocos días, un alumno puede ir a una cohorte y ser de los mayores o a otra y ser de los pequeños). Así, teniendo casi la misma edad (diferencia de pocos días), uno estará siempre casi un año más escolarizado. Se comparan los resultados de poblaciones en los dos supuestos, en distintos cursos y respecto de pruebas diferentes. El efecto *Schooling*, existe.

Una buena parte de la literatura profesional sobre evaluación educativa, desde el punto de vista de la gestión, debe dirigirse a la evaluación de programas educativos y a la evaluación de centros escolares. Por este motivo, buena parte de las aportaciones metodológicas propias de la evaluación propiamente dicha proceden de este tipo de evaluación. A continuación, presentamos un cuadro referido a la metodología evaluativa.

Recogida de información		
<i>Fuentes</i>	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>
Personas	Entrevistas Encuestas Escrutinio de conocimiento Grupos de discusión Juicio de expertos - Paneles <i>Delphi</i>	Guiones de entrevista Cuestionarios Escala de valoración Pruebas Guiones para el debate Cuestionarios Delphi
Documentos	Análisis documental Análisis de contenido	Pauta de análisis Listas de control Test sociométricos
Escenarios	Observación directa Observación indirecta Grabaciones...	Registros de observación Cuaderno de camp Grabaciones audio/vídeo

Tratamiento de la información

Vaciado de los datos recogidos.
Reducción de los datos.
Presentación de los datos.
Integración.
Interpretación/extracción de conclusiones.

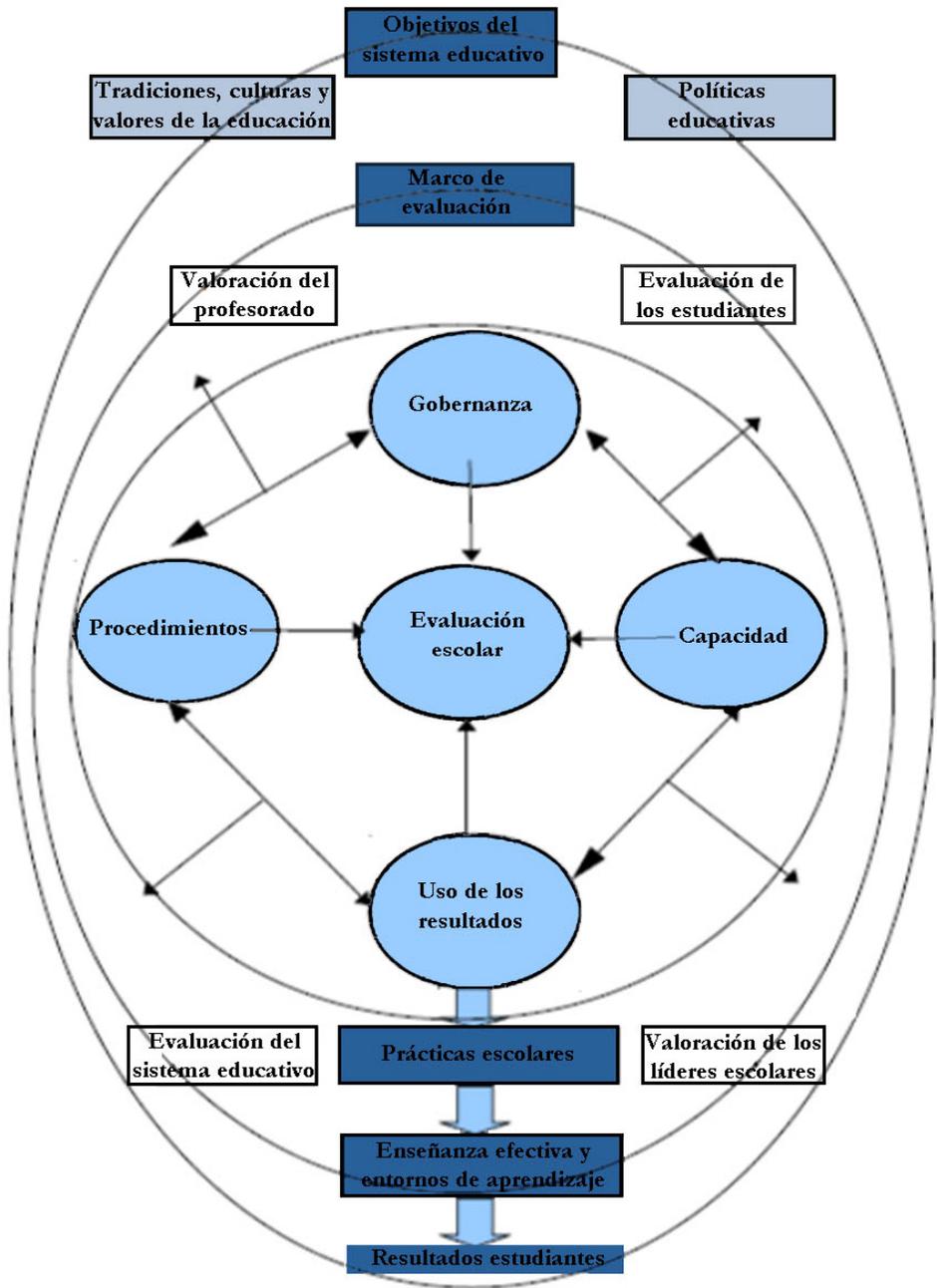
En síntesis, se trata de recoger datos pertinentes y relevantes sobre una realidad (que ha tenido que ser analizada, estructurada y operativizada previamente), para confrontarla respecto de unos parámetros de bondad, criterios de valor o *indicadores*. Así, se puede emitir un juicio entre realidad e idealidad, o entre objetivos y logros.

Hay que recordar que la evaluación es tanto un proceso técnico como ético y social, y su complejidad requiere llevarla a cabo en las mejores condiciones técnicas para que los resultados tengan suficiente consistencia para tomar decisiones fundamentadas y, al mismo tiempo, evitar los abusos en su realización. Las normas o conjunto de reglas que fijan los comportamientos de los evaluadores en el desarrollo de la acción evaluativa han de cumplir con los estándares evaluativos reconocidos en el ámbito internacional. Estos estándares se pueden encontrar descritos en *Joint Committee*.

Para disponer de una amplia panorámica de la evaluación educativa, puede resultar interesante la lectura del Informe de l'OECD (2013) *Synergies for better Learning. An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Se puede descargar un resumen ejecutivo en inglés (18 páginas), en: https://www.oecd.org/edu/school/Synergies%20for%20Better%20Learning_Summary.pdf

Además, resulta especialmente interesante el gráfico del marco conceptual de la evaluación de centros, incluido en la página 387 del texto de la OECD, que hemos traducido y recogido en la página siguiente.

Finalmente, hay que observar la vertebración entre evaluación (proceso técnico de dar valor para facilitar la toma de decisiones) y política (proceso de toma de decisiones que puede considerar los resultados de la evaluación, entre otros). Si los evaluadores pretenden decidir, se desnaturaliza el proceso político y se convierte en una tecnocracia; si los decisores pretenden evaluar, esta evaluación se politiza y resulta de conveniencia.



Marco conceptual para la evaluación escolar