
Calidad educativa

Concepto, sistemas de aseguramiento y evaluación.

PID_00258100

Xavier Chavarria Navarro
Elvira Borrell Closa

Xavier Chavarria Navarro

Elvira Borrell Closa

Índice

Introducción.....	5
1. Concepto de calidad en educación.....	7
1.1. La aproximación al concepto	7
1.2. Conceptualización descriptiva	8
1.3. Conceptualización perceptiva	8
1.4. Nuestra definición de calidad	9
2. ¿Qué son los sistemas de aseguramiento de la calidad?.....	14
3. El papel clave de la evaluación.....	21
4. Bibliografía.....	24

Introducción

A lo largo de este material, revisaremos tres temas fundamentales en materia de calidad educativa. Por un lado, profundizaremos en el concepto de calidad y, concretamente, de la calidad de la educación; por otro lado, revisaremos los principales sistemas para **asegurar la calidad educativa** y, para acabar, haremos una breve valoración de la importancia de la **evaluación**, y de la orientación que le damos, en los procesos de calidad educativa. Todo esto, contextualizado y aplicado principalmente al ámbito escolar.

Aun así, al final del material, se puede consultar la bibliografía de referencia y otras lecturas que se proponen (bibliografía complementaria, para saber más) para profundizar en alguno de los temas tratados, con recomendaciones específicas sobre qué apartados hay que leer y con qué finalidad.

1. Concepto de calidad en educación

Acercarse al concepto de calidad en educación es un paso previo necesario a la consideración de los sistemas de aseguramiento de la calidad.

Para hacer una reflexión guiada en torno al concepto de calidad, tomamos como referencia el texto de Chavarría y Borrell, que estructura la reflexión en torno a cuatro ejes:

- La aproximación al concepto.
- La conceptualización descriptiva.
- La conceptualización perceptiva
- Nuestra definición de calidad.

Referencia bibliográfica

Chavarría, X.; Borrell, E. (2002). *Calidad en educación*. Barcelona: Edebé.

1.1. La aproximación al concepto

Para hacer una aproximación al concepto de calidad, Chavarría y Borrell parten de unas notas de realidad extraídas de dos debates. A partir de su análisis, identifican doce cuestiones clave en torno a las diferentes perspectivas y facetas de la calidad que hay que tener en cuenta a la hora de definir el concepto. Las podemos ver en la tabla siguiente:

Cuestiones clave	Citas extraídas del texto de referencia
Relación entre norma y criterio	Nieves: «En este sentido, creo que la evaluación tiene más valor como proceso...» (pág. 54).
Dependencia del contexto	Nieves: «Otra cosa es decir que para lograr una escuela de calidad hemos de partir del contexto...» (pág. 54).
Diferentes expectativas de los usuarios	Javier: «Tal vez lo que para unos es bueno, para otros lo es menos o, incluso, bastante malo...» (pág. 53).
Distinta perspectiva técnica o social en las valoraciones	Teresa: «Al valorar la calidad, debe haber unos indicadores que nos informen de los aspectos fundamentales...» (pág. 55).
Subjetivismo y neutralidad	Cecilia: «Es subjetiva pero también se puede llegar a ser imparcial, en el sentido de no tomar partido» (pág. 55).
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...» (pág. 54).
Mérito externo y valor interno	Marcos: «Para mí la calidad no debería ser algo subjetivo...» (pág. 55).

Nota

En estas frases extraídas de debates profesionales, las expresiones de los participantes son a menudo contradictorias, implícitas o no suficientemente fundamentadas. La confusión en torno a la calidad todavía es mayor si se consideran las opiniones de los sectores no profesionales.

Cuestiones clave	Citas extraídas del texto de referencia
Equidad y compensación de las desigualdades sociales	Nieves: «En los barrios marginales las expectativas serían unas... Para mí, un sistema educativo basado en premisas como las anteriores...» (pág. 54).
Relación entre resultados, objetivos y finalidades	«Tenemos una calidad notable en lo que se refiere a resultados globales de la enseñanza...» (pág. 52).
Participación y democracia en la escuela	«No hemos sabido crear un marco adecuado para la participación de los padres. Los consejos...» (pág. 53).
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» (pág. 55).
Percepción y realidad, proposiciones normativas y proposiciones positivas	«No existe acuerdo sobre los indicadores que determinan la calidad. Acostumbramos a identificar...» (pág. 52).

1.2. Conceptualización descriptiva

Autores como Esteban y Montiel, Mortimer o Wilson han precisado algunos aspectos descriptivos del contenido del concepto de calidad, con algunas de las dificultades que se le asocian. En concreto, el establecimiento de los resultados escolares, la determinación del valor añadido y la dependencia del apoyo cultural para establecer una enseñanza apropiada.

Para Esteban y Montiel, la calidad se materializa fundamentalmente en las acciones encaminadas a la **mejora de los resultados escolares**. Para Mortimer, en cambio, una escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de hitos intelectuales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, entorno familiar y aprendizaje previo; es decir, el **valor añadido** que aporta la educación. J. D. Wilson (1988), en su obra *Appraising Teaching Quality*, define la calidad en la enseñanza como «planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden»; es decir, hace referencia a la **dependencia del apoyo cultural**.

1.3. Conceptualización perceptiva

La conceptualización perceptiva pone el foco de la calidad en las personas a quienes se refiere, que tanto pueden ser los aprendices o destinatarios de la educación como quienes juzgan o valoran la calidad. Se relacionan cinco matices diferenciales entre la adquisición de servicios escolares y la adquisición de bienes o servicios comerciales, y se explicitan cinco cautelas o precauciones en relación con la denominada calidad total.

Referencias bibliográficas

- Esteban, M. C.; Montiel, J. U. (1990). «Calidad en el centro escolar». *Cuadernos de Pedagogía* (núm. 186, págs. 73-76).
- Mortimer, P. y otros (1991). *School effectiveness research: its messages for school improvement*. Escocia: Sheila Dibblell.
- Wilson, J. D. (1988). *Appraising Teaching Quality*. Londres: Hodder and Stoughton.

1.4. Nuestra definición de calidad

En el texto de referencia (Chavarría y Borell, 2002), los autores exponen su definición de calidad, que nosotros adoptamos, porque resulta muy amplia, puesto que menciona ocho aspectos que tienen en cuenta las combinaciones de los tres pares de conceptos que incluye: necesidades-expectativas, individual-colectivo y procesos-resultados. Al revisar esta definición y compararla con la de Wilson, se pueden encontrar los elementos similares o concurrentes y las diferencias siguientes:

Wilson	Chavarría-Borell
Elementos similares o concurrentes	
Se refiere a planificar y proporcionar.	Se refiere a procesos.
Se refiere a evaluar.	Se refiere a resultados.
Se refiere directamente al estudiante como usuario de la educación.	Se refiere directamente al estudiante como usuario de la educación.
Considera los niveles individual y social (comunitario).	Considera los niveles individual y social (colectivo).
Se refiere (explícitamente) a la diversidad de los aprendices.	Se refiere (implícitamente) a la diversidad de los aprendices (al considerar sus diferentes necesidades y expectativas).
Elementos diferenciales	
Se orienta a la enseñanza.	Se orienta al aprendizaje.
Centrada en el estudiante individual, también considera la comunidad de forma subordinada.	Se da la misma relevancia a los dos ámbitos: individual y colectivo.
Se refiere explícitamente al contexto, y por eso utiliza el término de <i>comunidad</i> (concreta).	No se refiere expresamente al contexto, por eso utiliza el término <i>colectivo</i> (general).
La formulación de «currículo óptimo» no concreta si se refiere a necesidades, expectativas o a las dos.	Se refiere simultáneamente a necesidades y a expectativas.

Finalmente, podemos formular la definición de calidad de la manera siguiente:

La calidad en educación se orienta a la satisfacción de las necesidades y expectativas de los estudiantes, consideradas tanto individual como colectivamente, con relación a los procesos y resultados del aprendizaje.

La calidad en educación es el resultado de una valoración integrada, y su apreciación depende, en gran medida, de la persona que emite el juicio valorativo, de sus objetivos, de sus intereses y de sus criterios.

La calidad también se considera una síntesis de la integración de cuatro grupos de valoraciones, según se trate de los niveles técnico o social, y de las perspectivas externa e interna. Estos grupos son: 1) normas de utilidad; 2) normas de viabilidad; 3) normas de legitimidad, y 4) normas de precisión.

Para profundizar en el conocimiento de los diferentes niveles técnicos o sociales, es recomendable conocer los trabajos del **Joint Committee**, organización profesional de asociaciones de evaluadores que desde el año 1975 trabaja en la elaboración de normas o estándares que tendrían que conducir todas las evaluaciones. La primera formulación de estas normas se publicó en 1981.

La actual formulación de las Normas para la Evaluación del Joint Committee agrupa los 30 estándares en cinco tipologías: utilidad, viabilidad, propiedad/legitimidad, precisión y rendición de cuentas. A continuación, presentamos un breve resumen que puede ayudar a entender el alcance y la orientación de este marco de calidad educativa:

1. Normas de utilidad. Las normas de utilidad tienen como objetivo aumentar el grado en que las audiencias interesadas en el programa consideran los procesos de evaluación y productos valiosos para satisfacer sus necesidades.

1.1. Credibilidad del evaluador. Las evaluaciones tienen que ser llevadas a cabo por personas cualificadas que establezcan y mantengan la credibilidad en el contexto de evaluación.

1.2. Atención a las audiencias. Las evaluaciones deberían prestar atención a toda la gama de individuos y grupos del programa afectados por su evaluación.

1.3. Finalidades negociadas. Las finalidades de la evaluación tienen que ser identificadas y negociadas continuamente, basándose en las necesidades de las audiencias.

1.4. Valores explícitos. Las evaluaciones tendrían que aclarar y especificar los valores individuales y culturales que sustentan objetivos, procesos y juicios.

1.5. Información relevante. La evaluación de la información tiene que responder a las necesidades identificadas y emergentes de los participantes.

1.6. Procesos y productos significativos. Las evaluaciones deben construir actividades, descripciones y juicios, de modo que estimulen a las audiencias a redescubrir, reinterpretar o revisar sus concepciones y comportamientos.

1.7. Comunicación oportuna y adecuada. Las evaluaciones deben atender las necesidades de información continua de sus múltiples audiencias.

Referencia bibliográfica

Yarbrough, D. B.; Shulha, L. M.; Hopson, R. K.; Carruthers, F. A. (2011, 3.ª ed.). *The Program Evaluation Standards: A Guide for Evaluators and Evaluation Users*. Thousand Oaks, CA: Sage.

1.8. La preocupación por las consecuencias y la influencia de la evaluación. Las evaluaciones tendrían que promover un uso responsable y flexible y, a la vez, proteger contra las consecuencias negativas imprevistas y el mal uso.

2. Normas de viabilidad. Los estándares de viabilidad pretenden aumentar la eficacia y la eficiencia de la evaluación.

2.1. Gestión del proyecto. Las evaluaciones tienen que utilizar estrategias efectivas de gestión de proyectos.

2.2. Procedimientos prácticos. Los procedimientos de evaluación deben ser prácticos y también tienen que responder a la manera en que funciona el programa.

2.3. Viabilidad contextual. Las evaluaciones tienen que reconocer, controlar y equilibrar los intereses políticos y culturales y las necesidades de los individuos y grupos.

2.4. Uso de recursos. Las evaluaciones tienen que utilizar los recursos de manera eficaz y eficiente.

3. Normas de propiedad/legitimidad. Las normas de propiedad mantienen lo que es propio, justo, legal y correcto en las evaluaciones.

3.1. Orientación responsable e inclusiva. Las evaluaciones deben dar respuesta a los participantes y sus comunidades.

3.2. Acuerdos formales. Los acuerdos de evaluación tienen que ser negociados para que las obligaciones sean explícitas, y han de tener en cuenta las necesidades, expectativas y contextos culturales de los clientes y otras audiencias interesadas.

3.3. Derechos humanos y respeto. Las evaluaciones tienen que ser diseñadas y llevadas a cabo para proteger los derechos humanos y legales, así como mantener la dignidad de los participantes y otras audiencias interesadas.

3.4. Claridad y justicia. Las evaluaciones tienen que ser comprensibles y justas al abordar las necesidades y propósitos de las audiencias interesadas.

3.5. Transparencia y divulgación. Las evaluaciones deben proporcionar descripciones completas de resultados, limitaciones y conclusiones a todas las audiencias interesadas, salvo que al hacerlo violen las obligaciones legales y legítimas.

3.6. Conflictos de intereses. Las evaluaciones tienen que identificar y abordar de manera abierta y honesta conflictos de intereses reales o percibidos que puedan comprometer la evaluación.

3.7. Responsabilidad fiscal. Las evaluaciones tienen que responder a todos los recursos empleados y cumplir procedimientos y procesos fiscales sólidos.

4. Normas de precisión. Los estándares de precisión están diseñados para aumentar la fiabilidad y veracidad de las representaciones, propuestas y conclusiones de la evaluación, especialmente las que se basan en interpretaciones y juicios sobre la calidad.

4.1. Conclusiones justificadas y decisiones. Las conclusiones y decisiones de la evaluación deben estar explícitamente justificadas en las culturas y los contextos en los que tienen consecuencias.

4.2. Información válida. La información de la evaluación tiene que cumplir las finalidades previstas y basarse en interpretaciones válidas.

4.3. Información fiable. La información de la evaluación tiene que proporcionar información suficientemente fiable y consistente para los usos previstos.

4.4. Programa explícito y descripciones de contexto. Las evaluaciones deben documentar los programas y sus contextos adecuadamente y conseguir los propósitos de evaluación.

4.5. Gestión de la información. Las evaluaciones deben recoger, revisar, verificar la información sistemáticamente y usar métodos de almacenamiento.

4.6. Diseño y análisis sólidos. Las evaluaciones tienen que emplear diseños técnicamente adecuados y análisis que sean apropiados a las finalidades de evaluación.

4.7. Razonamiento explícito. El razonamiento de la evaluación que conduce de la información y análisis a las conclusiones, interpretaciones y juicios tiene que ser claro y completamente documentado.

4.8. Comunicación y presentación de informes. Las comunicaciones de la evaluación deben tener el alcance adecuado y proteger contra malentendidos, sesgos, distorsiones y errores.

5. Normas sobre rendición de cuentas. Las normas de rendición de cuentas fomentan la documentación adecuada de las evaluaciones y la perspectiva metaevaluativa centrada en la mejora y la rendición de cuentas para los procesos y productos de la evaluación.

5.1. Documentación de la evaluación. La evaluación tiene que documentar completamente sus propósitos negociados y sus diseños, procedimientos, datos y resultados.

5.2. Metaevaluación interna. La evaluación debe utilizar estas y otras normas aplicables para examinar las responsabilidades del diseño de la evaluación, los procedimientos empleados, la información recopilada y los resultados.

5.3. Metaevaluación externa. Los patrocinadores, clientes, evaluadores y otras audiencias interesadas en la evaluación de programa tienen que fomentar la realización de metaevaluaciones externas a través de estas y otras normas aplicables.

2. ¿Qué son los sistemas de aseguramiento de la calidad?

El aseguramiento de la calidad es una forma de apoyar el desarrollo, logro y mantenimiento de los estándares de calidad que se han podido determinar, y también una manera de reforzarla. Estos sistemas contienen los procesos y prácticas que hacen posible lograr los estándares de calidad establecidos.

La Comisión Europea, en un informe publicado en el 2015, desarrolla tanto el concepto de calidad como los principales sistemas para su aseguramiento.

En cuanto al concepto de **calidad en el sistema escolar**, la Comisión recoge las principales dificultades y falta de acuerdo entre los diferentes países para establecer un mismo concepto de calidad, teniendo en cuenta sus diferencias sociales, culturales y escolares. Es decir, desde el punto de vista de la práctica política, no hay unanimidad respecto de lo que es la calidad del sistema escolar.

Sin embargo, a partir de las prioridades y objetivos que se plantean en los sistemas escolares europeos, pueden concretarse cuatro formas de entender la calidad:

- Calidad como logro de las competencias clave o los resultados del aprendizaje.
- Calidad en términos de **equidad** e inclusividad.
- Calidad como **excelencia**.
- Calidad como destino positivo (mercado laboral o continuación de los estudios).

Estas formas de entender la calidad son compatibles entre sí y, por lo tanto, se pueden tener en cuenta de manera simultánea en el marco del mismo sistema escolar de un determinado país o región.

En cuanto al concepto de **aseguramiento de la calidad** (QA), se define desde un punto de vista fundamentalmente operativo. Queremos destacar, principalmente, aquello que denominamos *las funciones nucleares del aseguramiento de la calidad*, y que son las siguientes:

- La función **sumatoria**, relacionada con la rendición de cuentas y el control que ejerce habitualmente la Administración.

Lectura recomendada

Comisión Europea (2015). «Comparative Study on Quality Assurance in EU School Education Systems – Policies, procedures and practices. Final report». Luxemburgo: Publications of the European Union.

Se recomienda la lectura de la sección 2: «¿Qué se entiende por calidad y por aseguramiento de la calidad?» (págs. 33-38); la sección 3: «Sistemas de aseguramiento de la calidad» (págs. 39-48); la tabla 6.1: «Panorámica de los escenarios de futuras acciones para potenciar el aseguramiento de la calidad, en el ámbito de la Unión Europea» (págs. 87-90), y el anexo II: «Estudio de casos» (págs. 105-213).

- La función **formativa**, relacionada con la mejora y el desarrollo continuos.

Para la operativización de este aseguramiento de la calidad, la Comisión Europea (2015) también destaca la necesidad de definir un **estándar de calidad** como punto de referencia, regla, regulación o norma de competencia o capacidad respecto a los cuales pueda ser evaluada la calidad de las tareas. Puede referirse tanto a niveles absolutos de logro como niveles relativos.

En cuanto a los **sistemas de aseguramiento de la calidad**, introduce la idea de que las diferentes actividades orientadas hacia el aseguramiento de la calidad escolar en un país o región pueden formar o no un sistema. Forman un sistema cuando estas actividades se estructuran de manera coherente y están vinculadas estratégicamente; en cambio, no forman un sistema si solo existe un conjunto poco coherente de medidas y actividades para el aseguramiento de la calidad.

Concretamente, en relación con los sistemas de aseguramiento de la calidad, el documento de la Comisión Europea profundiza en los aspectos siguientes:

- Los principales enfoques.
- Las influencias o guías en la elección de un enfoque de aseguramiento de la calidad en el sector escolar.
- Las áreas de aseguramiento de la calidad en el sector escolar.
- Las principales actividades y herramientas.

Hay que tener presente que el tipo de enfoque incidirá directamente en las actividades y las herramientas que se usarán. En el documento, se explican y se ponen ejemplos de los cuatro enfoques principales:

- Enfoque sumatorio orientado internamente a las actividades de aseguramiento de la calidad.
- Enfoque sumatorio orientado externamente a las actividades de aseguramiento de la calidad.
- Enfoque formativo orientado externamente a las actividades de aseguramiento de la calidad.
- Enfoque formativo orientado internamente a las actividades de aseguramiento de la calidad.

En relación con las **influencias o guías en la elección de un enfoque de aseguramiento de la calidad** en el sector escolar, se destacan dos aspectos:

- Los niveles de autonomía escolar y local.
- Los valores subyacentes a los enfoques de aseguramiento de la calidad.

Lectura recomendada

DG EAC (2007). *School Autonomy in Europe Policies and Measures*. Bruselas: Eurydice.

En cuanto a las **áreas de aseguramiento de la calidad**, y siempre según la propuesta que hace la Comisión Europea (2015, pág. 43), las recogemos a continuación:

- Contexto educativo
 - Relaciones escolares con los padres y otras organizaciones de la comunidad
 - Clima escolar y sus componentes
 - Gobernanza escolar y del sistema
- *Inputs* del sistema educativo
 - Estándares educativos
 - Instalaciones y equipamientos
- Procesos
 - Currículo
 - Evaluación de los aprendizajes
 - Métodos o pedagogías de enseñanza-aprendizaje
 - Profesorado
 - Liderazgo escolar
- Productos (*outputs*) y resultados (*outcomes*)
 - Tasas de graduación
 - Tasas de abandono
 - Resultados del aprendizaje (calificación)

Para acabar, y en relación con las **principales actividades y herramientas para el aseguramiento de la calidad**, las podemos clasificar en función de la orientación externa o interna que pueda adoptar cada sistema y, al revés, puede identificarse la orientación de un sistema según si sus actividades están básicamente en una relación u otra.

El documento de la Comisión recoge una doble lista, de actividades y herramientas, estructurada en tres fases:

- Establecimiento de los estándares
- Rendición de cuentas (función sumatoria)
- Mejora (función formativa)

Principales actividades y herramientas identificadas para el aseguramiento de la calidad

Fase: establecimiento de los estándares	
Externa a la escuela	Interna a la escuela
Estándares establecidos centralmente en diferentes dimensiones de la vida escolar (por ejemplo, relaciones con padres y la comunidad, instalaciones y equipamiento, etc.).	Estándares fijados en el ámbito local o escolar como complemento o adaptación de los del sistema.

Nota

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

Fase: establecimiento de los estándares	
Externa a la escuela	Interna a la escuela
Estándares educativos establecidos centralmente, en términos de resultados del aprendizaje y su integración al 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 mantienen útiles y relevantes; por ejemplo, actualizaciones del currículo centralmente establecido, comisiones de expertos para desarrollar los currículos fijados en el ámbito central, etc.	
Marcos de referencia para los estándares de calificación o competencia del profesorado y de los directores, los estándares de desarrollo profesional continuado (CPD) y los 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 de evaluar a alumnos para la medida de la adquisición de las competencias.	Tests sumativos diseñados en el ámbito escolar o por el proveedor educativo y evaluación formativa en las clases (por ejemplo, tests regulares de progreso).
Marcos de referencia para la evaluación externa o interna, o marcos de referencia para la calidad escolar, establecidos en el 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, establecidos en el sistema (por ejemplo, mediante los informes anuales o sistemas de evaluación de la inspección).	Procesos de seguimiento y evaluación específicos en el ámbito escolar o local.
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 un ámbito europeo e internacional, como la encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje de la OCDE (TALIS), o el estudio de tendencias internacionales en matemáticas y ciencias (TIMSS), o el programa internacional para la evaluación de los estudiantes (PISA), o 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 de profesores, 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 llevadas a cabo por inspectores o evaluadores, por un cuerpo de supervisión central o local.	Evaluaciones del personal escolar llevadas a cabo por los directores escolares o comité directivo, o autoevaluaciones –que pueden ser, también, parte de la evaluación interna.

Fase: rendición de cuentas	
Externa	Interna
Agregación de datos de rendimiento en bases de datos estadísticas en el ámbito nacional referentes, por ejemplo, a graduación o abandono.	

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

Fuente: Comisión Europea (2015): «Comparative Study on Quality Assurance in EU School Education Systems – Policies, procedures and practices. Final report» (tabla 3.1., págs. 47-48. Traducida por los autores). Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

A partir del reconocimiento que se les otorgue –específicamente como actividades de aseguramiento de la calidad–, se podría afirmar que estas tipologías de actividades y herramientas (en las diferentes fases y orientaciones) son los componentes del aseguramiento de la calidad. Además, si resultan coherentes y están vinculadas entre sí, entonces formarán un sistema de aseguramiento de la calidad.

Resulta especialmente importante establecer **futuras acciones, a partir de los escenarios que se identifican, para potenciar el aseguramiento de la calidad en Europa**. La Comisión lo hace (2015, págs. 87-90) y, con una mirada prospectiva, detalla siete (de hecho, los dos últimos escenarios de acciones son especificidades del quinto), con el fin de avanzar en el aseguramiento de la calidad de los sistemas escolares en la Unión Europea.

Los escenarios de acciones se describen a partir de las cuatro debilidades detectadas:

- Dificultades de algunos países para hacer frente a la formulación y la implementación del aseguramiento de la calidad:
 - Escenario 1. Identificación de principios orientadores comunes en la Unión Europea que guíen el aseguramiento de la calidad en el sector escolar.

Reflexión

Para profundizar y reflexionar sobre la comprensión de lo que se ha explicado, os podéis interrogar sobre el desempeño de la propuesta en el sistema escolar de vuestro país o región, si los componentes que se dan –en alguna o todas las fases– responden a una determinada orientación, y si –finalmente– por su coherencia y vinculación forman un verdadero sistema de aseguramiento de la calidad (QAS).

- Escenario 2. Intercambios en el ámbito de la Unión Europea sobre prácticas que se llevan a cabo para el aseguramiento de la calidad.
- Limitaciones, a escala nacional, en evidencias de rendimiento en algunas áreas de la educación escolar y de la efectividad del aseguramiento de la calidad para el mantenimiento y la mejora de la calidad:
 - Escenario 3. Apoyo a la investigación sobre aseguramiento de la calidad en el sector escolar.
- Atención insuficiente dada en muchos países a la medida de los resultados sociales no académicos de la educación escolar:
 - Escenario 4. Apoyo a la medida de los resultados sociales de la educación en el sector escolar.
- En algunos países, directores y profesores no tienen capacidad o incentivos para involucrarse en actividades de aseguramiento de la calidad y en el uso de sus resultados, o tienen dificultades a la hora de implementarla:
 - Escenario 5. Desarrollar la capacidad de los actores en el ámbito escolar en el aseguramiento de la calidad.
 - Escenario 6. Apoyo a la autoevaluación escolar.
 - Escenario 7. Programas de evaluación entre iguales en prácticas de aseguramiento de la calidad.

Para cada uno de los escenarios, se concretan el valor añadido europeo; los productos y resultados esperados; las herramientas, medios o recursos, y los beneficios y los retos potenciales.

Para acabar, queremos mencionar algunas buenas prácticas de aseguramiento de la calidad escolar recogidas en el documento de la Comisión (2015) de diferentes países o regiones de la Unión Europea:

- Itinerarios para la calidad (evaluación interna de centro). República Checa (págs. 105-114).
- Asignación de recursos en el sistema escolar de Francia según el marco de referencia legal para las leyes de las finanzas públicas (LOLF) (págs. 115-123).
- Evaluación externa de centros escolares. Sajonia, Alemania (págs. 124-135).
- Tests nacionales. Dinamarca (págs. 136-146).
- Evaluación interna. Estonia (págs. 147-158).
- Evaluación del desempeño de los directores para la mejora escolar. País Vasco, España (págs. 159-171).
- Evaluación escolar total: gestión, liderazgo y aprendizaje. República de Irlanda (págs. 172-181).
- Proyecto VALES (Valutazione e Sviluppo della scuola). Italia (págs. 182-191).

Referencia bibliográfica

Comisión Europea (2015). «Comparative Study on Quality Assurance in EU School Education Systems – Policies, procedures and practices. Final report». Luxemburgo: Publications of the European Union.

- Sistema de incentivos y reconocimientos de créditos. Portugal (págs. 192-200).
- «Insight», instrumento de comparación. Escocia, Reino Unido (págs. 201-214).

En este apartado, hemos retomado una aproximación a la calidad según diferentes formas no excluyentes de entenderla en la Unión Europea. Se han destacado las funciones sumatoria y formativa como nucleares del aseguramiento de la calidad, las cuales, combinadas con la perspectiva interna/externa, dan lugar a cuatro enfoques de los sistemas de enfoque de la calidad.

Aun así, para que el conjunto de actividades de aseguramiento de la calidad de una región o de un país formen sistema, es necesario que sean coherentes y estén vinculadas. Se han definido cuatro áreas organizadas en trece subáreas para el aseguramiento de la calidad.

Las actividades y herramientas que las tienen que cubrir están organizadas según tres fases: establecimiento de estándares, sumatoria (rendición de cuentas) y formativa (mejora), que incluyen 17 actividades/herramientas (en el caso de una orientación externa), o 14 actividades/herramientas (en el caso de una orientación interna).

Finalmente, a partir de las cuatro debilidades principales detectadas en los diferentes países de la Unión Europea con relación al aseguramiento de la calidad, se ha propuesto una prospectiva de priorización de siete escenarios de acciones para la mejora. Igualmente, se han referido diez estudios de caso como buenas prácticas de aseguramiento de la calidad.

3. El papel clave de la evaluación

Muchas de las actividades y herramientas para el aseguramiento de la calidad están relacionadas con la evaluación. De hecho, la evaluación es una forma específica de investigación mediante la cual se trata de descodificar la vida cotidiana y otorgar valor a las realidades para facilitar la toma de decisiones para mejorarla.

Presentamos el cuadro siguiente para ilustrar el continuo que va desde la investigación básica hasta la evaluación:

Investigación	Propósito
Básica	Contribuir a la fundamentación del conocimiento y de la teoría.
Aplicada	Iluminar los asuntos que conciernen a la sociedad.
Evaluación sumatoria	Determinar la eficacia de los programas.
Evaluación formativa	Mejorar un programa.
Investigación-acción	Resolver un problema específico.

Fuente: M. Q. Patton (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage; citado por C. Martínez Mediano (1996). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa: modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED.

Como ya hemos comentado, la evaluación pivota en torno a la idea de valor (atribuir valor), mientras que la investigación lo hace en torno al concepto de verdad (descubrir verdades causales o correlacionales).

El hecho de que, en realidad, pueda presentarse una gradación desde la investigación a la evaluación indica que –en los dos casos– se participa de una metodología común y que las líneas divisorias son permeables, al menos para ciertas aplicaciones.

Encontraremos estudios evaluativos que adoptan formas de investigación aplicada y tratan de descubrir causalidades o correlaciones específicamente para conocer si se pueden atribuir determinados cambios a ciertas decisiones o inversiones financieras. Normalmente, se puede encontrar en la evaluación de políticas educativas o en la valoración de determinados programas de un cierto alcance y coste.

De este modo, resulta muy útil consultar a autores como Alegre, que exponen métodos interesantes para el ámbito que nos ocupa, como por ejemplo el **método cuasiexperimental de regresión discontinua**. Para ilustrar la aplicación del método de regresión discontinua, nos queremos referir a un ejemplo práctico del trabajo elaborado en la Universidad de Iowa (Estados Unidos) y recogido en Gambrell. Es un estudio sobre el denominado *efecto Schooling* (el efecto escolarización/edad). Eliminando a los alumnos repetidores y los avanzados de curso, es obvio que hay un corte (*cut off*) según la fecha de nacimiento (por pocos días, un alumno puede ir a parar a una cohorte siendo de los mayores, o a otra cohorte siendo de los menores); es decir, de dos alumnos con casi la misma edad, el más joven puede estar casi un año más escolarizado. Se comparan los resultados de poblaciones en los dos supuestos, en diferentes cursos y respecto a pruebas diferentes. En este estudio, se prueba que el *efecto Schooling*, pues, existe.

Una buena parte de la literatura profesional sobre evaluación educativa, desde el punto de vista de la gestión, se ha dirigido a la evaluación de programas educativos y la evaluación de centros escolares. Por eso, muchas aportaciones metodológicas propias de la evaluación provienen de este ámbito.

A continuación, presentamos un cuadro en el que se relacionan las diferentes fuentes, técnicas e instrumentos de recogida de información, referentes a la metodología evaluativa:

Recogida de información

Fuentes	Técnicas	Instrumentos
Personas	Entrevistas	Guiones de entrevista
	Encuesta	Cuestionarios
	Escrutinio de conocimiento	Pruebas
	Grupos de discusión	Guiones para el debate
	Juicio de expertos – Paneles	Cuestionarios de valoración
	Delphi	Cuestionarios Delphi

Documentos	Análisis documental	Pautas de análisis
	Análisis de contenido	...

Escenarios	Observación directa	Registros de observación
	Observación indirecta	Cuaderno de campo
	Grabaciones	...

Referencias bibliográficas

Alegre, M. A. (2015). *Com avaluar l'impacte de les polítiques educatives* (pág. 39). Barcelona: Institut Ivàlua (Guia pràctica, núm. 11).

Gambrell, J. (2013). *Effects of age and schooling on 22 ability and achievement tests*. Iowa Research Online.

Tratamiento de la información

Vaciado de los datos recogidos

Reducción de los datos

Presentación de los datos

Integración

Interpretación

En síntesis, se trata de recoger datos pertinentes y relevantes sobre una realidad (que se tiene que haber analizado, estructurado y operativizado previamente), para confrontarla con unos parámetros de bondad, criterios de valor o indicadores. De este modo, se puede emitir un juicio entre realidad e idealidad, o entre objetivos y logros.

4. Bibliografía

Alegre, M. A. (2015). *Com avaluar l'impacte de les polítiques educatives* (Guia pràctica, núm. 11). Barcelona: Institut Ivàlua.

Chavarría, X.; Borrell, E. (2002). *Calidad en educación*. Barcelona: Edebé.

Comisión Europea (2015): «Comparative Study on Quality Assurance in EU School Education Systems – Policies, procedures and practices. Final report». Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

Gambrell, J. (2013). *Effects of age and schooling on 22 ability and achievement tests*. University of Iowa. Iowa Research Online.

Esteban, M. C.; Montiel, J. U. (1990). «Calidad en el centro escolar». *Cuadernos de Pedagogía* (núm. 186, págs. 73-76).

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2014). Program Evaluation Standards Statement.

Martínez, C. (1996). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa: modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED.

Mortimer, P. y otros (1991). *School effectiveness research: its messages for school improvement*. Escocia: Sheila Dibble.

Yarbrough, D. B.; Shulha, L. M.; Hopson, R. K.; Caruthers, F. A. (2011, 3.^a ed.). *The Program Evaluation Standards: A Guide for Evaluators and Evaluation Users*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Wilson, J. D. (1988). *Appraising Teaching Quality*. Londres: Hodder and Stoughton.

Bibliografía complementaria

Alegre, M. A. (coord.) (2015). *L'avaluació de l'educació als països de l'OCDE. Reptes per a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill («Col·lecció Informes Breus», 55).

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP (2012). *Evaluación para mejorar los resultados de los alumnos. Mensajes para las políticas de garantía de la calidad*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Incluye ejemplos de buenas prácticas en evaluación educativa (una breve descripción de 10-15 líneas y remisión a enlaces web para ampliar la información), de las cuales se recomienda especialmente la lectura de las siguientes prácticas:

- Agencias para la evaluación escolar en Lituania y Hamburgo (Alemania).
- Criterios de evaluación externa en Lituania y Hamburgo (Alemania).
- Actividad de evaluación externa para apoyar las escuelas como organizaciones de aprendizaje: la ciudad de Stavanger (Noruega).
- Utilización de los resultados de la evaluación externa para celebrar su éxito en Lituania.
- Enfoque participativo de la autoevaluación en la escuela integrada Winterhude (Gesamtschule Winterhude) de Hamburgo.
- La autoridad local da apoyo a las escuelas para fomentar la autoevaluación: municipio de Prienai (Lituania).
- Un sistema de colaboración basado en visitas mutuas para mejorar la calidad: asociación Semper Movens (Países Bajos).
- El papel de los asesores pedagógicos en la autoevaluación de las escuelas de Flandes (Bélgica).
- Extracto de Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad: criterios de calidad y descriptores indicativos para la evaluación de resultados y procesos de los proveedores de FP.

Eurydice, DG EAC (2007). *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*. Bruselas: Eurydice.

Gallardo, K. E.; Ramos, A.; Camacho, D.; Gil, M. E. (2015). «Evaluación de los estudiantes: las prácticas institucionales y docentes vistas desde el marco de estándares internacionales». *Revista Apertura* (vol. 7, núm. 2). Guadalajara, México.

Grove, M. (2008). «A Failed Generation».

Lopton, R.; Heath, N. (2008) «A Failed Generation? A Response to Michael Gove».

En estos artículos, a partir de los mismos datos evaluadores oficiales publicados por el Gobierno británico, se llega a conclusiones políticas contrarias (Grove, desde el partido conservador, y Lopton y Heath, desde la visión laborista). Es una muy buena contraposición de perspectivas/finalidades: entre política (proceso de toma de decisiones que puede considerar los resultados de la evaluación, entre otros) y evaluación (proceso técnico de dar valor para facilitar la toma de decisiones).

OECD (2013). *Synergies for Better Learning. An International Perspective on Evaluation and Assessment*. París: OECD Publications.

Esta publicación ofrece una amplia panorámica de la evaluación educativa (721 páginas). Resulta especialmente interesante la lectura de los aspectos siguientes:

- Gráfico del marco conceptual de la evaluación de centros (pág. 387).
- Relación entre acciones de mejora y evaluación externa de centros (pág. 392).
- Evaluación de centros orientada a la rendición de cuentas frente a evaluación de centros orientada a la mejora, con ejemplos (págs. 394-396).
- Comparativa de contenidos entre dos modelos de evaluación de centros (pág. 418), Flanders (modelo CIPO) y Prince Edwards Island.

Podéis encontrar en la Red resúmenes ejecutivos de esta publicación en inglés y en francés.