



# Què funciona en educació?

Evidències per a la millora educativa

# 13

gener de 2019

---

## La inspecció de l'educació: quins models funcionen millor?

Álvaro Choi

---

La major part dels sistemes educatius dels països desenvolupats disposa d'un servei d'inspecció i, malgrat que no es tracta de models homogenis, tots busquen millorar la qualitat de l'educació. La qüestió és: ho aconsegueixen realment? En aquesta revisió, ens aproximem a la qualitat educativa per mitjà del rendiment de l'alumnat i recollim l'evidència que relaciona l'activitat inspectora amb els resultats acadèmics. En les pàgines següents, no només respondrem a aquesta pregunta, sinó també a altres qüestions com ara: l'activitat inspectora ha de tenir una funció consultiva o ha de tenir també algun altre tipus d'implicacions?, és millor publicar els informes d'avaluació o no fer-ho?, quin tipus de realimentació resulta més efectiu?, s'hauria de reforçar l'activitat inspectora?

---

**“Durant massa temps l'educació s'ha basat en inèrcies i tradicions; i els canvis educatius, en intuïcions o creences no fonamentades. El moviment 'Què funciona' irromp en el món de l'educació amb un objectiu clar: promoure polítiques i pràctiques educatives basades en l'evidència. Ivàlua i la Fundació Jaume Bofill s'alien per fer avançar aquest moviment a casa nostra.”**

---



# Què funciona en educació?

Evidències per a la millora educativa

## La inspecció de l'educació: quins models funcionen millor?



### Álvaro Choi

Professor al Departament d'Economia de la Universitat de Barcelona i investigador a l'Institut d'Economia de Barcelona (IEB). Les seves línies de recerca principals són l'economia de l'educació i l'avaluació de polítiques públiques.

### Motivació

La major part dels països desenvolupats disposa d'un servei d'inspecció del seu sistema educatiu. Es tracta d'un instrument de control i promoció de la qualitat educativa que és extern als centres i que persegueix, entre altres objectius, millorar el nivell de coneixement de l'alumnat.

Hi ha múltiples models d'inspecció amb característiques molt diverses [1]. Al llarg de les últimes dècades s'ha observat una diversificació dels models d'inspecció educativa. Aquesta diversificació obeeix, principalment, a tres eixos de tensió: la professionalització enfront de la politització del cos d'inspectors; la funció administrativa que els inspectors exerceixen enfront de la seva funció pedagògica; i, dins d'aquesta funció pedagògica, la tasca de fiscalització enfront de la tasca d'assessoria [2].

A Espanya, cada comunitat autònoma disposa d'autonomia per desenvolupar el seu sistema d'inspecció educativa. Catalunya ha optat per un model d'inspecció que està regulat pels articles 178 a 181 de la Llei d'educació de Catalunya, en els quals s'estableix un cos professional d'inspectors que realitza les funcions de supervisió, assessoria i avaluació de la funció docent i directiva, així com de control dels centres i serveis educatius. Per tant, tornant als tres eixos de tensió esmentats, combina la funció administrativa amb la pedagògica i, dins d'aquesta última, cada vegada

guanya més pes la tasca assessora [3] [4]. Això no obstant, tal com succeeix en la major part dels sistemes educatius, fins al moment no s'ha avaluat la seva efectivitat per influir sobre el rendiment acadèmic.

Per això, a partir d'una revisió exhaustiva de la literatura existent, s'aportaran elements que permetin respondre a la pregunta següent: quins elements caracteritzen els sistemes d'inspecció educativa més efectius? La identificació d'aquests elements permetrà elaborar recomanacions de política educativa que condueixin a una millora del rendiment dels alumnes.

## De quin tipus d'intervenció estem parlant?

La inspecció educativa és un sistema extern d'avaluació i orientació de l'activitat dels centres que és exercida per un cos d'inspectors pertanyent a una autoritat educativa local o nacional. Queden fora de l'objecte d'estudi, per tant, aquells treballs que analitzen les avaluacions internes dels centres.

L'activitat inspectora consisteix, de fet, en un conjunt d'activitats heterogènies. D'una banda, té una funció de control del compliment de la legislació i dels estàndards mínims de qualitat dels centres; és, per tant, un mecanisme de rendició de comptes. Aquesta ha estat la funció clàssica de la inspecció. D'altra banda, és un mecanisme per promoure millores organitzatives i innovar en les pràctiques educatives. Finalment, la inspecció pot participar en l'avaluació del sistema educatiu i dels seus agents [5]. Els sistemes moderns d'inspecció tendeixen a cobrir, en major o menor grau, aquestes funcions.

**L'activitat inspectora té una funció de control del compliment de la legislació i dels estàndards mínims de qualitat dels centres. D'altra banda, és un mecanisme per promoure millores organitzatives i innovar en les pràctiques educatives.**



Els sistemes d'inspecció es distingeixen, no només per les diverses funcions que poden exercir [6], sinó també per una sèrie de **característiques** fonamentals [7]:

- Si l'avaluació se centra en els resultats o en els processos educatius.
- El tipus de conseqüències de la inspecció: *high stakes versus low stakes*. En el primer cas, la inspecció pot tenir conseqüències punitives —acomiadaments, per exemple— mentre que en el segon la inspecció se centra a proporcionar informació i suggerir propostes de millora als centres.
- Si es publiquen o no els informes d'inspecció.
- La freqüència i la intensitat de les visites.

Les visites als centres són un dels mecanismes principals que permeten als inspectors recopilar informació sobre el grau de compliment de la legislació, la qualitat del servei prestat i el rendiment dels alumnes. L'observació directa, l'anàlisi documental i les entrevistes amb els professors i directors són algunes de les accions més habituals durant les visites. A partir de la informació recollida, les autoritats, els agents

educatius i els centres reben la realimentació dels inspectors. Aquest *feedback* és un dels mecanismes més importants que utilitza la inspecció per incidir sobre el rendiment de l'alumnat [8].

La literatura distingeix tres tipus d'**efectes** que la inspecció considera prioritaris, encara que en alguns casos la línia que els separa no està gaire clara [9]:

- a. Efecte **conceptual**: capacitat d'influir en el professorat i en la direcció perquè percebi la necessitat de reflexionar sobre els processos educatius.
- b. Efecte **instrumental**: canvis efectius implementats al centre arran de la informació i de les recomanacions proporcionades per la inspecció.
- c. Efecte **simbòlic**: capacitat de l'activitat inspectora per modificar o corroborar les idees i conviccions prèvies dels professors i directors.

D'altra banda, la literatura també ha assenyalat l'existència d'**externalitats** (efectes no desitjats sobre tercers) de la inspecció que poden afectar el rendiment dels alumnes. Aquestes externalitats es poden classificar en [10]:

- a. **Comportament estratègic voluntari**: modificació de la conducta amb vista a oferir una bona imatge del centre i obtenir un resultat positiu en la inspecció. Per exemple, organitzar algun esdeveniment durant els dies de la visita o concertar reunions amb els professors per indicar-los com han de comportar-se durant la visita.
- b. **Comportament estratègic involuntari**: distracció de l'activitat escolar habitual com a conseqüència de la notificació d'una visita o del resultat d'una inspecció. Per exemple, alterar les activitats escolars programades per preparar la inspecció o augmentar el pes de la docència en assignatures avaluades específicament pels inspectors.
- c. **Impacte emocional**: estrès i ansietat del personal del centre com a conseqüència de la inspecció. Aquest efecte —que pot aparèixer abans o després de la inspecció— s'observa principalment si la inspecció pot comportar mesures sancionadores.

Com es pot veure, la concurrència de diversos efectes directes i indirectes de la inspecció pot fer que el seu impacte sobre el rendiment acadèmic de l'alumnat sigui molt dispar. Per tant, en aquesta revisió farem referència a l'impacte de diferents combinacions d'aquests efectes sobre el rendiment acadèmic.

## Preguntes que guien la revisió

Aquest estudi revisa la literatura que analitza el vincle entre la inspecció educativa i el rendiment acadèmic dels alumnes. En concret, pretén respondre les preguntes següents:

1. Influeix l'activitat inspectora en el rendiment educatiu?
2. A través de quins canals ho fa? Quina classe de realimentació resulta més efectiva per millorar els resultats dels alumnes? Importa la freqüència de les inspeccions? S'han de publicar els resultats de la inspecció?

La resposta a aquestes preguntes ha de permetre identificar els models d'inspecció més efectius, així com extreure recomanacions sobre política educativa aplicables al sistema educatiu català.

## Revisió de l'evidència

### Revisions i estudis considerats

La revisió de l'evidència ha seguit la seqüència següent. En primer lloc, es va explorar l'existència de metanàlisis en els repositoris d'institucions amb un prestigi reconegut, com l'Institute of Education Sciences —mitjançant la seva iniciativa What Works Clearinghouse— i l'Education Endowment Foundation. Tot i la riquesa informativa d'aquests repositoris, no s'hi van identificar continguts rellevants per a l'objecte d'estudi. Per això, en segon lloc, es va investigar, mitjançant cercadors en línia, l'existència de metanàlisis que relacionessin l'activitat inspectora i el rendiment acadèmic. Es van identificar poques revisions i, atesa la data de publicació de l'última (2014), es va optar per complementar-les amb la revisió *ad hoc* de treballs publicats després de 2014.

En relació amb la revisió *ad hoc*, es va procedir a la recerca en línia de treballs empírics, en llengua castellana o anglesa, publicats entre 2000 i 2018, i que haguessin utilitzat metodologia experimental o quasi experimental per avaluar els efectes de la inspecció sobre el rendiment dels alumnes d'educació primària i secundària. Així, en van quedar exclòs els treballs que no aportaven evidència causal. Convé matisar que es va realitzar una revisió sistemàtica de la literatura, no una metanàlisi en el seu sentit més estricte. En total es van identificar dotze estudis. Tot i basar-se en una mostra de treballs petita, aquesta revisió és, de fet, la més extensa duta a terme fins al moment.

**Tot i basar-se en una mostra de treballs petita, aquesta revisió és, de fet, la més extensa duta a terme fins al moment.**



L'escassetat d'estudis identificats té a veure amb la complexitat que suposa determinar la relació entre l'activitat inspectora i el rendiment acadèmic. En primer lloc, la disponibilitat i qualitat de les dades relatives a l'activitat inspectora és molt variable entre països. En segon lloc, els sistemes d'inspecció acostumen a estar centralitzats,

de tal manera que els centres educatius d'una mateixa jurisdicció educativa es veuen sotmesos a un tractament similar —és a dir, gairebé no existeix variació en el «tractament» entre centres—, la qual cosa dificulta la realització d'avaluacions d'impacte que permetin comparar l'efectivitat de models diferents. En tercer lloc, l'efecte potencial de l'activitat inspectora sobre el rendiment dels alumnes és fonamentalment indirecte —amb la complexitat metodològica que això implica—, atès que la seva efectivitat depèn, entre altres qüestions, de la capacitat per transformar o modificar conductes i pràctiques d'altres agents educatius. Així, a la pràctica, es dona una interacció complexa entre sistemes d'inspecció, inspectors i centres, i en aquests últims s'hi inclouen alumnes, professors i gestors, tots ells amb característiques heterogènies [11]. Identificar l'impacte de l'activitat inspectora aporta, per tant, poca informació sobre els mecanismes que poden explicar-lo [7].

Finalment, es fa difícil aïllar l'efecte de l'activitat inspectora dels efectes d'altres polítiques o pràctiques relacionades. Alguns exemples d'aquests altres factors serien el grau d'autonomia dels centres, les autoavaluacions realitzades al centre o l'existència d'avaluacions estandarditzades externes, així com l'ús que se'n faci i la publicitat que se'ls doni.

En relació amb aquesta última qüestió, si bé hi ha punts de contacte entre l'activitat inspectora i la introducció d'altres mecanismes de rendició de comptes dels centres, s'ha estimat oportú descartar investigacions centrades en l'anàlisi dels efectes de la implementació d'altres mecanismes de rendició de comptes dels centres —principalment, a partir d'avaluacions externes del rendiment dels alumnes— [12-14], ja que no permeten aïllar l'efecte de l'activitat inspectora del d'un altre tipus d'avaluacions externes.

#### **a) Revisió de metanàlisis i revisions existents**

Es van identificar quatre revisions rellevants (taula 1). D'aquestes, només dues [15] [16] se centraven específicament a analitzar la relació entre la inspecció i el rendiment acadèmic. De fet, són les dues úniques revisions identificades que recopilen de forma sistemàtica la literatura sobre aquesta qüestió. Les altres dues [1] [10] revisen qüestions relacionades amb la inspecció de centre i recullen alguns treballs que vinculen inspecció i rendiment acadèmic. Aquestes quatre revisions van recopilar poca evidència de tipus causal. Així, la revisió que aporta més informació basada en evidència quasi experimental és la de Nelson i Ehren (2014) [16] (vuit dels catorze articles d'aquesta revisió són de naturalesa quantitativa). Tal com es pot observar a la [taula 1](#), la major part dels estudis recollits en les revisions es refereix només a dos països: el Regne Unit i els Països Baixos.

Taula 1.

**Revisions de l'efecte de l'activitat inspectora sobre els resultats dels alumnes (N = 4)**

Autor/s	Nombre d'estudis	Lloc / Període	Signe i magnitud de l'efecte
Klerks (2013) [15]	3	Regne Unit, Països Baixos. Des de 2000.	Efecte positiu, però reduït.
Nelson i Ehren (2014) [16]	8	Regne Unit, Països Baixos. Des de 2000.	Els sis estudis més antics tendeixen a mostrar un efecte nul o molt petit. Els dos estudis posteriors a 2010 sí que identifiquen un efecte positiu.
OECD (2013) [1]	2	Regne Unit, Països Baixos. Sense restriccions.	Efecte positiu sobre el rendiment; magnitud indeterminada.
De Wolf i Janssens (2007) [10]	2	Regne Unit, Països Baixos. Sense restriccions.	Lleu efecte positiu.

Nota: La columna «nombre d'estudis» es refereix al nombre d'estudis de naturalesa quantitativa inclosos en cada revisió que van emprar metodologia experimental o quasi experimental.

Font: Elaboració pròpia.

Algunes de les conclusions principals que es poden extreure de l'examen de les revisions esmentades són:

- L'evidència causal existent sobre l'efecte directe de les inspeccions és massa reduïda per poder afirmar de manera rotunda l'efecte de la inspecció educativa sobre el rendiment acadèmic. Aquest resultat, sostingut per alguns autors [10] [17], serà matisat en la segona part d'aquesta revisió.
- En tot cas, sembla que existeix un lleu efecte positiu —encara per quantificar— sobre el rendiment acadèmic que està associat a l'activitat inspectora.
- Aquest efecte només ha estat avaluat a curt termini (durant l'any següent o, com a molt, al cap de dos anys de la inspecció). Aquesta és una limitació clara, ja que la inspecció pot tenir efectes a llarg termini.
- L'evidència robusta sobre les possibles externalitats de l'activitat inspectora és molt limitada. Només hi ha una certa evidència relativa al comportament estratègic involuntari i a l'augment de l'estrès entre la direcció i el professorat com a conseqüència de les visites de la inspecció.
- Les anàlisis que descriuen l'efecte de la inspecció sobre qüestions com les millores en les pràctiques docents, l'organització del centre o les modificacions de la conducta dels professors es basen en anàlisis que no ens permeten identificar-hi relacions causals. Sembla que aquestes anàlisis apunten cap a l'existència d'una associació positiva entre l'activitat inspectora i el resultat dels centres [8] [18].

## **b) Avaluacions concretes d'especial interès**

L'escàs nombre de revisions identificades va fer aconsellable ampliar l'estudi amb una revisió sistemàtica addicional. La pràctica totalitat dels articles recollits a la [taula 2](#) es refereixen a països europeus desenvolupats (el Regne Unit i els Països Baixos). Això es deu a una major disponibilitat de dades i a les diferències entre els sistemes de rendició de comptes dels centres europeus respecte als dels Estats Units. En aquests últims, els sistemes de rendició de comptes es basen en els resultats obtinguts pels alumnes en avaluacions externes, de manera que cauen fora de l'objecte d'aquesta revisió. Cinc dels dotze estudis analitzen el cas britànic [19-23]. Tots els articles empen metodologies quasi experimentals (diferències en diferències o models de panell) per identificar efectes causals de l'activitat inspectora sobre el rendiment acadèmic dels alumnes. Els efectes estimats solen ser a curt termini (tres anys com a màxim).

Convé insistir en el fet que la literatura se centra principalment a analitzar l'impacte del nombre d'inspeccions sobre el rendiment dels alumnes, no en el fet que hi hagi inspecció enfront de l'alternativa que no n'hi hagi, qüestió que, en els països europeus, resultaria difícilment avaluable, ja que pràcticament tots disposen d'un sistema d'inspecció. En realitat, l'escassetat d'informació és un dels condicionants que explica que hi hagi tants pocs estudis capaços d'identificar efectes causals de la inspecció.

Requadre 1.

### **L'impacte sobre el rendiment en implantar un sistema d'inspecció**

Identificar l'efecte d'implantar un sistema d'inspecció resulta complex, ja que sol instaurar-se en tot un país al mateix temps i, per tant, no hi ha variació possible en l'avaluació. A més, la major part dels països desenvolupats ja disposen d'un sistema d'inspecció. No obstant això, en un dels articles revisats (Schueler [2016] [24]) s'estudia l'impacte d'implantar un sistema d'inspecció respecte a l'alternativa de no fer-ho. Avalua l'efecte de substituir un sistema d'"inspeccions" controlat per l'església catòlica per un sistema centralitzat d'inspeccions a Prússia durant la segona meitat del segle XIX. Adoptant aquesta perspectiva històrica l'article és capaç de determinar l'impacte d'aquesta reforma sobre les taxes de matriculació. Els resultats indiquen que la introducció d'un sistema centralitzat d'inspecció va contribuir a incrementar les taxes de matriculació. De la seva anàlisi també s'extreu un aprenentatge important: en les zones on el nou sistema d'inspecció no disposava del suport de la comunitat local i dels centres, l'augment de la taxa de matriculació va ser menor.

Per a més informació:

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



## Les inspeccions poden millorar els resultats educatius dels alumnes?

La revisió realitzada permet afirmar que l'efecte general de les inspeccions sobre el rendiment és positiu. Els diferents treballs indiquen que es produeix un augment del rendiment en els anys immediatament posteriors a la inspecció, tant en el nivell d'educació primària [22] [25] com en el de secundària [19] [24] [26].

Resulta destacable el fet que diversos treballs hagin identificat l'existència d'efectes heterogenis de la inspecció [19] [21] [22] [27]. Més específicament, assenyalen que els centres i els alumnes els resultats acadèmics dels quals van millorar més després de les inspeccions van ser els que es trobaven en les dues cues de la distribució de resultats acadèmics, és a dir, els que tenien els resultats més baixos i els que tenien els resultats més alts.

## Com són els models d'inspecció més efectius?

La major part dels articles estimen l'efecte que tenen les visites de la inspecció sobre el rendiment dels alumnes del centre recurrent a alguna prova estandarditzada. No obstant això, alguns treballs aprofundeixen en aquelles característiques de la inspecció que poden influir en la seva efectivitat. Tot i que la validesa externa d'aquests treballs —la seva capacitat per traslladar les conclusions extretes a altres entorns— és limitada pel fet que cada un d'ells es refereix a un únic sistema educatiu, el rigor amb què han estat elaborats els fa mereixedors d'una discussió dels seus resultats.

Abans de procedir a la descripció de les característiques dels models d'inspecció més efectius, convé assenyalar que els treballs revisats no permeten diferenciar si l'activitat inspectora s'hauria de dedicar a analitzar els resultats dels centres o si, per contra, haurien d'avaluar també els processos educatius, ja que se centren en sistemes educatius on la inspecció avalua tant els resultats com els processos educatius.

### *Low stakes versus high stakes*

Una primera qüestió rellevant per implantar un sistema d'inspecció és decidir si es tractarà d'un sistema *high stakes* o *low stakes*. Els sistemes *high stakes* estan més centrats en els resultats dels alumnes i tendeixen a tenir conseqüències per als professors o directors dels centres. Els sistemes *low stakes* solen estar centrats, encara que no necessàriament, en el procés educatiu. En el sistema *low stakes* predomina la funció consultiva de la inspecció.

Taula 2.  
Resultats d'estudis d'impacte de directors (N = 12)

Autor/s	Base de dades	Localització	Tècnica	Variable d'anàlisi	Variable de resultat	Resultat i magnitud de l'efecte
Allen i Burgess (2012) [21]	Panell d'alumnes i escoles (National Pupil Database) 2002 - 2011.	Anglaterra.	Regressions discontinües.	Inspecció escolar i efecte en el lideratge.	Resultats acadèmics estandarditzats d'estudiants.	Millores evidents a partir de dos o tres anys. 0,1 DE l'any de la inspecció; superior a partir del segon any.
De Hoyos <i>et al.</i> (2017) [27]	Cens d'escoles d'educació primària i resultats en prova estandarditzada 2006 a 2013	Estat de Colima (Mèxic).	Diferències en diferències i regressions discontinües	Participació en el Programa d'atenció específica.	Resultats en la prova ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares).	0,12 DE diversos mesos després del <i>feedback</i> .
Ehren i Shackleton (2016) [28]	Panells de dades (elaboració pròpia) primària i secundària del 2011 al 2013.	Països Baixos.	Models de panell (efectes aleatoris).	Dos tipus diferents d'inspecció: bàsica i intensiva (en centres amb una mala avaluació prèvia).	Opinió dels professors i directors sobre diversos efectes de la inspecció.	Efecte nul sobre l'efectivitat del centre.
Gustafsson (2014) [29]	Panell d'escoles de primària i secundària 2011 - 2013.	Suècia.	Model de creixement.	Visita de l'inspector.	Índex sobre diversos aspectes de funcionament del centre.	Efecte positiu sobre la millora de la capacitat docent dels professors i en la incorporació de mesures que augmenten l'eficàcia de la pràctica docent.
Hussain (2012) [22]	Panell d'alumnes i escoles de primària.	Anglaterra.	Mínims quadrats ordinaris i diferències en diferències.	Moment de la inspecció.	Obtenir una qualificació de suspens en la inspecció.	Millores en els exàmens estandarditzats (0,1 DE).
Kemethofer (2017) [30]	Panells de dades (elaboració pròpia) primària i secundària del 2011 al 2013.	Suècia i Estíria (Àustria).	Model de creixement amb variable latent.	Visita de l'inspector.	Índex d'efectivitat i de les condicions de la docència.	Efecte petit, però positiu en tots dos països.
Luginbuhl <i>et al.</i> (2009) [25]	Primària, panell d'alumnes i escoles 1999 - 2002.	Països Baixos.	Models de panell (efectes fixos).	Visita de l'inspector.	Resultats acadèmics estandarditzats d'estudiants.	Millores durant els dos anys posteriors. Visites de dos o tres dies milloren entre un 2% i un 3% DE.
Pietsch <i>et al.</i> (2014) [26]	Panell d'alumnes de secundària 2010 - 2011.	Hamburg (Alemanya).	Diferències en diferències.	Visita de l'inspector.	Resultats en la prova d'accés a la universitat.	Aproximadament 0,2 punts sobre 10 en la prova.
Rosenthal (2004) [20]	Panell d'alumnes i escoles 1994 - 1998.	Anglaterra.	Models de panell (efectes fixos i efectes aleatoris).	Visita de l'inspector.	Percentatge d'alumnes de quinze anys que obtenen puntuacions altes en el GSCE (Certificat general d'educació secundària).	Efecte negatiu l'any de la inspecció. Reducció en aproximadament 2%. Nul, a posteriori.
Schueler (2016) [24]	Dades censals i de la inspecció educativa 1864 - 1886.	Prússia.	Diferències en diferències.	Introducció d'un sistema centralitzat d'inspecció.	Taxa de matriculació.	Efecte positiu, però només en les àrees que disposaven del suport de la comunitat local.
Shaw <i>et al.</i> (2003) [19]	Panell d'alumnes i escoles de secundària 1992 al 1997.	Anglaterra.	Models multinivell (efectes fixos).	Visita de l'inspector.	Percentatge d'alumnes de quinze anys que obtenen puntuacions altes en el GSCE (Certificat general d'educació secundària).	Resultats mixtos en funció del tipus de centre. Efectes de magnitud reduïda (2%). Efecte positiu per als centres pitjors i millors.
Sims (2016) [23]	Panell de professors de primària i secundària 2010-2013.	Anglaterra.	Diferències en diferències.	Avaluació negativa del centre.	Rotació del professorat.	Avaluacions negatives incrementen un 25% la taxa de rotació del professorat.

Nota: DE = Desviació estàndard.

Font: Elaboració pròpia.

En primer lloc, val la pena destacar que els dos tipus d'inspecció poden comportar millores en el rendiment acadèmic. Els estudis analitzats indiquen que, per als sistemes *low stakes*, els canvis en la conducta es produeixen després de la inspecció mentre que per als *high stakes* (Suècia, Anglaterra en la dècada de 1990) aquests canvis es poden produir abans o després de la inspecció [20] [23].

Així, en els models *high stakes*, professors i directors poden canviar les seves conductes durant l'any anterior a la inspecció i això podria comportar disminucions del rendiment acadèmic [20]. Els models *high stakes* tendeixen a generar un nivell d'estrès més gran en els professors i els directors [20]. Hi ha un altre efecte no desitjat que va associat a aquest tipus d'inspeccions: les avaluacions negatives poden conduir a un augment de la rotació de la plantilla del centre per por de possibles sancions [23]. En resum, sembla que els sistemes d'inspecció *low stakes* promouen la capacitat d'autoavaluació dels centres, un cop han estat avaluats; mentre que sembla que els sistemes *high stakes* promouen la capacitat de millora abans de les inspeccions [30].

Requadre 2.

### Un estudi que compara els efectes dels models *low stakes* i *high stakes*

L'estudi de Kemethofer *et al.* (2017) [30] revesteix un gran interès, ja que compara l'efectivitat de dos models diferents d'inspecció en dos llocs diferents: Àustria (Estíria) i Suècia. A Àustria, la inspecció tenia un mer caràcter informatiu i sense implicacions punitives (*low stakes*); la freqüència de les visites era d'entre dos i quatre anys; i aquestes podien durar fins a tres dies, amb presència d'un, dos o tres inspectors, depenent de la mida del centre. Per contra, a Suècia, les inspeccions (d'un o dos dies, cada cinc anys, amb presència de dos inspectors) podien comportar sancions als professors (*high stakes*). Els resultats eren publicats (web) i els centres disposaven d'un termini de tres mesos per implementar el pla d'acció negociat amb les autoritats educatives sueques. Emprant una base de dades pròpia els investigadors obtenen, en ambdós casos, un lleuger efecte positiu de les inspeccions sobre la qualitat docent. Estimen, mitjançant una anàlisi auxiliar, que la causa d'aquest efecte és, principalment, que els centres accepten el *feedback* de la inspecció. L'acceptació és major als centres austríacs. A Àustria la inspecció millora els indicadors relacionats amb l'autoavaluació després de l'activitat inspectora, mentre que a Suècia la inspecció influeix en els indicadors relacionats amb la "capacitat de millora" dels centres abans de les inspeccions. En tots dos casos, les inspeccions es tradueixen en millores en la qualitat educativa, encara que s'observa una major activitat en els centres de Suècia abans de la inspecció (per evitar sancions) i d'Àustria després de la inspecció, en entendre-la com una oportunitat per introduir canvis a llarg termini.

Per a més informació:

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

## Realimentació

En els dos tipus de sistema (*low stakes* i *high stakes*) és crucial la **realimentació** que rep el centre arran de la inspecció [15]. La capacitat de millora associada a aquest *feedback* depèn de dos elements fonamentals:

- El primer és l'**acceptació d'aquesta informació per part dels centres**. El coneixement de l'entorn i de les característiques específiques del centre apareix com un element clau [19] [30]. Cal afegir que l'acceptació del *feedback* sembla que és més gran en els sistemes *low stakes*, si bé l'evidència resulta poc concloent [30]. En qualsevol cas, convé que el centre i la inspecció arribin a un acord sobre les recomanacions [11]. Això té relació amb la importància de crear un vincle de confiança entre la inspecció, la direcció i els professors per tal que aquests dos últims es mostrin receptius a les indicacions de la inspecció [18]. Resulta interessant observar que, a curt termini, sembla que els centres amb un rendiment alt accepten millor el *feedback*. Ara bé, l'existència de possibles sancions fa que tots els centres acabin acceptant les recomanacions [28].
- El segon dels elements de què depèn la capacitat transformadora de la realimentació de la inspecció cap als centres és el **tipus d'informació proporcionada**. Els centres solen disposar d'informació abundant i l'autoavaluació els pot ser útil per identificar problemes, però no necessàriament per resoldre'ls [19]. Per això és important que el *feedback* de l'inspector inclogui propostes concretes d'actuació [18] [31]. Naturalment, per tal que aquestes recomanacions siguin acceptades, han de ser realistes, atesos els recursos i les circumstàncies del centre [32]. Això ens retorna al punt anterior: la importància del coneixement del centre i el seu entorn per part de l'inspector i la creació d'un vincle de confiança.
- Una qüestió connexa és **qui ha de rebre el *feedback* de la inspecció dins dels centres**. La capacitat de la inspecció per incidir en les millores dels centres es produeix principalment a través del *feedback* a la direcció [15]. En canvi, no està molt clar quin és l'efecte que té el *feedback* ofert als professors després de l'observació directa a classe. Mentre alguns autors sostenen que un dels mecanismes pels quals els inspectors incideixen positivament en el rendiment són els canvis en l'activitat docent, motivats per la realimentació proporcionada als centres sobre els resultats obtinguts en avaluacions [27], d'altres defensen que la inspecció modifica sobretot el comportament dels directors, no dels professors [28].

Convé que el centre i la inspecció arribin a un acord sobre les recomanacions. És important crear un vincle de confiança entre la inspecció, la direcció i els professors.



És important que el *feedback* de l'inspector inclogui propostes concretes d'actuació.



La capacitat de la inspecció per incidir en les millores dels centres es produeix principalment a través del *feedback* a la direcció.



Requadre 3.

**Un estudi sobre la importància del tipus d'informació aportada en la inspecció i el rendiment acadèmic**

De Hoyos *et al.* (2017) [27] no avaluen exactament l'activitat inspectora, sinó la participació dels centres amb un pitjor rendiment en un programa de millora dels resultats educatius, articulats entorn a una prova estandarditzada de diagnòstic (ENLACE). Aquesta prova no té més conseqüències que permetre la identificació de problemes al centre. Els resultats es fan públics. Els centres amb un pitjor rendiment a ENLACE rebien —i aquesta és la qüestió rellevant per a aquesta revisió— almenys tres visites mensuals d'un conseller tècnic —sempre el mateix per a cada centre— que els ajudava a desenvolupar un pla de centre i els assessorava sobre pràctiques docents. Els que més benefici van obtenir d'aquest programa van ser els alumnes que tenien un millor rendiment previ, la qual cosa porta els autors a plantejar que probablement es necessiten intervencions més comprensives per augmentar el rendiment dels alumnes amb més dificultats. Si bé és cert que els resultats de De Hoyos *et al.* (2017) combinen els efectes de la funció d'assessorament de la inspecció i l'efecte de benchmarking de l'avaluació externa, aquesta experiència subratlla la importància que té no només proporcionar informació als centres —que, probablement, ja tenien abans del programa de millora—, sinó també acompanyar-los i ajudar-los a traduir aquesta informació en millores. La cooperació, la corresponsabilitat i la confiança entre conseller-inspector-administració i centres apareixen com a elements clau per a l'èxit del programa. Per tant, una prova de diagnòstic, sense efectes punitius, pot resultar suficient per activar processos de millora.

Per a més informació:

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

Pel que fa a la controvertida qüestió relativa a la **publicació dels informes d'inspecció**, la major part dels estudis es refereixen a sistemes educatius en els quals el contingut d'aquests informes és públic. Els treballs que tracten sobre els efectes de la publicitat dels resultats dels centres no solen estar vinculats a la inspecció de centre, en l'accepció restringida emprada en aquesta revisió, sinó a l'estudi d'altres sistemes externs d'avaluació del sistema educatiu (bàsicament, exàmens estandarditzats). Una anàlisi del cas anglès [22] considera que l'avaluació de l'inspector proporciona a les famílies informació valuosa sobre la qualitat dels centres. No obstant això, un estudi referit als Països Baixos [28] matisa que les famílies i els consells escolars dels centres solen fixar-se en els resultats de la inspecció durant l'any següent, però després els obliden. En qualsevol cas, val la pena destacar un treball que va avaluar l'efecte de la devolució de les competències sobre inspecció a Gal·les l'any 1999

**Els estudis anteriors evidencien un efecte positiu de la publicació dels resultats de la inspecció sobre el nivell acadèmic mitjà.**

[33]. Gal·les, a diferència d'Anglaterra, va optar per deixar de publicar els resultats de la inspecció. S'estima que això va tenir un impacte negatiu sobre el rendiment dels centres gal·lesos. Cal notar que els estudis anteriors, tot i evidenciar un efecte positiu de la publicació dels resultats de la inspecció sobre el nivell acadèmic mitjà, no consideren la possibilitat que aquests efectes siguin diferents en funció del perfil del centre ni calibren els efectes potencials sobre altres dimensions educatives rellevants.

### Durada i freqüència de les inspeccions

Finalment, l'evidència relativa a la **durada i freqüència de les inspeccions** també és escassa. Tanmateix, les diferents experiències avaluades pels treballs recopilats permeten extreure algunes indicacions sobre aquest tema. L'escassa evidència existent sobre aquest punt identifica que un major nombre de dies de visites incideix positivament sobre el rendiment del centre. En un estudi que fa servir dades de panel per a les escoles primàries dels Països Baixos (on les visites són inesperades i aleatòries), es conclou que és una política cost-efectiva, en comparació amb altres alternatives [25].

Pel que fa a la freqüència de les visites, el nombre i la intensitat de les visites tenen un efecte positiu sobre el rendiment dels centres que presenten pitjors resultats acadèmics [22] [34].

En tot cas, sembla que hi ha un cert consens sobre la necessitat d'intensificar l'activitat inspectora donada la creixent autonomia dels centres, no només per la necessitat de garantir el compliment de la normativa i dels estàndards mínims fixats pel sistema educatiu, sinó també per proporcionar un major i millor suport a uns centres que són cada vegada més diversos [1] [35] [36].

**Sembla que hi ha un cert consens sobre la necessitat d'intensificar l'activitat inspectora donada la creixent autonomia dels centres.**



## Resum

La major part dels sistemes educatius moderns disposen d'un servei d'inspecció que, entre altres coses, s'encarrega de fomentar la qualitat educativa. Els sistemes eficaços d'inspecció haurien de ser capaços, per tant, d'augmentar el rendiment acadèmic de l'alumnat. En aquesta revisió de la literatura, es mostra que l'activitat inspectora pot efectivament augmentar el rendiment acadèmic, encara que sembla que el seu impacte és modest. Així mateix, l'evidència suggereix que no existeix un únic model efectiu.

No existeixen gaires estudis que estableixin relacions de causalitat entre activitat inspectora i rendiment acadèmic. Això es deu al fet que aquests estudis necessiten un gran volum de dades i al fet que resulta difícil identificar aquest impacte, ja que la inspecció opera a través de canals indirectes —influència sobre la direcció i el professorat, principalment—, a més del fet que l'activitat inspectora és similar als centres dels diferents països. La revisió *ad hoc* dels estudis que fan servir tècniques

quasi experimentals ha permès extreure les conclusions següents, destacades de forma resumida a la [taula 3](#):

- En primer lloc, l'activitat inspectora pot tenir un **efecte positiu** sobre el rendiment acadèmic. Ara bé, els estudis realitzats fins al moment se centren en el curt termini (màxim 3 anys), malgrat que alguns efectes de la inspecció es poden manifestar a mig o llarg termini. Hi ha diversos models d'inspecció que poden conduir a millores en el rendiment, encara que alguns d'ells impliquen certs riscos, com la modificació de l'activitat habitual dels centres abans de les inspeccions o l'augment del nivell d'estrès de professors i directores, que poden minvar aquest efecte positiu.
- En segon lloc, l'**efecte** positiu de la inspecció resulta **heterogeni**. Els centres que més es beneficien de l'activitat inspectora són els que presenten els resultats més baixos i més alts.
- En tercer lloc, poden aconseguir-se millores en el rendiment acadèmic tant mitjançant models d'inspecció **high stakes** com models **low stakes**. L'elecció entre un tipus de model o un altre obeeix a qüestions culturals i polítiques. Cal advertir, en qualsevol cas, que per tal que el sistema d'inspecció sigui un èxit, és important que els agents educatius acceptin les recomanacions.
- En quart lloc, sembla que la **intensitat i freqüència** de les visites de l'equip inspector estan positivament relacionades amb el rendiment dels centres. Visites més llargues i freqüents tenen un impacte positiu en els resultats dels centres. L'activitat inspectora és, d'altra banda, més necessària com més alt és el nivell d'autonomia dels centres.
- En cinquè lloc, la **realimentació** que es proporciona als centres arran de la inspecció és un element clau per a l'efectivitat de l'activitat inspectora. La informació proporcionada als centres no només ha d'identificar els problemes, sinó també aportar propostes específiques d'actuació. En tot cas, la capacitat d'acceptació de la informació per part dels centres —principalment, dels directores— dependrà del grau de confiança establert entre el personal del centre i l'equip inspector. En aquest sentit, és important el grau de coneixement que tingui l'equip inspector sobre el centre i el seu entorn.
- Finalment, en relació amb la **publicació dels informes d'inspecció**, hi ha evidència que sembla indicar que té un efecte positiu sobre el nivell acadèmic mitjà dels centres. Aquests resultats, en tot cas, ometen la possibilitat que es produeixin efectes heterogenis entre centres de perfil diferent, així com possibles efectes sobre altres variables diferents al rendiment acadèmic.

Taula 3.  
**Fortaleses i debilitats**

Fortaleses	Debilitats
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'activitat inspectora dels centres <b>influeix sobre el rendiment acadèmic</b> a curt termini. Diversos models poden conduir a millores en el rendiment.</li> <li>• L'<b>impacte</b> de l'activitat inspectora és <b>més elevat</b> en centres amb un rendiment baix i en centres amb un rendiment alt.</li> <li>• La <b>intensitat i regularitat de les visites</b> dels inspectors està relacionada positivament amb el rendiment acadèmic.</li> <li>• Poden aconseguir-se millores en el rendiment tant a través de models d'inspecció <b>high stakes</b> com de models <b>low stakes</b>.</li> <li>• En els models d'inspecció més efectius, els informes van acompanyats de <b>propostes</b> específiques d'intervenció.</li> <li>• La <b>confiança</b> entre els centres i l'equip inspector augmenta l'efectivitat de l'activitat inspectora.</li> <li>• El <b>coneixement</b> de les característiques del centre i del seu context contribueixen a millorar la qualitat de la inspecció.</li> <li>• La <b>publicació dels informes</b> d'inspecció pot tenir efectes positius sobre el rendiment acadèmic.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'evidència causal és <b>escassa</b>. L'estudi es basa en un petit grup d'articles, que se centren en un nombre encara més limitat de països. Per tant, els resultats poden no ser directament exportables a altres entorns.</li> <li>• La literatura existent analitza <b>efectes a curt termini</b> de la inspecció, obviant la possibilitat que algunes reformes introduïdes com a conseqüència de les inspeccions es puguin produir a llarg termini. També hi ha la possibilitat que, tal com succeeix amb altres programes públics, l'efecte de la inspecció decaigui amb el temps.</li> <li>• És pràcticament inexistent l'evidència causal sobre el tipus d'<b>activitats i canals</b> que fan més efectiva la inspecció.</li> <li>• No es disposa d'informació sobre quins són els elements que caracteritzen els <b>inspectors</b> més efectius.</li> <li>• Quasi no hi ha evidència sobre l'efecte d'implantar un sistema d'inspecció enfront de l'alternativa de <b>no disposar d'un sistema d'inspecció</b>.</li> <li>• No hi ha evidència sobre els possibles efectes heterogenis entre centres que produiria la publicació dels informes d'inspecció.</li> </ul>

## Implicacions per a les polítiques

Els resultats presentats al llarg d'aquesta revisió permeten extreure principis orientadors per al disseny de sistemes d'inspecció efectius. El fet que l'efecte positiu de la inspecció sigui més gran en els centres situats en els extrems de la distribució de puntuacions (amb els resultats més alts i amb els més baixos) obre la porta a una via interessant i cost-efectiva per reduir desigualtats entre centres. Així, intensificar l'activitat inspectora en els centres que presenten un rendiment acadèmic més baix pot conduir no només a augmentar el rendiment mitjà del sistema educatiu, sinó també a millorar-ne l'equitat. La constatació que les inspeccions més intenses i regulars tenen un impacte positiu sobre els resultats acadèmics proporciona una indicació clara sobre el tipus d'intervenció.

Un resultat rellevant és el relatiu a l'efectivitat de diversos models d'inspecció. L'evidència empírica indica que diversos models d'inspecció poden portar a increments similars en el rendiment acadèmic. Les diferències entre models (*high stakes versus low stakes*; publicant o no els informes; donant més o menys pes a resultats en avaluacions externes) solen obeir a la diferent evolució sociopolítica, educativa i cultural dels diversos països. El fet que la literatura apunti a la importància que els centres acceptin la informació i les recomanacions generades a partir de la inspecció suggereix una certa dificultat —o, com a mínim, l'existència de períodes de



transició— per poder traslladar amb èxit els models d'inspecció entre països. Per exemple, l'adopció de models *high stakes*, que s'apliquen i funcionen de forma eficaç en països com el Regne Unit o Suècia, podrien tenir efectes negatius, almenys a curt termini, tal com indiquen alguns dels treballs revisats.

La rellevància de la creació de vincles de confiança entre el centre i l'equip inspector pot portar a la recomanació de dotar d'una certa estabilitat els equips inspectors que treballin amb els centres. Tot i no haver-se identificat treballs que analitzin específicament els trets i les característiques dels inspectors més eficaços, la revisió de la literatura permet concloure que el coneixement de les característiques i els mitjans del centre, així com de l'entorn socioeconòmic de la zona en la qual està ubicat, és crucial perquè puguin emetre recomanacions adequades. En aquest sentit, el *feedback* ofert per la inspecció als centres requereix, a més de l'adequació al centre en qüestió, la proposta de mesures específiques per solucionar problemes concrets. L'activitat inspectora sembla promoure processos d'autoavaluació als centres, si bé aquests, sovint, s'enfronten a limitacions a l'hora d'acabar els problemes i reptes identificats. La formació del cos d'inspectors cobra, per tant, rellevància en aquest aspecte, per tal que estiguin al corrent de les iniciatives i activitats que s'estan duent a terme tant en centres similars als que inspeccionen com en altres entorns. En aquest sentit, podrien resultar d'utilitat les eines de síntesi de l'evidència, com ara la iniciativa What Works Clearinghouse o la sèrie “Què funciona en educació?”, en la qual s'emmarca aquesta revisió.

Respecte de la conveniència de publicar els resultats de les inspeccions, cal recordar que els sistemes d'inspecció són, principalment, un sistema extern d'avaluació. Per tant, publicar els resultats de les inspeccions està subjecte a les mateixes potencialitats (més informació per a les famílies o augment del rendiment mitjà dels centres), però també a riscos semblants (augment de les desigualtats, supressió de les activitats no avaluades per la inspecció, entre d'altres) que els de publicar els resultats obtinguts pels alumnes en proves d'avaluació externa. L'experiència recent amb el sistema d'avaluació de centres de Catalunya (Avaluació anual de centre, AVAC), que combina els resultats en avaluacions externes, la informació del Sistema d'indicadors de centre (SIC) i l'anàlisi de la inspecció, constitueix un intent de fomentar aquestes potencialitats i limitar els riscos.

En qualsevol cas, encara estem lluny de poder avaluar l'impacte del sistema d'inspecció sobre el rendiment educatiu dels alumnes catalans —avaluar els avaluadors, en definitiva. Convindria, per tant, articular mitjans i recursos per avaluar el sistema d'inspecció de Catalunya. A tal fi caldria aportar informació sobre l'activitat, els perfils i la trajectòria professional dels inspectors i vincular-la als centres amb els quals han treballat. Una altra via prometedora d'anàlisi seria l'estudi de les diferències en les pràctiques inspectores entre serveis territorials o, fins i tot, dins d'aquests. De nou, per a aquest exercici també es requeriria una quantitat i un tipus d'informació a la qual és molt difícil accedir en l'actualitat.

## Bibliografia

- [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, p. 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, p. 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, p. 47-57.
- [8] Dederich, K. i Müller, S. (2011). "School Improvement through Inspections? First empirical insights from Germany". *Journal of Educational Change*, núm. 12, vol. 3, p. 301-320.
- [9] Rossi P. H.; Lipsey M. W. i Freeman H. E. (1999). *Evaluation: A systematic approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- [10] De Wolf, I. F. i 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, p. 379-396.
- [11] Ehren, M. i Visscher, A. J. (2008). "The relationship between School inspections, School characteristics and School improvement". *British Journal of Educational Studies*, núm. 56, vol. 2, p. 205-227.
- [12] Hanushek, E. A. i Raymond, M. E. (2005). "Does School Accountability Lead to Improved Student Performance?". *Journal of Policy Analysis and Management*, núm. 24, vol. 2, p. 297-327.
- [13] Figlio, D. N. i 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. i Sass, T. (2018). "School accountability and teacher mobility". *Journal of Urban Economics*, núm. 103, p. 1-17.
- [15] Klerks, M. C. J. L. (2013). "The effect of school inspections: a systematic review". *School Improvement*, p. 2-32.
- [16] Nelson R. i Ehren, M. (2014). *Review and synthesis on the (mechanisms of) impact of school inspections*. Twente: University of Twente.
- [17] Spink, J.; Cassity, E. i 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. i Sammons, P. (2005). "Survival of the Weakest: The Differential Improvement of Schools Causing Concern in England". *London Review of Education*, núm. 3, vol. 2, p. 159-176.
- [19] Shaw, I.; Newton, D. P.; Aitkin, M. i Darnell, R. (2003). "Do OFSTED inspections of secondary education make a difference to GCSE results?". *British Educational Research Journal*, núm. 29, vol. 1, p. 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, p. 143-151.
- [21] Allen, R. i Burgess, S. (2012). *How should we treat under-performing schools? A regression discontinuity analysis of school inspections in England*. Bristol, Regne unit: 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. i de Wolf, I. (2009). "Do Inspections Improve Primary School Performance?". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, núm. 31, vol. 3, p. 221-237.
- [26] Pietsch, M.; Janke, N. i 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, p. 446-470.

- [27] De Hoyos, R.; Garcia-Moreno, V. A. i Patrinos, H. A. (2017). "The impact of an accountability intervention with diagnostic feedback: Evidence from Mexico". *Economics of Education Review*, vol. 58 C, p. 123-140.
- [28] Ehren, M. C. i 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, p. 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*. Göteborg: University of Gothenburg.
- [30] Kemethofer, D.; Gustafsson, J. E. i Altrichter, H. (2017). "Comparing effects of school inspections in Sweden and Austria". *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, núm. 29, vol. 4, p. 319-337.
- [31] Penninckx, M.; Vanhoof, J.; De Maeyer, S. i Van Petegem, P. (2014). "Exploring and explaining the effects of being inspected". *Educational Studies*, núm. 40, vol. 4, p. 456-472.
- [32] Schildkamp, K. i Visscher, A. (2010). "The use of performance feedback in school improvement in Louisiana". *Teaching and Teacher Education*, núm. 26, vol. 7, p. 1389-1403.
- [33] Bevan, G. i 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, p. 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. i McNally, S. (2017). "Unexpected school reform: Academization of primary schools in England". *Journal of Public Economics*, núm. 155, p. 108-121.

## Col·lecció Què funciona en educació?

- Què funciona en educació: la pregunta necessària**  
Miquel Àngel Alegre  
**És recomanable implantar incentius salarials per al professorat vinculats amb el rendiment acadèmic dels estudiants?**  
J. Oriol Escardíbul
- Són efectius els programes de tutorització individual com a eina d'atenció a la diversitat?**  
Miquel Àngel Alegre  
**Quines estratègies d'agrupament responen a criteris d'efectivitat i d'equitat?**  
Gerard Ferrer-Esteban
- Serveixen els programes d'estiu per millorar els aprenentatges i els resultats educatius dels alumnes?**  
Miquel Àngel Alegre
- Quin impacte tenen les activitats extraescolars sobre els aprenentatges dels infants i joves?**  
Sheila González Motos
- Són efectius els programes d'educació socioemocional com a eina per millorar les competències de l'alumnat?**  
Queralt Capsada  
**Com treballar l'autoregulació i la metacognició a l'aula: què funciona i en quines condicions?**  
Gerard Ferrer-Esteban
- Són les beques i els ajuts efectius de cara a la continuïtat i millora dels resultats educatius a primària i secundària?**  
Mauro Mediavilla
- Polítiques de tria i assignació d'escola: quins efectes tenen sobre la segregació escolar?**  
Miquel Àngel Alegre
- El lideratge de centre afecta el rendiment acadèmic de l'alumnat?**  
Álvaro Choi, María Gil
- És l'avaluació de l'alumnat un mecanisme de millora del rendiment escolar?**  
Sheila González Motos
- Els programes conductuals milloren les actituds i els resultats de l'alumnat?**  
Miquel Àngel Alegre
- Els programes per fomentar la implicació parental en l'educació serveixen per millorar el rendiment escolar?**  
Jaume Blasco
- Quin impacte tenen els programes d'orientació i assessorament en els alumnes?**  
Sandra Escapa, Albert Julià

Primera edició: gener de 2019  
© Fundació Jaume Bofill, Ivàlua, 2019  
[fbofill@fbofill.cat](mailto:fbofill@fbofill.cat), [info@ivalua.cat](mailto:info@ivalua.cat)  
[www.ivalua.cat](http://www.ivalua.cat)  
[www.fbofill.cat](http://www.fbofill.cat)

Autor: Álvaro Choi  
Traductora: Ester Jiménez de Cisneros Puig  
Edició: Bonal·letra Alcompàs  
Coordinació editorial: Anna Sadurní  
Cap de projectes: Miquel Àngel Alegre  
Analista d'Ivàlua: Núria Comas  
Disseny i maquetació: Enric Jardí  
ISBN: 978-84-947887-1-0

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de **Reconeixement-CompartirIgual (by-sa)-Internacional**: Es permet l'ús comercial de l'obra i de les possibles obres derivades, la distribució de les quals cal fer-la amb una llicència igual a la que regula l'obra original.

