

AUGE Y CONVERGENCIA DE LOS SISTEMAS DE INSPECCIÓN ESCOLARES

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA INSPECCIÓN ESCOLAR EN DUBÁI, IRLANDA, NUEVA ZELANDA Y PAKISTÁN

THE RISE AND CONVERGENCE OF SCHOOL INSPECTION SYSTEMS

COMPARATIVE ANALYSIS OF SCHOOL INSPECTION IN DUBAI, IRELAND, NEW ZEALAND AND PAKISTAN

Sarah Gardezi^a, Gerry McNamara^b, Martin Brown^c y Joe O'Hara^d

a,b,c,d Centre for Evaluation Quality and Inspection, Dublin City University, Dublín, Irlanda;

*Correo electrónico de la autora: sarah.gardezi@dcu.ie

ORCID

Sarah Gardezi  <https://orcid.org/0000-0002-2234-3704>

Gerry McNamara  <https://orcid.org/0000-0002-9725-9304>

Martin Brown  <https://orcid.org/0000-0002-5436-354X>

Joe O'Hara  <https://orcid.org/0000-0003-1956-7640>

Resumen

El crecimiento exponencial que ha sufrido la inspección escolar para el control y la evaluación de la calidad de la enseñanza durante las dos últimas décadas se ha visto favorecido en gran medida por varios factores económicos y sociopolíticos internacionales, en particular por las políticas de organizaciones transnacionales como la UNESCO y la OCDE. Sin embargo, es importante señalar que la influencia de estos factores internacionales está condicionada por la historia, las tradiciones, las políticas y, quizá, sobre todo, por los aspectos políticos de los países. Para ilustrar este punto, decidimos estudiar los sistemas de evaluación escolar de cuatro países: Dubái, Irlanda, Nueva Zelanda y Pakistán, y analizar los motores que han contribuido a su desarrollo. Para llevar a cabo esta investigación, hemos analizado la bibliografía, las páginas web oficiales y los documentos elaborados por los servicios de inspección de estos países. Concluimos que, si bien la influencia de los organismos transnacionales en el crecimiento de la inspección escolar en estos países es evidente, el contexto sociopolítico local también tiene, en nuestra opinión, una influencia significativa.

Palabras clave: Inspección escolar, supervisión, evaluación, mejora escolar

Abstract

The exponential growth of school inspection to monitor and evaluate the quality of education in the last two decades has been influenced by several global economic and socio-political drivers, particularly the policies of

transnational organizations, such as UNESCO, the OECD, and the World. It is important to note, however, that the influence of these international drivers is mediated by the histories, traditions, policies, and perhaps most of the politics of countries. To illustrate this point, we chose to study the school evaluation systems of four different countries, Dubai, Ireland, New Zealand, and Pakistan, and the drivers that contributed to their development. For the purpose of this research, we conducted an analysis of the literature, official websites, and documents produced by the inspectorates of these countries. We conclude that while the influence of transnational agencies on the growth of school inspection in these countries is clear, the local socio-political context has, also, in our view, a significant influence.

Key Words: School inspection; monitoring; evaluation; school improvement

Introducción y antecedentes

Las inspecciones escolares se encuentran entre las instituciones y servicios educativos más antiguos que existen en la mayoría de los países. Se desarrollaron para controlar y supervisar la oferta educativa (Wilcox, 2000) y su crecimiento coincide con la aparición de sistemas de educación pública generales para todo el mundo. En Europa, este servicio se remonta al siglo XIX (Gray, 2019), al igual que en algunos de los países que fueron colonias británicas. Por otro lado, hay países en los que las inspecciones escolares se han introducido recientemente, como es el caso de Dubái. A lo largo de los años, el papel y los mecanismos de inspección escolar han evolucionado y cambiado (véase, por ejemplo, Brown, 2013, Ehren et al., 2017). Las auditorías escolares han pasado de ser meras listas de control en las que se revisaba el cumplimiento de las normas y se controlaba el rendimiento individual de los profesores, a convertirse ahora en un medio y un proceso para hacer cumplir y realizar un seguimiento de la aplicación de políticas, analizar y regular el rendimiento de los líderes escolares y los profesores, evaluar el rendimiento general de los centros escolares, aplicar las teorías educativas más recientes y fomentar y crear un ethos competitivo en los sistemas educativos (Clarke, 2017).

Baxter (2017) sostiene que el trabajo de los inspectores está marcado y condicionado por los contextos políticos nacionales, y estos contextos políticos nacionales están condicionados por los factores impulsores de las políticas internacionales (pág. 14). En las dos últimas décadas, los motores económicos, sociales y políticos mundiales han tenido un impacto significativo en la política educativa. Por ejemplo, la crisis económica de 2008 también trajo consigo la constatación de que invertir en el desarrollo de los futuros ciudadanos es

fundamental para prevenir situaciones similares en el futuro, y para controlar la calidad de la educación, su inspección es imprescindible (Brown, et al., 2016a).

Además, las nuevas políticas de gestión y el auge del neoliberalismo durante la década de 1990 han dado lugar a una mayor autonomía de los centros escolares en lo que respecta a la contratación de personal, el diseño de planes de estudios y la aplicación y asignación de recursos. El aumento de la autonomía ha creado la percepción de la necesidad que los centros escolares cuenten con una mayor responsabilidad, lo que requiere la aplicación de sistemas que supervisen las prácticas y permita a los gobiernos centrales hacer cumplir normas de calidad eficaces en todo el sistema (Brown, McNamara, O'Hara. y O'Brien, 2016). El consumismo y la relación calidad-precio de la educación también han aumentado la demanda de las inspecciones escolares. Es de esperar que con un seguimiento y una supervisión estrecha de los centros escolares se puedan alcanzar los resultados previstos (outputs) a un coste mínimo (input). Las evaluaciones comparativas de los sistemas educativos, como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, Programme for International Student Assessment, en inglés), han dado lugar a un flujo constante de intervenciones y reformas diseñadas con el objetivo de que los alumnos logren mejores resultados. Un descenso en la clasificación de PISA se considera un descenso de la calidad de la educación, lo que lleva a pensar que el refuerzo de las inspecciones escolares mejorará el sistema (Brown et al., 2016a; Baxter, 2017).

Además, las políticas de organizaciones influyentes en todo el mundo, como la UNESCO, el Banco Mundial (World Bank) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, por sus siglas en inglés), ejercen una influencia directa o indirecta sobre las políticas educativas nacionales que, en consecuencia, afectan al desarrollo de los sistemas de inspección en los países de todo el mundo. Por ejemplo, Educación para todos (UNESCO) es un

proyecto transnacional que engloba dos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio: acceso universal a la educación primaria e igualdad de género en la educación, y el Proyecto de Capital Humano (World Bank, 2022), en el que participan casi todos los países del mundo. A cambio de financiar tales iniciativas, las organizaciones transnacionales insisten cada vez más en un planteamiento basado en resultados. En consecuencia, los sistemas de inspección escolar han evolucionado y se han vuelto más «sólidos» para garantizar que se logran los resultados deseados. Como resultado, en algunos países se han introducido diferentes formas de inspección, en particular inspecciones breves y centradas en un aspecto de la mejora escolar, como las inspecciones temáticas en Irlanda (Standing International Conference of Inspectorates [SICI], 2022). En otros países, como Pakistán, ha aumentado la frecuencia de las visitas de inspección y se han creado bases de datos digitales para controlar y seguir los datos en tiempo real. Muchas jurisdicciones han reducido los plazos de notificación de las inspecciones, como, por ejemplo, en Dubái, e imponen sanciones a los centros escolares que tienen bajo rendimiento o los que no cumplen la normativa, pero recompensan a los centros escolares que tienen un alto rendimiento, consiguiendo así crear un entorno competitivo entre centros (por ejemplo, Dubái, Suecia) (Azzam, 2017; Baxter y Hult, 2017). En cambio, en Nueva Zelanda se ha pasado de evaluaciones externas basadas en acontecimientos a una cooperación en materia de evaluación entre los centros escolares y el organismo de evaluación escolar.

Se han realizado varios estudios comparativos de diversos sistemas de inspección en Europa, como el análisis de van Bruggen (2010) sobre las inspecciones educativas en Europa y la revisión bibliográfica de Faubert (2009) sobre las prácticas de inspección escolar en los países de la OCDE, que demuestran el desarrollo y la situación de la inspección escolar en Europa. Sin embargo, este documento presenta un estudio único de comparación

transcontinental de cuatro sistemas distintos de inspección escolar: Dubái, Irlanda, Nueva Zelanda y Pakistán, y en especial sobre la forma en que se organiza la inspección. El estudio se basa en una profunda revisión del crecimiento y la evolución de la inspección en los últimos veinte años (en el caso de Dubái, poco más de una década), el contexto en el que crecieron estos sistemas, los factores que sustentaron su crecimiento y su eficacia general como organismos de garantía y mejora de la calidad. Se eligieron estos cuatro países porque presentan filosofías y enfoques de la inspección bastante diferentes y tienen sistemas de inspección a escalas temporales muy distintas; sin embargo, podríamos decir que comparten muchas de las características que cada vez son más comunes a todos los sistemas de inspección. Entre ellas figuran la preocupación por los estándares educativos, la supervisión minuciosa de los centros escolares y los profesores, y un mayor uso en la educación de la toma de decisiones basada en datos. El estudio se organizó en torno a tres preguntas de investigación:

- ¿Cómo ha evolucionado la inspección escolar en las dos últimas décadas en estos países?
- ¿Qué factores contribuyen al crecimiento?
- ¿Cómo afecta la inspección escolar a la educación en cada caso?

A través del análisis de estos casos prácticos nacionales, se ha tratado de presentar ejemplos para que otras jurisdicciones los sigan o aprendan de ellos.

Metodología

Utilizando las preguntas como eje de la investigación, el estudio aquí expuesto utilizó la revisión bibliográfica y el análisis documental como métodos de investigación. Los criterios para la búsqueda bibliográfica incluyeron el

intervalo de fechas, el idioma y el tipo de estudio. La bibliografía que se examinó procede, casi en su totalidad, de los últimos 20 años, de 2000 a 2022, a excepción de documentos históricos originales o informes oficiales, imprescindibles para evitar lagunas en la información. No se ha hecho ninguna distinción en cuanto a la procedencia de la literatura, siempre que estuviera en inglés. Los documentos que se utilizaron fueron artículos revisados por expertos, tesis doctorales, informes gubernamentales, publicaciones departamentales e informes de organizaciones transnacionales como la OCDE, la ONU y el Banco Mundial.

Dewey y Drahota (2016) afirman que el proceso de revisión bibliográfica implica identificar, seleccionar y valorar críticamente la investigación con el fin de responder a una pregunta de investigación bien formulada. Por lo tanto, como primer paso, se realizaron búsquedas de palabras clave en las bases de datos. Para ello, se utilizaron diferentes combinaciones de palabras clave relacionadas con las preguntas de la investigación: inspección y/o evaluación escolar, desarrollo/crecimiento/auge, y combinado con factores/elementos/motores. Una vez recopilado el primer conjunto de artículos de investigación pertinentes, el siguiente paso que dimos fue utilizar la técnica de bola de la nieve: estudiamos las listas de referencias de los artículos clave para localizar los informes gubernamentales y las publicaciones oficiales pertinentes que no estaban disponibles en las bases de datos educativas. Además, se exploraron los sitios web de los gobiernos y organismos transnacionales pertinentes para obtener informes oficiales e información sobre las medidas adoptadas en relación con las inspecciones escolares en los cuatro países objeto de estudio. Además, también se identificaron algunos informes y libros mediante sondeos entre expertos.

Después de recopilar los artículos y otros materiales, se examinaron los resúmenes, los índices y los prólogos para cribar y seleccionar cuidadosamente los estudios que se incluirían en la revisión. En total, para el análisis final, se

revisaron y seleccionaron 120 artículos de investigación, tesis doctorales y de máster y libros, 136 documentos oficiales y 60 informes. Realizamos una revisión bibliográfica y un análisis de documentos utilizando el análisis temático reflexivo (Braun y Clarke, 2021). Empleamos esta técnica en primer lugar porque permite flexibilidad en la elección de la metodología y el uso del enfoque para identificar temas y patrones dentro de los datos. En segundo lugar, reconoce el valor de la experiencia subjetiva del investigador como herramienta principal para dar sentido a los datos (Braun y Clarke, 2006, 2021). Nuestro enfoque de la investigación fue predominantemente deductivo y teórico, y estuvo motivado por nuestro interés en la materia. Por lo tanto, las preguntas de la investigación orientaron la lectura inicial y la codificación. Los demás pasos fueron la relectura, el cotejo de códigos para generar temas y la revisión y el perfeccionamiento de temas anteriores para determinar su enfoque y alcance.

Presentación y análisis

En esta sección, presentamos cada uno de los cuatro casos por separado, centrándonos en su contexto histórico, su evolución a lo largo del tiempo y los factores que impulsan su crecimiento. Por último, la sección final reúne los temas comunes, los contrastes y las conclusiones.

DUBÁI

A diferencia de Pakistán, Irlanda y Nueva Zelanda, donde la mayoría de los niños asisten a centros escolares públicos (o financiados con fondos públicos), en la ciudad-estado de Dubái, casi el 90% de los alumnos asisten a centros escolares privados (OCDE, 2021), y el sector de la educación privada representa el 76% del número total de centros (Knowledge and Human Development Authority [KHDA], 2021a, 2021b).

El alto porcentaje de expatriados que tiene la población de la ciudad contribuye a que sus hijos asistan a centros escolares privados, ya que la educación pública por ley solo es accesible a los nacionales (Azzam, 2017). El número de alumnos emiratíes que asisten a centros escolares privados también ha ido en aumento progresivamente, a pesar de tener libre acceso a la educación pública (Elwick y McAleavy, 2015; Matsumoto, 2019). La creciente tendencia de las familias emiratíes locales a enviar a sus hijos a centros escolares privados se debe a la disponibilidad de planes de estudios internacionales, enseñanza bilingüe y educación de alta calidad (Gallaher, 2019). Por lo tanto, casi el 60% de los alumnos emiratíes que viven en Dubái asisten ahora a centros escolares privados (OCDE, 2021).

Con una proporción extraordinaria de alumnos en centros escolares privados, el Consejo Ejecutivo de Dubái creó la Autoridad para el Conocimiento y el Desarrollo Humano (KHDA, por sus siglas en inglés) en 2007 mediante la Ley n.º 30 de 2006 como autoridad pública con independencia jurídica, financiera y administrativa. La KHDA tiene la misión de supervisar la calidad y la expansión de la enseñanza privada, y está facultada para hacer inspecciones en centros escolares (AlKutich y Abukar, 2018). En 2007, la Resolución del Consejo Ejecutivo N.º 38 de 2007, «Dubai Schools Inspection Bureau» (DSIB) [Oficina de Inspección Escolar de Dubái] se puso en marcha dentro de la KHDA, que es responsable de establecer normas de calidad para los servicios educativos, la supervisión de los centros escolares de Dubái, y la presentación de informes sobre la calidad de la educación (Thacker y Cuadra, 2014).

Al principio, la «Dubai Schools Inspection Bureau» (DSIB) [Oficina de Inspección Escolar de Dubái] delegó la inspección de todos los centros escolares públicos y privados para evaluar el progreso de los alumnos, los planes de estudio, la calidad de la enseñanza, y la eficacia de la gestión y dirección del centro. Al cabo de tres años, con el restablecimiento de la Zona Educativa de

Dubái, que opera bajo el ministerio, la KHDA traspasó la inspección de los centros escolares públicos al Ministerio de Educación (KHDA, 2008; Ahmed, 2011). Desde 2011, la Oficina de Inspección Escolar de Dubái (DSIB) solo se encarga de inspeccionar los centros escolares de ámbito privados. Thacker y Cuadra (2014) creen que institucionalizar medidas de responsabilidad en los centros escolares privados sin proporcionar financiación o subvención estatal directa o indirecta es una característica «única y extrema» del sistema de inspección escolar de Dubái (p. 5). Todos los informes de inspección escolar se publican en el sitio web de la KHDA y están a disposición del público. Cada año, la KHDA publica un informe anual sobre los resultados generales de las inspecciones escolares.

La KHDA ordenó que el equipo de inspección de la Oficina de Inspección Escolar de Dubái (DSIB) inspeccionara todos los centros escolares anualmente a partir del curso 2008-2009. Los inspectores escolares, desde el inicio, tienen áreas especializadas en función de su experiencia previa y cualificación, y reciben formación y se les asignan responsabilidades en consecuencia (KHDA, 2018a). Los informes de inspección en centros escolares y las principales conclusiones de las inspecciones se han publicado extensamente. Aunque la autoevaluación escolar (AES) se reconoció como crucial para el trabajo escolar, la Oficina de Inspección Escolar de Dubái (Dubai School Inspections Bureau, DSIB) decidió enfatizar gradualmente la importancia de la AES hasta que los líderes escolares se familiarizaran con el proceso de autoevaluación y mejora escolar (DSIB, 2008). Sin embargo, desde 2011, la AES se ha convertido en un componente crucial de las inspecciones escolares, y antes de la inspección in situ, los directores de los centros deben preparar y enviar un informe electrónico de autoevaluación escolar (AES) a la Oficina de Inspección Escolar de Dubái (DSIB). Junto con el manual, los centros escolares también ofrecen directrices para la autoevaluación con el fin de facilitar el proceso.

La Oficina de Inspección Escolar de Dubái (DSIB) mejoró progresivamente su marco de indicadores de calidad y modificó el proceso de inspección escolar a la luz de los resultados de sus inspecciones, las opiniones de los grupos de interés y la Agenda nacional de EAU. El marco de indicadores de calidad fue objeto de revisiones anuales. En respuesta a la «Education Vision 2022», el Ministerio de Educación de EAU, en colaboración con la KHDA, la DSIB y el Centro de Educación y Formación Técnica y Profesional de Abu Dhabi, desarrolló un marco de inspección escolar unificado que se ha utilizado para todos los tipos de centros escolares existentes en EAU de 2015 a 2016 (School Inspection Framework, United Arab Emirates [UAE], 2015). Las revisiones de los marcos anteriores solían consistir en añadir o revisar los indicadores, cambiar el nombre de las dimensiones de la calidad y definir las palabras clave.

Otros cambios significativos que ha introducido la Oficina de Inspección Escolar de Dubái son la reducción del plazo de preaviso y las visitas especiales de revisión a los centros escolares calificados como «Outstanding» [Sobresaliente] y «Very Good» [Muy bueno] durante el ciclo anterior de inspección escolar. En lugar de tres semanas, el plazo de preaviso que se da a los centros escolares antes de realizar la inspección se ha acortado a cinco días laborables. Se entiende que, dadas las inspecciones frecuentes, los centros escolares están familiarizados con los procesos de inspección y las expectativas de la AES, y ya no necesitan prepararse para las visitas de los inspectores (KHDA, 2019). Las visitas de revisión de los centros de alto rendimiento tienen por objeto garantizar que la calidad de la enseñanza impartida en estos centros no decaiga con el tiempo. Además, los inspectores de la Oficina de Inspección Escolar de Dubái (DSIB) llevan a cabo inspecciones de seguimiento de los centros escolares de bajo rendimiento, realizan visitas de apoyo y revisiones de preparación de los centros de nueva creación, y llevan a cabo la formación de los directores escolares (KHDA, 2010). El año académico 2014 - 2015 marcó el inicio de las

inspecciones para todos los programas de guardería e infantil, además del árabe como primera lengua en la Educación Infantil (DSIB, 2014).

En cada edición del marco de inspección escolar se destacan las áreas prioritarias y los temas especiales de inspección. Durante los tres primeros años, se hizo hincapié en el desarrollo de la calidad de la AES y la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Desde el curso académico 2012/2013, la oferta educativa y los resultados de los alumnos emiratíes se convirtieron en una prioridad. Se aconsejó a los inspectores que incluyeran una sección aparte al respecto en el informe de inspección escolar (DSIB, 2012). Según el reciente marco de inspección escolar, las áreas prioritarias incluyen la Agenda nacional, la educación moral, los estudios sociales de la EAU, la innovación, la inclusión y la lectura (KHDA, 2019). Estas revisiones periódicas de los procedimientos y expectativas de inspección demuestran la capacidad de respuesta de la KHDA a los resultados de las inspecciones y a la Agenda nacional. Sin embargo, también suponen un reto para los centros escolares a la hora de aplicar rápidamente los cambios e integrarlos en sus rutinas diarias antes de que llegue el siguiente ciclo de inspección. Estas modificaciones tan frecuentes también reflejan el estricto control que ejerce la KHDA sobre el panorama de la enseñanza privada, en el que los centros deben cumplir exigencias cada vez mayores si quieren permanecer en el sistema.

Las inspecciones escolares de la DSIB se guían y están motivadas principalmente por la Agenda nacional y las prioridades del país. Como pasa con muchos otros, el sistema educativo de EAU también parece estar muy influido por las evaluaciones comparativas de los sistemas educativos que realiza la OCDE en forma de PISA y el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés). Dos de los ocho objetivos que se han fijado para que el sistema educativo de EAU se convierta en uno de los más destacados a nivel mundial son situarse entre los 15 primeros

países en el TIMSS y entre los 20 primeros en PISA. En el informe PISA de 2018, los colegios privados de Dubái mantuvieron su mejora y alcanzaron el puesto¹⁹ en las tablas de dominios. En cuanto a las puntuaciones del TIMSS, los centros escolares privados de EAU ocupan el décimo lugar en el grado 4.º de Matemáticas (puntuación 550), el séptimo lugar en el grado 8.º de Matemáticas (puntuación 553), el octavo lugar en 4.º grado de Ciencias (puntuación 550) y el quinto lugar en para el 8.º grado de Ciencias (puntuación 566) (Informe TIMSS 2019 KHDA, 2021a, 2021b). Mediante una inspección rigurosa, los centros escolares privados de Dubái han logrado alcanzar los objetivos establecidos para la educación en Vision 2021 (Informe PISA 2018 de la KHDA). Las inspecciones escolares en EAU, según El Saadi (2017), han contribuido enormemente a desarrollar un entorno profesional en los centros y el 66% de los alumnos estudia ahora en centros escolares «buenos» o «mejores» (KHDA, 2018b).

Se incentiva la obtención de mejores calificaciones en las inspecciones, y centros escolares que obtienen mejores calificaciones pueden aumentar sus tasas (World Bank, 2014). En 2011, la KHDA anunció que no se cerraría ningún centro escolar por malas puntuaciones. Sin embargo, la vergüenza pública que suponen los informes de las inspecciones escolares y la imposibilidad de subir las tasas con el aumento de los índices de inflación obstaculizan los esfuerzos de los centros escolares por contratar personal de mejor calidad, comprar más equipos y atraer a más alumnos. A estos centros escolares no les queda otra opción que cerrar tras varios años consecutivos de evaluaciones insatisfactorias (Rizvi, 2018). Azzam (2017) también argumenta que este planteamiento ha causado una amplia brecha de rendimiento entre los centros escolares «ricos» y «pobres», en un sector que ya está muy estratificado por los precios en lugar de crear una competencia sana entre los centros (p. 115). En resumen, todos los centros escolares privados reciben inspecciones cada año en las que se aplican procedimientos de inspección normalizados. Los puntos de la Agenda nacional

son los principales motores en el desarrollo de la inspección escolar, seguidos de las evaluaciones internacionales de los alumnos (como, por ejemplo, PISA, TIMSS y PIRLS).

IRLANDA

En Irlanda, las inspecciones escolares se iniciaron en 1832, poco después del establecimiento del sistema nacional de enseñanza primaria (Brown et al., 2016b; Coolahan y Donovan, 2009; McNamara et al., 2020). Sin embargo, el cuerpo de inspectores solo ha alcanzado estatus estatutario recientemente a través de la Ley de Educación, 1998, sección 13 (Coolahan y Donovan, 2009, p. 281), que fue revisada posteriormente en 2018. Con esta sólida base legislativa, llegó el proyecto piloto «Whole School Inspection» (Inspección escolar integral) (1998). Brown et al. (2016b) lo consideran un hito en el renacimiento de la inspección escolar en su verdadero espíritu y la preparación del cuerpo de inspectores para su papel evolutivo en la garantía de calidad de la educación y el sistema. La década siguiente marcó un período de notable desarrollo de la inspección escolar. Por ejemplo, en el año 2000 se publicó un código profesional de prácticas de evaluación y elaboración de informes; al año siguiente se reintrodujeron las inspecciones de asignaturas en los centros de enseñanza de posprimaria y, desde 2002, las evaluaciones temáticas se han convertido en una característica habitual del cuerpo de inspectores. Las inspecciones de educación infantil son bastante recientes en Irlanda y se introdujeron en 2016.

Para garantizar la coherencia de las prácticas de inspección entre los distintos equipos de inspección, el Inspector Jefe y los altos cargos del Departamento de Educación (DES) negociaron con los Comités Ejecutivos de los sindicatos de profesores para decidir los procedimientos a seguir. También solicitaron la opinión de organismos y expertos en educación para establecer las normas de calidad para los centros escolares (tal y como se recoge en Looking

at Our School [LAOS]; DES, 2016a, 2016b), con el fin de garantizar un entendimiento común de lo que constituye la calidad dentro de la comunidad escolar. Se preveía que la publicación de las normas de actuación, los temas y los componentes de las áreas de calidad aumentaría la transparencia del proceso de inspección. El marco de calidad, los recursos que lo acompañan y las circulares del DES también han facilitado la evolución y adaptación del marco a lo largo del tiempo, en respuesta a las nuevas investigaciones y los resultados de las inspecciones (McNamara et al., 2021). Hace poco se revisó el marco *Looking at our school: an aid to self-evaluation in second-level schools (LAOS)* [Una visión de nuestros centros escolares: ayuda para la autoevaluación en los centros escolares de segundo ciclo] para centros de enseñanza de primaria y posprimaria (DES, 2022a, 2022b) para estar en consonancia con reformas educativas como la inclusión y la protección a la infancia.

Con el desarrollo de un sistema de evaluación externa, se llegó a la conclusión de que

«...schools are complex institutions in which change can only come about through internal acceptance by staff and management of both the school's strengths and the need for action in those areas of activity where further development is desirable. » [...los centros escolares son instituciones complejas en las que el cambio sólo puede producirse mediante la aceptación interna por parte del personal y de la dirección tanto de los puntos fuertes del centro como de la necesidad de actuar en aquellas áreas de actividad en las que es deseable un mayor desarrollo] (DES, 1999, p. 49).

El DES y la inspección, al desarrollar el marco de calidad e inspección para centros escolares, también publicaron LAOS como guía para la autoevaluación

escolar (DES, 2003). Sin embargo, para que la autoevaluación escolar se convirtiera en una parte esencial del proceso de inspección escolar y pasara a un primer plano, tuvo que pasar por varias fases (McNamara et al., 2021). Como explican McNamara et al. (2021), "...inspectors, at first, wisely avoided the requirement for schools to show that SSE was embedded in the school development planning process" [los inspectores, al principio, inteligentemente evitaron exigir a los centros que demostraran que la AES estaba integrada en el proceso de planificación del desarrollo escolar] (p. 3). La autoevaluación escolar (AES) se mencionaba en el marco de calidad como un componente inherente al proceso de inspección y mejora escolar; sin embargo, no fue un requisito legal hasta 2012. Los resultados del informe PISA 2009 de la OCDE desempeñaron un papel decisivo en el panorama de la Política Educativa en Irlanda, y las inspecciones escolares no fueron una excepción (Brown et al., 2018; McNamara et al., 2020).

El énfasis en la AES alcanzó grandes dimensiones cuando los resultados del informe PISA empeoraron (McNamara et al., 2022). Como resultado, en 2012, las circulares del DES n.º 0040/2012 y 0039/2012 (DES, 2012a, 2012b) convirtieron la AES en una práctica obligatoria para los centros escolares centrada en la alfabetización y la aritmética. La inspección proporcionó a los centros escolares un conjunto completo de directrices (sobre el proceso, el propósito, el calendario y el sistema) y plantillas para su uso. También se creó un sitio web¹ dedicado a la AES para mejorar la capacidad de evaluación de los directores de centros escolares. Debido a la pandemia, el DES amplió el segundo ciclo de autoevaluación escolar que debía completarse en junio de 2021 a junio de 2022, y el tercer ciclo para 2022-2026 ha comenzado en septiembre de 2022. La Circular 0056/2022 más reciente aclara las modalidades de la AES para los cursos escolares 2022-2026 (DES, 2022c). Por primera vez, se dio autonomía a los

¹ www.schoolself-evaluation.ie

centros escolares para elegir el enfoque de la AES. Sin embargo, a través de la «*Wellbeing Policy Statement and Framework for Practice 2018-2023*» (ahora ampliado hasta 2025) y «*The Digital Learning Framework (2017)*», se anima a los centros escolares a fomenar el bienestar y el uso de las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje inculcándolos en su AES y planificación de la mejora (DES, 2017a, 2017b, 2019). Hay personas críticas que creen que a los centros escolares se les imponen requisitos de la AES que están por encima de sus posibilidades y capacidad de investigación.

La inspección lleva a cabo un gran número de evaluaciones externas en centros escolares y de enseñanza². En estos entornos educativos, el organismo encargado de realizar las inspecciones puede llevar a cabo la evaluación del centro escolar, la gestión del liderazgo y el aprendizaje (WSE-MLL),³ el seguimiento⁴ o inspecciones aleatorias⁵ (DES, 2022d). Los inspectores escolares también realizan visitas de seguimiento de la mejora escolar en aquellos centros en los que se detectan deficiencias significativas, especialmente en la enseñanza y el aprendizaje, para garantizar que se toman medidas eficaces para resolver estos problemas. En respuesta a la política educativa Gaeltacht (centros escolares de habla irlandesa) 2017-2022 (DES, 2017c), los inspectores visitan los centros escolares Gaeltacht para garantizar que los alumnos reciben una educación de alta calidad y pertinente en irlandés (Hislop, 2022).

² Inspecciones de centros escolares de educación infantil, primaria y posprimaria, inspecciones de protección y salvaguardia de la infancia, evaluación de la oferta para alumnos con necesidades educativas especiales, inspecciones de centros escolares adscritos a unidades de cuidados especiales, centros de internamiento de menores, centros de apoyo a la educación para una escolarización segura, colegios que ofrecen cursos Teagasc y cursos en colegios de lengua irlandesa).

³ Las evaluaciones del centro escolar, la gestión del liderazgo y el aprendizaje (WSE-MLL, por sus siglas en inglés) son inspecciones por equipos que suelen durar tres días dentro del centro escolar.

⁴ Las inspecciones de seguimiento evalúan los progresos realizados por los centros escolares en la aplicación de las recomendaciones formuladas en una inspección anterior.

⁵ La inspección incidental se refiere a visitas no anunciadas a los centros escolares por parte de un miembro del cuerpo de inspectores para observar la enseñanza y el aprendizaje y/o supervisar el área de interés.

A partir de una serie de evaluaciones externas, como era de esperar, el cuerpo de inspectores publica informes, entre los que se incluye un informe trienal del inspector jefe que ofrece una visión general de los procedimientos, actividades y logros del cuerpo de inspectores durante este tiempo, junto con las directrices para el futuro. El informe también incluye un análisis y una reflexión sobre la calidad de la oferta educativa en los centros escolares y otros entornos educativos (Hislop, 2022, p. 8). Se informa de todos los resultados de las inspecciones, excepto de las inspecciones aleatorias, y los informes están disponibles en el sitio web del DES. Los informes de inspección escolar se publicaron en el sitio web del departamento y se pusieron a disposición del público en general en 2006 por primera vez (Coolahan y Donovan, 2009). Un buen informe de inspección puede servir como herramienta de marketing para los centros escolares. Todos los informes de inspección y temáticos, incluido el Informe del Inspector Jefe, requieren su aprobación antes de ser publicados. También es obligación legal del Inspector Jefe publicar los informes de inspección (DES, 2022d).

Al igual que en Dubái, los inspectores escolares de Irlanda son especialistas sectoriales y sus criterios de selección varían según el puesto al que opten. Para ser inspector escolar en Irlanda, todos los aspirantes deben haber obtenido una licenciatura de primera o segunda clase. Para las inspecciones de nivel posprimario, es necesario que los solicitantes estén en posesión de un título en la materia correspondiente que se imparte en el nivel posprimario. «All inspectors are experienced teachers. Many inspectors have also worked as school principals, deputy principals, or advisors with school support services. Others have experience in curriculum design and the implementation of assessment practices, in school management and educational research. » [Todos los inspectores son profesores con experiencia. Muchos inspectores también han trabajado como directores, subdirectores o asesores en servicios de apoyo

escolar. Otros tienen experiencia en el diseño de planes de estudios y la aplicación de prácticas de evaluación, en la gestión de centros escolares y en la investigación educativa.] (Government of Ireland, 2022).

Existen informes de Inspectores Jefe⁶ que también destacan los logros del sistema educativo en un plazo determinado. Según un informe reciente (2016-2020), casi el 81 % de los centros educativos ha progresado «muy bien» y «bien» a las recomendaciones dadas en las inspecciones. Además, en lo que respecta a los resultados de PISA, a partir de 2009, la puntuación media de los jóvenes de 15 años en Irlanda en las tres vertientes (Lectura, Matemáticas y Ciencias) fue sistemáticamente superior a la puntuación media de la OCDE (McKeown et al., 2019). Aunque el cuerpo de inspectores escolares de Irlanda presume de un alto nivel de transparencia en sus procedimientos, falta claridad sobre cómo se identifica una muestra de centros escolares para su programa anual de inspección....

El sistema educativo irlandés está centralizado en varios aspectos: desarrollo curricular, registro y desarrollo profesional de los profesores y exámenes estandarizados, por mencionar algunos. Por el contrario, el sistema de inspección escolar tiene poco en juego, sin recompensas ni sanciones para los centros de bajo o alto rendimiento. Hay varios estudios (por ejemplo, Brown, McNamara, O'Hara y O'Brien, 2016, 2017; McNamara y O'Hara, 2012) que atribuyen este hecho al poder que tienen los sindicatos de profesores en Irlanda. Los procedimientos de inspección y el marco de calidad se elaboran tras varias deliberaciones, especialmente con los sindicatos de profesores, porque son «in reality the only ones with negotiating cards to play» [los que en realidad tienen poder para negociar] (Fleming, 2016, p. 374). En consecuencia, la inspección en Irlanda puede considerarse un proceso que exige muy poca responsabilidad (Brown, McNamara, O'Hara & O'Brien, 2016). Por ejemplo, la observación de las

⁶ 2001-2004, 2004-2006, 2010 – 2012, 2013-2016, 2016-2020

clases es una característica habitual de las inspecciones escolares, pero el informe de inspección ofrece una visión global de cómo está organizada la enseñanza en un centro, en lugar de centrarse en el rendimiento de cada profesor.

En resumen, cada año se hacen inspecciones en una serie de centros escolares financiados con fondos públicos. Los centros escolares se someten a evaluaciones del centro escolar, la gestión del liderazgo y el aprendizaje (WSE-MLL), así como a una serie de inspecciones más breves. El mantener los resultados de PISA y cumplir los requisitos sociopolíticos del sistema educativo parecen ser los principales motores de la inspección escolar. Por último, se considera que la inspección escolar tiene un impacto significativo en la calidad de la educación impartida, como se pone de relieve en las clasificaciones PISA de Irlanda.

NUEVA ZELANDA

En Nueva Zelanda, la inspección escolar y los sistemas educativos nacionales se establecieron casi simultáneamente en 1877 en virtud de la Ley de Educación de 1877 (Rae, 1991). Sin embargo, la Ley de Educación de 1989 sustituyó al antiguo cuerpo de inspectores por la Oficina de Evaluación Educativa (ERO), con el mandato de evaluar todos los tipos de centros escolares financiados por el Estado para comprobar la calidad de la educación que se imparte y el uso eficaz de los fondos públicos (Mutch, 2014). El Oficina de Evaluación Educativa (ERO por sus siglas en inglés) se creó como organismo evaluador imparcial encargado de evaluar e informar sobre el rendimiento escolar (French, 2000). La ERO evalúa todos los centros escolares públicos e integrados en el estado de habla inglesa, Pacífico y de habla maorí⁷. También

⁷ Antiguo centro escolar privado que se ha integrado en el sistema educativo estatal en virtud de la Ley de enseñanza privada.

evalúan los centros escolares privados e independientes, la educación impartida en el hogar⁸ y los servicios para la primera infancia en centros, a domicilio y en hospitales (ERO, 2021a). Además, la ERO lleva a cabo revisiones de preparación y de grupos⁹, contratos¹⁰ y evaluaciones nacionales.

Durante la primera década tras su creación, la ERO pasó por varias fases y probó diversos tipos de revisiones, como las de inspección y ensayo, las de garantía de auditoría y eficacia, las de responsabilidad/rendición de cuentas y las de mejora/educación (French, 2000). En las primeras fases, el objetivo era lograr coherencia y transparencia en los procesos y procedimientos de revisión, pero se produjo un cambio importante con el cambio de milenio, con la llegada de las Revisiones de la Educación, cuando el centro de atención de la revisión pasó a ser la calidad de la oferta educativa (French, 2000; Mutch, 2014). A lo largo de los años, y basándose en los resultados de sus revisiones, la ERO se dio cuenta de que un único enfoque no es eficaz para englobar a todas las evaluaciones educativas, ya que el rendimiento de los centros escolares depende en gran medida de su contexto y de la capacidad de los recursos humanos. En 2013, se aplicaron metodologías de revisión diferenciadas que utilizan un enfoque basado en el riesgo, lo que dio lugar a evaluaciones más frecuentes en los centros escolares o centros de educación infantil que se sabe que están atravesando dificultades. El uso del método de revisión diferenciada ha sido criticado por no realizar evaluaciones periódicas en centros escolares de alto rendimiento durante cuatro o cinco años, lo que lleva a una disminución de la calidad de la oferta educativa, en particular cuando han existido cambios en la dirección escolar durante ese tiempo (Haque et al., 2018). Los directores de los centros

Ley de integración condicional de los centros escolares de 1975.

⁸ Revisión de los programas para los alumnos exentos de matricularse en un centro escolar registrado.

⁹ La Oficina de Evaluación Educativa (ERO, por sus siglas en inglés) se encarga de analizar grupos o zonas con características comunes

¹⁰ La Oficina de Evaluación Educativa (ERO) realiza contratos específicos con organismos de la Corona, como el Ministerio de Educación.

escolares, según el informe de Goodrick de 2022, criticaron las revisiones educativas por ser precipitadas, superficiales, limitadas y prejuiciosas.

Desde 2021, la ERO ha pasado de las revisiones externas basadas en eventos a apoyar a cada centro escolar en un proceso de mejora continua (ciclo de evaluación), conocido como el Enfoque de Evaluación para la Mejora. La ERO considera que este es un planteamiento muy diferenciado y tiene en cuenta el contexto, la cultura y las necesidades de cada centro escolar. Cada centro escolar contará con un socio evaluador dedicado que trabajará con ellos para reforzar sus sistemas, planes y prácticas a través de la evaluación. Los centros escolares se someten a un ciclo de evaluación de tres años y, al final del mismo, se publicará en el sitio web de la ERO un informe general de mejora escolar. Esta evaluación tiene un enfoque de desarrollo y es necesario realizar ajustes (ERO, 2022a). La Oficina de Evaluación Educativa (ERO) ha completado con éxito la fase piloto de este nuevo planteamiento y ahora se está pensando en ampliarlo a todos los centros. Han desarrollado herramientas como la Declaración de garantía del consejo y las Listas de comprobación de autoauditoría para ayudar a los centros escolares en este proceso de colaboración, de manera que se garantice a la ERO que el centro escolar cumple con sus obligaciones legales con respecto a la administración del consejo, el plan de estudios, la salud, la seguridad y el bienestar, el personal, las finanzas y la gestión de activos (ERO, 2022b).

La Ley de Educación de 1989 reconocía a los centros de enseñanza media maorí (Kura kaupapa Māori) y, en la década de 1990, el Ministerio de Educación apoyó la creación de una nueva «kura» (Calman, 2012, Ministry of Education, 2020a). Desde entonces, la Oficina de Evaluación Educativa (ERO) ha participado en la revisión de la calidad de la educación maorí sobre la base de la Estrategia de Educación Maorí 2008-2012 (Ministry of Education, 2009). La ERO también se ha comprometido a promover el logro y el éxito de los alumnos del Pacífico,

como se indica en la *Estrategia del Pacífico 2013-2017 y el Plan de Acción para la Educación del Pacífico 2020-2030* (ERO, 2013; Ministry of Education, 2020b). La ERO, como se indica en la *Estrategia del Pacífico 2019-2022*, utiliza enfoques específicos como las revisiones «Turnaround» y «Longitudinal» para los proveedores con grandes poblaciones de alumnos del Pacífico que enfrentan desafíos continuos para proporcionar educación de alta calidad (ERO, 2019, p. 4). La Oficina de Evaluación de la Educación dispone de una estructura completa para revisar la educación en maorí y en la región del Pacífico, que incluye marcos de evaluación en maorí y funcionarios formados para la revisión de la educación que dominan el maorí y/u otras lenguas polinesias.

Del mismo modo, para desarrollar criterios de revisión integrados en el contexto, los criterios de calidad también pasaron por varias etapas, desde la «School Charter» [Carta escolar] hasta la «Five Headings Review» [Revisión de Cinco Rúbricas]¹¹ (French, 2000). Finalmente, en 2003, se introdujo el primer marco de Indicadores de Revisión Escolar. Con la consulta de expertos, directores de centros escolares y profesores, el marco de indicadores de calidad se sometió a dos iteraciones y se puso en práctica en 2010 y 2016. Este marco se construyó en torno a seis dominios de calidad¹² que describen las prácticas y los procesos que conducen a la eficacia y la mejora de los centros escolares, mejorando en última instancia los resultados de los alumnos (ERO, 2016). Los indicadores de resultados, por su parte, se extrajeron de *The New Zealand Curriculum y Te Marautanga o Aotearoa* para evaluar el impacto de las políticas y acciones escolares (ERO, 2016). Con el nuevo enfoque en marcha, también se introduce un *Marco de Mejora Escolar*, que proporciona continuos tanto para los

¹¹ Rendimiento de los alumnos, aprendizaje y enseñanza; valoración y evaluación; liderazgo y gestión; y participación de la comunidad.

¹² Administración, liderazgo para la equidad y la excelencia, conexiones y relaciones poderosas desde el punto de vista educativo, planes de estudios sensibles, enseñanza eficaz y oportunidad de aprender, capacidad profesional y capacidad colectiva, y evaluación, investigación y creación de conocimientos para la mejora y la innovación.

indicadores de proceso como de resultados, de modo que los centros escolares puedan determinar su posición en ese continuo y establecer objetivos para el ciclo de evaluación de tres años (ERO, 2022c). En la actualidad, los centros escolares y los socios evaluadores utilizan todos estos documentos.

La autoevaluación, también conocida como autoevaluación escolar en la mayoría de los sistemas educativos, forma parte integrante del proceso de revisión de la educación. Durante la década de 1990, la Oficina de Evaluación Educativa (ERO) desarrolló sistemas y procedimientos para ayudar a los centros escolares a que se autogestionaran más y avanzar hacia la autoevaluación. Se organizaron varias sesiones de formación y se crearon recursos para mejorar la capacidad de los centros escolares en la recopilación de datos sólidos y realización de los análisis correspondientes. A principios de 2008, la ERO introdujo un modelo complementario de evaluación escolar en el que la autoevaluación y la evaluación externa se complementan mutuamente (Mutch, 2014). Se insta a los centros escolares a que hagan autorrevisiones de diferentes tipos: estratégica, periódica y emergente, centrándose en su situación actual y utilizando los datos como actividad rutinaria para seguir el progreso hacia los objetivos y determinar los siguientes pasos (Earl, 2014, p. 12). El reciente planteamiento de evaluaciones hace aún más hincapié en la autoevaluación. Los revisores de la ERO trabajan como *socios evaluadores* con los centros escolares y, a través de la evaluación, les ayudan a identificar áreas de mejora, establecer objetivos y metas, y tomar medidas para mejorar con el tiempo (ERO, 2021a, p. 24).

El desarrollo de los revisores como evaluadores profesionales es una de las principales prioridades del departamento. Por lo general, los revisores tienen una buena formación académica y muchos años de experiencia en docencia y dirección (ERO, 2021a). Desde 1992, todos los revisores se consideran genéricos en lugar de especialistas sectoriales (French, 2000).

La Ley de Educación y Formación de 2020 establece que una de las competencias de la Oficina de Evaluación Educativa (ERO) es *informar* de las conclusiones de sus revisiones al ministro de Educación y a la comunidad en relación con los centros escolares y servicios que no ofrecen un aprendizaje de alta calidad (ERO, 2021b). Sin embargo, la revisión «Tomorrow's School Independent Taskforce» [Grupo de Trabajo Independiente de la Escuela del Mañana] (Haque et al., 2018), criticó los informes escolares de la ERO por utilizarse con fines publicitarios, en lugar de crear una competencia sana entre los centros escolares. De conformidad con el nuevo sistema, el informe de evaluación del centro se publicará al cabo de tres años e «will include information about the school's improvement journey towards equity and excellence in outcomes for all learners, the school's focus for improvement, and what the school has achieved for learners» [incluirá información sobre el proceso de mejora de los centros hacia la equidad y la excelencia en los resultados que se obtengan para todos sus alumnos, los esfuerzos que haga del centro para mejorar y lo que el centro ha conseguido para sus alumnos] (ERO, 2022d).

Durante más de tres décadas, la EURO ha sido objeto de numerosas revisiones y adaptaciones en lo que respecta a sus prácticas y procedimientos, como parte de su desarrollo como oficina pública. La Oficina de Evaluación Educativa (ERO) ha introducido un cambio en el método de revisión de los centros escolares, que ha pasado de la autogestión y la exigencia de responsabilidades a la mejora continua, equidad y excelencia educativa. Según el plan estratégico para el período 2020-2024 de la ERO, el 20 % de los centros escolares de Nueva Zelanda se consideran *fuertes*, y la mayoría están *bien situados*, y representan al 95 % de los alumnos matriculados. Sólo en el 8 % de los centros escolares, las áreas problemáticas superan a las áreas de práctica efectivas (ERO, 2020, p.11). Del mismo modo, debido a la Estrategia de Educación del Pacífico, el Plan de Participación de los Estudiantes Pasifika y las

medidas adoptadas para mejorar el rendimiento educativo de los alumnos maoríes, el 80,6 % de los maoríes y el 83 % de los pasifika de 15 a 24 años tenían al menos una cualificación de nivel 1 o equivalente (por ejemplo, el Certificado Escolar), en comparación con el 85,8 % de los jóvenes de 15 a 24 años a nivel nacional, según el Censo de 2018 (Stats NZ, 2020).

Openshaw (2014) sostiene que el desarrollo de todo el sistema de evaluación escolar puede atribuirse al Gobierno laborista de la época, que adoptó muchas recomendaciones del Grupo de Trabajo Picot de 1987. El grupo operativo se creó para revisar las estructuras de gestión de la educación escolar y publicó sus conclusiones en el Informe sobre las Escuelas del Mañana. El grupo de trabajo, siguiendo el planteamiento neoliberal del gobierno, recomendó centros escolares autogestionados que funcionaran como unidades empresariales autónomas y pasaran evaluaciones periódicas de rendimiento hechas por la Evaluation Review Office [Oficina de Revisión de Evaluaciones]. Las revisiones maorí y pasifika se introdujeron para cumplir las obligaciones del gobierno en virtud del Tratado de Waitangi. La Oficina de Evaluación Educativa (ERO) se ha desarrollado y crecido durante los 30 años siguientes. Sin embargo, bajo el actual gobierno laborista, todo el planteamiento de la evaluación escolar ha experimentado una drástica transformación, dando lugar a un nuevo enfoque de «evaluación para la mejora» que hace hincapié en la colaboración y el diseño conjunto del proceso de evaluación. Este planteamiento responde a la cultura, el contexto y las necesidades de los centros escolares y está diseñado para fomentar una mayor implicación de los centros en todo el proceso. Con esta nueva política menos invasiva y coercitiva, en lugar de evaluar a los centros escolares, las autoridades evaluarán ahora conjuntamente con los centros (Goodrick, 2022).

En resumen, en Nueva Zelanda, cada centro escolar pasa por un ciclo de evaluación de tres años y, durante este período, se le asigna un socio evaluador

que presta apoyo a los centros escolares en el desarrollo de su capacidad de autoevaluación. Los centros escolares autoevalúan sus prácticas y elaboran periódicamente y aplican planes de mejora. Al cabo de tres años, evaluarán las mejoras que se hayan conseguido durante ese tiempo. En comparación con otras jurisdicciones como Inglaterra, una agenda política de centroizquierda parece ser el motor clave de la transformación de este planteamiento de evaluaciones. Sin embargo, al haberse introducido recientemente, el impacto que tendría este nuevo planteamiento no puede medirse por el momento. No obstante, es razonable sugerir que el modelo anterior contribuyó a mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos maoríes y pasifika.

PAKISTÁN

La historia de la inspección escolar en Pakistán se remonta a la tercera década del siglo XIX, durante la época colonial británica, cuando la Compañía Británica de las Indias Orientales empezó a financiar la construcción de colegios (Jaffer, 2010). El sistema actual de control y supervisión escolar se estableció a través de las Reformas del Sector Educativo de 2001-2004, cuando el Gobierno de Pakistán introdujo su Plan de Devolución en 2001 y descentralizó el sector educativo (Zafar, 2003).

Desde entonces¹³, la educación hasta el nivel de secundaria¹⁴ superior se ha transferido a los distritos en todas las provincias (Government of Pakistan, 2002). Por lo tanto, «the monitoring mechanism to supervise schools exists at the district level» [el mecanismo de control para supervisar los centros escolares existe a nivel de distrito] (Shah, 2009, p. 1). Los funcionarios de educación de distrito (DEO, por sus siglas en inglés)¹⁵, tanto para los niveles de Primaria¹⁶ como

¹³ Punjab, Sindh, Khyber Pakhtoon Khawa y Baluchistán

¹⁴ Jardín de infancia - 12º curso

¹⁵ Existen algunas variaciones en las denominaciones de las cuatro provincias. Punjab: Jefe de Educación,

de Secundaria¹⁷ tienen un papel crucial en el seguimiento del rendimiento de los centros escolares (Shah, 2009), y los funcionarios de educación ayudantes (AEO, por sus siglas en inglés) visitan los centros para ofrecerles su ayuda como personal presencial. Estos puestos forman parte del Departamento de Educación y constituyen el sistema de control departamental o interno destinado a mantener los centros escolares en funcionamiento (Javed et al., 2021; Mahmood, 2017). Sin embargo, hace casi una década, Jaffer (2010) y Shah (2009) expusieron varias razones por las que este sistema de control es improductivo, y algunas de ellas no han mejorado desde entonces. En particular, los criterios de contratación para estos puestos no ajustan los conocimientos y la experiencia del candidato con las funciones del puesto, y se producen constantes interferencias políticas en los asuntos administrativos del departamento. Además, la duplicidad de funciones, el solapamiento de mandatos y la deficiente gestión de los recursos financieros repercuten negativamente en el resultado (World Bank, 2019).

El Ministerio Federal de Educación y Formación Profesional (MOFEPT, por sus siglas en inglés) reconoció la necesidad de establecer normas para los datos de entrada, los procesos y los resultados educativos y, en 2016, convocó la Conferencia Interprovincial de Ministros de Educación para ultimar una normas nacionales mínimas que garanticen una educación de calidad y la uniformidad en todas las provincias. Tras varias sesiones consultivas interprovinciales, se establecieron normas mínimas de calidad para siete dimensiones principales: alumnos, profesores, plan de estudios, libros de texto, evaluación y entorno escolar. Este marco de calidad proporciona a las provincias los estándares

funcionario de educación de distrito, funcionario de educación adjunto y funcionario de educación ayudante
Sindh: funcionario de educación de distrito y funcionario de educación de Taluka
KPK y Baluchistán: funcionario de educación de distrito, funcionario de educación de distrito adjunto y
funcionario de educación ayudante
¹⁶ Cursos 1° a 8°
¹⁷ Cursos 9° y 10°

mínimos de calidad que se deben ofrecer a los niños de Pakistán (MOFEPT, 2017). Sin embargo, hay poca información al respecto sobre si este marco se comparte con el personal educativo de los distritos y los centros escolares, y si está orientando los sistemas de supervisión escolar. Este marco de calidad no está disponible en los sitios web de ningún departamento provincial de educación.

De forma paralela a la supervisión interna, se introdujo otro sistema de supervisión externa, inicialmente en la provincia de Punjab, en el marco del Programa de Reformas del Sector Educativo de Punjab (PESRP, por sus siglas en inglés), que posteriormente fue adoptado por otras provincias (Hathaway, 2005). El PESRP se financia principalmente con fondos nacionales, aunque el Banco Mundial, el DFID y la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA, por sus siglas en inglés) también han apoyado al Gobierno en las reformas del PESRP a través de varios compromisos plurianuales (Mansoor, 2019). Entre las diversas medidas adoptadas para mejorar el sector educativo en Punjab, la provincia más grande de Pakistán, en 2004 se creó la «Program Monitoring and Implementation Unit» [Unidad de Seguimiento y Ejecución del Programa] (PMIU, por sus siglas en inglés) para supervisar el progreso del PESRP.

En la actualidad, la PMIU está ejecutando el Tercer Proyecto del Sector Educativo de Punjab (PESP-III) en colaboración con el Banco Mundial. La PMIU supervisa y controla las actividades escolares a nivel de distrito y provincial a través del Departamento de Educación. A nivel de distrito, los funcionarios de supervisión de distrito (DMO, por sus siglas en inglés) gestionan el trabajo de la PMIU con la ayuda del personal de campo y de los asistentes de supervisión y evaluación (MEA, por sus siglas en inglés). La principal responsabilidad del funcionario de supervisión de distrito (DMO) es supervisar y gestionar a los asistentes de supervisión y evaluación (MEA) y garantizar que se recopilan datos de alta calidad.

Las visitas de control de los asistentes de supervisión y evaluación (MEA) no se anuncian y deben visitar mensualmente el 90 % de los centros escolares que se les asignan. Recogen datos sobre la matriculación de alumnos, la asistencia de profesores, alumnos y personal no docente, la funcionalidad de las infraestructuras (limpieza de los centros escolares, aulas, lavabos, agua potable, mobiliario, electricidad, el muro de separación) y la utilización del presupuesto no salarial (PESRP, 2020a). Los datos recabados de este modo se emplean para planificar y preparar informes analíticos que se entregan a los responsables políticos, además de utilizarse para comparar el funcionamiento de los distritos de la provincia (School Education Department, 2018). Desde 2014, en lugar de cumplimentar formularios en papel, los asistentes de supervisión y evaluación (MEA) disponen de tabletas con SIM y con la aplicación «Education Management Information System» [Sistema de Información para la Gestión de la Educación] instalada. Pueden enviar digitalmente los informes de las visitas a los centros escolares, y la PMIU tiene acceso a los datos en tiempo real.

Este sistema de supervisión se centra principalmente en comprobar la disponibilidad de las instalaciones y la asistencia de los profesores, pero durante un año, los asistentes de supervisión y evaluación (MEA) también han recibido tareas de evaluación a través de sus dispositivos Android mediante la aplicación «Literacy and Numeracy Drive», que está vinculada a un banco de preguntas que contiene cuestionarios relacionados con los resultados de aprendizaje de los alumnos, tal como se indica en el plan de estudios. Los asistentes de supervisión y evaluación (MEA) efectúan estas evaluaciones a una muestra de alumnos de 3º curso de cada centro escolar que visitan para evaluar su aprendizaje (School Education Department, 2018). Aunque los asistentes de supervisión y evaluación (MEA) no son pedagogos y sus conocimientos sobre la calidad de la enseñanza son limitados, informan periódicamente sobre los centros escolares. Uno de los aspectos más significativos de esta iniciativa es su sostenibilidad, ya que ha

continuado a pesar de los cambios de régimen político. Sin embargo, según Chaudhry y Tajwar (2021), el énfasis en la exigencia de responsabilidades se ha debilitado desde el cambio de gobierno que se produjo en 2018, y se va diluyendo poco a poco en el sistema. Aunque se siguen recopilando datos, se toman menos medidas basadas en estas pruebas.

La medida más reciente que se ha tomado en el sistema de inspección escolar de Punjab es reforzar el papel de los funcionarios de educación ayudantes (AEO), y su principal responsabilidad ha pasado a ser proporcionar apoyo profesional a los profesores de primaria y Educación Infantil mediante la observación de las clases, la tutoría y la retroalimentación. Un gran número de funcionarios de educación ayudantes (AEO) se han formado en tutoría, coaching y otras habilidades pedagógicas en la Academia Quaid-e-Azam para el Desarrollo Educativo (QAED, por sus siglas en inglés), como parte del programa PESP-III, financiado por el Banco Mundial desde su puesta en marcha en 2019 (PESRP, 2020a). Los funcionarios de educación ayudantes (AEO) también disponen de una herramienta para la observación de las clases, basada en una aplicación en la que registran los datos observados en las clases en relación con once indicadores¹⁸ (PESRP, 2020b). Los datos recogidos se consolidaron en el cuadro de mandos del Departamento de Educación Escolar. Las otras tres provincias también intentan seguir los pasos de Punjab.

Del mismo modo, el Programa de Reforma del Sector Educativo de Sindh (SERP, por sus siglas en inglés) se centra en mejorar el acceso, la equidad y la calidad de la educación mediante el fortalecimiento de la gobernanza y la institucionalización de la exigencia de responsabilidad en la prestación y el acceso a servicios educativos. La sección de Seguimiento y Evaluación del

¹⁸ Puesta en común de los objetivos de las lecciones, claridad y corrección de la explicación del contenido, relación del contenido con la experiencia del día a día del alumno, puesta en común de las expectativas de la tarea, interrogatorio eficaz, supervisión de las tareas, ajuste del nivel de la enseñanza en función del nivel de los alumnos, uso de la evaluación para el aprendizaje.

Departamento de Educación Escolar se puso en marcha en 2015 a través de un acuerdo firmado entre la «Global Partnership for Education» (GPE) [Alianza Mundial por la Educación], que trabaja en colaboración con el Grupo del Banco Mundial y el Gobierno de Sindh (School Education and Literacy Department, 2014).

En Khyber Pakhtoon Khawa, el gobierno ha elaborado y aprobado un Plan de Reforma del Sector Educativo y una hoja de ruta para mejorar la calidad de la enseñanza en la provincia, con la ayuda financiera de la agencia británica conocida como «Department for International Development» (DFID [Departamento de Desarrollo Internacional]. En 2014 se puso en marcha una Unidad de Supervisión Independiente (IMU, por sus siglas en inglés) para mejorar la asistencia de los profesores, las instalaciones básicas de los centros escolares y comprobar la tasa de abandono de los alumnos (Ali, 2014; Ali y Hussain, 2020), que más tarde, en 2018, se convirtió en la Autoridad de Supervisión de la Educación (EMA, por sus siglas en inglés) dependiendo dentro del Departamento de Educación a través de la Ley EMA de 2018.

El Gobierno de Baluchistán, a través de la Unidad de Planificación y Ejecución de Políticas (PPIU, por sus siglas en inglés), ha creado una unidad de Seguimiento de la Educación para supervisar el rendimiento y la ejecución de las iniciativas llevadas a cabo para la mejora del sector educativo en la provincia (Government of Balochistan, 2015). El proyecto se lleva a cabo desde 2014 con el apoyo financiero de UNICEF, y la Organización de Desarrollo Innovador (IDO, por sus siglas en inglés) proporciona apoyo técnico al departamento de educación para implementar, fortalecer e institucionalizar los Sistemas de Información de Gestión de la Educación (EMIS, por sus siglas en inglés) (Government of Balochistan, 2017).

El endurecimiento de la exigencia de responsabilidades en la educación escolar en Pakistán a través de sistemas de información avanzados, según Malik y Rose (2015), depende en gran medida de la mayor confianza de las organizaciones donantes en un enfoque basado en los resultados. Otro factor crucial que no puede pasarse por alto es la atención prestada a las políticas y planes educativos. En varias revisiones de las políticas educativas se ha reiterado que, a excepción de la Política Nacional de Educación de 2009 (NEP, por siglas en inglés), el discurso de la política educativa en Pakistán se centra en erradicar el analfabetismo, aumentar las tasas de permanencia desde la educación preescolar hasta el 5º curso, mejorar la tasa de transición del 5º curso a la educación media y hacer hincapié en la importancia de la educación superior y la religión (Ghaffar y Ambreen, 2003; Majoka y Khan, 2017; Roof, 2015). Sólo la Política Nacional de Educación de 2009 reconoce la necesidad de sistemas de control e inspección. Según la Política Nacional de Educación (NEP) (2009),

Los gobiernos provinciales y de distrito deben establecer sistemas de supervisión e inspección para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad en todas las instituciones (Government of Pakistan, 2009, p. 20).

Si en la política educativa no se hace hincapié en la garantía de la calidad y si el control y la supervisión de los centros escolares se centran únicamente en la provisión de instalaciones como aseos, muros perimetrales, ventiladores y agua potable para cumplir los requisitos de los organismos de financiación, será difícil que se produzcan mejoras significativas en el aprendizaje. Además, la autoevaluación escolar está aún muy lejos de ser utilizada como un proceso para mejorar la calidad educativa y, en consecuencia, la planificación de la mejora escolar también parece poco consistente en las provincias. A pesar de ello, se ha informado (por ejemplo, Bari et al., 2013; Kayani et al., 2011; Nadeem y Saadi, 2019) de que estos sistemas de supervisión y evaluación han mejorado las

instalaciones escolares en todas las provincias, lo que ha dado lugar a un aumento de las tasas de matriculación tanto en primaria como en secundaria y a una disminución del absentismo de los profesores. Sin embargo, estas visitas de supervisión pueden suponer un problema grave para los profesores, ya que se pueden imponer sanciones económicas si un profesor se ausenta sin aprobación previa durante la visita de los asistentes de supervisión y evaluación (MEA) (Chaudhry y Tajwar, 2021).

En resumen, el personal de supervisión y gestión de la educación de los distritos de Pakistán visita todos los centros escolares públicos, cada mes y sin previo aviso, para evaluar el rendimiento de los centros en función de una serie de indicadores. La voluntad política del partido gobernante y de los organismos de financiación impulsa el proceso de control y supervisión escolar. Por último, el control y la supervisión periódicas de los centros escolares han dado lugar a un aumento de la matriculación de alumnos, una mayor disponibilidad de las instalaciones básicas y ha mejorado la asistencia de los profesores.

Debate y conclusión

Los países que han utilizado como base para realizar el análisis de los sistemas de inspección que se presentan en este documento tienen sistemas únicos de inspección de centros escolares, como se resume en la Tabla 1. En la que se incluyen, por ejemplo, los mecanismos de gobernanza, la frecuencia de las visitas, la presentación de informes y las recompensas y sanciones. Excepto en Pakistán, las inspecciones escolares son de carácter obligatorio en todos los países. En el caso de Dubái y Pakistán, los sistemas de inspección escolar se han desarrollado en los últimos diez años, mientras que en Irlanda y Nueva Zelanda se han revisado los existentes para adaptarlos a las nuevas necesidades. En Nueva Zelanda se ha pasado radicalmente de las revisiones educativas basadas en acontecimientos a un ciclo de evaluación en el que evaluado y evaluador

trabajan juntos, modificando continuamente las prácticas y haciendo cambios en los planes a medida que trabajan para mejorar el centro escolar. En Nueva Zelanda y Pakistán, los revisores y monitores no son especialistas en un sector o materia; sin embargo, en Dubái e Irlanda, los inspectores son especialistas en sus áreas temáticas. Aunque los informes de inspección están a disposición del público en los cuatro países, sus formatos difieren entre sí. Los procedimientos de inspección en Nueva Zelanda y Pakistán son muy diferentes, como se ha explicado en secciones anteriores de este documento, mientras que en Irlanda y Dubái no varían significativamente. Es importante señalar que, a diferencia de Dubái, en Irlanda no hay recompensas ni sanciones asociadas a los resultados de las inspecciones.

La Oficina de Inspección Escolar de Dubái (DSIB) y la Oficina de Evaluación Educativa (ERO) son organismos independientes que colaboran estrechamente con el Ministerio de Educación de sus respectivos países. Ajustan sus objetivos en función de las políticas nacionales. La DSIB tiene su sede en Dubái y depende del Consejo Ejecutivo a través de la KHDA. La Oficina de Evaluación Educativa (ERO) tiene su sede en un país con un sistema parlamentario e informa directamente al parlamento. En Irlanda, el organismo encargado de las inspecciones depende del Ministerio de Educación y funciona como una oficina subsidiaria. Todas las circulares y publicaciones del cuerpo de inspectores en Irlanda se gestionan bajo los auspicios del Ministerio de Educación. En Pakistán, las reformas del sector educativo de 2001-2004 delegaron la mayor parte de las operaciones a la gestión educativa a nivel de distrito, incluidas la supervisión y la evaluación de los centros escolares.

Otro aspecto importante de estos sistemas es la AES y la planificación de la mejora escolar. En Dubái, Irlanda y Nueva Zelanda, los cuerpos de inspección (ERO en el caso de Nueva Zelanda) han desarrollado marcos y guías de AES para ayudar a los centros escolares a realizar autoevaluaciones fiables. Sin embargo,

en Pakistán aún no se ha establecido la AES. La Oficina de Inspección Escolar de Dubái ha creado una herramienta prescriptiva de autoevaluación que los centros escolares deben cumplimentar cuando hagan la inspección. En Irlanda, a pesar de contar con un sistema de inspección bien desarrollado, el Ministerio de Educación y el organismo de inspecciones determinan en qué deben centrarse los centros escolares cuando hagan su autoevaluación. Se sigue animando a los centros escolares a recopilar y analizar datos, pero hasta el reciente ciclo de autoevaluación escolar de 2022-2026, el planteamiento lo determinaba el Departamento de Educación. Incluso en el ciclo actual, los centros escolares reciben asesoramiento sobre las áreas prioritarias entre las que elegir. Es únicamente en Nueva Zelanda donde los centros escolares tienen plena autonomía para determinar las áreas de mejora y desarrollar sus propios planes de acción basándose en el análisis de sus datos.

Dado que el contexto de cada país es muy diferente del de los demás, los factores que impulsan las inspecciones escolares y las revisiones educativas varían enormemente. La consolidación de los servicios de supervisión escolar y el desarrollo de Sistemas de Gestión de la Educación en todas las provincias de Pakistán pueden atribuirse a la financiación de organismos transnacionales, como el Banco Asiático de Desarrollo, la Unión Europea, el Departamento de Desarrollo Internacional y el Banco Mundial. Estas organizaciones exigen resultados tangibles para pasar a la siguiente fase del proyecto y liberar más fondos. Gracias a la creación de sistemas de información para la gestión de la educación y la contratación de personal para la supervisión de centros escolares, los organismos de financiación, la dirección de los distritos y los responsables de la política educativa pueden acceder a los datos de supervisión de los centros escolares en tiempo real.

Para los sistemas educativos de Dubái e Irlanda, los resultados que se obtienen en las evaluaciones internacionales PISA, TIMSS y Progreso de la

Comprensión Lectora (PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study en inglés) son indicadores importantes sobre la calidad de la educación. En Dubái, se hace especial hincapié en la Agenda nacional, y tanto la inspección escolar como la autoevaluación se centran principalmente en los resultados de estas evaluaciones. Los centros escolares privados de EAU han obtenido excelentes resultados en las últimas evaluaciones PISA y TIMSS y han superado los objetivos impuestos por la Agenda nacional. Las evaluaciones de la OCDE parecen ser el principal motor de las inspecciones de la Oficina de Inspección Escolar de Dubái (DSIB), y la disponibilidad de recursos ha ayudado a la ciudad-estado a alcanzar sus objetivos educativos con eficacia. En Irlanda, el sistema de AES se estableció hace una década como respuesta al empeoramiento de los resultados obtenidos en el informe PISA, y se exigió a los centros escolares que priorizaran las mejoras en alfabetización y aritmética (Brown, McNamara, O'Hara & O'Brien. 2017). El rendimiento de los alumnos es también un componente clave del Marco Nacional de Calidad y, como país miembro de la OCDE, Irlanda está muy influida por todas las políticas de la OCDE, incluido el desarrollo de un sólido sistema de evaluación escolar.

El sistema de evaluación escolar de Nueva Zelanda parece haber sido impulsado originalmente por una agenda política neoliberal, por ejemplo, las decisiones tomadas a la luz del Informe Picot de 1987 y el Informe del Grupo de Trabajo Independiente de la Escuela del Mañana de 2018 lo ilustran. Hasta cierto punto, se puede argumentar que la Estrategia del Pacífico de la UNESCO puede haber influido en la Estrategia del Pacífico de Nueva Zelanda; por lo tanto, la Oficina de Evaluación Educativa (ERO) se ha centrado en los resultados de aprendizaje de los maoríes y los pasifika. En la evaluación PISA de 2009, se constató que el sistema neozelandés tenía, al menos en el nivel de secundaria, un rendimiento alto, pero una baja equidad, en relación con los alumnos maoríes y pasifika, que estaban sobrerrepresentados en el nivel de rendimiento más bajo

(Robinson et al., 2011). Esto provocó un «shock PISA», lo que provocó que el gobierno anunciara una propuesta de política escolar a la que llamó «Investing in Educational Success» [Inversión en el éxito educativo]. Con el gobierno actual, la filosofía y el funcionamiento de las inspecciones han cambiado radicalmente. Ahora se hace mucho más hincapié en la evaluación interna y colaborativa de los centros escolares, y la reputación que tenía el país por tener un modelo de inspección muy sólido e intrusivo basado en el modelo OFSTED de Inglaterra ha cambiado. Este es un ejemplo de lo que decíamos antes: los factores internos de cualquier país, sobre todo los políticos, influyen tanto o más en las políticas de inspección que las propias exigencias de los organismos externos.

En resumen, no se puede negar la influencia de las agencias transnacionales y de los factores internacionales en el crecimiento de los sistemas de inspección o evaluación escolar, pero igualmente, los contextos sociopolíticos locales tienen un impacto muy importante. Las inspecciones de la Oficina de Inspección Escolar de Dubái (DSIB) se articulan en torno a puntos de la agenda nacional, y estos objetivos nacionales de evaluación se recogen de forma exclusiva en todo informe de inspección escolar que se hace. En el caso de Irlanda, para no perder el apoyo de los poderosos interlocutores «sociales», es decir, los sindicatos de profesores, las prácticas y los procedimientos de inspección se negocian, razón por la cual el sistema de inspección escolar en Irlanda nunca ha sido «algo prioritario». Por otra parte, la existencia de la Oficina de Evaluación Educativa (ERO) y el reciente desarrollo de colaboradores en la evaluación y mejora de los centros escolares son deudores de una gobernanza de centroizquierda. Los frecuentes cambios de gobierno con programas políticos diferentes en Pakistán dificultan la coherencia del seguimiento y la supervisión de los centros escolares a pesar de las exigencias de los financiadores.

A partir de todo esto, sostenemos que con el tiempo surgirá algún tipo de sistema común de inspección a escala mundial. En otras palabras, los países aquí

estudiados convergen en sistemas muy similares. Probablemente no sea el caso por las razones antes mencionadas. Sin embargo, podemos afirmar que en los cuatro países estudiados, y de hecho en la mayoría de los países, se encuentran temas, prácticas y procesos muy similares, que probablemente seguirán desarrollándose. Como ya se ha señalado en las respectivas secciones anteriores de este documento, estos sistemas de inspección (o evaluación/supervisión) han logrado generar conocimientos y crear una atmósfera de exigencia de responsabilidades. La recogida de datos y su uso para orientar las políticas y las prácticas son temas comunes. Los cuatro países han desarrollado mecanismos para utilizar las conclusiones de la inspección, la revisión educativa o la supervisión para contribuir a la toma de decisiones. Los informes anuales nacionales de la Oficina de Evaluación Educativa (ERO), los informes de los inspectores jefe en Irlanda y los informes anuales de la Oficina de Inspección Escolar de Dubái (DSIB) son algunos de los mecanismos que permiten que los resultados de la evaluación influyan en el desarrollo de las políticas, el diseño de los planes de estudios, el desarrollo profesional de los profesores y los directores de centros escolares y el funcionamiento de los centros. En Pakistán, los datos en tiempo real orientan la toma de decisiones a nivel de distrito y provincial. Otro tema común, salvo en Pakistán, que se encuentra en las primeras fases de desarrollo de la evaluación, es dar a los centros escolares y a los profesores un papel en la evaluación y la planificación escolar a través de sistemas de autoevaluación escolar.

Todo esto es bastante sorprendente si se tiene en cuenta que hace apenas un par de décadas, la inspección escolar se limitaba en gran medida a un reducido número de países y se ocupaba principalmente de comprobar el cumplimiento de las normas y, en algunos casos, de evaluar el rendimiento de los profesores. En la actualidad, sin embargo, la inspección escolar es una característica de la gobernanza educativa en prácticamente todos los países y,

aunque difiere sustancialmente en función de los requisitos locales, presenta, como ilustra nuestro documento, una notable coincidencia de temas, políticas y procesos.

Declaración de intereses

Los autores no tienen ningún conflicto de intereses en relación con el estudio realizado en el presente documento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, A. (2011, 10 de mayo). KHDA to hand over inspection of public schools to ministry. *The National News UAE*.
<https://www.thenationalnews.com/uae/khda-to-hand-over-inspection-of-public-schools-to-ministry-1.377696>.
- Ali, A., y Hussain, I. A. (2020). The Effects of Independent Monitoring Unit at the Performance of Primary Schools in Khyber Pakhtunkhwa. *The Dialogue*, 15(2), 1-9.
- Ali, T. (2014, 27 de abril). Schools under watch. *The News*.
<https://www.thenews.com.pk/tns/detail/556188-schools-watch-education-monitoring-units-kpk>.
- AlKutich, M., y Abukari, A. (2018). Examining the benefit of school inspection on teaching and learning: a case study of Dubai private schools. *Journal of Education and Practice*, 9(5).
- Azzam, Z. (2017). Dubai's private school fees framework: A critical discussion. *Journal of Research in International Education*, 16(2), 115-130.
- Bari, F., Raza, R., Aslam, M., Khan, B., y Maqsood, N. (2013). *An investigation into teacher recruitment and retention in Punjab*. IDEAS—Institute of Development and Economic Alternatives, Punjab, Pakistan.
- Baxter, J. (2017). School Inspectors as Policy Implementers: Influences and Activities. En J. Baxter (Ed.), *School Inspectors Policy Implementers, Policy Shapers in National Policy Contexts* (pp. 1 - 23). Springer.
- Baxter, J. y Hult, A. (2017). Different Systems, Different Identities: The work of Inspectors in Sweden and England. En J. Baxter (Ed.), *In School Inspectors*

Policy Implementers, Policy Shapers in National Policy Contexts (pp. 45 – 69).
Springer.

- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., y Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37-47.
- Brown, M. (2013). *Deconstructing evaluation in education: The case of Ireland* [Tesis doctoral, Dublin City University. School of Education Studies].
- Brown, M., McNamara, G., y O'Hara, J. (2016a). Quality and the rise of value-added in education: The case of Ireland. *Policy Futures in Education*, 14(6), 810-829.
- Brown, M., McNamara, G., y O'Hara, J. (2016b). Teacher accountability in education: The Irish experiment. En B. Walsh (Ed.) *Essays in the history of Irish education* (pp. 359-381). Palgrave Macmillan.
- Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J. y O'Brien, S. (2016). Exploring the changing face of School Inspections. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 1-26.
- Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J., y O'Brien, S. (2017). Inspectors and the process of self-evaluation in Ireland. En J. Baxter (Ed.), *School Inspectors Policy Implementers, Policy Shapers in National Policy Contexts* (pp. 71 - 96). Springer.
- Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J., O'Brien, S., Faddar, J., Young, C. (2018). Integrated Co-professional evaluation? Converging approaches to school

evaluation across frontiers. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(12), 76-90. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n12.6>

- Calman, R. (2012). Māori education-mātauranga- Kaupapa Māori education, *Te Ara- the Encyclopaedia of New Zealand*. <http://www.TeAra.govt.nz/en/maori-education-matauranga/page-5>.
- Chaudhry, R., y Tajwar, A. W. (2021). The Punjab Schools Reform Roadmap: A Medium-Term Evaluation. En F. M. Reimers (Ed). *Implementing Deeper Learning and 21st Century Education Reforms* (pp. 109-128). Springer.
- Clarke, J. (2017). Forward: Inspecting School – Assembling Control?. En J. Baxter (Ed.), *School Inspectors: Policy Implementers, Policy Shapers in National Policy Contexts* (v - vii). Springer.
- Coolahan, J., y Donovan, P. F. (2009). *A history of Ireland's school inspectorate, 1831-2008*. Four Courts Press.
- Department of Education and Science [DES] (1999). *Whole School Evaluation Report on the 1998/1999 Pilot Project*. http://www.education.ie/servlet/blobServlet/des_wse_report_98_99_pilot_prj.pdf
- DES. (2003). «*Looking at our school: An aid to self-evaluation in second level schools*» [*Una visión de nuestros centros escolares: ayuda para la autoevaluación en los centros escolares de segundo ciclo*]. http://www.tui.ie/_fileupload/looking_at_our_school_2nd_level_eng.pdf.
- DES. (2012a). *Circular 0040/2012, Implementation of school self-evaluation* [online]. <https://assets.gov.ie/12878/e02b6ee94eec41b0a3427e46280ce84a.pdf>.

- DES. (2012b). *Circular 0039/2012, Implementation of school self-evaluation* [online]. <https://assets.gov.ie/12882/2875307675b84dcf9d8c80fcff77d316.pdf>.
- DES. (2016a). *Looking at our School: A Quality Framework for Primary Schools*. <https://assets.gov.ie/25260/4a47d32bf7194c9987ed42cd898e612d.pdf>.
- DES. (2016b). *Looking at our School, Quality Framework for Post Primary Schools*. <https://assets.gov.ie/25261/c97d1cc531f249c9a050a9b3b4a0f62b.pdf>.
- DES. (2017a). *Digital Learning Framework for Primary Schools 2017-2018*. https://www.dlplanning.ie/wp-content/uploads/2018/10/DLF_Primary.pdf.
- DES. (2017b). *Digital Learning Framework for Post- Primary Schools 2017-2018*. <https://www.dlplanning.ie/wp-content/uploads/2018/10/digital-learning-framework-post-primary.pdf>.
- DES. (2017c). *Policy on Gaeltacht Education 2017-2022*. <https://assets.gov.ie/24606/a526faa89eb64675ab685c074f93b0af.pdf>.
- DES. (2019). *Wellbeing Policy Statement and Framework for Practice 2018-2023 (revised October 2019)*. <https://assets.gov.ie/24725/07cc07626f6a426eb6eab4c523fb2ee2.pdf>.
- DES. (2022a). *Looking at our School, Quality Framework for Primary Schools*. <https://www.gov.ie/en/publication/b1bb3-looking-at-our-school-2022/>
- DES. (2022b). *Looking at our School, Quality Framework for Post Primary Schools*. <https://www.gov.ie/en/publication/b1bb3-looking-at-our-school-2022/>.

- DES. (2022c). Circular 0056/2022, *School Self-Evaluation: Next Steps September 2022* [online]. <https://assets.gov.ie/232751/54405353-26ba-4aad-ac7c-4b15c822a88b.pdf>.
- DES. (2022d). *Inspection Reports*. <https://www.gov.ie/en/publication/b9e7d3-inspection-reports/>.
- Dewey, A. y Drahota, A. (2016) Introduction to systematic reviews: online learning module *Cochrane Training*. Obtenido el 2 de mayo de 2022 desde <https://training.cochrane.org/interactivelearning/module-1-introduction-conducting-systematic-reviews>.
- Dubai School Inspection Bureau [DISB]. (2008). *Initial Quality Inspections Handbook*. Dubai School Inspection Bureau.
- DISB. (2012). *Inspection Handbook 2012-2013*. Dubai School Inspection Bureau.
- DISB. (2014). *Manual de inspección 2014-2015*. Dubai School Inspection Bureau.
- Earl, L. (2014). *Effective School Review. Considerations in the framing, definition, identification and selection of indicators of education quality and their potential use in evaluation in the school setting*. Education Review Office.
- Ehren, M. C., Janssens, F. J. G., Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J., y Shevlin, P. (2017). Evaluation and decentralised governance: Examples of inspections in polycentric education systems. *Journal of Educational Change*, 18, 365-383.

- El Saadi, D. H. (2017). *The contribution of the UAE School Inspection Framework as a quality assurance tool for school transformation and performance improvement* [Tesis doctoral no publicada]. The British University in Dubai.
 - Elwick, A. R., y McAleavy, T. (2015). *Interesting cities: five approaches to urban school reform*. Education Development Trust. .
 - Education Review Office [ERO] (2013). *ERO Pacific Strategy 2013-2017 [Estrategia del Pacífico de la ERO]*. Obtenido el 26 de mayo de 2022 desde <https://www.mcquinnessinstitute.org/wp-content/uploads/2021/04/6a.-ERO-Pacific-Strategy-2013-2017.pdf>.
 - ERO. (2016). *School Evaluation Indicators. Effective Practice for Improvement and Learner Success*. Education Review Office.
 - ERO. (2019). *ERO Pacific Strategy 2019-2022 [Estrategia del Pacífico de la ERO]. Driving Success for Pacific Learners*. <https://ero.govt.nz/about-us/our-strategies/pacific-strategy-2019-2022>
 - ERO. (2020). *Strategic Intentions 2020-2024*. Education Review Office.
 - ERO. (2021a). *How ERO reviews*. <https://ero.govt.nz/how-ero-reviews>.
 - ERO. (2021b). *Annual Report Te Pūrongo ā-Tau 2020/21*. Education Review Office.
 - ERO. (2022a). *Te Ara Huarau: Your Go-To-Guide*. Education Review Office.
 - ERO. (2022b). *Guidelines to Board assurance statement and self-audit checklist*. Education Review Office.
 - ERO. (2022c). *Te Ara Huarau | School improvement framework*. <https://ero.govt.nz/sites/default/files/2022->
-

[06/School%20Improvement%20Framework%20March%202022%20Education%20Review%20Office.pdf](#)

- ERO. (2022d). *Te Ara Huarau: How ERO works with English-medium State and State-integrated schools*. <https://ero.govt.nz/sites/default/files/2022-07/Te%20Ara%20Huarau%20Slide%20Set%20June%202022.pdf>.
- Faubert, V. (2009). School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. *OECD Education Working Papers*, 42.
- Fleming, B. (2016). *Irish education, 1922-2007: Cherishing All the children?*. Mynchen's Field Press.
- French, A. (2000). *The heart of the matter: How the Education Review Office evaluates pre-tertiary education*. Victoria University of Wellington through Victoria Link.
- Gallagher, K. (ed.) (2019), *Education in the United Arab Emirates - Innovation and Transformation*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-7736-5>.
- Ghaffar, S. A., y Ambreen, M. (2003). Educational policies in Pakistan. *Education in Pakistan*, 67-96.
- Goodrick, D. (febrero, 2022). *Schools: Evaluation for Improvement Approach: implementation case studies*. https://ero.govt.nz/sites/default/files/2022-04/Goodrick%20report%20-%20Case%20Studies%20-%20Schools%20Evaluation%20for%20Improvement%20-%20Synthesis%20and%20implications%20-%2027Apr2022_0.pdf
- Government of Balochistan, Education Department. (2015). *Balochistan EMIS [Sistemas de Información de Gestión de la Educación (EMIS) de Balochistán] Real Time School Monitoring System. [Sistema de control escolar en tiempo real]*.

Government of Balochistan.

<http://emis.gob.pk/RTSMS/SchMonitoringConcept.aspx>.

- Government of Balochistan, Education Department. (2017). *Sistemas de Información de Gestión de la Educación (EMIS) de Balochistán. Policy Planning and Implementation Unit (PPIU) [Unidad de Planificación y Ejecución de Políticas]*.

Government of Balochistan. <http://emis.gob.pk/website/PPIU.aspx>.

- Government of Ireland. (2022). *Organisation Information: Inspectorate* [Online]. Government of Ireland. <https://www.gov.ie/en/organisation-information/818fa1-inspectorate/>.

- Government of Pakistan (2002). *Education Sector Reforms Action Plan 2001-2004*. Ministry of Education.

- Government of Pakistan (2009). *National Education Policy 2009*. Ministry of Education. https://itacec.org/document/2015/7/National_Education_Policy_2009.pdf.

- Gray, A. (2019). *European School Inspection and Evaluation: History and Principles*. Bookworm of Retford.

- Haque, B., Ala'alatoa, B., Berryman, M., O'Neill, J., y Wylie, B. (2018). *Our Schooling Futures: Stronger Together. Whiria Nga Kura Tuatinitini. The final report by the Tomorrow's Schools Independent Taskforce*. Ministry of Education of New Zealand.

- Hathaway, R. M. (2005). *Education Reform in Pakistan: Building for the Future*. Woodrow Wilson International Center for Scholars.

- Hislop, H. (2022). *Chief Inspector Report September 2016 – December 2020*. <https://assets.gov.ie/219404/0b911002-2f49-4f07-9e66-644aa5e28101.pdf>.

- Jaffer, K. (2010). School inspection and supervision in Pakistan: Approaches and issues. *Prospects*, 40(3), 375-392.
- Javed, M. L., Inayat, M., y Javed, M. N. (2021). Monitoring and Evaluation System in Education: An Overview of Elementary Schools. *Review of Applied Management and Social Sciences*, 4(4), 837-847.
- Kayani, M. M., Begum, N., Kayani, A., y Naureen, S. (2011). Effectiveness of monitoring system at primary level in Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 2(19), 148-154.
- Knowledge and Human Development Authority (2008, 5 de septiembre). *Inspection Bureau to Check Quality of Education in Dubai Institutions*.
<https://web.khda.gov.ae/en/About-Us/News/2008/Inspection-Bureau-to-Check-Quality-of-Education-in>.
- KHDA. (2010, 9 de junio). *Follow-Through Inspections of unsatisfactory public and private schools*.
- KHDA. (2018a). *Inspection in Dubai*.
<https://www.khda.gov.ae/DSIBRecruit/>.
- KHDA. (2018b). *Dubai private schools a decade of growth: Key findings 2008–2018*.
https://khda.gov.ae/Areas/Administration/Content/FileUploads/Publication/Documents/English/20180507174427_KeyFindings_2008-2018_en.pdf
- KHDA. (2019, 23 de septiembre). *KHDA Reduces Notice Period for School Inspections*. <https://connector.ae/updates/5649/khda-reduces-notice-period-for-school-inspections>.

- KHDA. (2021a). *KHDA's Open Data - Dubai's Private Schools Open Data*.
<https://www.khda.gov.ae/en/opendata>.
- KHDA. (2021b, 5 de julio) *TIMSS 2019. Achieving TIMSS National Agenda Targets & Better Learning Outcomes in Dubai's Private Schools*.
<https://web.khda.gov.ae/en/Resources/Publications/International-Assessments/Dubai-TIMSS-2019>.
- Mahmood, D. Z. (2017). Comparison of Internal and External Monitoring Systems in Term of Students' Attendance, Enrollment and Retention in Punjab Education Department-Pakistan. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 7(8), 58-67.
- Majoka, M. I., y Khan, M. I. (2017). Education Policy Provisions and Objectives. A Review of Pakistani Education Policies. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(2), 104-125. doi: 10.14658/pupj-ijse-2017-2-6
- Malik, R., y Rose, P. (2015). Financing education in Pakistan: Opportunities for action. *Country Case Study for the Oslo Summit on Education for Development*.
<https://reliefweb.int/report/pakistan/financing-education-pakistan-opportunities-action-country-case-study-oslo-summit>.
- Mansoor, Z. (2019). *Punjab, Pakistán: A Case Study for Using a Systems Approach for Identifying Constraints to Education Service Delivery*. Pathways for Prosperity Commission Background Paper Series; n° 30.
- Matsumoto, A. (2019). Literature review on education reform in the UAE. *International Journal of Educational Reform*, 28(1), 4-23.
- McKeown, C., Denner, S., McAteer, S., Shiel, G., y O'Keefe, L. (2019). *Learning for the Future: The performance of 15-year-olds in Ireland on reading literacy, science and mathematics in PISA 2018*. Educational Research Centre.

- McNamara, G., Brown, M., Gardezi, S., O'Hara, J., O'Brien, S., y Skerritt, C. (2021). Embedding Self-Evaluation in School Routines. *SAGE Open*, 11(4), 21582440211052552.
- McNamara, G., O'Hara, J., Brown, M., y Quinn, I. (2020). Quality assurance in Irish schools: Inspection and school self-evaluation. *Administration*, 68(4), 161-180.
- McNamara, G., Skerritt, C., O'Hara, J., O'Brien, S., y Brown, M. (2022). For improvement, accountability, or the economy? Reflecting on the purpose (s) of school self-evaluation in Ireland. *Journal of Educational Administration and History*, 54(2), 158-173.
- McNamara, G., y O'Hara, J. (2012). From looking at our schools (LAOS) to whole school evaluation-management, leadership and learning (WSE-MLL): the evolution of inspection in Irish schools over the past decade. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(2), 79-97.
- Ministry of Education (NZ) (2009). Ka Hikitia: Managing Success/ Māori Education Strategy 2008-2012 (actualizado 2009). New Zealand Government. <https://education.govt.nz/assets/Documents/Ministry/Strategies-and-policies/Ka-Hikitia/KaHikitia2009PartOne.pdf>.
- Ministry of Education (NZ) (2020a). Ley de Educación de 1989: derogada, el 1 de agosto de 2020, por la sección 66g(3)(b) de la Ley de Educación y Formación de 2020 [Education and Training Act 2020] (n.º 38, 2020). New Zealand Government. <https://www.legislation.govt.nz/act/public/1989/0080/latest/DLM175959.html>
- Ministry of Education (NZ) (2020b). *Action Plan for Pacific Education 2020-2030 [Plan de Acción para la Educación del Pacífico 2020-2030]*. New Zealand Government. <https://www.education.govt.nz/our-work/overall-strategies-and-policies/action-plan-for-pacific-education-2020-2030/>

- Ministry of Federal Education and Professional Training [MOFEPT]. (2017, January 17). *Minimum Standards for Quality Education in Pakistan: Attaining Standards for Improved learning Outcomes and School Effectiveness*. Government of Pakistan. <http://www.mofept.gov.pk/Policies>.
- Mutch, C. (2014). Developing a conceptual framework for school review. En M. Lei y S. Kushner (Eds.) *A developmental and negotiated approach to school self-evaluation* (pp. 91-107). Emerald Group Publishing Limited.
- Nadeem, H. A., y Saadi, A. M. (2019). An Analysis of Monitoring and Evaluation System Launched by Punjab Education Department. *Journal of Educational Leadership and Management*, 1(1), 17-32.
- Openshaw, R. (2014). Picot Report/Tomorrow's Schools. New Zealand, 1945-2013. *Dictionary of educational history in Australia and New Zealand (DEHANZ)*.
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OCDE] (2021). *OECD Review of Wellbeing Policies and Practices in Dubai's Private School Sector*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/c04eb3fb-en/index.html?itemId=/content/component/c04eb3fb-en>
- Punjab Education Sector Reforms Programme (PESRP) (2020a). *Monitoring and Evaluation*. <https://www.pesrp.edu.pk/pages/monitoring-and-evaluation>.
- Punjab Education Sector Reforms Programme (PESRP) (2020b). *Classroom Observation Tool (COT)*. <https://www.pesrp.edu.pk/pages/classroom-observation-tool>.
- Rae, K. A. (1991). 14 The Education Officer in New Zealand. In Walker, W., Hughes, M., y Farquhar, R. (Eds.), *Advancing Education: School Leadership in Action* (170 -187). Falmer.

- Rizvi, A. (2018, 10 de mayo). Dubai's failing schools find themselves trapped in a vicious cycle. *The National News UAE*.
<https://www.thenationalnews.com/uae/dubai-s-failing-schools-find-themselves-trapped-in-a-vicious-cycle-1.728965>.
- Robinson, V. M., McNaughton, S., y Timperley, H. (2011). Building capacity in a self-managing schooling system: The New Zealand experience. *Journal of educational Administration*, 49(6), 720-738.
- Roof, D. J. (2015). Problems of common interest: The shaping of education in Pakistan, 1970-2014. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS)*, 9(1), 35-51.
- School Education and Literacy Department (2014). *Sindh School Monitoring System: Brief about Directorate General of Monitoring and Evaluation*, School Education and Literacy Department. Government of Sindh.
<http://www.sindheducation.gov.pk/pages.jsp?page=sindhschoolmonitoringsystem>.
- School Education Department (2018, 26 de abril). *PMIU's monitoring mechanism* [Mecanismos de control de la PMIU]. Government of the Punjab.
<https://schooledupunjab.wordpress.com/2018/04/26/pmius-monitoring-mechanism/>
- Shah, D. (2009). Monitoring the Quality of Secondary Education in the Context of Decentralization in Pakistan. *Bulletin of Education & Research*, 31(1), 1-25.
- SICI. (2022). *Inspection Profiles*. Obtenido el 17 de julio de 2022 desde <https://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles>

- Stats NZ (2020, 15 de junio). *Education outcomes improving for Maori and Pacific peoples* [Mejora de los resultados educativos para los maoríes y los pueblos del Pacífico]. <https://www.stats.govt.nz/news/education-outcomes-improving-for-maori-and-pacific-peoples>.
- Thacker, S., y Cuadra, E. (2014). *The road traveled: Dubai's journey towards improving private education-a World Bank review*. The World Bank.
- United Arab Emirates (UAE) (2015). *School Inspection Framework 2015 – 2016*. KHDA
- van Bruggen, J. C. (2010) *Inspectorates of Education in Europe; Some Comparative Remarks about their Tasks and Work*. SICI.
- Wilcox, B. (2000). *Making school inspection visits more effective: The English experience*. UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- World Bank (2014, 31 de octubre). *Five Lessons from Dubai on improving the Private Education Sector*. The World Bank.
<https://www.worldbank.org/en/news/feature/2014/10/31/five-lessons-from-dubai-on-improving-the-private-education-sector>
- World Bank (2019). *Pakistan - District Education Management and Service Delivery Study (inglés)*. The World Bank.
<http://documents.worldbank.org/curated/en/787131562572214336/Pakistan-District-Education-Management-and-Service-Delivery-Study>.
- World Bank (2022). *Human Capital Project*. The World Bank.
<https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital>.

- Zafar, F. (2003). *Fiscal Devolution in Education: Case Study-reflecting Initial Response*. Ministry of Education, Decentralization Unit-EFA Wing, Government of Pakistan.

Tabla 1: Organizaciones de inspecciones escolares. Similitudes y diferencias.

	Base legislativa	Acuerdos de gobernanza	Frecuencia de las visitas de inspección a los centros escolares	Marco de calidad	Procedimientos comunes de inspección	Período de notificación	Informes	Recompensas/sanciones
Dubái	Ley n.º 30 del Consejo Ejecutivo para la KHDA y Ley n.º 38 para la DSIB en 2007	La KHDA es una institución pública independiente	Anualmente	UAE School Inspection Framework 2015-2016	Observación de las clases e información a los profesores, reuniones con las partes interesadas, análisis de documentos, encuesta a padres y alumnos.	Tres días	Todos los informes de inspección escolar están disponibles en el sitio web de la KHDA	Los centros escolares con calificación de «Outstanding» podrán incrementar sus tasas (el porcentaje lo decide la KHDA)
Irlanda	Ley de Educación, 1998, sección 13	El organismo encargado de las inspecciones escolares es una institución dependiente del	Se selecciona una muestra de centros escolares que tengan fortalezas	Looking at Our School 2022	Observación de las clases e informes a los profesores, reuniones con los grupos de interés, análisis de documentos, encuesta	Diez días en caso de evaluación del centro escolar (WSE)	Todos los informes de inspección escolar están disponibles en el sitio web del Ministerio de	Un buen informe de inspección escolar es un regalo.

		Ministerio de Educación	importantes y centros con puntos débiles también importantes ¹⁹ .		a padres y alumnos.		Educación	
Nueva Zelanda	Secciones de la parte 28 de la Ley de Educación de 1989	La Oficina de Evaluación Educativa (ERO) es una institución independiente ajena al Ministerio de Educación	Ciclo de evaluación de tres años	Indicadores de evaluación escolar 2016 y marco de mejora escolar 2022	Según decidan el director y el socio evaluador	Negociado entre el director y el socio evaluador	Todos los informes de evaluación educativa están disponibles en el sitio web de la ERO	Los centros de alto rendimiento reciben menos visitas
Pakistán	Iniciativa de los gobiernos provinciales como parte de las reformas integrales de su sistema educativo.	En todas las provincias, las unidades de control forman parte del Departamento de Educación.	Mensualmente	Normas mínimas de calidad	Visita al centro escolar para completar la lista de comprobaciones de la auditoría y pedirle al director/jefe del centro que la firme.	Visita sorpresa sin previo aviso	Una vez presentado, el informe de seguimiento escolar está disponible en la unidad de seguimiento/pági	Los distritos se califican en función de los resultados que obtienen los centros escolares con respecto a los indicadores

¹⁹ GUÍA para la inspección de los centros escolares de primaria

Sarah Gardezi, Gerry McNamara, Martin Brown y Joe O'Hara (2023)

Auge y convergencia de los sistemas de inspección escolares

Supervisión21 n° 68

<https://doi.org/10.52149/Sp21>

ISSN 1886-5895

na web del
Departamento de
Educación y pasa
a formar parte de
la base de datos
de la unidad de
seguimiento

A los profesores
que faltan al
trabajo se les
sanciona con
multas o multas
coercitivas.