

# Equidad, igualdad e inspección de educación. De los datos a la equidad y la igualdad\*

/

## Equity, Equality, and Educational Inspectorate. From Data to Equity and Equality

**Maidier Ituarte Pérez.**

*Inspectora de Educación del País Vasco.*

**Martin Javier Casado Goti.**

*Inspector de Educación del País Vasco*

**DOI:** <https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.987>

### Resumen

El presente artículo está basado en una comunicación presentada en el XVII Congreso Estatal de ADIDE Federación celebrado en Córdoba en noviembre de 2024, bajo el título: "Equidad, Igualdad e Inspección Educativa". La comunicación llevaba por título: "De los datos a la equidad y la igualdad". Los contenidos giraron en torno a los datos de las evaluaciones externas (de la Evaluación Diagnóstico y de las Evaluaciones Internacionales), así como datos de la investigación: qué prácticas educativas y organizativas se consideran eficaces.

Es importante reseñar que, a su vez, cada uno de los puntos anteriores se desarrolló en torno a dos ejes. El primer eje, la lectura de datos: ¿Qué tipo de datos conoce un centro escolar, y su inspector o inspectora de referencia? ¿Retratan de verdad lo que sucede en las aulas? ¿Son datos fiables? ¿Cuál es el origen y el objetivo de quien ha recogido estos datos? El segundo eje, las actuaciones: ¿Qué se puede hacer con esos datos? ¿Cómo se pueden interpretar? ¿Qué utilidad tienen para la labor docente,

---

\* Artículo basado en la comunicación del mismo título presentada en el XVII Congreso Estatal de FADIDE sobre "Igualdad, Equidad e Inspección Educativa" (Córdoba, del 13 al 15 de noviembre de 2024),

organizativa e inspectora? ¿Cómo se pueden manejar para que reviertan en una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que el alumnado desarrolle mejor sus competencias, su ciudadanía y su realización personal?

**Palabras clave:** Inclusión, Equidad, Igualdad, Calidad, Evaluación, Inspección de educación, prácticas educativas, análisis de datos.

### **Abstract**

This article is based on a paper presented at the XVII State Congress of ADIDE Federation held in Cordoba in November 2024, under the title: 'Equity, Equality and Educational Inspection'. The paper was entitled: 'From data to equity and equality'. The contents were focused around data from external evaluations (Diagnostic Evaluation and International Evaluations), as well as research data: what educational and organisational practices are considered effective.

It is important to note that each of the above points in turn developed along two axes. The first axis, the reading of data: What kind of data does a school and its inspector know, and does it really reflect what is happening in the classroom, is it reliable, and what is the origin and purpose of the data collector? The second axis, actions: What can be done with these data? How can they be interpreted? How useful are they for teaching, organisational and inspection work? How can they be managed to improve teaching and learning processes, so that students can better develop their competences, their citizenship and their personal fulfilment?

**Keywords:** Inclusion, Equity, Equality, Evaluation, Inspection, Educational Practices, Data Analysis.

## 1.- Datos de las evaluaciones externas: evaluación de diagnóstico

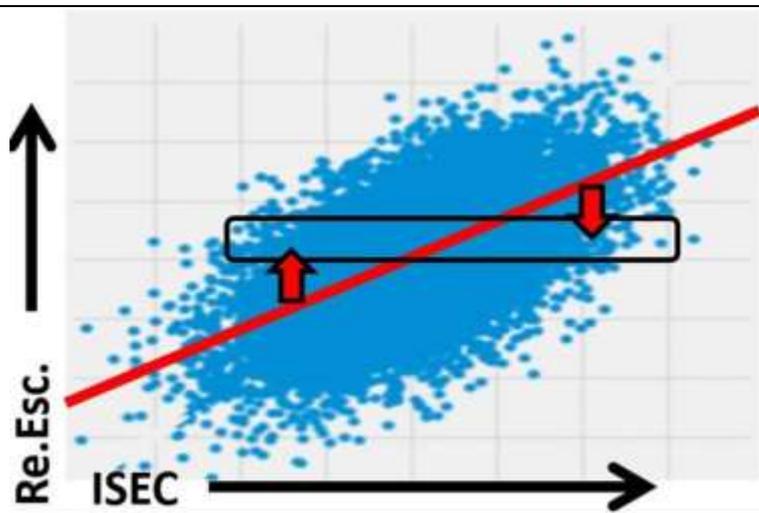
Previamente a hablar de las evaluaciones externas consideramos oportuno hacer una breve referencia al internacionalmente conocido informe Coleman, publicado en los Estados Unidos en el año 1966. Su autor, James Coleman (Coleman *et al.*, 1966), llevó a cabo una investigación científica a gran escala; 645.000 alumnos y alumnas de 4.000 escuelas de los Estados Unidos fueron encuestados y reflejados en un gráfico. En el eje horizontal del gráfico se representó el “*background*” o lo que hoy en día podría corresponder al ISEC de los alumnos y alumnas, esto es, el índice socioeconómico cultural de los mismos. En el eje vertical se recogieron las calificaciones o los resultados escolares de los encuestados. Entre muchas de las conclusiones que se obtuvieron de este estudio, destacamos aquella que hace referencia a *que cuanto más alto es el “background” o ISEC de los alumnos/as hay una tendencia a que los resultados escolares sean mejores.*

Si bien es cierto que aunque sea intuitivamente muchos de nosotros nos hubiésemos imaginado este resultado, cabe mencionar que de esta investigación se obtuvieron dos conceptos muy importantes que nos gustaría resaltar por la influencia que han tenido en posteriores estudios y evaluaciones:

1. La recta de regresión, esto es, la media de lo que se espera de cada alumno/a teniendo en cuenta su índice socio-económico cultural (ISEC). Esta recta se representa en el siguiente gráfico mediante una línea roja.
2. El valor añadido: la capacidad de cada sistema educativo o centro escolar de obtener de su alumnado resultados significativamente superiores a lo que se podría esperar de ellos según su situación de origen.

Explicamos estos dos conceptos en el gráfico 1.

Gráfico 1. Regresión y valor añadido.



Fuente: Elaboración propia.

En este gráfico se observa que aquellos alumnos/as agrupados en el recuadro central de color negro obtuvieron en la investigación los mismos resultados escolares. Sin embargo, se concluyó que el sistema educativo estadounidense fue capaz de dar a los alumnos/as reflejados en la parte izquierda del rectángulo negro un valor añadido, ya que se posicionan por encima de la línea de regresión, y por lo tanto obtuvieron mejores resultados de lo que se esperaba de ellos teniendo en cuenta su “background” o ISEC.

En la parte derecha del rectángulo negro, sin embargo, se observan alumnos/as que obtuvieron exactamente los mismos resultados que aquellos situados en la parte izquierda. Pero el gráfico muestra que estos alumnos se posicionan en la parte inferior de la línea de regresión, por lo que se podría decir que el sistema educativo estadounidense no fue capaz de obtener de ellos ni siquiera los resultados que se esperaban teniendo en cuenta su ISEC.

Los conceptos extraídos en el informe Coleman (línea de regresión y valor añadido) han sido utilizados en posteriores estudios y evaluaciones de ámbito educativo, tales como la evaluación diagnóstica que nos ocupa en este apartado. Esta

evaluación se lleva a cabo anualmente en territorio español y está regulada en el artículo 144 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación:

Artículo 144. Evaluaciones de diagnóstico. 1. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas colaborarán en la realización de un marco común de evaluación que sirva como referencia de las evaluaciones de diagnóstico contempladas en los artículos 21 y 29 de esta Ley. Los centros docentes realizarán una evaluación a todos sus alumnos y alumnas en cuarto curso de educación primaria y en segundo curso de educación secundaria obligatoria, según dispongan las Administraciones educativas. La finalidad de esta evaluación será diagnóstica y en ella se comprobará al menos el grado de dominio de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática. Los centros educativos tendrán en cuenta los resultados de estas evaluaciones en el diseño de sus planes de mejora.

Tal y como establece la Ley, las evaluaciones de diagnóstico tienen carácter informativo, formativo y orientador para los centros, para el profesorado, para el alumnado y sus familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Su realización es responsabilidad de las Administraciones educativas.

El marco normativo establece que las Administraciones educativas promoverán que los centros tengan en cuenta los resultados de estas evaluaciones en el **diseño de sus planes de mejora**. Estos incluirán propuestas de actuación que contribuyan a que el alumnado alcance las competencias establecidas, permitan adoptar medidas de mejora de la calidad y la equidad de la educación y orienten la práctica docente.

Teniendo en cuenta esta premisa consideramos muy relevante la labor que desde la Inspección de Educación junto con los centros educativos se puede llevar a cabo en lo que respecta a la lectura y análisis de los datos extraídos de las Evaluaciones Diagnóstico.

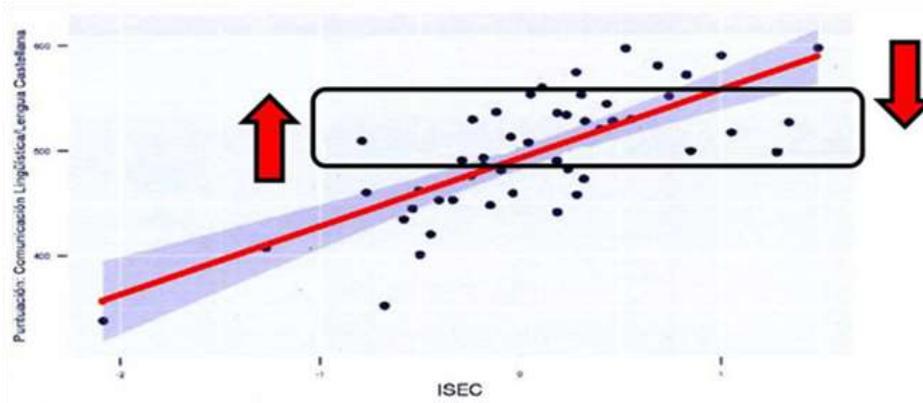
A continuación abordaremos unos ejemplos de lectura de datos referentes a varias evaluaciones diagnóstico, con el objeto de esbozar una serie de propuestas que

creemos pueden ser de utilidad para la intervención de la Inspección de educación en el ámbito de sus actuaciones.

### 1.1.- Lectura de datos: evaluación diagnóstica

En el siguiente gráfico 2 observamos un ejemplo de una Evaluación Diagnóstica en Comunicación Lingüística de una Comunidad Autónoma. En el eje horizontal se refleja el índice socioeconómico cultural (ISEC) y en el eje vertical los resultados en Comunicación Lingüística. En el centro del gráfico tenemos los resultados de los centros escolares de Educación Secundaria Obligatoria de esa Comunidad Autónoma, donde cada punto representa un centro escolar. Dentro del recuadro negro se ubican los centros escolares que han obtenido resultados similares en esta Evaluación de Diagnóstico. Aun así se aprecia una significativa diferencia entre ellos, porque teniendo en cuenta la línea de regresión: los centros posicionados a la izquierda del gráfico donde el eje del ISEC marca valores más bajos, han sido capaces de dar a sus alumnos un valor añadido, ya que se encuentran por encima de lo que se esperaba de ellos. Por su parte, los centros situados a la derecha del rectángulo, y por debajo de la línea de regresión, no han sido capaces de obtener de su alumnado lo que se espera de ellos.

Gráfico 2. Ejemplo interpretación de resultados-ISEC en una evaluación diagnóstica.

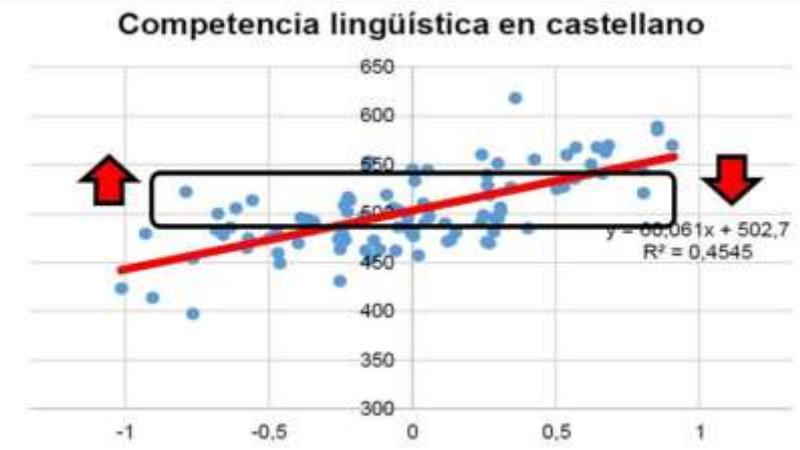


Fuente: Murciaeduca.es

A continuación presentamos un segundo ejemplo de una Evaluación Diagnóstica de Educación Secundaria Obligatoria en Comunicación Lingüística en otra Comunidad Autónoma. En este gráfico observamos también que hay centros que,

aun obteniendo los mismos resultados en esta evaluación, están aportando un gran valor añadido a su alumnado, mientras que otros, con resultados similares, no están dando a su alumnado lo que deberían.

Gráfico 3. *Ejemplo interpretación de resultados-ISEC en una evaluación diagnóstica.*



Fuente: Servicio de Inspección Educativa de Navarra (2022). Evaluación censal de diagnóstico de Junio 2022.

De los dos casos anteriores podemos concluir que **el éxito y el fracaso son relativos**. Alumnado que obtiene los mismos resultados escolares puede considerarse que han sido exitosos o puede considerarse que han fracasado. La equidad no consiste en dar a todos nuestros alumnos lo mismo, sino consiste en **articular medidas para obtener de cada alumno y cada alumna el mejor desarrollo de sus competencias y ubicarlo por encima del valor marcado por la recta de regresión**.

De esta lectura y análisis de datos, ¿qué conclusiones podemos extraer para la Inspección de educación?

1. Es conveniente llevar a cabo prácticas de lectura compartida y análisis de datos con los centros educativos. Consideramos que sería adecuado llevar a cabo este ejercicio con los equipos directivos y Comisiones Pedagógicas de los centros escolares. Un buen momento para ello serían las reuniones que los inspectores e inspectoras realizan al principio de curso. A su vez, consideramos que desde la Inspección de Educación es importante promover el

reconocimiento y la valoración positiva de aquellos centros que dan a su alumnado un **valor añadido**, e identificar sus **buenas prácticas**.

2. Quisiéramos recalcar que la Inspección Educativa no puede analizar con la misma mirada a aquellos centros que han obtenido los mismos resultados en las Evaluaciones de Diagnóstico. Tal y como se ha observado en las gráficas anteriores, es importante
3. identificar qué centros escolares están aportando un valor añadido a su alumnado y qué centros escolares están teniendo dificultades en este proceso. De aquí la relevancia de realizar lectura y análisis compartido de datos.
4. De los resultados y análisis de las evaluaciones de Diagnóstico, cada centro educativo diseña **sus propios planes de mejora**. Estos incluyen propuestas de actuación que contribuyen a que el alumnado alcance su mejor nivel competencial. De este modo se articulan medidas para orientar la práctica docente con el objetivo de dar a cada alumno y alumna lo que necesita. Los inspectores e inspectoras de educación acompañarán a los centros en el desarrollo de sus planes de mejora, haciendo un seguimiento de los mismos en coordinación con el centro escolar.

## 2.- Datos de las evaluaciones externas. Pisa

¿Qué es el Informe PISA? ¿Quiénes participan en él? ¿Qué información nos puede ofrecer para mejorar la Equidad y la Igualdad del alumnado?

El Informe PISA depende directamente de la OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico<sup>1</sup>. Esta organización inicialmente tenía como fin principal estimular la economía, la producción y el comercio de los países miembros. Sin embargo, hoy en día también cuenta entre sus objetivos el bienestar social de la ciudadanía y la mejora de su calidad de vida. Una de las consecuencias de este deslizamiento de la OCDE desde aspectos primordialmente económicos hacia posiciones más sociales, es la puesta en marcha del informe PISA iniciado en el año 2000 y con carácter trienal. Cuando se publicaron los primeros informes PISA algunos

---

<sup>1</sup> Para saber más de la OCDE: <https://www.oecd.org/en/about/history.html>

sectores sociales cuestionaron que una organización de carácter comercial se “entrometa” en el mundo educativo y por lo tanto las conclusiones de esos estudios estarían “contaminadas” por esta premisa. Pero a nuestro juicio hay varios factores que ponen en valor la lectura de sus resultados de PISA para la mejora de la Calidad, la Equidad y la Igualdad en Educación.

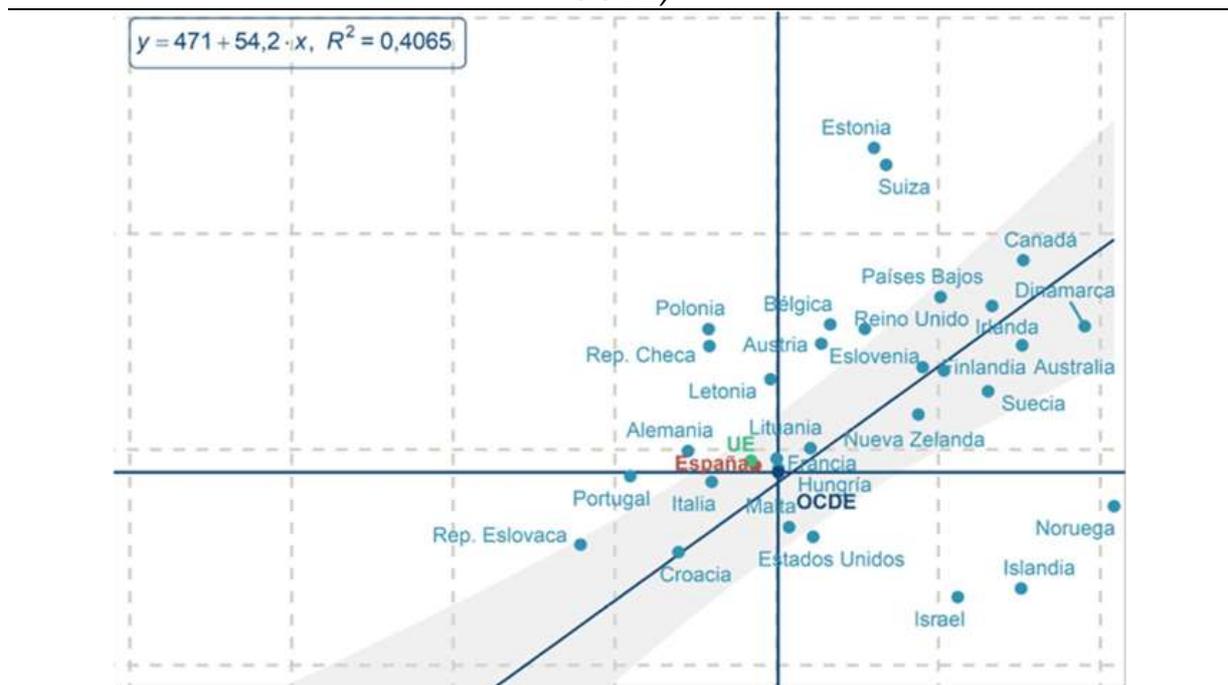
### ***Aspectos a resaltar en la prueba PISA***

1.- Casi ochocientos mil alumnos y alumnas en cuatro continentes cumplimentan las mismas pruebas, con los mismos ítems, la misma duración de las sesiones, etc. y deben responder a situaciones diseñadas desde un punto de vista competencial. Es decir:

- No se premia el memorismo ni la repetición de datos.
- Están basadas en situaciones de la vida cotidiana.
- El alumnado debe movilizar más de una competencia de manera simultánea para dar respuesta a las situaciones que se le plantean.

2.- El Índice Socio-Económico y Cultural o ISEC, anteriormente explicado. Este aspecto ocupa una buena parte de los informes de PISA y está íntimamente ligado a la Equidad y la Igualdad educativa. Así, en el siguiente gráfico 3 se presentan los resultados de la prueba de Matemáticas correspondiente al último PISA, año 2022, de algunos Estados participantes ordenados según su ISEC (línea diagonal o recta de regresión). Analizado el gráfico, se aprecia que casi todos los sistemas se ubican en las cercanías de la línea de regresión. También se puede apreciar que tres sistemas educativos: Portugal, Italia y Noruega han obtenido resultados muy parecidos. A pesar de eso, ¿se pueden comparar entre ellos y llegar a la conclusión de que estos tres sistemas han sido igual de eficaces con su alumnado porque han tenido puntuaciones similares? La respuesta evidente es que Portugal ha “añadido”, Italia ha “cumplido” y Noruega “parece no haber llegado”; todo esto, insistimos, a pesar de tener resultados muy similares.

Gráfico 4. Resultados de la prueba de Matemáticas en PISA 2022 (por naciones OCDE)



Fuente: figura 3.6.a del informe “PISA 2022 Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes” (MEFP, 2023, p. 121).

3.- Datos globales y pormenorizados, versus “la media”. Una realidad tan compleja como un sistema educativo, está lejos de ser justamente representada por una cifra, o resumida en una media aritmética. Es muy conocido el chiste que dice: “si una persona come dos pollos y otra no come ninguno, la estadística considerará que cada uno ha comido un pollo: la media aritmética”. Pues bien, PISA ofrece una gran cantidad de datos, muy interesantes y prolijos, además de las “famosas” medias. Sin embargo, estos datos suelen ser muy poco conocidos en un contexto social extenso, en los medios de comunicación... y además también suelen pasar desapercibidos por amplios sectores de las comunidades educativas. Por este motivo es muy recomendable acercarse a los informes desde una perspectiva amplia. En el caso de Euskadi, sería muy interesante la visita a la página web del ISEI-IVEI: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación educativa<sup>2</sup>.

Una de las consecuencias de simplificar el informe PISA atendiendo únicamente a las medias aritméticas sería que la prensa y las redes sociales a menudo

<sup>2</sup> Véase *Irakas-sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundea*, en su apartado evaluaciones internacionales, en <https://isei-ivei.euskadi.eus/es/inicio>.

presentan titulares llamativos del estilo: *“En Europa, los sistemas educativos de Estonia, Suiza... están a la cabeza en matemáticas y ciencias...”*. O bien: *“La Comunidades Autónomas que más han crecido son... mientras que a la cola se encuentran...”*. Estas interpretaciones, originadas por el desconocimiento y la simplificación de la realidad, pueden ayudar a que se propaguen el desánimo y la frustración entre los profesionales de la educación, que en ocasiones se pueden ver juzgados y cuestionados como miembros activos del sistema educativo.

### ***¿Cómo puede la Unión Europea utilizar estas pruebas para fomentar la equidad y la igualdad?***

Como hemos explicado, la OCDE es un agrupación de 38 países socios (si bien las pruebas PISA abarcan a 80 sistemas educativos, con una muestra de 790.000 estudiantes que representa a 29 millones de jóvenes en el mundo entre 15 y 16 años).

Sin embargo, la Unión Europea, a diferencia de la OCDE, es un organismo político de carácter gubernamental: la ciudadanía de los 27 países miembros elige por votación un Parlamento y éste designa el Gobierno o Comisión Europea. Pues bien, el Gobierno Europeo ha decidido adoptar siete objetivos en la esfera de la educación. Entre ellos se encuentra el siguiente objetivo estratégico número 3 directamente relacionado con la equidad educativa:

Para el 2030 el porcentaje de jóvenes de 15 años que no están debidamente cualificados en lectura, matemáticas y ciencias debe ser inferior al 15 % (European Commission)<sup>3</sup>

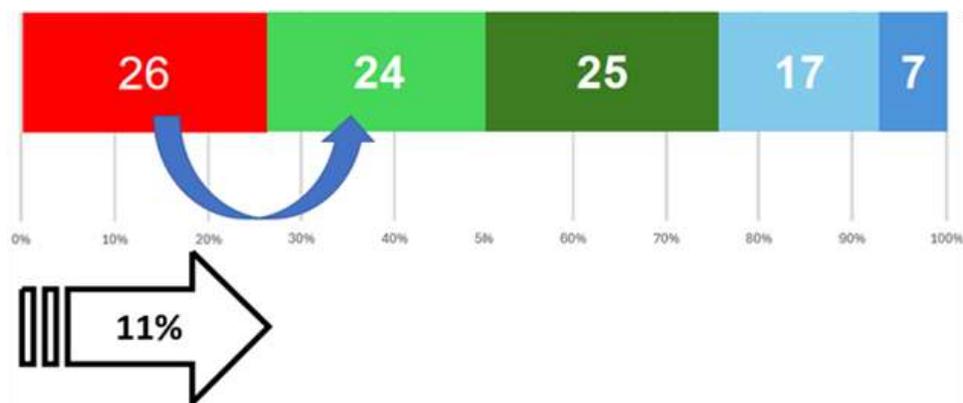
¿Qué tiene que ver este objetivo de la Unión Europea con los resultados de las pruebas PISA - OCDE? Una lectura detallada del Informe PISA nos descubre que el alumnado es clasificado en niveles de rendimiento desde el 1 al 6. Pues bien, el Gobierno Europeo ha “utilizado” los resultados de la prueba de la OCDE para definir cómo “alumnado que no está debidamente cualificado en lectura, matemáticas y ciencias”, aquellos estudiantes del nivel 2 e inferior en las pruebas PISA.

---

<sup>3</sup> Ver European Commission. European Education Area. Quality education and training for all. Recuperado de <https://education.ec.europa.eu/es/about-eea/strategic-framework>.

Es de reseñar que actualmente en la Unión Europea este alumnado, nivel 2 e inferior, se ubica en el sector rojo del siguiente gráfico 5. Es decir, a fecha de hoy el 26% del alumnado europeo no estaría preparado para cumplir el objetivo estratégico. Por ese motivo, la Unión Europea pide a sus Estados miembros que para el año 2030 “desplace” al menos al 11% de esos estudiantes al nivel siguiente de rendimiento. De esta manera se cumpliría el objetivo: solamente el 15% del alumnado permanecerá en el nivel 2 e inferior.

Gráfico 5. Porcentaje de alumnado europeo no preparado para cumplir el objetivo estratégico 3



Fuente: Elaboración propia

Es decir, la Unión Europea ha adoptado los indicadores de PISA como vara de medir, para determinar cuál es la población *target* de su política educativa para mejorar la equidad sin tener en cuenta las “medias aritméticas”. Es decir, la Unión Europea ha decidido mejorar los sistemas educativos *invirtiendo esfuerzos prioritariamente en el alumnado que peores resultados presenta* (nivel 2 e inferior), en el alumnado que puede tener más carencias formativas, con el objetivo de que esos estudiantes no se queden relegados, de tal manera que la sociedad del año 2030 llegue a sus objetivos de bienestar procurando no dejar a nadie atrás.

Entre las iniciativas para reducir el número de alumnado en esos niveles iniciales se encuentran las estrategias del Departamento de Educación de Euskadi para la mejora de la competencia matemática (2024a) y para la competencia lectora (2024b).

Teniendo en cuenta todo lo mencionado hasta ahora, ¿qué propuestas podemos plantear para la Inspección de Educación en este apartado?

1. Hoy en día un gran número de inspectores e inspectoras ya promueven en las comunidades educativas de los centros escolares la conveniencia de realizar las pruebas y analizar los datos de las evaluaciones externas y contrastarlos con las evaluaciones internas. Convendría generalizar esta práctica.
2. También es recomendable difundir los objetivos de la Unión Europea para el año 2030, y el papel de las evaluaciones internacionales como vara de medir desde un punto de vista inclusivo, como hemos visto más arriba. Así, la lectura de los resultados de esas evaluaciones puede ser otra fuente más de datos para la toma de decisiones docentes y organizativas para priorizar el paso del alumnado de los niveles inferiores al nivel inmediatamente superior. ¿Cómo? Dando a conocer al profesorado los *descriptores* de cada nivel: qué tareas puede hacer su alumnado del nivel 1, y las tareas iniciales más sencillas del nivel 2, y así sucesivamente, evitando de esta manera la asignación al alumnado de *metas lejanas e inalcanzables*. En ocasiones son útiles conceptos como la Zona de Desarrollo Próximo: lo que un alumno no puede hacer individualmente, pero que con ayuda sí estaría a su alcance. Estos descriptores ayudan a los docentes a presentar a sus estudiantes tareas “troceadas” para que con los apoyos necesarios puedan llevarlas a cabo, y así ir avanzando al ritmo que necesitan. Los diversos servicios de formación e innovación educativa pueden ayudar a los y las docentes articulando intercambios de buenas prácticas, visitas intercentros, sesiones formativas, etc.

### **3.- Datos provenientes de la investigación educativa**

Hoy en día internet y las redes sociales ponen a nuestro alcance gran cantidad de datos e informaciones acerca de la Investigación en la esfera educativa. Por desgracia, también es frecuente encontrar una cierta sobreabundancia de datos, investigaciones basadas sobre grupos muy pequeños de estudiantes o pocos centros escolares, de tal manera que es difícil extrapolar o generalizar sus conclusiones. O bien se hacen referencias difusas a la fuente científica de sus afirmaciones, del estilo:

“Estudios recientes afirman que...”; “Universidades de prestigio llegan a la conclusión de...” sin aclarar de qué estudios se trata, o qué entidades o universidades avalan sus afirmaciones.

Al mismo tiempo creemos que la solidez de las investigaciones acerca de la educación, que se pretendan utilizar para obtener conclusiones fiables deben tender a cumplir estas condiciones:

1. Preferiblemente seleccionar aquellas investigaciones que recaigan sobre un elevado número de centros y estudiantes<sup>4</sup>.
2. Prestando atención a las investigaciones que son referencias de otras investigaciones posteriores. Así, en ocasiones unos estudios son frecuentemente citados por los estudios ulteriores sobre el mismo tema, para corroborar o reafirmar total o parcialmente sus conclusiones.
3. Investigaciones recientes. Son conocidos los estudios clásicos, por ejemplo sobre el “efecto Pigmalión o la transmisión de expectativas”, la “comunicación eficaz”, “Atribución”... cuyas conclusiones están en gran parte en vigor hoy en día; pero al mismo tiempo en la sociedad y en la escuela han irrumpido conceptos nuevos: competencias del alumnado, las redes sociales, la inteligencia artificial, la composición variable de las hacen que la investigación en educación se deba enriquecer con esas nuevas realidades y renovarse constantemente.
4. Investigaciones mantenidas en el tiempo. Creemos que un buen ejemplo es la Evaluación de Diagnóstico que a medida que se va aplicando en los centros escolares nos muestra, además de resultados puntuales o fotografías estáticas, la tendencia de cada centro escolar a ser exitosos en determinado ámbito de un modo sostenido en el tiempo, o bien la tendencia a presentar determinados ámbitos de mejora de manera recurrente. El paso del tiempo y la acumulación de datos puede dar consistencia a esas evaluaciones y sus conclusiones.

---

<sup>4</sup> Queremos reseñar que puede haber investigaciones a pequeña escala, incluso a la escala de un único centro escolar que pueden producir resultados y conclusiones de gran relevancia, pero aplicables únicamente en ese mismo centro, e.g. encuestas a familias, estudios sobre la oferta educativa, las instalaciones, índice de satisfacción del alumnado, de los docentes, de las familias...

5. Es conveniente basarse en investigaciones que cruzan lo local y lo global, conjugando las diferencias sociales entre modelos de aprendizaje diversos. Así, por ejemplo en el último estudio PISA publicado en 2022 se aprecia una tendencia de los sistemas educativos de Asia a obtener buenos resultados, pero es muy probable que no se puedan trasladar todos sus procedimientos, su estilo docente y organizativo, la función social de la educación.... de una manera automática a la realidad social y los sistemas educativos europeos.

Los criterios arriba mencionados están relacionados con una buena selección y con la ética de quien hace uso de las investigaciones en la esfera educativa.

Por nuestra parte, para elaborar este artículo hemos utilizado los siguientes estudios e investigaciones:

1. Las investigaciones y meta-investigaciones de *John Hattie* (Hattie, 2017; Hattie y Yates, 2019), que se iniciaron en el año 2006 y abarcan a 800.000 alumnos. Estudia, clasifica y ordena de mayor a menor efectividad 180 factores que ayudan o dificultan la enseñanza y el aprendizaje. Las conclusiones principales se pueden encontrar en: <https://visible-learning.org/>
2. Los *informes PISA* y *TALIS*<sup>5</sup> en sus sucesivas ediciones. Estos informes además de presentar cifras y resultados, cada vez tienen un carácter más interpretativo, y en ocasiones “cruzan” sus datos (resultados del alumnado en las pruebas) con otras fuentes como el estudio TALIS (opiniones del profesorado acerca de su propio estilo docente, sus necesidades, la organización de los centros etc.), para presentar propuestas pedagógicas y organizativas concretas.
3. Las aportaciones de “*Evidencia para el aprendizaje*” y “*Evidencia para el resultado*”<sup>6</sup>. Son dos colectivos que recogen investigaciones relacionadas con

---

<sup>5</sup> Sus publicaciones son de libre acceso y se pueden encontrar en:

PISA: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>;

TALIS <https://www.oecd.org/en/about/programmes/talis.html>

<sup>6</sup> *Evidence for learning* (<https://evidenceforlearning.org.au/education-evidence/teaching-learning-toolkit>).  
*Evidence for impact* (<https://www.evidence4impact.org.uk/search>)

la educación bajo dos condiciones: en sus estudios deben de estar implicados al menos 500 estudiantes y tener una duración mínima de 12 semanas.

4. Investigación de Rodríguez-García y Arias-Gago (2022), de la *Universidad de León*, sobre los modelos didácticos en Matemáticas y su relación e influencia en el rendimiento académico, hecho sobre una población de 35.943 estudiantes entre 15 y 16 años y recabando la información de 5671 docentes.
5. Las investigaciones sobre los *centros eficaces* desarrolladas desde el año 2012 en el Euskadi por el *Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa* y la Universidad del País Vasco desde el año 2012 (ISEI-IVEI /UPV, 2013, 2015, 2019).
6. Otros informes de las Evaluaciones de Diagnóstico de los centros escolares, Informes de diferentes Comunidades Autónomas, etc....

De las fuentes arriba mencionadas se puede extraer que entre los factores que más contribuyen a una buena adquisición de competencias por parte del alumnado se encuentran:

**La efectividad colectiva docente** en el centro escolar: lo que algunas investigaciones describen como “*metas claras y compartidas... implicación de los docentes participantes... visión y filosofía propia, claramente definida y compartida*”. Se trata de uno de los factores a la cabeza de los estudios mencionados. Alguna investigación concluye, de manera precisa, que este factor aumenta el rendimiento concretamente en la competencia comunicativa del alumnado (Moolenaar, 2012; Moolenaar, Slegers y Daly, 2012).

**La evaluación del alumnado y el feedback docente.** Los centros eficaces prestan una atención especial a la evaluación de carácter formativo del alumnado y de una transmisión de confianza en sus posibilidades. El personal docente combina la evaluación de la adquisición de las competencias de sus alumnos y alumnas con otro tipo de evaluación, el feedback docente, generalmente de carácter breve e informal. Este tipo de evaluación sirve para la transmisión de expectativas por canales verbales y no verbales, y tiene un elevado impacto sobre el alumnado.

La **meta-cognición**. Conocer y ser consciente de mi propio estilo de aprendizaje y trabajo eficaz. Si el profesorado desarrolla este aspecto en las situaciones de aprendizaje del alumnado, contribuye a una mejor y más eficiente adquisición de competencias por parte del alumnado. Hace referencia a que cada uno de ellos sea consciente de su propio estilo y sus propias estrategias personales y eficaces. Pongamos un ejemplo: algunos alumnos explican que aprenden más fácilmente utilizando las redes sociales (*reels*, videos...), o mediante el trabajo con compañeros (explicando a otros o escuchando explicaciones de otros), o bien haciendo presentaciones o exposiciones ante terceros, o haciendo determinados ejercicios, o combinando algunas de las prácticas mencionadas... El objetivo es que cada uno identifique sus propias prácticas personales exitosas (estrategias, habilidades, procedimientos), y posteriormente las utilice de una manera consciente y eficaz.

La **comprensión lectora**. Trabajar este aspecto de manera intensiva y abarcando los diferentes tipos de comprensión literal, intencional e inferencial, tiene varios efectos:

- a) Contribuye a que el alumnado llegue a alcanzar el objetivo de Europa 2030 arriba mencionado.
- b) Ayuda a la mejora de la adquisición del resto de competencias, por su carácter instrumental.
- c) Evita la desprotección de los y las estudiantes debido al elevado número de textos que lee en sus dispositivos móviles, textos que en ocasiones pueden tener origen, intencionalidad, consecuencias... de carácter dudoso, como la obtención de datos personales, de imágenes, de consumo/pagos de manera inconsciente, etc. Hablamos por lo tanto de motivaciones estratégicas, instrumentales y éticas.

Entre los puntos fundamentales para el abordaje de la mejora se encuentran las estrategias mencionadas:

- a) Análisis de los descriptores de cada nivel.
- b) Evaluación inicial del alumnado de acuerdo a esos descriptores.

- c) Presentación al alumnado de las tareas que se ubiquen en el umbral de lo que puede hacer sin ayuda y con ayuda de acuerdo a esos descriptores (si es necesario el profesorado puede/debe “desmenuzar” esas nuevas tareas para ponerlas a su alcance), tanto en situaciones de aprendizaje como de manera independiente.
- d) Utilización de estrategias de ayuda al alumnado: textos propios, contextualización, apoyos visuales, vocabulario previo, lectura en grupo, en parejas...
- e) Evaluación continua (con articulación de medidas correctoras cuando se detecten dificultades) enfocada como una nueva oportunidad de aprendizaje en la que las habilidades comunicativas docentes y su transmisión de expectativas al alumnado tienen gran relevancia.
- f) La evaluación de los tres tipos de comprensión (aspecto clave para avanzar al nivel siguiente) mediante sistemas y procedimientos que garanticen la objetividad del progreso de la comprensión lectora (esta evaluación final debe tener estrecha relación con la evaluación inicial para poder medir el nivel de logro).
- g) Volver a iniciar el ciclo (ver gráfico 6).

Gráfico 6. *Ciclo para la mejora de la comprensión lectora.*



Fuente: *Elaboración propia.*

#### 4.- Conclusiones

A lo largo de las líneas anteriores se ha subrayado la necesidad de la lectura y análisis compartido de los datos provenientes de las evaluaciones externas internacionales y las evaluaciones externas de diagnóstico, con el alumnado como eje del análisis. Consideramos que la labor de la Inspección de Educación es una pieza fundamental para el acompañamiento y el asesoramiento de los centros educativos en lo referente a estas tareas.

En ocasiones el profesorado puede tener necesidades formativas en torno a todos los aspectos hasta aquí desarrollados. Esas necesidades pueden ser respondidas por diversas vías: aprendizaje entre iguales, intercambio de experiencias, visitas a centros, sesiones formativas, etc. En cualquier caso, tanto la formación como la actuación con el alumnado debe girar siempre en torno a unos *principios pedagógicos* que nos parecen irrenunciables:

- El alumnado debe experimentar el **éxito**, porque le motiva a seguir desarrollando sus competencias. Este principio está relacionado con otras investigaciones ya conocidas sobre Motivación, Atribución, etc. En las líneas anteriores se han apuntado unas estrategias para que el alumnado se sienta exitoso.
- Atención a las **Necesidades Específicas de Apoyo Educativo**, que son el “corazón” de un sistema educativo que promueve la calidad y el éxito para todos y todas: la Equidad y la Igualdad (precisamente el tema de este Congreso).
- Evitando diferencias entre el alumnado relacionadas con su origen, es decir, la concepción de la **Educación como “ascensor social”**.

Para terminar, queremos enfatizar que no es lo mismo igualdad que equidad, tal y como queda ilustrado por esta máxima: *Equality is giving everyone a pair of shoes. Equity is giving everyone a pair of shoes that fit.*

## Financiación

Sin financiación expresa

## Conflicto de intereses

Ninguno

## Referencias

Coleman, J. S.; Campbell, E.; Hobson, C.; McParttland, J.; Mood, A.; Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.

Departamento de Educación de Euskadi (2024a). *Programa para reforzar la competencia matemática*. Departamento de Educación, Gobierno Vasco. En [https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/programas\\_de\\_refuerzo/es\\_def/adjuntos/MATEMATICAS\\_PROGRAMA\\_DE\\_REFUERZO\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/programas_de_refuerzo/es_def/adjuntos/MATEMATICAS_PROGRAMA_DE_REFUERZO_c.pdf)

Departamento de Educación de Euskadi (2024b). *Programa para reforzar la competencia lectora*. Departamento de Educación, Gobierno Vasco. En [https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/programas\\_de\\_refuerzo/es\\_def/adjuntos/LECTURA\\_PROGRAMA\\_REFUERZO\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/programas_de_refuerzo/es_def/adjuntos/LECTURA_PROGRAMA_REFUERZO_c.pdf)

Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Madrid, Paraninfo.

Hattie, J. y Yates, G. (2018). *El aprendizaje visible y el estudio de sus procesos*. Madrid, Paraninfo.

ISEI-IVEI / UPV (2013). *Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido. Informe final. Fase 1*. Universidad del País Vasco / ISEI-IVEI. En [https://isei-ivei.euskadi.eus/documents/d/guest/informe\\_resumidoisei-ivei1-cast?imagePreview=1](https://isei-ivei.euskadi.eus/documents/d/guest/informe_resumidoisei-ivei1-cast?imagePreview=1)

ISEI-IVEI / UPV (2019). *Informe sobre la eficacia y la mejora escolar 2015-2019 en la CAV*. Universidad del País Vasco / ISEI-IVEI. Disponible en [https://isei-ivei.euskadi.eus/documents/d/guest/informe-eficaces\\_cas\\_def?imagePreview=1](https://isei-ivei.euskadi.eus/documents/d/guest/informe-eficaces_cas_def?imagePreview=1)

ISEI-IVEI /UPV (2015). *La eficacia escolar en los centros del País Vasco*, Universidad del País Vasco / ISEI-IVEI. Disponible en <https://isei->

[vei.euskadi.eus/documents/d/guest/la-eficacia-escolar-en-los-centros-del-pais-vasco\\_definitivo?imagePreview=1](http://vei.euskadi.eus/documents/d/guest/la-eficacia-escolar-en-los-centros-del-pais-vasco_definitivo?imagePreview=1)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* de 04 de mayo de 2006 (actualización publicada el 08/06/2024). Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7-39. Disponible en <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/6920118/667715.pdf>

Moolenaar, N. M., Slegers, P. J., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251-262. Disponible en <https://goo.su/6ylygU>

Rodríguez-García, A., & Arias-Gago, A. R. (2022). Modelos didácticos en matemáticas: relación e influencia en el rendimiento académico. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 281–302. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.16948>

Servicio de Inspección de Educación de Navarra (2022). *Evaluación Diagnóstica Censal 2021/2022. 4º EP. Informe Final junio 2022*. Sección de Evaluación Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Disponible en [https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/2367447/Informe\\_Navarr+a\\_Eval\\_Diagn\\_Censal\\_4EP\\_2021\\_2022\\_CAST.pdf/cb6783a0-26ba-61c9-dd00-b1e4f0530e58](https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/2367447/Informe_Navarr+a_Eval_Diagn_Censal_4EP_2021_2022_CAST.pdf/cb6783a0-26ba-61c9-dd00-b1e4f0530e58)