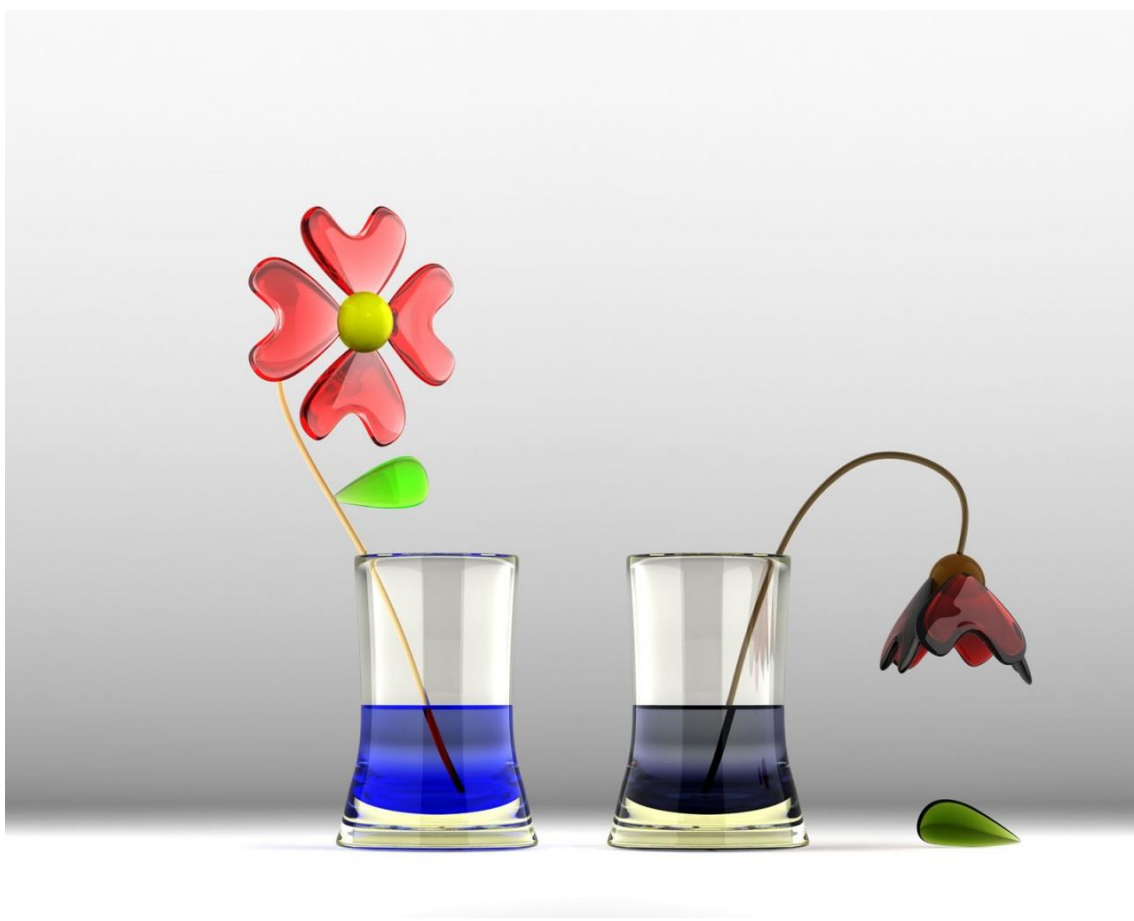


# “La eficacia escolar en los centros del País Vasco”



## INFORME FINAL

### 2011-2015

## **Equipo Investigador**

Luis Lizasoain Hernández (Investigador Principal, UPV-EHU)

Araceli Angulo Vargas (ISEI-IVEI)

Verónica Azpillaga Larrea (UPV-EHU)

Isabel Bartau Rojas (UPV-EHU)

M<sup>a</sup> Dolores Damborenea Isusi (ISEI-IVEI)

Rakel Del-Frago Arbizu (UPV-EHU)

Felipa Etxeberria Sagastume (UPV-EHU)

Nahia Intxausti Intxausti (UPV-EHU)

Luis Joaristi Olariaga (UPV-EHU)

Yolanda Méndez Usillos (ISEI-IVEI)

Carmen Núñez Fernández (ISEI-IVEI)

Concepción Valadez Monreal (UCLA)

**Diciembre de 2015**

# ÍNDICE

<b>Presentación de la Consejera.</b> .....	<b>5</b>
<b>Introducción.</b> .....	<b>7</b>
<b>I. La eficacia escolar y el contexto educativo.</b> .....	<b>9</b>
1. La eficacia escolar en la investigación educativa. ....	11
2. El contexto educativo del País Vasco. ....	15
<b>II. Caracterización y buenas prácticas de los centros con alto valor añadido.</b> .....	<b>17</b>
1. Introducción. ....	19
2. Análisis cuantitativo y cualitativo. ....	20
3. Resultados: buenas prácticas detectadas en cada categoría. ....	26
4. Conclusiones. Catálogo de buenas prácticas. ....	39
<b>III. Estudio de centros de alto y bajo valor añadido.</b> .....	<b>43</b>
<b>a) Estudio de casos de centros de alto valor añadido.</b> .....	<b>47</b>
1. Introducción. ....	49
2. Descripción de los centros. ....	49
3. Metodología. ....	49
4. Categorías. ....	50
5. Conclusiones. ....	52
<b>b) Caracterización y prácticas de centros escolares de bajo valor añadido.</b> .....	<b>59</b>
1. Características de la investigación. ....	61
2. Categorías. ....	62
3. Conclusiones. ....	62
4. Ejemplo de un caso. ....	65
<b>IV. Conclusiones generales.</b> .....	<b>69</b>
1. Comparativa de las características de los centros eficaces y no eficaces en función de las categorías. ....	71
2. Reflexiones finales. ....	74
3. De cara al futuro. ....	76

**Anexo I. Modelo estadístico.....77**

- 1. Modelo estadístico para la selección de los centros con alto valor añadido. .... 79
- 2. Modelo estadístico para la selección de los centros con bajo valor añadido..... 82

**Anexo II. Difusión.....85**

- 1. Actividades de difusión. .... 87

## Presentación de la Consejera.

La Eficacia docente es un tema que desde 1966 ha ido creciendo en las investigaciones educativas internacionales ampliando, por una parte, las variables analizadas y, por otra, uniendo el concepto de eficacia con el de mejora.

En el País Vasco es la primera vez que se lleva a cabo una investigación de estas características mediante la colaboración permanente entre la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) y el Instituto de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI). Así mismo, se ha contado con el impulso del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, que ha implicado directamente tanto a los Servicios de apoyo, Berritzeguneak, como a la Inspección Educativa y, por supuesto, a todos los centros que han sido seleccionados para esta investigación.

Esta investigación se inicia a partir de los resultados de las Evaluaciones de Diagnóstico de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria, que se están llevando a cabo en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) desde el curso 2008-09 y cuya 5ª edición se realizó en el último curso 2014-15.

El equipo investigador ha ido dando cuenta del proceso desde el inicio de la investigación, a lo largo de estos cuatro años, mediante la presentación de las conclusiones provisionales que el Departamento ha integrado en sus líneas estratégicas de actuación y en las resoluciones de comienzo de curso dirigidas a los centros educativos tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria, así como en las orientaciones enviadas para la actualización de sus Planes de mejora de resultados.

Espero que los y las docentes y la Comunidad Educativa, en general, puedan extraer de la lectura y análisis de este Informe elementos que redunden en beneficio de la educación y, en última instancia, de nuestro alumnado.

Finalmente, quisiera destacar el hecho de que esta línea de investigación va a tener su continuidad en una segunda fase, llevada a cabo por el mismo equipo, cuyas conclusiones estoy convencida de que nos ayudarán a descubrir nuevas claves para la mejora permanente del Sistema Educativo Vasco.

La Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura  
Cristina Uriarte



## Introducción.

En septiembre del 2011 se inició la investigación "*Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido*". La idea básica del proyecto era tomar como ejemplo y guía para las acciones de mejora la praxis de aquellos centros que obtuvieron buenos resultados en las Evaluaciones de Diagnóstico (ED) realizadas en 2009 y 2010.

En esta primera fase del proyecto, los buenos resultados no fueron entendidos en términos de puntuaciones medias brutas obtenidas por los centros, sino en términos de valor añadido; es decir, se seleccionaron para la investigación aquellos centros cuya puntuación media se encontraba por encima de la que cabría esperar tras haber extraído el efecto de las variables contextuales. Por lo tanto, se controlaron los factores individuales y contextuales para diferenciar y aislar los que eran puramente escolares.

El resumen de las tareas desarrolladas y los resultados obtenidos en las etapas primera (septiembre 2011-diciembre 2011), segunda (enero 2012-julio 2012) y tercera (septiembre 2012-diciembre de 2012) de la primera fase del proyecto se publicaron en enero de 2013<sup>1</sup>.

Tras la publicación del primer informe se vio la necesidad de continuar con la investigación iniciándose una segunda fase de trabajo en la que, además de incorporar los resultados de la Evaluación de Diagnóstico de 2011, se plantearon dos nuevas líneas de trabajo:

- Estudio en mayor profundidad de 9 centros de alto valor añadido de la CAPV utilizando la técnica del estudio de casos.
- Estudio para conocer las prácticas de los 8 centros de bajo valor añadido.

En este informe se ofrece la visión completa de todo el proceso de investigación realizado desde el inicio del proyecto de investigación hasta junio de 2015.

---

<sup>1</sup> [http://www.isei-ivei.net/cast/pub/altovalor/informe\\_resumido.pdf](http://www.isei-ivei.net/cast/pub/altovalor/informe_resumido.pdf)





# **I. La eficacia escolar y el contexto educativo.**



## I. La eficacia escolar en la investigación educativa.

A partir de la publicación del “Informe Coleman”<sup>2</sup> en 1966 surge el movimiento de eficacia escolar y todas las investigaciones posteriores.

El objetivo de este estudio, encargado a James Coleman, era determinar el grado de segregación o discriminación existente en las escuelas frecuentadas por distintos grupos raciales, analizando además la relación entre el rendimiento y los recursos disponibles en tales centros.

El resultado más sorprendente del *Informe Coleman* era la escasa influencia que ejercían los recursos educativos sobre el rendimiento. Es decir, una vez controlado el efecto del *status* socioeconómico, ciertos factores como el gasto por estudiante, la experiencia del profesorado, la existencia de laboratorio de ciencias o el número de libros en la biblioteca, tenían poco poder predictivo sobre el rendimiento.

Se descubrió que el alumnado de los mismos centros mostraba mayores diferencias entre sí que el matriculado en colegios distintos. Esto se interpretó como apoyo a la hipótesis de que el centro y los recursos disponibles son pobres determinantes del rendimiento, si los comparamos con las diferencias debidas a las condiciones socioculturales y familiares del alumnado. En síntesis, la calidad de la enseñanza no parecía guardar una relación consistente y significativa con el rendimiento académico.

Obviamente, estos estudios generaron una fuerte reacción en contra por parte de la comunidad investigadora. Según la revisión realizada por Murillo y colaboradores (2007)<sup>3</sup>, uno de los escépticos sobre estos resultados fue el inspector estadounidense George Weber (1971). Durante sus años de trabajo como supervisor, encontró que había escuelas que, a pesar de encontrarse en ambientes desfavorecidos, conseguían enseñar a los niños y a las niñas a leer y a escribir, mientras que otras no lo lograban. Por lo tanto, estudiar en una escuela u otra sí era importante para el futuro del alumnado, lo que contradecía el “Informe Coleman”. Así, elaboró un *humilde* estudio cuya principal novedad fue “entrar” en las aulas. De esta forma, añadió los factores de proceso al modelo entrada-producto, proponiendo el modelo *Input-Process-Product Contexto-Entrada-Proceso-Producto* (IPP). En este trabajo encontró que, en efecto, había escuelas que marcaban una diferencia. Localizó algunos factores que caracterizaban a las buenas escuelas y ofreció así una primera lista de factores de eficacia escolar.

Posteriormente Edmonds (1979)<sup>4</sup>, elaboró el llamado “modelo de los 5 factores”: liderazgo, altas expectativas, clima escolar, orientación hacia el aprendizaje y, por último, evaluación y seguimiento constantes.

---

<sup>2</sup>Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. & York, R. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington. National Center for Educational Statistics.

<sup>3</sup> Murillo, F. J. (Coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Colombia: Andrés Bello Uniedad Editorial.

<sup>4</sup>Edmonds, R. (1979). “Effective Schools for the urban poor”. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.

En 1986 Aitkin y Longford<sup>5</sup> demostraron que los análisis estadísticos de regresión múltiple tenían deficiencias y propusieron los modelos multinivel. Este hecho generó una pequeña crisis y abrió una nueva fase en la investigación en este ámbito: desde su publicación, se considera conveniente que cualquier trabajo en este campo se realice adoptando esta aproximación.

A partir de ahí, las investigaciones se hacen más complejas y variadas, tanto por los instrumentos y análisis utilizados como por el hecho de que se supera el enfrentamiento entre metodologías cuantitativas y cualitativas, siendo válidas todas aquellas que cumplan con los requisitos de la investigación científica.

Asimismo, la investigación sobre eficacia escolar fue aportando evidencias sobre la influencia del contexto en el rendimiento y desarrollo del alumnado incorporándolo en el modelo CIPP (*Context-Input-Process-Product/Contexto-Entrada-Proceso-Producto*).

En las múltiples investigaciones que se han desarrollado a lo largo de las últimas décadas del siglo XX se ha tratado de responder a estas dos cuestiones: ¿cuáles son los elementos que hacen que el alumnado de una escuela tenga mejor rendimiento académico que el de otras? y ¿qué hay que hacer para que mejore una escuela?<sup>6</sup>. Esto ha traído consigo dos corrientes de investigación.

Por un lado, la corriente de investigación de Eficacia Escolar (*School Effectiveness*) ha estudiado la calidad y equidad del funcionamiento de las escuelas para determinar por qué algunas son más eficaces que otras en la consecución de resultados positivos, si su trabajo es consistente en el tiempo, entre áreas y tipos de resultados, y además qué elementos se encuentran con mayor frecuencia en las escuelas que son eficaces para todo su alumnado.

Por otro lado, el movimiento de Mejora de la Escuela (*School Improvement*) ha centrado su interés en los procesos que desarrollan las escuelas que consiguen poner en marcha un proceso de cambio para optimizar su calidad.

Aunque las líneas de investigación de los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela tienen el mismo objetivo –ayudar a los centros a educar mejor a sus alumnos y alumnas– difieren significativamente entre sí. Parten de diferentes enfoques teóricos y metodológicos, prestan atención a distintas variables y prácticas escolares, tienen un cuerpo diferente de conocimientos e implican a colectivos diversos.

Los estudios de eficacia escolar aportan información sobre qué cambiar para educar mejor, mientras que los de mejora proporcionan orientaciones sobre cómo llevar a cabo el cambio. Luego ambos son imprescindibles para mejorar los procesos educativos desde bases científicas. Los agentes educativos necesitan más conocimiento teórico sobre los factores que hay que cambiar dentro de los centros y las aulas para

---

<sup>5</sup> Aitkin, M. y Longford, N. (1986). “Statistical Modelling Issues in School Effectiveness Studies”. *Journal of the Royal Statistical Society*, 149, 1-43.

<sup>6</sup> Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

ofrecer una educación de más calidad; además, para evaluar sus éxitos necesitan estar más orientados hacia los resultados.

De esta forma, desde principios de los años 90, se viene hablando de la necesidad de la unión de ambos movimientos en un nuevo paradigma teórico práctico, la “Mejora de la Eficacia Escolar” (*School Effectiveness School Improvement – SESI*). En este sentido el profesor Javier Murillo tiene una amplia bibliografía<sup>7</sup>.

Claros antecedentes de la necesidad de la colaboración entre los movimientos de eficacia escolar y mejora escolar para su mutuo beneficio, son los trabajos de Reynolds, Hopkins y Stoll (1993)<sup>8</sup> o Creemers y Reezigt (2005)<sup>9</sup>. Una excelente síntesis del estado de la cuestión sobre esta línea de investigación se encuentra en el trabajo de Townsend y Avalos (2007)<sup>10</sup>.

Sobre las cuestiones metodológicas propias de este tipo de investigaciones, Stoll y Sammons (2007)<sup>11</sup> apuntan a que en las investigaciones realizadas recientemente sobre mejora y eficacia escolar los principales avances metodológicos consisten en mejores análisis estadísticos de la eficacia escolar normalmente a través de medidas de valor añadido. Pero también se han utilizado enfoques metodológicos mixtos que combinan análisis cuantitativos de la eficacia escolar y estudio de casos de los procesos en las escuelas que más mejoran o que son más eficaces (McBeath, 2007)<sup>12</sup>.

Otras investigaciones se han centrado en áreas específicas relativas a la mejora de procesos de los centros escolares tales como los modelos de enseñanza dentro del aula, el uso de las nuevas tecnologías, el liderazgo, la evaluación de la eficacia del profesorado y de la instrucción. Asimismo, destacables y centrados en nuestro entorno más cercano, son los trabajos sobre participación del alumnado de Susinos y Haya (2014)<sup>13</sup>, o sobre educación inclusiva e intercultural (Aguado y Ballesteros, 2012<sup>14</sup>; Mata y Ballesteros, 2012<sup>15</sup>; Sales, Ferrández y Moliner, 2012<sup>16</sup>).

En lo relativo a los análisis y técnicas estadísticas el enfoque empleado es el de la modelización multinivel mediante modelos jerárquicos lineales (HLM). Este conjunto

<sup>7</sup> <https://www.uam.es/javier.murillo>

<sup>8</sup> Reynolds, D., Hopkins, D., y Stoll, L. (1993). *Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: Towards a synergy. School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 37–58.

<sup>9</sup> Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 359–371.

<sup>10</sup> Townsend, T. y Avalos, B. (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement*. New York: Springer.

<sup>11</sup> Stoll, L. & Sammons, P. (2007): Growing together: School effectiveness and school improvement in UK. En T. Townsend (Ed), *International Handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 207-222). New York: Springer.

<sup>12</sup> MacBeath, J. (2007): Improving School Effectiveness: retrospective and prospective. En T. Townsend (Ed), *International Handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 57-74). New York: Springer.

<sup>13</sup> Susinos, T. y Haya, I. (2014). Developing student voice and participatory pedagogy: a case study in a Spanish primary school. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 385-299.

<sup>14</sup> Aguado, M.T. y Ballesteros, B. (2012): Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria. *Revista de Educación*, 358, 12-16.

<sup>15</sup> Mata, P. y Ballesteros, B. (2012): Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358, 17-37.

<sup>16</sup> Sales, M. A., Ferrandez, B., y Moliner, O. (2012). An Inclusive Intercultural School: Case Study of Self-evaluation Processes. *Revista de Educación*, 358, 153-173.

de técnicas estadísticas es el más apropiado para el diseño y los objetivos de esta investigación porque las mismas respetan la estructura anidada de los datos que es habitual en educación y permiten estudiar conjuntamente los efectos de las variables de cada nivel<sup>17</sup>.

Desde un punto de vista longitudinal, la medida del valor añadido es la propuesta desde los modelos de efectos mixtos con medidas repetidas (de los cuales, los modelos de crecimiento son un caso especial). Martínez Arias (2009)<sup>18</sup> analiza extensamente esta cuestión. En esta línea, es especialmente reseñable el trabajo de Bryk y sus colaboradores (2010)<sup>19</sup> donde exponen con detalle el estudio realizado con las escuelas urbanas de Chicago. El trabajo de Singer y Willet (2003)<sup>20</sup> es el referente casi canónico de los estudios longitudinales.

Muy reseñable por la coincidencia de planteamientos es el trabajo de Curry, Pacha y Baker (2007)<sup>21</sup> ya que se centra en el estudio de prácticas de éxito en las escuelas. Es un trabajo desarrollado en tres años (2003-2006) orientado a identificar y analizar las buenas prácticas de escuelas eficaces, pero que desarrollan su labor en contextos sociales de pobreza (un nivel mínimo del 20% según el indicador empleado).

Con respecto al estudio de casos múltiple, como obras de referencia sobre este enfoque metodológico se pueden citar los libros de Yin (2014)<sup>22</sup> sobre el estudio de casos, diseño y métodos y sus aplicaciones. La metodología del estudio de casos se ha utilizado en trabajos recientes sobre la mejora de la eficacia escolar y sobre la evaluación de procesos de innovación escolar. La mayoría de los trabajos de este tipo se han centrado en estudiar escuelas eficaces, solas o contrastándolas con escuelas "normales", y existen pocos trabajos que se centren en las "escuelas ineficaces".

Resulta reseñable la contribución de Abrantes, Roldao, Amaral y Mauritti<sup>23</sup>, donde se estudian centros escolares de bajos resultados en áreas deprivadas. También cercana a los planteamientos de este proyecto es la investigación de Sampson (2011)<sup>24</sup> en la que realizó un estudio longitudinal de centros escolares con mejoras sostenidas.

<sup>17</sup> Gaviria, J. L. y Castro, M. (2005). *Modelos jerárquicos lineales*. Madrid: La Muralla.

<sup>18</sup> Martínez Arias, R. (2009). Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, 217-250.

<sup>19</sup> Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., y Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.

<sup>20</sup> Singer, J. D., & Willett, J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis: Modeling change and event occurrence*. Oxford university press.

<sup>21</sup> Curry, L., Pacha, J., y Baker, P. J. (2007): *The Illinois Best Practice School Study: 2003-2006. Research & Policy Report 1-2007*. Illinois: Center for the Study of Education Policy. Department of Educational Administration and Foundations, College of Education, Illinois State University.

<sup>22</sup> Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. London: Sage.

<sup>23</sup> Abrantes, P., Roldao, C., Amaral, P., y Mauritti, R. (2013). Born to Fail? Some Lessons from a National Programme to Improve Education in Poor Districts. *International Studies in Sociology of Education*, 23(1), 17-38.

<sup>24</sup> Sampson, P. M. (2011). A Longitudinal Study of School Districts' Sustained Improvement. *Forum on Public Policy Online*, v2011(3), 1-18.

## 2. El contexto educativo del País Vasco.

Con el fin de entender mejor el presente informe, se ha considerado necesario explicar, de forma general, algunas particularidades del contexto de los centros educativos del País Vasco, ya sean de alta o baja eficacia.

El Sistema Educativo Vasco tiene unas características específicas tanto en lo relativo a su política educativa como a los recursos personales, materiales y planes que se han implantado a lo largo de los últimos años.

Euskadi es una comunidad autónoma bilingüe de acuerdo a la Ley 10/1982, Básica de Normalización del uso del euskara. De esta característica se deriva la existencia de tres modelos lingüísticos en las aulas: el modelo A (enseñanza en castellano con el euskara como asignatura), el modelo B (en este modelo hay una gran diversidad según la carga horaria en euskara y castellano) y modelo D (enseñanza en euskara con el castellano como asignatura). Se ha apostado por aumentar la presencia del inglés, siendo cada vez más los centros de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria considerados trilingües, aunque existe diversidad entre ellos según la mayor o menor presencia horaria de cada una de las lenguas (inglés, euskara o castellano). Un ejemplo de esto son los 140 centros que han participado en el proyecto de experimentación "Marco de educación trilingüe" (MET) y los 478 centros que participan en el proyecto Eleaniztasuna (Experiencias multilingües) promovidos, ambos, por el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura durante estos últimos cinco años.

Por otra parte, la enseñanza en casi su totalidad se sostiene con fondos públicos, existiendo dos tipos de centros: los centros públicos (aproximadamente un 53%) y los centros concertados (aproximadamente un 47%), ambos ofrecen el 100% de la enseñanza gratuita. En esta comunidad solamente tres centros son totalmente privados no concertados.

En 1982, con la publicación del Plan de Educación Especial, se apostó por la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, cerrándose la gran mayoría de centros específicos de educación especial. Este plan y su desarrollo posterior supuso el desarrollo de una infraestructura, que implicó una dotación a los centros de recursos tanto personales como materiales (profesorado de apoyo, profesorado consultor en Educación Primaria y orientador en Educación Secundaria, especialistas de apoyo educativo, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, logopedas, eliminación de barreras arquitectónicas, ayudas técnicas, creación de aulas estables y de aprendizaje de tareas, etc.). Así mismo, se han llevado a cabo muchos planes y programas relacionados con la diversidad del alumnado, sobre todo orientados a la ayuda de alumnos y alumnas con dificultades.

El sistema educativo cuenta con diferentes servicios de apoyo a la educación, entre ellos los Berritzeguneak y el Instituto de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI). Los Berritzeguneak son servicios zonales que asesoran a los centros educativos que tienen asignados, realizando tareas de formación, impulsando la innovación y haciendo valoración, seguimiento y gestión de los recursos necesarios para el

alumnado con necesidades educativas especiales. Desde el ISEI-IVEI se articulan todas las evaluaciones, tanto internacionales, nacionales como propias de la Comunidad Autónoma, así como investigaciones que interesen para la mejora del Sistema Educativo Vasco.

Al margen de los Berritzeguneak, existen planes de formación y de innovación como el plan de formación Prest Gara y las convocatorias de proyectos de formación e innovación que cada año se ofrecen a los centros.

Desde el 2009 se vienen realizando Evaluaciones de Diagnóstico de todos los centros públicos y concertados de Euskadi. Se trata de evaluaciones censales que se llevan a cabo en cerca de 520 centros de 4º de Educación Primaria (EP) y en alrededor de 330 centros de 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El objetivo de estas evaluaciones es conseguir la mejora del sistema educativo, por lo que todos los centros están obligados a realizar planes de mejora tras conocer y analizar sus resultados.

Tanto del análisis de resultados de las distintas evaluaciones internacionales de PISA, TIMSS... como de las propias Evaluaciones de Diagnóstico se desprende que el Sistema Educativo Vasco es muy equitativo y debe buscar el aumento de los niveles de excelencia.

Por otra parte, si se analizan algunos de los indicadores europeos, se observa que, por ejemplo, la tasa de abandono escolar es mucho menor que la del resto de comunidades y países y es inferior al objetivo marcado por la Unión Europea para 2020 (10%) y es la más baja de todas las Comunidades Autónomas (en 2013, 9% frente al 23,6% de España). En cuanto al porcentaje de alumnado que promociona al finalizar la Educación Primaria es de un 97% y el del alumnado que obtiene la titulación de Educación Secundaria Obligatoria de un 90,9%. Otro objetivo de la Unión Europea para 2020 que la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) tiene superado es el del porcentaje de población que finaliza los estudios de enseñanza superior. Este objetivo se había fijado en el 40%, siendo en 2013 la media de los 28 países de la Unión Europea de un 35,9%, mientras que este porcentaje alcanzaba en Euskadi un 61,3%, siendo la comunidad autónoma con el nivel más alto.

Este es, a grandes rasgos, el contexto en el que los centros a los que se refiere este informe desarrollan su labor educativa. Por lo tanto, se trata de un sistema educativo complejo en su organización, con líneas estratégicas que se han mantenido a lo largo del tiempo (inclusividad, bilingüismo y plurilingüismo, potentes servicios de apoyo y de evaluación...), sin que se hayan visto afectados por cambios políticos.



## **II. Caracterización y buenas prácticas de los centros con alto valor añadido.**



La primera fase del proyecto se denominó **“Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido”** y contó con la financiación de la Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional de I+D+i del Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental en el marco del VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011, con referencia EDU2011-24366. El ISEI-IVEI participó en el proyecto como Ente Promotor Observador (EPO).

El equipo investigador estuvo formado por miembros de los Departamentos de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) y de Didáctica y Organización Escolar (DOE) de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, de la *Graduate School of Education* de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA) y del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI). El Investigador Principal (IP) fue el profesor de la UPV-EHU Luis Lizasoain Hernández.

A continuación se describe el trabajo desarrollado en la primera fase del proyecto y los resultados obtenidos.

## I. Introducción.

La finalidad de esta primera fase del proyecto fue la de elaborar un catálogo de buenas prácticas de los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) de alto valor añadido. Para la identificación de estos centros se tomaron como referencia los resultados de las Evaluaciones de Diagnóstico realizadas en la CAPV en los años 2009 y 2010 y se aplicaron técnicas estadísticas de valor añadido.

La idea básica fue tomar como ejemplo y guía para las acciones de mejora la praxis de aquellos centros que obtuvieron buenos resultados en dichas evaluaciones, entendiendo por tales buenos resultados los que suponían un alto valor añadido; es decir, que su puntuación media estuviera por encima de la que cabría esperar habiendo traído el efecto de las variables contextuales. Se trataba, por tanto, de controlar los factores individuales y contextuales para diferenciar y aislar los que eran puramente escolares.

El *primer objetivo* específico fue, mediante técnicas estadísticas de *valor añadido*, *identificar* aquellos centros escolares que obtenían los mejores resultados sobre la base del propio efecto escolar, de la acción del centro. De esta manera se aseguraba una selección más equitativa y ajustada dado que se habían controlado los posibles efectos de las variables contextuales.

Una vez identificados los centros, el *segundo objetivo* fue la *caracterización* de los mismos. Para ello se empleó la información disponible relativa a dichos centros; por una parte, variables que formaban parte de los cuestionarios que se aplicaron en la propia evaluación y, por otra, la información proporcionada por la inspección y por los servicios de apoyo (Berritzeguneak).

Finalmente, una vez caracterizados los centros, el *tercer objetivo* consistió en la *elaboración de un catálogo de buenas prácticas*. En este caso la aproximación a la realidad del quehacer de estos centros escolares fue de tipo cualitativo, utilizándose para ello técnicas como la observación, las entrevistas a los responsables y otros agentes implicados, los grupos de discusión, etc.

La finalidad última fue que el mencionado catálogo pudiera ser una herramienta útil para el diseño y puesta en marcha de acciones y programas de mejora de todos los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

A continuación se presenta un breve resumen de las tareas desarrolladas y los resultados obtenidos en la primera fase del proyecto.

## **2. Análisis cuantitativo y cualitativo.**

Como ha quedado dicho, el desarrollo de esta fase del proyecto requirió de dos metodologías muy diferentes, pero complementarias. En primer lugar, desde una perspectiva cuantitativa, se realizó el análisis estadístico de los datos de la Evaluación de Diagnóstico con objeto de identificar y seleccionar los centros escolares de alto valor añadido. A continuación y desde un enfoque cualitativo, se llevó a cabo el estudio de dichos centros con objeto de identificar las buenas prácticas que desarrollaban.

Con este planteamiento, durante el último trimestre del año 2011 se simultanearon dos tareas. Por una parte, una fase de análisis cuantitativo en la que se realizaron los trabajos relativos al análisis estadístico de los datos de la Evaluación de Diagnóstico, y por otra, el estudio, diseño y preparación de la fase cualitativa de la investigación.

En lo relativo al análisis estadístico de los datos (fase cuantitativa), las tareas desarrolladas consistieron en:

- Preparación, organización y depuración de los archivos de datos.
- Análisis estadísticos preliminares.
- Diseño, ajuste y validación de modelos jerárquicos lineales (modelos multinivel).
- Obtención de los residuos (diferencia entre la puntuación obtenida y la esperada).
- Establecimiento de criterios de selección de centros.
- Selección de centros.

Con respecto a la preparación de la fase cualitativa, las tareas desarrolladas fueron:

- Definición preliminar de los ámbitos y variables a estudiar.
- Selección de las mismas y formulación de un primer esquema de categorías y subcategorías.

- Estudio de posibles informantes: familias, docentes, estudiantes, inspección, equipos directivos, asesores, etc.
- Selección de informantes.
- Estudio de las diferentes técnicas a emplear para la recopilación de la información: entrevistas, grupos de discusión, observación, cuestionarios, etc.
- Determinación de las técnicas a emplear y diseño de los instrumentos.

## 2.1. Análisis cuantitativo: análisis estadístico de los datos y selección de centros.

Con respecto al análisis estadístico de datos, hay que señalar a modo de resumen las siguientes consideraciones:

- Se emplearon como variables criterio los resultados obtenidos por el alumnado en las Evaluaciones de Diagnóstico de los años 2009 y 2010, dado que en ese momento eran los únicos disponibles.
- En concreto, las competencias evaluadas fueron en ambos años las tres instrumentales básicas: *Comunicación lingüística en euskara*, *Comunicación lingüística en castellano* y *Competencia matemática*. En 2009 se evaluó además la *Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud* y en 2010 la *Competencia social y ciudadana*.
- Una vez depurados y organizados los ficheros se procedió a eliminar aquellos centros muy pequeños, considerando como tales los que para los cursos seleccionados tuviesen menos de 12 estudiantes en el nivel evaluado. Igualmente se eliminaron aquellos centros que únicamente habían participado en uno de los dos años de la aplicación de la Evaluación de Diagnóstico.
- Como resultado, se analizaron los datos de 409 centros de EP y 324 de ESO, con un total de alrededor de 33.500 estudiantes en el año 2009 y casi 36.500 en 2010.
- Dada la organización anidada de los datos, se realizaron los análisis bajo un enfoque multinivel empleando modelos jerárquicos lineales (ver anexo I).
- A partir de los resultados obtenidos tras el análisis estadístico realizado, se seleccionaron aquellos centros que en los dos años obtenían un alto residuo medio (superior al centil 80) en las tres competencias básicas o en dos de ellas y en la media de las cuatro y que, finalmente, fueron 32.<sup>25</sup> Los centros elegidos se distribuyeron de manera bastante similar al conjunto de la población de centros escolares de la CAPV, de forma que hubo 16 de EP y 16 de ESO; y en lo relativo a la red, 16 públicos y 16 concertados.
- Es conveniente reseñar que todo este proceso se llevó a cabo sin conocer la identidad de los centros, pues en los archivos de datos sólo constaba un número identificador específico asignado por el ISEI-IVEI para este proyecto.

<sup>25</sup> En realidad se trataba de 30 centros escolares distintos ya que dos de ellos impartían tanto en EP como en ESO, pero desde el punto de vista del análisis estadístico fueron considerados como unidades distintas.

Con respecto a la caracterización de los centros seleccionados, los resultados obtenidos apuntaron a una conclusión clara: los 32 centros seleccionados eran de muy diferentes características, reflejando la diversidad existente en el Sistema Educativo Vasco.

Como antes se ha señalado, se distribuyeron en mitades atendiendo a la titularidad entre la red pública y la concertada, y también por etapas (Primaria y Secundaria Obligatoria). Pero en referencia a otras características importantes, se aprecia también una notable diversidad. Entre estos 32 centros los había de muy distintos niveles socioeconómicos y culturales: había centros de nivel alto o muy alto (8), medio (17) y también bajo o muy bajo (7). Igualmente, era diferente la proporción de alumnado inmigrante a la que atendían, desde centros que prácticamente carecían de tal tipo de estudiantes a centros con tasas superiores al 70%. Con respecto a su ubicación, la mayoría fueron centros de núcleos urbanos grandes o medianos, aunque también los hubo en zonas eminentemente rurales.

Hay dos variables en las que la distribución resultante no se ajustó a la de la población. La primera fue el territorio; al respecto hay que señalar que hay menos centros guipuzcoanos de los que estadísticamente corresponderían, invirtiéndose la tendencia en el caso de Álava.

La segunda variable es el modelo lingüístico. Aunque en los 32 centros estaban representados los tres modelos lingüísticos, se observó una cierta sobrerrepresentación del modelo A. Cabe pensar que esto podría deberse al procedimiento de estimación del residuo. Por razones sobradamente conocidas, las puntuaciones en euskara del alumnado del modelo A son muy bajas en comparación con las de los otros modelos. Esto hace que la puntuación esperada en euskara de un centro con modelo A sea muy baja y que, por tanto, sea más probable obtener residuos altos. Pero en cualquier caso esto no deja de ser una mera hipótesis que ha de ser verificada en estudios posteriores y que no impide que –con esta salvedad- haya estudiantes, grupos y centros de los tres modelos.

## **2.2. Análisis cualitativo: aproximación a la realidad de los centros.**

De cara al estudio cualitativo a desarrollar las decisiones adoptadas fueron las siguientes:

- **Ámbitos de análisis:**

Con el fin de comprender los buenos resultados obtenidos por estos centros, y después de revisar la literatura y las investigaciones en este campo, se decidió centrar el estudio en ámbitos como los que a continuación se enumeran dado que en las publicaciones aparecen como factores relevantes asociados a los buenos resultados y

porque, además, la información estadística disponible sobre algunos de ellos era bastante limitada:

- El desarrollo curricular y metodológico.
- La formación del profesorado.
- La participación del centro en proyectos de innovación.
- El tratamiento a la diversidad.
- El seguimiento y evaluación del alumnado.
- Recursos materiales y tecnológicos.
- Equipo directivo, liderazgo.
- Coordinación externa e interna.
- Actividades extraescolares.
- Evaluación del centro, de las actividades, papel de la ED.
- Clima escolar, convivencia.
- Sentido de comunidad, capital social.

- **Selección del personal informante:**

La naturaleza de estos ámbitos de estudio requería una aproximación en profundidad y para ello se decidió recabar información al respecto de los tres grupos de informantes-clave que a continuación aparecen en la medida en que son agentes educativos con un conocimiento rico, profundo y detallado de la realidad de los centros escolares:

- Inspectores/as de referencia de los centros,
- Asesores/as de referencia de los centros (Berritzeguneak),
- Equipos directivos.

- **Instrumentos de recogida de información:**

Definir los instrumentos de recogida de información a emplear:

- Entrevistas semi-estructuradas a las personas informantes-clave con guiones adaptados a cada colectivo.
- Observación en el aula. Este instrumento no se pudo utilizar debido a la existencia de problemas legales a la hora de grabar al alumnado en las aulas.

El trabajo de campo se inició llevando a cabo entrevistas a los tres colectivos de informantes-clave antes señalados. Para ello, en primer lugar se elaboró un protocolo común de realización de las entrevistas. Las líneas básicas del mismo se centraron en los siguientes puntos:

- Envío previo a las personas informantes de una carta de presentación señalando los objetivos del estudio y de la entrevista.
- La realización de cada entrevista se llevó a cabo por dos personas del equipo investigador.
- Elaboración de un guion específico para cada colectivo.
- Grabación de las entrevistas, previa autorización de las personas informantes.

Este proceso se inició entrevistando a los inspectores e inspectoras de referencia de los centros. Dado que había centros que compartían el mismo inspector/a, finalmente fueron 25 las personas entrevistadas.

A continuación se procedió a entrevistar a los asesores y asesoras de referencia. Por la misma razón antes apuntada, el número final de personas entrevistadas fue de 26.

Y la última fase de este proceso consistió en las entrevistas a los 30 equipos directivos.

En total fueron 81 las personas informantes, habiéndose realizado 90 entrevistas.

En primer lugar, el objetivo del análisis de estas entrevistas no fue el de estudiar en profundidad el discurso de cada informante, sino detectar en el mismo evidencias de buenas prácticas adoptadas por los centros escolares. En segundo lugar, la cantidad de información grabada desaconsejaba por razones de tiempo y presupuesto la transcripción exhaustiva.

Finalmente la tarea pendiente era la de definir el esquema de categorías mediante el cual se iba a realizar el análisis de las entrevistas.

El esquema inicialmente adoptado fue el siguiente:

1	<b>Percepción global del centro</b> (¿por qué cree que el centro obtiene estos resultados?).
2	<b>Proyectos, planes y formación</b> (no solo los proyectos y planes de innovación, formación (externa, interna, en cascada...), mejora, calidad, tratamiento de las lenguas, sino también la actitud hacia la innovación, mejora,...).
3	<b>Metodología didáctica y material de enseñanza.</b> Uso de recursos materiales y TIC (materiales propios, libros de texto, metodologías específicas...)
4	<b>Atención a la diversidad</b> (especificar los modos, trabajos, materiales, proyectos, programas, tipo de adaptación, captación y organización de recursos...) a. Criterios de organización y agrupamiento de alumnado. b. Alumnado NEE. c. Alumnado inmigrante (Profesorado de Refuerzo Lingüístico, plan de acogida). d. Alumnado con bajo rendimiento académico y repetidor. e. Etc.
5	<b>Seguimiento del alumnado, orientación y tutoría</b> (plan de acción tutorial, procedimiento e instrumentos para la atención individualizada y grupal del alumnado, relación con el profesorado y las familias...)
6	<b>Evaluación del alumnado</b> (tipo, número de controles, evaluación inicial, mínimos, mecanismos de recuperación, criterios, conocimiento y consenso de los mismos, uso de los resultados de la evaluación y devolución a las familias y al alumnado, criterios de repetición...).
7	<b>Gestión de los tiempos</b> (criterios, descanso entre clase, recreos, desdobles, refuerzos y apoyos, guardias, tutorías, horas de formación, horario de comedor y



	gestión del tiempo libre en el mismo).
8	<b>Liderazgo y equipo directivo</b> (tareas, estilos, tipos, individuales, compartidos, distribuidos...).
9	<b>Modelos de gestión y organización, el centro como organización</b> (participación, estabilidad de la plantilla, cuidado al profesorado, protocolos de acogida al profesorado, metas claras y compartidas, reparto de responsabilidades, gestión de recursos humanos...).
10	<b>Coordinación</b> (coordinaciones internas: tipos y función, organización de actividades comunes, sobre aspectos curriculares, metodológicos o de evaluación/coordinación externa).
11	<b>Sentimiento de pertenencia al centro</b> (relación afectiva con el centro).
12	<b>Evaluación de los docentes, del propio centro, de programas y actividades y uso de la Evaluación de Diagnóstico.</b>
13	<b>Clima y convivencia.</b> (Clima: relación entre el profesorado del centro, la comunicación, relación entre el alumnado, ambiente que fomente el esfuerzo y el trabajo del alumnado, medidas para favorecer un buen clima, valoración general del clima del centro. Convivencia: plan de convivencia, problemas de disciplina y estrategias de actuación. Prevención y resolución de conflictos).
14	<b>Otros.</b>
15	<b>Valoración, percepción global del centro, realizada por el/la analista.</b>

Una vez adoptado este esquema de categorías para el análisis, la siguiente tarea a desarrollar fue la de realizar la transcripción selectiva de las secuencias significativas, asignando cada una de ellas a la o las categorías que a juicio del analista le correspondiesen en función de su contenido.

Posteriormente se revisaron y ajustaron los contenidos de las categorías iniciales y se decidió incorporar una decimosexta categoría:

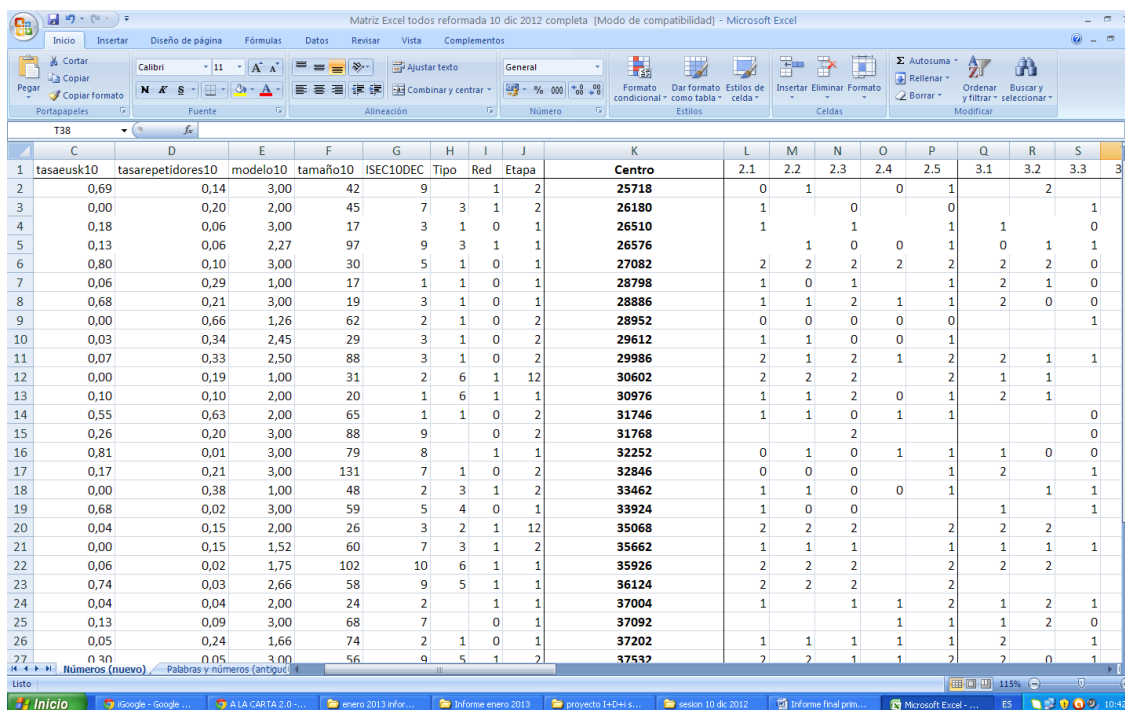
**Familia, comunidad, capital social** (relación con las familias y comunidad, servicios sociales, ONG, parroquias, otras instituciones, etc.)

Una vez que se dispuso de las transcripciones de las 90 entrevistas realizadas, la información se reordenó por categorías generándose un esquema inicial de subcategorías de segundo orden elaboradas desde la perspectiva de poder ser consideradas como posibles buenas prácticas para el ámbito temático en cuestión.

Para poder analizar toda la información obtenida, la siguiente unidad de análisis pasó a ser el centro escolar, de forma que para cada subcategoría y centro se marcaron tres posibles valores: 0 si el centro no destacaba en dicha subcategoría, 1 si dicha buena práctica se daba en el centro, y 2 para el caso de que el centro destacara excepcionalmente en dicha cuestión.

Esta información se registró en una matriz en la que las filas eran los 32 centros y en las columnas aparecían tanto las subcategorías (buenas prácticas), como las variables caracterizadoras de los centros escolares (titularidad, etapa, modelo, ISEC medio, tasa de inmigrantes, tasa de repetidores, etc.).

El resultado final fue una matriz que representaba el mapa de las buenas prácticas adoptadas por los centros. En la siguiente figura se ofrece un aspecto parcial de dicha matriz.



	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
	tasaeusk10	tasarepetidores10	modelo10	tamaño10	ISEC10DEC	Tipo	Red	Etapa	Centro	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.1	3.2	3.3
1	0,69	0,14	3,00	42	9		1	2	25718	0	1		0	1		2	
2	0,00	0,20	2,00	45	7	3	1	2	26180	1		0		0			1
3	0,18	0,06	3,00	17	3	1	0	1	26510	1		1		1	1		0
4	0,13	0,06	2,27	97	9	3	1	1	26576		1	0	0	1	0	1	1
5	0,80	0,10	3,00	30	5	1	0	1	27082	2	2	2	2	2	2	2	0
6	0,06	0,29	1,00	17	1	1	0	1	28798	1	0	1		1	2	1	0
7	0,68	0,21	3,00	19	3	1	0	1	28886	1	1	2	1	1	2	0	0
8	0,00	0,66	1,26	62	2	1	0	2	28952	0	0	0	0	0			1
9	0,03	0,34	2,45	29	3	1	0	2	29612	1	1	0	0	1			
10	0,07	0,33	2,50	88	3	1	0	2	29986	2	1	2	1	2	2	1	1
11	0,00	0,19	1,00	31	2	6	1	12	30602	2	2	2		2	1	1	
12	0,10	0,10	2,00	20	1	6	1	1	30976	1	1	2	0	1	2	1	
13	0,55	0,63	2,00	65	1	1	0	2	31746	1	1	0	1	1			0
14	0,26	0,20	3,00	88	9		0	2	31768			2					0
15	0,81	0,01	3,00	79	8		1	1	32252	0	1	0	1	1	1	0	0
16	0,17	0,21	3,00	131	7	1	0	2	32846	0	0	0		1	2		1
17	0,00	0,38	1,00	48	2	3	1	2	33462	1	1	0	0	1		1	1
18	0,68	0,02	3,00	59	5	4	0	1	33924	1	0	0			1		1
19	0,04	0,15	2,00	26	3	2	1	12	35068	2	2	2		2	2	2	
20	0,00	0,15	1,52	60	7	3	1	2	35662	1	1	1		1	1	1	1
21	0,06	0,02	1,75	102	10	6	1	1	35926	2	2	2		2	2	2	
22	0,74	0,03	2,66	58	9	5	1	1	36124	2	2	2		2			
23	0,04	0,04	2,00	24	2		1	1	37004	1		1	1	2	1	2	1
24	0,13	0,09	3,00	68	7		0	1	37092				1	1	1	2	0
25	0,05	0,24	1,66	74	2	1	0	1	37202	1	1	1	1	1	2		1
26	0,30	0,05	3,00	56	9	5	1	2	37532	2	2	1	1	2	2	0	1

La última tarea consistió en realizar el análisis final de cada categoría, examinando qué posibles buenas prácticas se daban y qué características tenían los centros escolares donde dichas prácticas habían sido detectadas.

### 3. Resultados: buenas prácticas detectadas en cada categoría.

A continuación, y como principales resultados del análisis cualitativo de la información obtenida, se presenta para cada una de las categorías establecidas un breve resumen de las buenas prácticas detectadas.

#### 3.1. Proyectos, planes y formación.

Esta categoría hace referencia a los diferentes Proyectos de Formación e Innovación Educativa ligados a los planes de mejora, al currículo y al desarrollo de las competencias básicas que se desarrollan en los centros educativos. Recoge la información relativa a la participación activa de los centros y el profesorado en los cursos y seminarios de formación provenientes de la Administración, así como a propuesta de otras entidades y/o expertos (Universidad, profesionales especializados...). Se diferencian en esta categoría los cursos relacionados con la formación para la dirección (liderazgo) de los relacionados con la enseñanza-

aprendizaje (trabajo cooperativo, medios tecnológicos, competencias etc.) más vinculados a la mejora continua del profesorado.

Entre los indicadores contemplados al objeto de poder identificar buenas prácticas relacionadas con la preparación del profesorado destacan la participación y disponibilidad del profesorado para la renovación permanente, el tipo de Proyectos y planes, las condiciones para el desarrollo en el horario laboral, así como los modelos o estilos de abordar la formación.

La primera buena práctica que se constata en esta categoría es la actitud favorable y abierta a la formación mostrada por el colectivo de profesorado de forma generalizada. La participación activa en las actividades y cursos de formación que propone la Administración es considerada por el profesorado como una actividad más del currículo educativo; más del 75%<sup>26</sup> de los centros destaca en relación a la actitud favorable hacia su formación y actualización permanente, demandando formación específica y participando en las diferentes convocatorias.

Una segunda práctica se refiere al compromiso con la formación que subyace en los propios profesionales, desde el momento que se comienza con la iniciativa de un curso o proyecto de innovación hasta llegar a su finalización. En la mayoría de los centros (21) coinciden las valoraciones positivas referidas a finalizar los proyectos con los que se comprometen tanto los equipos directivos como el claustro de profesorado.

Las opiniones de algunos asesores y asesoras de Berritzeguneak lo confirman:

*“Actitud muy buena hacia la formación e innovación. Al principio de curso se planifica qué se va a trabajar”. (Asesoría del centro 37004)*

*“Proiektuetan irakasle taldea oso entusiasta da. Irrati bat muntatu zuten. Liburutegia eta antzekoak”. (Asesoría del centro 37092). Traducción: el equipo de profesorado es muy entusiasta en los proyectos. Montaron una radio. Una biblioteca y cosas parecidas.*

*“Claustro activo y en permanente formación”. (Asesoría del centro 37532)*

Por otra parte, cabe señalar como buena práctica la demanda y la continuidad en la formación y la constancia en los nuevos proyectos, que parece estar reforzada por la actitud positiva de los propios equipos directivos para desarrollar planes y proyectos en el centro.

### 3.2. Metodologías y materiales de enseñanza.

Esta categoría abarca todo lo relacionado con metodologías y materiales de enseñanza. Las subcategorías que aparecen con más frecuencia son: las metodologías innovadoras en lenguas, en matemáticas y en ciencias; las metodologías tradicionales y el uso del libro de texto; las metodologías propias de un centro o conjunto de centros,

---

<sup>26</sup> De ahora en adelante, los porcentajes que se muestran se han calculado sobre un total de 30 centros. (Ver nota 25 en la página 21).

trabajo por grupos o por proyectos; el uso de las TIC; el trabajo por competencias y el trabajo en valores.

Los centros con un alto nivel de eficacia utilizan una gran diversidad de metodologías y recursos. No se puede decir que haya unas metodologías más eficaces que otras.

A partir de la información aportada por las distintas fuentes se observa que un 67% de los centros analizados lleva a cabo actividades innovadoras en las lenguas. A continuación aparece una cita que plasma esta idea.

*“Consideran una de las actividades más importantes del centro, van a la biblioteca del pueblo y se les enseña a usar la biblioteca. Tratan de que aprendan a disfrutar con la lectura y también a buscar información en los libros”* (Equipo directivo del centro 28886)

Alrededor de la mitad de los centros dedica una especial atención a trabajar la Competencia matemática y/o la científica, bien con materiales propios y/o de manera contextualizada. Es importante señalar que, aproximadamente la mitad de los centros que destacan en esta subcategoría lo hacen también en la de las lenguas.

*“Hace 6 años descubrieron el Berritzegune y empezaron a trabajar con matemáticas. Vieron que la metodología que usaban era demasiado clásica y organizaron un plan de trabajo de formación (durante 2 años cada 15 días 2h. en el centro). Empezaron a trabajar por competencias y elaboraron sus propios materiales”.* (Asesoría del centro 37004)

*“Se cambió a una matemática más manipulativa, con juegos matemáticos,... Hay un cambio en el planteamiento del rol de profesor: el niño es activo. Nos interesa más el proceso que el resultado”.* (Equipo directivo del centro 35068)

*“Utilizan una metodología experimental en ciencias. Y hacen todos los años la semana de la ciencia. Dan mucho protagonismo a su alumnado, se basan en el aprendizaje activo”.* (Inspección educativa del centro 30602)

Veinte de los centros estudiados destacan en esta categoría por llevar a cabo alguna metodología específica de un centro o grupo de centros, (por ejemplo, trabajo por proyectos, trabajo cooperativo...), a la vez que muchos de esos centros elaboran materiales propios.

Ahora bien, se han encontrado centros (un 33%) que reconocen llevar una metodología tradicional, clásica o menos innovadora en la que el recurso más usado es el libro de texto.

Por otra parte y relacionado con los temas anteriores, más de la mitad de los centros dan mucha importancia al uso de las nuevas tecnologías y reconocen utilizarlas muy frecuentemente como recurso didáctico y como instrumento de comunicación interna y externa.

Aunque son pocos centros (6) y, en general, pertenecientes a la red concertada, es necesario mencionar la importancia que dan al trabajo en valores de forma transversal.

### 3.3. Atención a la diversidad.

En esta categoría se recogen cuestiones como los criterios que se utilizan en los centros para el agrupamiento del alumnado y la respuesta educativa al alumnado inmigrante, así como al alumnado con NEE, con bajo rendimiento, repetidor, absentista, de altas capacidades, de etnia gitana, etc.

Los centros que han sido considerados eficaces en esta investigación destacan, en mayor o menor porcentaje, en diferentes ámbitos de la atención a la diversidad. Veinticinco centros (el 83,3%) destacan en la respuesta educativa que ofrecen al alumnado con bajo rendimiento y/o repetidor; 18 de los centros investigados (un 60%), con respecto a los criterios que utilizan a la hora de organizar los grupos de alumnos y alumnas en grupos heterogéneos; 17 centros (el 57%), en la atención educativa al alumnado con NEE y un 40% (12 centros) en la respuesta educativa al alumnado inmigrante.

Estos centros parecen gestionar bien los recursos que tienen, se preocupan por el alumnado con dificultades y valoran la aplicación de medidas de refuerzo y apoyo que se llevan a cabo dentro, fuera del aula o combinando ambas posibilidades. En general, parece haber una gran implicación de todo el profesorado en la respuesta a la diversidad.

*“Errefortzuak ondo antolatuta dute eta ados daude denak”.* (Asesoría del centro 28886).  
Traducción: tienen bien organizados los refuerzos y todos están de acuerdo.

En algunos casos se organizan desdobles o grupos flexibles para poder ofrecer una atención educativa más individualizada. Suelen tener recursos y programas específicos relacionados con la atención a la diversidad según las necesidades del centro: Programa de Refuerzo Lingüístico (PRL), Programa de Refuerzo Orientación y Apoyo (PROA), Programa de Refuerzo Educativo Específico (PREE), Diversificación Curricular (DC), personal de dinamización intercultural, aulas estables, Aula de Aprendizaje de Tareas (AAT), Especialista de Apoyo Educativo (EAE)... La mayoría de ellos valora la detección precoz del alumnado con dificultades, la intervención temprana sobre las mismas y hace un seguimiento constante de estos alumnos y alumnas. Por último, parece existir una buena coordinación entre los diferentes profesionales intervinientes en la atención a la diversidad.

En el caso de la atención al alumnado inmigrante, gran parte de los centros considerados eficaces cuenta con protocolos de actuación y planes de acogida al alumnado y a la familia; así mismo, están sensibilizados con la interculturalidad y la trabajan.

*“Nosotros valoramos al niño como niño y a la familia como familia no si es inmigrante o no es inmigrante. Un niño es un niño venga de donde venga y la familia... pero es una familia del colegio xxx y como tal hay que tratarla. Se le trata igual a una familia de aquí que de fuera”.* (Equipo directivo del centro 37202)

Con respecto a la repetición, los centros que destacan tienen establecidos diferentes criterios para tomar la decisión y son partidarios de poner en marcha, lo antes posible, las medidas necesarias.

*“Raras veces funciona la repetición. Lo normal que hace la repetición es desorientar al alumno”.* (Equipo directivo del centro 30602)

*“Una repetición a tiempo no es un fracaso”.* (Equipo directivo del centro 37202)

Finalmente, en lo que se refiere a la formación de los grupos, unos mantienen las agrupaciones todos los cursos y otros mezclan al alumnado de los diferentes grupos en determinados momentos de la escolarización o para determinadas actividades.

### **3.4. Seguimiento del alumnado, atención individualizada, orientación y tutoría.**

En esta categoría se recogen las buenas prácticas de los centros eficaces de la CAPV con respecto a las tareas de orientación (profesorado orientador y consultor), su liderazgo y su funcionamiento en el centro y, así mismo, sobre el plan tutorial, el seguimiento y la atención individualizada del alumnado.

La mayoría de los centros eficaces, 26 centros (el 87%), destacan en las tareas de seguimiento y atención individualizada al alumnado. Además, 14 de estos 26 centros lo hacen de forma sobresaliente.

Tras realizar el análisis de la información, parece evidente que estos centros hacen un seguimiento exhaustivo del alumnado, podría hablarse incluso de “control”.

Algunos ejemplos:

*“En ESO hay que empujar al niño, no bajar el nivel para que apruebe”.* (Equipo directivo del centro 33462)

*“Un chaval se puede doblar pero no se puede romper. No se le puede arrinconar sin dejarle vías de salida”.* (Equipo directivo del centro 29986)

Otra de las características de estos centros es la de tener muy sistematizada la recogida de la información relativa al alumnado, realizando una detección precoz de los problemas y, de esta forma, una intervención temprana sobre ellos. Como parte de este seguimiento, valoran la relación estrecha y sistemática con las familias. Por otra parte, procuran atender al alumnado de forma individualizada, tratando de trabajar con ritmos diferentes mediante el uso de distintas metodologías y recursos, ofreciendo a cada estudiante lo que necesita con el fin de conseguir el máximo desarrollo de sus capacidades.

Unido al seguimiento, también se observa que 23 de los centros investigados, el 77%, destacan en las labores de tutoría y en su plan tutorial, 10 destacan de forma sobresaliente.

*“Todos los tutores están muy comprometidos. Se hace una labor tutorial muy fuerte”. (Equipo directivo del centro 35662)*

Se observa que estos centros valoran la labor tutorial y le dedican mucho tiempo. El plan tutorial se elabora en estrecha colaboración con el profesorado consultor u orientador. Así mismo, hay una estrecha coordinación con las familias. Se mencionan tutorías dentro del aula y tutorías individuales con cada alumno o alumna, diferentes temas a tratar e incluso el uso de diferentes metodologías (dobles tutorías, presencia de tres profesores o profesoras en el aula, etc.)

Por otra parte, el 47% de los centros destaca en las tareas relacionadas con el profesorado consultor y orientador. Este profesorado tiene un peso importante en la dinámica de estos centros, son figuras claves en el plan tutorial y de convivencia, en el seguimiento del alumnado, en la detección del alumnado con problemas y en la intervención con el alumnado de refuerzo y de necesidades educativas especiales.

### 3.5. Evaluación del alumnado.

Esta categoría incorpora todas las cuestiones relativas a la evaluación del alumnado por parte del profesorado y de los centros. En la misma se incluyen cuestiones como la relevancia que el centro concede a los procesos evaluativos de sus estudiantes; el enfoque integral e individualizado de la evaluación; la existencia o no de posibles evaluaciones externas adicionales a las que la normativa establece. También destaca la importancia de hacer explícitos los criterios de evaluación empleados por el centro (mínimos claramente definidos, acordados de forma colegiada, publicidad de los mismos a las diferentes audiencias interesadas). Y por último, se llevan a cabo procedimientos de evaluación como la auto o co-evaluación de forma que el profesorado no sea el único agente de evaluación.

*“Con el asesor del Berritzegune se hizo un plan de formación de 3 años con el que se cambió el punto de vista del profesorado, se elaboró un programa adaptado, se establecieron indicadores de logro para cada curso y para cada dimensión y se ponderó qué aspectos debían tener más peso en la evaluación. Se establecieron tiempos para cada dimensión y se evaluaba por dimensiones.” (Equipo directivo del centro 35068)*

La evaluación del aprendizaje del alumnado constituye uno de los aspectos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la literatura se encuentra abundante evidencia de la importancia de la misma de cara a la mejora del rendimiento académico. Prueba de ello es que, con respecto a todas las subcategorías que se han analizado, sólo hay cuatro centros en los que no hay nada reseñable con respecto a esta cuestión. Los 26 restantes destacan en diferentes cuestiones, lo que constituye un indicador de la relevancia de la evaluación del alumnado.

*“Los exámenes de los alumnos están diseñados según unos indicadores muy claros, no sobre la intuición del profesorado. Así saben dónde falla cada alumno y qué necesitarían reforzar”. (Inspección educativa del centro 36124)*

Muchos de estos centros manifiestan de diferentes maneras que los procesos evaluativos son muy importantes en la vida académica y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta especial relevancia se manifiesta de varias formas y con relación a diversas cuestiones. En algunos casos se hace referencia a la frecuencia e intensidad de las evaluaciones que se aplican al alumnado, pero siempre desde la perspectiva del seguimiento y control de su rendimiento.

La buena práctica más generalizada es la que hace referencia a los criterios de evaluación, y, en concreto a tres aspectos: que los mínimos estén claramente definidos, que sean acordados de forma colegiada por el claustro o por un equipo de docentes; y que se hagan públicos a las diferentes audiencias interesadas (familias, estudiantes, etc.) mediante diversos canales (tablones, correspondencia, webs, etc.).

*“Se está trabajando para que todos los alumnos conozcan los criterios de evaluación desde el primer día, por lo cual los profesores publican y explican tales criterios a los alumnos. Los criterios están colgados en el tablón de cada aula y en la web del centro”. (Equipo directivo del centro 29612)*

*“Tienen las programaciones en intranet colgadas y disponibles para todos”. (Inspección educativa del centro 36124)*

Junto con ello, en este ámbito hay centros que realizan evaluaciones externas de sus estudiantes o que llevan a cabo evaluaciones iniciales con carácter diagnóstico al comienzo de los cursos o las etapas.

### **3.6. Gestión del tiempo.**

En esta categoría se ha estudiado el modo en el que distribuyen los centros eficaces el tiempo. La información recopilada ha sido organizada en las siguientes subcategorías. El aprovechamiento de las horas de clase aquí se ha asociado a la idea de que el tiempo está centrado mayoritariamente en el aprovechamiento académico, relacionándolo directamente con el éxito en las asignaturas. En segundo lugar, la puntualidad, en donde se han incluido los datos relacionados con las entradas y salidas de las clases y con los protocolos y control de la misma; si el centro tiene capacidad para gestionar los tiempos libres del alumnado, -patios, comedor,...- esto puede influir en los resultados.

*“Hay mucho orden y da la sensación de que los niños y niñas saben lo que tienen que hacer en cada momento”. (Asesoría del centro 26180)*



Finalmente, se ha comprobado que en algunos centros invierten más tiempo dando clase, ya que el profesorado destina horas que previamente tenían otra función a la de impartir docencia.

Hay pocos centros que proporcionan información sobre este tema. Parece que, según la percepción de las personas entrevistadas, la tendencia en la gestión de tiempos en los centros eficaces apunta a un buen aprovechamiento. Además, parece que la puntualidad y el respeto al horario son aspectos que se cuidan. En algunas de estas escuelas se observa que aprovechan el tiempo entre clases para, de forma paralela, trabajar dimensiones académicas, culturales o deportivas de manera lúdica, lo que podría estar repercutiendo en el rendimiento. Finalmente, se observa que en alguno de estos centros el tiempo que el personal docente destina habitualmente a otras tareas lo invierten en clase o directamente interviniendo de una u otra forma con el alumnado.

### 3.7. Liderazgo y equipo directivo.

La categoría liderazgo y equipo directivo hace referencia a la estabilidad de la dirección y profesorado en el centro; a los sentimientos, clima, filosofía y expectativas que manifiestan los equipos directivos acerca de la comunidad escolar; al nombramiento del equipo directivo, proyecto, funciones y distribución de tareas; y a los estilos del equipo directivo, formación, innovación y mejora.

La estabilidad de la dirección con un proyecto de centro y buena capacidad de gestión se destaca como buena práctica en el 70% de los centros, si bien el 40% de estos centros (12 centros) destaca de forma relevante. Sobresale como buena práctica el núcleo de profesorado estable que coopera en el funcionamiento del proyecto del centro, que define un estilo pedagógico y una actitud positiva de pertenencia al centro, que sirve además de base para la continuidad y la cohesión con la llegada de profesorado nuevo.

*“Hay una labor de equipo, de acogida de la nueva persona, de darle formación”.* (Inspección educativa del centro 32252)

Los sentimientos, clima, filosofía y expectativas positivas se manifiestan como una buena práctica en el 87% de los centros (26 centros), destacando entre ellos 17 centros de forma sobresaliente. Cabe señalar, por una parte, que el reconocimiento del trabajo del profesorado por parte del equipo directivo es fuente de motivación para la buena práctica, así como su liderazgo en la creación del clima del centro. Por otra parte, sobresale la asunción del compromiso del equipo directivo en la educación con el objetivo del desarrollo integral del alumnado. Sea el nombramiento del equipo directivo voluntario o no, se manifiesta como buena práctica tener las metas claras, conocer el centro, dedicarle tiempo, sentir inquietud por los problemas del centro, mantener la motivación y compromiso de trabajo y saber trabajar en equipo. Otra

buena práctica que caracteriza a estos centros es la relativa a las altas expectativas del equipo directivo en el desarrollo académico y en el desarrollo integral del alumnado.

El 67% de los centros (20 centros) manifiesta que existe un liderazgo ejercido por la dirección. Si bien el estilo de liderazgo es diferente (democrático, jerárquico...), se percibe como buena práctica la existencia de procesos de participación que implican responsabilidades para el profesorado.

*“Hay personas que dinamizan y tiran de las demás”. (Asesoría del centro 26576)*

La dirección juega un papel importante en la implicación del profesorado en el centro, el trabajo en equipo, delegación de responsabilidades y en la creación del clima de confianza y comunicación.

*“...el equipo directivo ejerce liderazgo en la creación del clima”. (Asesoría del centro 27082)*

Por último, una buena práctica presente en el 70% de los centros (21 centros) es el liderazgo de la dirección en la innovación y el compromiso en la formación.

### **3.8. Modelos de gestión y organización.**

En esta categoría se recogen las buenas prácticas sobre los modelos de gestión y organización de los centros eficaces de la CAPV. Se incluyen aspectos como la forma de organizar de los centros y sus modelos de gestión, basados en sistemas de calidad reconocidos o no reconocidos por diferentes entidades, y el cuidado al profesorado del centro, referido a la acogida y el acompañamiento que se le ofrece.

El 63,3% (19 centros) sobresalen por el modelo de organización bien sea democrático o jerárquico, si bien destacan los modelos democráticos. En estos modelos existe un alto grado de reparto de responsabilidades, una clara asignación de roles entre el profesorado que conforma la plantilla y la tendencia por parte del equipo directivo a tener en cuenta las opiniones del equipo docente en la toma de decisiones.

*“Los directores proporcionan mucha autonomía a los profesores, los objetivos son muy claros y los profesores actúan”. (Asesoría del centro 36124).*

*“Es importante delegar y trabajar en equipo”. (Equipo directivo del centro 26576)*

Es importante señalar como buena práctica que el 60% de los centros funciona con un modelo de gestión que aporta gran sistematización a la organización y facilita su buen funcionamiento. Entre ellos se encuentran los centros que aplican algún sistema de gestión de calidad, sistema de funcionamiento que destaca sobre todo en los centros concertados de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

*“Nosotros apostamos por la gestión participativa, en el sistema de gestión EFQM y entonces sí que creemos en el organigrama, más que vertical, horizontal. Hay un cambio de mentalidad. Hay un equipo*

*directivo que tiene en cuenta unas líneas estratégicas pero sí que optamos por la participación”.*  
(Equipo directivo del centro 35662)

Otra buena práctica de los centros eficaces es el cuidado, protección y acompañamiento dados al profesorado. El 66,6% ha indicado haber realizado algún tipo de acción en este sentido, como por ejemplo, la elaboración y uso de protocolos de acogida, sesiones formativas y estrategias que facilitan la inserción laboral del nuevo profesorado, así como medidas para la protección y acompañamiento de todo el profesorado de cara a favorecer su función docente (conciliación de la vida laboral y familiar, seguridad al profesorado, acompañamiento en situaciones conflictivas etc.).

### 3.9. Coordinación.

Esta categoría incluye las buenas prácticas que tienen lugar en los centros educativos eficaces de la CAPV en relación con la coordinación, refiriéndose tanto a la coordinación interna de los profesionales de los centros educativos como a la coordinación externa con otros agentes. Se describen, a su vez, la caracterización de tales coordinaciones en cuanto a su previa planificación, los fines que persiguen y las herramientas que las facilitan. Finalmente, se incluye la valoración que realizan los participantes sobre su importancia.

La buena coordinación, tanto interna como externa, es una práctica muy generalizada de los centros eficaces de la CAPV, ya que tiene lugar en 86,6% de los centros estudiados (26 centros).

La coordinación interna abarca muchos ámbitos del centro, tales como las reuniones de ciclo y etapa, y entre diferentes etapas, entre profesorado tutor y equipo de orientación, entre los miembros del equipo directivo, entre diferentes comisiones (comisión pedagógica, de proyectos...) y grupos de procesos en caso de que se aplique un sistema de calidad en el centro.

*“Hay muchos centros que no saben hacer criterios de evaluación, o no saben redactar objetivos o se pierden no tienen esa cultura. Aquí no, los centros que manejan una gestión de calidad están muy acostumbrados a ello, tienen que medir esos objetivos, han tenido un proceso”.* (Inspección educativa del centro 32252)

Otra buena práctica en la coordinación externa se refiere a que los centros ponen especial atención a la coordinación con otros centros y redes educativas de referencia, así como instituciones socio-sanitarias externas con la idea de buscar apoyos y sinergias para ofrecer un servicio educativo de calidad.

Una planificación previa de las coordinaciones es una buena práctica que se ha manifestado en un 63,3% de los centros, donde el profesorado conoce con anterioridad el calendario para la realización de las reuniones de coordinación así como los fines que éstas persiguen. Para finalizar, otra buena práctica identificada en el

27% de los centros se refiere al uso de herramientas telemáticas que facilitan la gestión de las reuniones de coordinación, así como el acceso a las actas de dichas reuniones.

### 3.10. Implicación y pertenencia al centro.

En esta categoría se recogen el sentimiento de pertenencia al centro que tiene el profesorado y su nivel de disponibilidad, implicación, compromiso y entrega a la hora de realizar su trabajo.

Muchos de los centros eficaces, 23 centros (el 77%), destacan por su nivel de implicación, disponibilidad, compromiso y entrega al trabajo; 11 de estos 23 centros lo hacen de forma sobresaliente.

*“Ez daukate arazorik orduak sartzeko”.* (Asesoría del centro 30976). Traducción: no tienen problema a la hora de “meter” horas.

El profesorado de los centros que destacan en esta categoría cree en su trabajo y en el proyecto del centro, adquiriendo un alto nivel de compromiso e implicación en la tarea docente.

*“El equipo de profesores es bueno y estable; llevan muchos años y en general con un buen nivel de implicación.”* (Equipo directivo del centro 37950)

Por otra parte, 19 de los centros investigados (el 63,3%) destacan porque el profesorado tiene un fuerte sentimiento de pertenencia al centro. Dicha pertenencia se expresa de diferentes maneras: el profesorado comulga con la identidad e ideología del centro, siente el centro como algo propio o como “una familia”, se identifica y cree en el proyecto del centro. De estos 19 centros, 9 destacan de forma sobresaliente.

### 3.11. Evaluación del personal docente, del propio centro, de programas y actividades y uso de la Evaluación de Diagnóstico.

Tal y como se ha comentado en el análisis del punto 3.5. (evaluación del alumnado), las cuestiones relativas a los procesos de evaluación son de gran importancia a la hora de valorar el funcionamiento de un centro. En este caso se abordan también estas cuestiones pero desde una perspectiva diferente: si en el punto anterior el análisis se centraba en la evaluación de los aprendizajes del alumnado, aquí se examinan otras actividades evaluativas como, por ejemplo, la evaluación del profesorado, de los programas que se desarrollan o incluso del propio centro. Asimismo, en este punto se abordan las cuestiones relativas a la percepción, valoración y uso que el centro hace con respecto a la Evaluación de Diagnóstico.

Desde un punto de vista global, 21 de los 30 centros estudiados (el 70%) destacan al menos en alguna cuestión relativa a esta categoría, lo que es prueba de la relevancia de la misma.

La primera subcategoría se refiere precisamente a qué tipo de evaluaciones (distintas de la evaluación del aprendizaje del alumnado) se llevan a cabo de forma habitual en el centro. En 12 de los 30 centros (40%) se han detectado prácticas evaluativas centradas en la evaluación del centro y del profesorado y, sobre todo, en la evaluación de las actividades, programas y proyectos que se desarrollan en el centro. Y, lo que es común en todos los casos, es que esta cultura evaluadora está claramente orientada a la mejora de los procesos y los resultados.

*“Al profesorado también se le evalúa en sus competencias y dependiendo cuáles destaquen al profesorado se le va a marcar su plan de mejora. Se evalúan también a los miembros de dirección. A éstos les evalúan todos los profesores. La dirección es evaluada por el profesorado y la familia”. (Equipo directivo del centro 30602)*

Pero además de estas evaluaciones que el centro lleva a cabo, un segundo componente muy importante de esta categoría es el relativo a la valoración que los centros realizan de la Evaluación de Diagnóstico y al uso que hacen de los resultados de la misma. Al igual que en el caso anterior, estas dos subcategorías son muy frecuentes y aparecen referencias a las mismas en 21 de los 30 centros, sin que quepa hablar de un patrón diferencial específico de los mismos. La gran mayoría de estos centros valoran la ED de manera muy positiva y, sobre todo, la perciben como una oportunidad para la mejora.

*“Sobre las pruebas diagnósticas, mencionar que al principio no les gustó la idea, pero ahora activa el centro, les ponen las pilas. Nos confirma que lo estamos haciendo bien. A veces hemos tomado medidas relacionadas con estas evaluaciones”. (Equipo directivo del centro 33924)*

El uso que hacen de los resultados se centra en cuestiones como la elaboración de planes de mejora focalizados, un incremento de la atención individualizada a cada estudiante, la mejora de los procedimientos e instrumentos de evaluación del aprendizaje y, sobre todo, la orientación al trabajo por competencias, el incremento de la coordinación y el trabajo en equipos de docentes (por materias, cursos, departamentos, etc.).

*“A raíz de la ED han empezado a trabajar por competencias”. (Inspección educativa del centro 26576)*

### **3.12. Clima y convivencia.**

Sobre la variable clima escolar y convivencia se puede decir que, según los datos que se obtienen de las entrevistas, se observa que la mayoría de estos centros valoran el proyecto de convivencia que ya han elaborado o lo están haciendo. Aunque se ve variación en los modos de llevarlo a cabo e incluso en las formas de desarrollo, parece que en todos ellos el tema resulta importante, sobre todo teniendo en cuenta que lo relativo al clima o al ambiente del centro educativo es considerado como algo

relevante a la hora de proyectar los logros educativos. En todos los centros el reflejo de este clima es positivo, no hay ningún centro denominado eficaz que sea conflictivo según nuestros informantes.

*"Lo de la convivencia es uno de los pilares del centro. Importantísimo, funciona, va calando". (Asesoría del centro 28798)*

*"Se caracteriza por un clima muy favorable; las personas están felices, están a gusto aquí. No solo los profesores y los cargos directivos, también las familias y los alumnos. El ambiente es muy bueno, se puede percibir nada más entrar. Los docentes están ilusionados por hacer cosas nuevas y se implican en proyectos que sienten que quieren hacer ellos". (Inspección educativa del centro 28886)*

Además, se observa que en muchos de estos centros existe una actitud proactiva ante este tema: la formación de docentes, las iniciativas curriculares comprometidas con mejorar el clima, las actuaciones en tiempos sensibles...

Se comprueba que los protocolos de actuación son eficaces y claros y que, lejos de medidas disciplinarias o represoras, la tendencia a resolver conflictos se basa en respuestas educativas que parten del concepto de que las diferencias pueden ser oportunidades de aprendizaje.

### **3.13. Imagen, instalaciones y recursos.**

En esta categoría se estudian cuestiones relativas a la imagen que los centros proyectan hacia el exterior. A la vista de lo manifestado por los y las profesionales de la educación en las entrevistas que se les han realizado, en general, lo relacionado con la imagen, instalaciones y recursos no parece relevante, pues del total de 30 centros sólo en 3 la han considerado con la suficiente entidad. Esto da a entender que nada relativo a estos aspectos tiene mucho que aportar a las buenas prácticas.

Entre los centros seleccionados no hay ninguno con mala imagen. Entre las pocas opiniones recogidas sobre la buena imagen, se mencionan aspectos como: el vínculo con el entorno, la organización del centro, la labor social que se realiza, la imagen como reclamo, etc. En cuanto a las instalaciones y recursos, no se hace, en general, especial hincapié en aspectos arquitectónicos y de equipamiento y, en su caso, se asocian a la oferta de extraescolares y deportes y a que resulten agradables.

### **3.14. Familia, comunidad y capital social.**

En este ámbito se han tratado de integrar los contenidos referentes a la relación de los centros con las familias de los alumnos y alumnas, por un lado, y con la comunidad, por otro. Las personas informantes mencionan las valoraciones que las familias hacen del centro; pero el mayor número de referencias se relacionan con su grado de implicación.

*"Los padres sienten que es su escuela, son activos y necesitan participar, dar ideas nuevas, opinar, son muy activos en la escuela, sienten que es suya". (Equipo directivo del centro 36124)*

En la mayoría de estos centros la presencia de las familias es importante. Con frecuencia vemos que esta implicación tiene una función determinada, una relacionada con la actividad pedagógica de los familiares dentro del centro y otra con la formación que las familias reciben en el centro.

En cuanto al tipo de relaciones que el centro establece con instituciones externas a la comunidad educativa, se pueden clasificar según tres objetivos: conseguir recursos, organizar actividades educativas (deportivas, culturales, etc.) y conseguir asistencia básica para determinadas familias en situación desfavorecida. Sin embargo, ésta no es una característica que se identifique con la eficacia, ya que no se muestra de manera relevante en todos los centros. Es más bien un factor que podría asociarse al nivel de recursos disponibles en el centro.

#### **4. Conclusiones. Catálogo de buenas prácticas.**

A modo de resumen final de los hallazgos de esta primera fase del proyecto, a continuación se presenta lo que puede ser considerado como una primera versión del **catálogo de buenas prácticas** desarrolladas en los centros escolares de alta eficacia de la CAPV, tal y como este concepto ha sido previamente definido.

Como anteriormente ha sido señalado, este catálogo debe ser considerado como provisional pues en las siguientes fases de este proyecto se continuó la investigación incluyendo los resultados de la Evaluación de Diagnóstico del año 2011 y, en función de la selección final de centros, se realizó un estudio en profundidad de los mismos, lo que permitió depurar y validar los resultados incrementando la solidez de las evidencias encontradas.

Con respecto a esta relación de buenas prácticas, la primera cuestión a tener en cuenta es que las mismas no se dieron en todos los centros estudiados, pero sí en una mayoría significativa de los mismos, mayoría cuya magnitud osciló entre el 60 y el 75% de los centros según las categorías y subcategorías estudiadas.

Junto a esto, hay que señalar también que no se encontraron buenas prácticas que se asociaran exclusivamente a una tipología específica de subgrupos de centros. Es decir, del análisis de la matriz de resultados no se derivó que una determinada buena práctica se asociara con la red, el modelo lingüístico, la etapa educativa, el ISEC, la tasa de alumnado inmigrante, etc.

Por el contrario, y habiendo estudiado los posibles efectos diferenciales de todas las variables caracterizadoras incluidas en el estudio, estas buenas prácticas se dieron en la mayoría de los centros de alta eficacia, independientemente de la tipología o grupo al que se adscribían o de sus características. Y esto es ya un primer hallazgo de cierta importancia en la medida en que este carácter *transversal* puede incrementar la transferibilidad de las mismas.

A continuación se presentan las buenas prácticas detectadas agrupadas en tres bloques. El primero centrado en la atención al alumnado y en su proceso de enseñanza-aprendizaje. El segundo en el profesorado y el tercero en el centro como organización, incluyendo aquí lo relativo a la gestión y al liderazgo del equipo directivo.

## **Relación de buenas prácticas detectadas.**

### **Alumnado. Proceso de enseñanza-aprendizaje.**

- Seguimiento muy cercano del trabajo del alumnado, con un elevado control del mismo y con las tareas a realizar claramente fijadas y planificadas.
- Este seguimiento es realizado a través de la tutoría, en contacto estrecho con las familias y mediante el plan de acción tutorial, solicitando su participación en la toma de decisiones y compartiendo información con respecto a los y las estudiantes.
- Atención a la diversidad apropiada y bien organizada (alumnado con NEE, inmigrante, de bajo rendimiento...) en función de las características propias de cada centro y con una eficiente gestión de los recursos internos: programas de refuerzo y atención específica a estudiantes de bajo rendimiento (programa PROA, por ejemplo), duplicación de docentes en determinadas aulas, etc.
- Detección precoz de las dificultades del alumnado e intervención temprana sobre las mismas.
- Atención especial a la evaluación del alumnado, mediante frecuentes evaluaciones de carácter formativo y con una definición clara, pública y colegiada de los contenidos mínimos y criterios de evaluación.
- Los buenos resultados no están unidos a metodologías específicas. Se han detectado centros que utilizan metodologías tradicionales (libro de texto, por ejemplo), frente a otros con diversidad de métodos, recursos y formas de organización de las aulas con un enfoque más innovador.

### **Profesorado.**

- Un alto nivel de dedicación del profesorado, que nace de una elevada implicación con el centro y con la tarea educativa (no sólo instructiva) que el mismo desarrolla.
- Compromiso y participación elevada en las actividades de formación y de mejora continua, actividades que son facilitadas e impulsadas por las direcciones de los centros (escuelas que aprenden).
- En algunos casos esta elevada implicación se ve reforzada por la participación en programas o proyectos de calidad.
- Buena atención y cuidado al profesorado del centro tanto en la acogida como en el desarrollo cotidiano de sus tareas.



- Alta implicación, e incluso en algunos casos, liderazgo del profesorado consultor y orientador tanto en el seguimiento del alumnado como en el plan tutorial.

## **El centro escolar. Organización, gestión y liderazgo.**

- Un clima escolar sin problemas serios que favorece (o que no impide) el normal desenvolvimiento de la tarea docente. En unos casos se califica de meramente normal y en otros de bueno o muy bueno. En algunos de estos últimos casos se trata de centros con experiencia y formación en el ámbito de la convivencia y la resolución de conflictos.
- Los centros tienen una visión y filosofía propia, claramente definida y compartida. La dirección comparte esta visión con el claustro y ello se plasma en que establecen las metas y los medios para alcanzarlas.
- Independientemente de que la dirección haya sido elegida o designada, un factor común es el ejercicio de un liderazgo claro que, eso sí, puede ser de diferentes tipos y estilos.
- Alto nivel de sistematización y planificación de la gestión del centro y de coordinación tanto interna como externa.
- Adecuada gestión del tiempo, tanto del dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, como en lo relativo a cuestiones de organización de los recursos humanos del centro.
- Evaluación de los proyectos, programas y actividades emprendidos por el centro, detectándose además una valoración positiva de la Evaluación de Diagnóstico y un uso formativo de la misma.
- Altas expectativas del equipo directivo con respecto al alumnado y al profesorado.

Para finalizar, se puede concluir afirmando que estas buenas prácticas detectadas contribuyen –junto con otros factores- a explicar los excelentes resultados obtenidos por los centros y pueden además ser transferibles en el contexto de los planes y acciones de mejora.



### **III. Estudio de centros de alto y bajo valor añadido.**



A partir de las conclusiones del segundo apartado de este informe, se plantearon nuevos retos e interrogantes a los que se ha pretendido dar respuesta en las siguientes fases de la investigación.

Por una parte, tras finalizar la primera parte, se vio que la información recogida a través de las entrevistas no era suficiente para comprender el quehacer cotidiano de los centros. Por ello, se planteó realizar un **estudio de casos** en algunos de los 32 centros escolares seleccionados en la primera fase del proyecto teniendo en cuenta los datos de las Evaluaciones de Diagnóstico realizadas en los años 2009, 2010, y 2011, es decir, incorporando los datos de una nueva medición, la llevada a cabo en 2011, que en el primer momento no se había considerado por no estar disponible en su totalidad.

Por otra parte, con respecto a los centros escolares, la primera fase del proyecto se centró sólo en los de muy alta eficacia. Pero la validez interna del proyecto de investigación exige que los datos obtenidos sean contrastados con los de aquellos centros cuyos resultados se ubican en el otro extremo. De manera que, al analizar la información, se pueda discriminar entre las buenas prácticas propias de los centros de alta eficacia y los problemas, las dificultades y también la praxis no adecuada que se detecta en los de muy baja eficacia.

Por ello, como continuación de la investigación se ha abordado también el estudio de algunos centros cuyos resultados en las ED de 2009, 2010 y 2011 mostraron una baja eficacia escolar. A esta parte de la investigación se le ha denominado **“Caracterización y prácticas de centros escolares de bajo valor añadido”**.



**a) Estudio de casos  
de centros de alto  
valor añadido.**





## **I. Introducción.**

A continuación se presentan las conclusiones preliminares del estudio de casos realizado en diversos centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) considerados de alto valor añadido por obtener en las Evaluaciones de Diagnóstico del 2009, 2010 y 2011, en las tres competencias instrumentales básicas, unas puntuaciones muy superiores a las obtenidas por el resto de centros de la CAPV de características similares a las estudiadas.

El apartado del informe consta de cuatro partes. En la primera se describen las características generales de los centros que han participado en este estudio, en la segunda se indica la metodología utilizada en la investigación, en la tercera se presentan las categorías y, en la cuarta, las conclusiones iniciales obtenidas en cada uno de los centros.

## **2. Descripción de los centros.**

Los nueve centros seleccionados atienden a las siguientes características:

- Más de la mitad son públicos.
- En cuanto a la etapa educativa, cuatro de ellos han sido elegidos por obtener residuos altos en Educación Secundaria Obligatoria, otros cuatro por obtener buenos resultados en la etapa de Educación Primaria y uno por ambas etapas.
- El ISEC de las familias es predominantemente bajo ya que más de la mitad acoge a familias con ISEC bajo y sólo dos centros tienen familias con ISEC alto.

## **3. Metodología.**

Desde la metodología cuantitativa, en esta fase del estudio han participado nueve centros escolares de alto valor añadido de la CAPV, considerando como tales a los que, como ya se ha señalado, han obtenido altos residuos en modelos de regresión multinivel contextualizados o, dicho en otras palabras, por obtener en las Evaluaciones de Diagnóstico unas puntuaciones muy superiores a las estadísticamente esperables. Para ello se han empleado los resultados de las Evaluaciones de Diagnóstico de los años 2009, 2010 y 2011 en las tres competencias instrumentales básicas y, en su caso, en la cuarta competencia evaluada en cada año. El término residuo ha de entenderse como la diferencia entre la puntuación media obtenida en las Evaluaciones de Diagnóstico y la puntuación media esperada teniendo en cuenta los factores contextuales del centro, entre otros el Índice socioeconómico y cultural (ISEC).

La parte cualitativa de la investigación se ha desarrollado en dos fases. En la primera, se realizaron entrevistas a los equipos directivos de los centros para preparar el estudio de casos. En la segunda fase se llevó a cabo una primera aproximación al estudio de estos centros.

Las estrategias que se han utilizado para la recogida de la información han sido las siguientes:

*Grupos de discusión:* tienen como finalidad recoger información sobre las diferentes perspectivas de las personas informantes (profesorado, orientadoras/es, etc.) acerca del funcionamiento del centro. Se organizaron y dinamizaron las sesiones procurando fomentar el debate y el contraste de opiniones y valoraciones.

*Recogida de documentación del centro:* tanto externa (de la Administración educativa) como interna, para conocer la historia y la memoria activa y recopilar evidencias que permitan una descripción significativa. Se analizaron el proyecto de centro, el plan de mejora, materiales y publicaciones, instrumentos de evaluación y documentos en soporte digital, muy especialmente páginas web, blogs, etc.

*Observación:* para identificar cuestiones objeto de estudio (ámbitos de focalización) y poder luego organizar la “estructura conceptual” que explique el caso. Algunas observaciones realizadas han sido: observación de aula, de reuniones (coordinación, formación, evaluación, con el alumnado, etc.), de otros espacios (recreos, comedores, bibliotecas, salas de profesorado). Los ámbitos o cuestiones a observar son también muy diversas: espacio, objetos, acciones, relaciones, acontecimientos, tiempo, agentes, objetivos, sentimientos...

*Diario de campo:* para registrar el proceso y el procedimiento de la investigación en todas sus fases y momentos. Implica redactar datos formales y valoraciones durante las visitas. La estructura del diario de campo utilizado consta de los siguientes epígrafes: identificación (fecha, objetivo, duración); registro diario de actividades; formulación de proyectos/objetivos inmediatos; comentarios sobre el desarrollo de la investigación; registro de observaciones (acontecimientos, sucesos, espacios, etc.); registro de entrevistas; registro de grupos de discusión; registro de conversaciones informales; comentarios a lecturas; hipótesis e interpretaciones durante la investigación; valoración del proceso, de la información, etc.

Finalmente, todo este conjunto de informaciones se transcribió y se analizó mediante los procedimientos habituales tomando en consideración las categorías y las modificaciones que surgieron como consecuencia del trabajo de campo.

#### **4. Categorías.**

En la primera fase de la investigación, desarrollada en el apartado II de este informe, se organizó la información obtenida de las entrevistas en torno a 14 categorías. Sin embargo, de cara al análisis de los datos de esta parte del proyecto, se realizó un proceso de reorganización y de reagrupación de las categorías que ha llevado a mantener algunas de ellas, fusionar otras, eliminar una y crear una nueva, quedando de la siguiente forma:

*Categoría 0. Percepción global.* En esta categoría se recogen las percepciones que tienen de los centros los equipos directivos y los inspectores e inspectoras de referencia, así como de los factores que hayan podido incidir en los resultados obtenidos en la Evaluación de Diagnóstico.

*Categoría 1. Proyectos de formación e innovación.* En esta categoría se muestran todas aquellas aportaciones tanto de directores y directoras como de inspectores e inspectoras, que tiene que ver con los proyectos de Formación e Innovación que se llevan a cabo en los centros educativos: el contenido, la organización, los planes y proyectos y la actitud ante la formación e innovación.

*Categoría 2. Metodologías didácticas.* En esta categoría se da la información relativa a las metodologías utilizadas por los centros, tanto desde un punto de vista general como específico de algunas competencias (lenguas, matemáticas, ciencias...) y el uso de recursos (materiales propios, libro de texto, TIC, etc.)

*Categoría 3. Atención a la diversidad y seguimiento del alumnado.* En esta categoría se incluye la información sobre la atención al alumnado con dificultades, su detección y la atención temprana, el seguimiento, el plan tutorial, el tipo de agrupamiento del alumnado y los criterios empleados para ello, etc.

*Categoría 4. Evaluación.* En esta categoría se presenta la percepción que tienen los centros escolares sobre los procesos de evaluación del alumnado. Así mismo, se analiza lo relativo a las evaluaciones externas y a su impacto en los planes de mejora y, en segundo lugar, lo referente a las evaluaciones internas.

*Categoría 5. Organización y gestión de los tiempos.* Esta categoría contiene todos los aspectos que tienen que ver con el aprovechamiento del tiempo lectivo, la organización de actividades extraescolares y la gestión de los horarios del profesorado.

*Categoría 6. Liderazgo.* En esta categoría se analizan todos los aspectos relacionados con el liderazgo: ¿quién lo ejerce?, estilos y tipos, distribución de responsabilidades, nombramiento y estabilidad del equipo directivo, etc.

*Categoría 7. Gestión y organización de centro.* En esta categoría aparecen aspectos como la toma de decisiones, la gestión de recursos humanos, la coordinación interna y externa, etc.

*Categoría 8. Clima.* En esta categoría se incluye la información relativa a la percepción que tienen los informantes sobre el clima del centro, a la resolución de conflictos y a la mediación.

*Categoría 9. Familias.* En esta categoría tienen su espacio los aspectos relacionados con el nivel de implicación de las familias, la relación de los agentes educativos con ellas y con la comunidad.

## 5. Conclusiones.

A continuación se presentan las conclusiones preliminares del estudio obtenidas en los diferentes centros.

### Centro 1 (Educación Primaria, público, ISEC bajo)

Es un centro que destaca en muchas de las buenas prácticas analizadas, con el mérito añadido de tener un alumnado diverso y difícil. Realizan un excelente trabajo para acoger y atender a todo el alumnado que reciben, a pesar de las abundantes incorporaciones tardías.

Hacen una excelente gestión de los recursos humanos y de los tiempos para tratar de dar atención a todo el alumnado según sus necesidades. Tienen un sistema de refuerzos en el que se implica todo el profesorado y es de destacar la facilidad para que todos realicen apoyos y para que se trabaje con dos docentes en el aula.

Este centro incorpora metodologías innovadoras y tiene asumido el trabajo por competencias. También destaca el trabajo realizado en convivencia, que se aprecia en el buen ambiente de trabajo en las aulas y en el funcionamiento del mecanismo de resolución de conflictos con alumnos y alumnas mediadores.

Hay un equipo directivo con ganas de trabajar. Se esfuerzan por asumir el reto que supone el tipo de alumnado del centro y el cambio de modelo. Quieren aprender lo que se ha hecho bien hasta ahora y aplicarlo a la nueva etapa del centro, integrando a todo el profesorado en esta tarea.

Se aprecia cariño y cercanía en el trato al alumnado. Se conjuga la felicitación por las buenas actuaciones con la exigencia de mejora.

Están orgullosos de la tarea que realizan. Se trata de un claustro docente en el que se destacan dos ideas: compromiso y profesionalidad. Compromiso con la función educativa de un centro público que escolariza a estudiantes de muy diversa procedencia y muy bajo ISEC y profesionalidad para llevar a cabo las diferentes tareas en un contexto complejo y cambiante. Todo ello se resume en “*trabajo, ilusión y buen ambiente*”.

### Centro 2 (ESO, concertado, ISEC alto)

Es un centro con una personalidad muy sólida y marcada y con un proyecto educativo diseñado en base a un ideario muy específico. Dan mucha importancia al tratamiento de los valores (Plan de acción Pastoral, colaboración con ONG...).

Destacan en su proyecto educativo el alto nivel de exigencia, tanto para los padres y madres, como para el alumnado y el profesorado, unido a unas altas expectativas

hacia el alumnado. Consideran que hacen un seguimiento muy cercano del alumnado y que el profesorado se coordina continuamente tanto a nivel vertical como horizontal.

El profesorado siente que tiene un alto nivel de implicación con el centro y que le pone mucho cariño a la tarea. En ese sentido el centro facilita, tanto en las sesiones de formación como en los horarios, el ajuste a las necesidades personales o familiares del profesorado.

Potencian el inglés a través de un mayor número de horas lectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje trilingüe, como centro de evaluación de la prueba de inglés del Trinity y como Escuela de Idiomas. Además, tienen colonias de inglés en verano y preparan al alumnado en extraescolares para poder realizar el Bachillerato Dual en EEUU (equivalente al High School Americano).

Y, por último, el centro destaca por estar fomentando la utilización de las nuevas tecnologías (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje (pizarras digitales, PowerPoint...).

### **Centro 3 (Educación Primaria, público, ISEC medio)**

El centro destaca por la importancia que se le da al aprendizaje del euskara, por el fomento del clima como factor motor para el trabajo en equipo y por el desarrollo de la convivencia más allá del propio centro, implicando a las familias y al barrio.

Es un centro comprometido con la euskaldunización del alumnado. En el proceso de aprendizaje del euskara se otorga una gran importancia a la implicación de la familia y al ambiente sociolingüístico del barrio. El modelo lingüístico D que oferta viene a ser una de las razones de elección del centro para las madres y los padres que, en general, no son vasco hablantes.

El equipo directivo fue designado por el Inspector con el compromiso de tres años. Sin embargo, continúa trabajando y respondiendo a los proyectos iniciados pese a haber transcurrido este tiempo. El estilo de gestión se puede definir de democrático. El método que desarrolla pasa por el debate en los tres niveles: dirección, comisión pedagógica y profesorado de ciclos, para finalmente, tras el estudio y propuestas aportadas, retornar a la dirección para su ejecución. Se reconoce la labor que realiza por aunar todas las fuerzas del centro. Destaca por la practicidad y el realismo a la hora de seleccionar, proponer y llevar adelante los proyectos de innovación, así como los de formación del profesorado.

Es un centro con plantilla estable y con un profesorado convencido y comprometido para hacer bien su labor educativa de forma colectiva.

El centro ha desarrollado diferentes proyectos de innovación educativa que se han consolidado, como el canal de radio del centro y la biblioteca e instalaciones que se abren al barrio demostrando el sentido público del centro.

## **Centro 4 (Educación Primaria, concertado, ISEC alto)**

Es un centro que destaca en casi todas las buenas prácticas analizadas. Tienen una cultura muy clara de la mejora continua y la innovación.

Sobresalen su manera de realizar y evaluar la educación en valores y el seguimiento y el tratamiento que realizan cuando detectan una dificultad. Son excelentes el trabajo de detección de los problemas de cada niño o niña y la elaboración de pautas de actuación y fichas de seguimiento para medir la consecución de los objetivos programados. Dan muchísima importancia al bienestar emocional del alumnado, porque están convencidos que, sin esto, no se avanza en lo curricular.

En las áreas también realizan una labor muy buena. Tienen un trabajo en lenguas absolutamente integrado con una evaluación muy sistematizada. Es de destacar la manera de trabajar mediante el uso de las TIC, que es muy innovadora y, según parece, muy eficaz.

Los criterios de evaluación, tanto de las áreas como de los valores incluidos en el programa de Pentacidad, están muy trabajados, son muy claros y son conocidos y compartidos por alumnado y familias. Destaca la sistemática de rúbricas de observación para que las puntuaciones asignadas sean lo menos subjetivas posible.

El equipo directivo ejerce el liderazgo de forma clara desde la doble perspectiva pedagógica y empresarial-organizativa, con una visión de centro compartida por todos y todas. Tienen muy claro el perfil de profesorado que necesitan. Coordinaciones bien hechas.

El profesorado realiza formaciones en centro, prácticas y para todo el profesorado, buscando los temas más oportunos cuando detecta una necesidad. Se anticipan a sus necesidades y buscan respuestas contando con los mejores asesores o asesoras que pueda haber sobre el tema que en el momento les interesa.

En resumen destaca el compromiso y la profesionalidad del profesorado y personal del centro. Trabajan mucho, pero disfrutan haciéndolo y, en consecuencia, obtienen buenos resultados.

## **Centro 5 (ESO, concertado, ISEC medio bajo)**

Es un centro que tiene un alumnado diverso, en ocasiones difícil, al que se hace un seguimiento individualizado. Se realiza un excelente tratamiento a la diversidad.

Destaca el trabajo en valores. Desde la tutoría se fomenta el trabajo y el esfuerzo. Es muy buena la labor de la orientadora cuyo objetivo es conseguir una meta común: *“sacar adelante a todos los alumnos y alumnas”*.

La plantilla es estable con metas claras y compartidas, recogidas en el ideario del centro, y tiene una gran implicación y dedicación.

Se observa un fuerte liderazgo por parte del equipo directivo, personificado en la directora, la jefa de estudios (ambas pertenecientes a la congregación titular del centro) y la directora pedagógica (seglar). Todas las actividades del centro están coordinadas y bien planificadas desde la dirección. Muchas de ellas son fruto de la formación realizada por el profesorado que pone en práctica en el aula lo que ha aprendido adaptándolo a las necesidades del centro.

En este centro el orden es importante. Parece que se combina bien una concepción clásica de centro educativo (orden, disciplina y respeto) con experiencias innovadoras en algunas metodologías.

Están inmersos en un sistema de calidad y esto redundará en que todos los procesos están documentados, lo que facilita su identificación y ejecución.

Excelente trabajo en clima y convivencia con una Comisión muy potente que aborda los conflictos desde el principio y hace una buena gestión de los mismos sin optar fácilmente por la expulsión.

La impresión general es que hay cercanía y cariño hacia los alumnos y alumnas por parte del profesorado y un sentimiento general de orgullo por lo que hacen.

## **Centro 6 (Educación Primaria, concertado, ISEC alto)**

La clave de los buenos resultados del alumnado en el centro, según el profesorado, es la forma en que trabajan, el “estilo propio”: trabajo en equipo, coordinación con los ciclos anteriores, la innovación y formación continua, la evaluación de los procesos y de los resultados y la implicación del profesorado. La forma de trabajar les ayuda a mejorar.

Este estilo propio se asienta en un sistema de gestión y organización sólido, un liderazgo efectivo, un sistema preventivo de orientación y acción tutorial para atender la diversidad del alumnado y una cultura de mejora basada en la innovación, la formación y la evaluación continua.

El clima del centro y las relaciones profesorado-alumnado y entre el alumnado son satisfactorias. El centro ofrece variadas oportunidades de formación a las familias y su nivel de participación se ha visto incrementado en los últimos años.

La actitud innovadora del profesorado se constata en el alto nivel de compromiso individual y grupal percibido y en el entusiasmo que transmite el profesorado cuando relata los procesos de innovación y formación que están, de forma continua y sistemática, evaluando y proyectando.

Como conclusión, se recoge la síntesis de la presentación “*De la calidad a la Innovación*” expuesta por el Director en la asamblea general sobre su visión de la innovación en el centro. Quieren que el centro sea reconocido por sus experiencias y metodologías y uno de los objetivos estratégicos es la innovación tecnológica y educativa. Su concepto de innovación se basa en una cultura orientada hacia el aprendizaje y en los siguientes principios: 1) compromiso del equipo directivo, 2) apertura al cambio, 3) fluidez de información, 4) valoración de las cosas que se hacen, 5) inversión, 6) buena gestión de los tiempos y de los ritmos y 7) prestar una atención especial a las personas porque son las que generan la innovación.

### **Centro 7 (ESO, público, ISEC medio bajo)**

Se trata de un centro con un alumnado de ISEC bajo, con una proporción alta de jóvenes de familias provenientes de otros países, se puede decir que están más lejos de los patrones sociales del entorno en el que se ubica el centro, y no se puede olvidar que esto incrementa la dificultad de acceso al currículo.

Este es un centro que destaca por su forma de hacer las cosas. El profesorado se ocupa de los aprendizajes de todo el alumnado. Cobra especial relevancia la atención a la diversidad. Las metodologías didácticas observadas en el aula propician la participación de manera constructiva de todos los alumnos y alumnas. El desarrollo del proyecto de Diversificación Curricular no solo recoge la esencia del recurso sino que la impulsa y la enriquece.

Una parte importante de la reflexión sobre la práctica se basa en las relaciones personales. Se pone de manifiesto la profesionalidad y la dedicación del profesorado.

El estilo de liderazgo es abierto, dinámico y fomenta la participación de muchos enseñantes. Se potencian los cambios en la responsabilidad de las funciones directivas. El alumnado tiene un lugar importante en el engranaje de la organización. Se percibe un clima agradable, de trabajo y de orden.

### **Centro 8 (Educación Primaria, público, ISEC medio alto)**

Este centro destaca en muchas de las categorías analizadas en el estudio de casos.

Está muy implicado en el sistema Amara Berri, utilizando una metodología diferente e innovadora que, al ser muy flexible, permite el respeto a los ritmos individuales del alumnado. La tutoría se ejerce de forma mancomunada por parte de todo el profesorado que pasa por un aula y la agrupación del alumnado se realiza mezclando las edades de cada ciclo. Las nuevas tecnologías están integradas en los aprendizajes como un instrumento de trabajo más.



La dirección ejerce un fuerte liderazgo, responsabilizándose de la organización del centro, del horario, del reparto de tareas y de favorecer un buen clima. El equipo directivo es estable e impulsa la metodología utilizada. La dirección y el profesorado se esfuerzan en integrar en la organización del centro al personal docente nuevo. La gestión se realiza de forma democrática con delegación de funciones y responsabilidades y toma de decisiones conjuntas.

El profesorado está muy implicado y cree en lo que hace. La coordinación, la formación, el seguimiento y la evaluación del alumnado están muy sistematizadas dentro del horario del centro.

Es un centro que cree en la inclusión del alumnado, la diversidad está muy asumida y todo el profesorado se implica en la atención del alumnado con dificultades. El equipo directivo es el que organiza los apoyos y se tiende a ayudar a los alumnos y a las alumnas dentro de las aulas.

### **Centro 9 (ESO, público, ISEC bajo)**

Es un centro que destaca en muchas de las buenas prácticas analizadas en esta investigación, pero el factor más relevante es el profesorado y su nivel de implicación con el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tienen muy claro cuáles son las líneas estratégicas en torno a las que giran todos los proyectos y las decisiones internas. Para llevarlas adelante cuenta con la profesionalidad y el compromiso del profesorado, su implicación, la sintonía y la empatía con la que trabajan.

Existe un nivel de exigencia alto hacia todo lo que tiene que ver con la formación continua a nivel de centro, tanto interna como externa. Tienen seminarios muy bien organizados, así como varias modalidades de formación según las necesidades planteadas en los diferentes departamentos. Cabe destacar también su buena actitud hacia la innovación que está muy presente en las propuestas metodológicas.

Realizan un excelente trabajo para acoger y atender a todo el alumnado que reciben. Desde que se incorporan por primera vez al centro educativo ponen en marcha un protocolo para organizar los grupos y para que cada estudiante pueda recibir una atención lo más individualizada posible.

Hacen una excelente gestión de los recursos humanos y de los tiempos para tratar de dar atención a todo el alumnado según sus necesidades. Tienen muy en cuenta que la única prioridad es sacar adelante a sus estudiantes y para ello diseñan un sistema de refuerzos en el que se implica todo el profesorado.

Además, hay mucha estabilidad en el profesorado, se conocen y se respetan. Este es un aspecto determinante para que el ambiente en el centro sea bueno.

La dirección ejerce un claro liderazgo. Es un equipo muy consolidado y que se esfuerza por mantener una línea de trabajo basada en la transparencia y en la

comunicación. Una cosa que merece la pena destacar es la capacidad de reacción que tienen ante cualquier situación o imprevisto que pueda surgir.

## **b) Caracterización y prácticas de centros escolares de bajo valor añadido.**



## I. Características de la investigación.

El objetivo de esta fase de la investigación es conocer la situación y las prácticas de los centros de muy baja eficacia, entendiendo por tales aquellos cuyos niveles de logro son menores que los que les correspondería obtener, en función de las condiciones socioeconómicas y culturales del alumnado y del contexto en el que desarrollan su labor.

Para ello, se ha utilizado como criterio el nivel del rendimiento académico alcanzado por el alumnado de 4º de Educación Primaria y de 2º de Educación Secundaria Obligatoria, expresado en puntuaciones medias, obtenidas por los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco en las Evaluaciones de Diagnóstico correspondientes a los años 2009, 2010 y 2011.

En concreto, se han usado las puntuaciones obtenidas en las tres competencias instrumentales básicas que son objeto de evaluación todos los años: *Competencia en comunicación lingüística en euskara*, *Competencia en comunicación lingüística en castellano* y *Competencia matemática*.

Como en las fases anteriores, y dado que los resultados instructivos se hallan condicionados por factores contextuales, a la hora de definir un criterio de eficacia no se usan las puntuaciones medias brutas obtenidas en las ED, sino las puntuaciones medias ajustadas una vez controlado el efecto de aquellas variables contextuales de las que se dispone de información fiable.

Este control se lleva a cabo mediante procedimientos estadísticos de regresión multinivel, en concreto empleando modelos jerárquicos lineales (ver anexo I).

Inicialmente se seleccionaron para el estudio aquellos centros que, considerando las tres competencias evaluadas en las tres ediciones de la Evaluación de Diagnóstico, el promedio de las diferencias resultaron estar en el 20% inferior de todos los centros de la CAPV. Se trataba de centros que para todas las evaluaciones y para todas las competencias, sus resultados eran muy inferiores a los que estadísticamente cabría esperar.

Con los criterios mencionados, se preseleccionaron un total de 16 centros (6 centros de Educación Primaria más 2 de reserva y 6 centros de Educación Secundaria Obligatoria más 2 de reserva).

En una primera fase del estudio se realizaron entrevistas a las inspecciones responsables de los doce centros, excluidos los de reserva, y una vez finalizadas, se llevó a cabo un análisis de las informaciones recogidas en ellas y, así mismo, se decidió hacer un cotejo de los resultados obtenidos por estos centros en la edición de la Evaluación de Diagnóstico de 2013.

Tras tener en cuenta una serie de criterios, el equipo de investigación decidió realizar el estudio sobre ocho de los doce centros de la CAPV de los cuales cinco

pertenecen a la red concertada y tres a la pública, con un reparto equitativo entre las etapas de Educación Primaria (4 centros) y Educación Secundaria Obligatoria (4 centros); con respecto a los territorios no se ha seleccionado ningún centro de Araba, cuatro están situados en Gipuzkoa y otros cuatro en Bizkaia y hay centros de modelo A, B y D.

Es preciso señalar dos cuestiones importantes: la primera es que esta definición de eficacia (o ineficacia) escolar es forzosamente parcial, pues se refiere exclusivamente a las cuestiones de orden instructivo relativas a las tres competencias instrumentales básicas evaluadas. La labor educativa de un centro es mucho más compleja y va mucho más allá de las cuestiones meramente instructivas y esto no debe olvidarse a la hora de tomar en consideración las conclusiones que aquí se presentan.

En segundo lugar y una vez dicho esto, es razonable pensar que centros que, año tras año y en las tres competencias, obtienen resultados tan bajos han de estar desarrollando su labor en condiciones muy complicadas, con situaciones muy difíciles y, quizá, con prácticas inadecuadas a dicha realidad.

## 2. Categorías.

Como ya se ha mencionado anteriormente, en la primera fase de la investigación, se organizó la información obtenida de las entrevistas en torno a 14 categorías.

De cara al análisis de los datos de este apartado, se ha utilizado el mismo marco de categorías usado para el "Estudio de casos de centros de alto valor añadido" que fue fruto de una reorganización de las 14 categorías iniciales en 9.

## 3. Conclusiones.

Después de realizar las entrevistas con el equipo directivo de estos centros y el servicio de inspección se puede concluir que las dificultades que perciben son las siguientes:

- Los centros analizados atribuyen estos resultados a factores externos tales como las características del alumnado (inmigrante, repetidor, necesidades educativas especiales, itinerante etc.) y de las familias. Perciben un bajo nivel de expectativas sobre el rendimiento académico de este tipo de alumnado así como variadas dificultades o situaciones conflictivas en las familias que interfieren en su desarrollo académico y sociopersonal.

*"También les llegan casos conflictivos rebotados de otros centros (sobre todo a 3º y 4º de la ESO), que impiden trabajar en las aulas y les llevan mucho tiempo de tutoría, orientación, jefatura de estudios... Este alumnado les deja sin tiempo de atención al alumnado de refuerzo." (Equipo directivo del centro 33308)*

- El profesorado de estos centros realiza diversos tipos de formación, pero la formación no está orientada o focalizada hacia necesidades o propuestas de mejora previamente identificadas. No parece responder a una detección de necesidades o a un plan concreto.

*“Se meten en muchas cosas, pero no miden fuerzas, porque es un claustro pequeño. Se apuntan a todo lo que ofrece el Berritzegune. Pretenden abarcar mucho y no pueden.” (Inspección del centro 25234)*

- En algunos casos no se plantean objetivos acordes con las medidas de la Evaluación de Diagnóstico y, por tanto, no planifican la acción para responder a estas evaluaciones, aun cuando prevalece la implicación, dedicación y convencimiento del profesorado.
- Si bien los equipos directivos mencionan que la formación del profesorado es variada y está estructurada en los centros, la inspección cree que en general no hay una actitud de cambio e innovación.
- Utilizan metodologías concretas pero señalan dificultades en la formación del profesorado y en la aplicación de estas metodologías en el aula (aprovechamiento del tiempo, escasa motivación del profesorado, etc.).
- Se encuentran centros que utilizan diversas metodologías que en otros centros funcionan bien, pero en algunos de ellos no se aplican adecuadamente. Estas metodologías requieren altos niveles de formación y estabilidad del profesorado.
- Se han encontrado dos indicios contrarios al principio básico de la atención a la diversidad: 1) en algunos de estos centros parece que agrupan al alumnado por rendimiento y ello crea una escisión y una tendencia a la no interacción entre los grupos, que afecta a los resultados; 2) los bajos resultados del alumnado con necesidades específicas se tratan aisladamente, siendo la excepción el caso en que se utilizan los recursos humanos para reforzar el aula de referencia.
- En la mayoría de estos centros se observa que el seguimiento del alumnado está estructurado y tienen establecidos y son públicos los criterios de evaluación. No obstante, en algunos centros se percibe la evaluación como un punto débil (llevan años revisando y acordando los criterios de evaluación etc.) y han iniciado el proceso de mejora.
- No se menciona el proceso de evaluación del profesorado y se destacan algunas dificultades para llevarlo a cabo (actitudes negativas del profesorado, el coste, etc...).
- No existe suficiente información sobre la gestión de los tiempos, pero parece que en algunos de estos centros hay dificultades para su aprovechamiento.

- Manifiestan dificultades para asumir el cargo de dirección y una vez en él, perduran más allá de lo que ellas o ellos mismos estiman conveniente.
- El nivel de participación del profesorado en la toma de decisiones del centro es bajo, bien porque las Direcciones son muy inestables o bien porque son demasiado estables y no reparten el poder. Al no haber un liderazgo firme y democrático en algunos centros, los procesos se complican y dificultan la obtención de los logros.
- Con respecto al modelo de organización están intentando mejorar la coordinación interna tanto a nivel vertical como horizontal.
- Los equipos directivos perciben que dedican mucho tiempo a la coordinación y que está estructurada. No obstante, la inspección destaca que debería mejorarse la coordinación intra e inter-etapas y que debería ser de carácter más pedagógico, y no sólo informativo.

*“Es un centro que está metido en muchos proyectos pero hay poca coordinación entre ellos, no hay un hilo conductor de todos ellos. Faltaba un proyecto de centro en el que integrar todo.” (Equipo directivo del centro 33308)*

- Más de la mitad de estos centros tienen implantados sistemas de gestión de calidad. Este sistema contribuye a mantener una buena planificación interna de todo lo que ocurre en el centro.
- En algunos centros, las dificultades personales y laborales del profesorado tales como problemas de salud, inestabilidad laboral, nivel de conflictividad entre el profesorado, falta de reconocimiento..., influyen en el clima y la implicación en el centro.
- La convivencia, en general, se considera bastante normal e incluso buena. Entre los factores positivos destaca la participación de toda la comunidad educativa en la elaboración del plan de convivencia. La dirección se encarga de la resolución de los problemas. En la mayoría de los centros hay buen clima. Valoran especialmente el trato del alumnado como persona sobre su rendimiento académico. No hay problemas de convivencia a excepción de algún caso con alto nivel de conflicto, tanto entre el alumnado y profesorado, como con su entorno.
- Perciben que, si bien la actitud de los centros y del profesorado hacia la implicación de las familias es positiva, no obstante la actitud de algunas familias hacia el centro y profesorado es mejorable.
- En ocasiones no se consiguen los niveles de participación familiar deseados por los centros. La naturaleza de la participación familiar varía entre los centros, en unos destaca su carácter básicamente informativo y en otros por ser de tipo educativo. Destacan los bajos niveles de participación familiar en las áreas de la



formación parental e implicación educativa en el aprendizaje del alumnado en el hogar.

- Con respecto a las relaciones con la comunidad, es habitual que colaboren y se coordinen estrechamente con los servicios sociales de los ayuntamientos por las características y necesidades del alumnado que acude a algunos de estos centros. Esto también se ha detectado en algunos centros de alta eficacia que escolarizan a alumnado de similares características socioeconómicas.
- La mayoría de los centros manifiesta una actitud crítica ante la Evaluación de Diagnóstico y cuestionan los siguientes aspectos: la concreción del ISEC de las familias y su influencia en los resultados; la configuración del grupo de alumnado que realiza esta evaluación; el sistema de evaluación de la ED; y problemas en su realización.

*“EDari buruz bazuten kexu bat. Alde batetik, emaitza batzuk bakarrik neurtzen direla, alegia baloreak eta etika bazterrean utzita. Bestetik, proben pasazioa ez zela ongi egiten (isiltasun falta pasatzaileen artean, argibideak argi ez azaltzea...)”* (Equipo directivo del centro 25234). Traducción: respecto a la ED tenían una queja. Por un lado, solo se miden los resultados y se dejan arrinconados los valores y la ética. Por otro, la aplicación de las pruebas no se hizo bien (entre los aplicadores faltaba silencio, falta de claridad al explicar las instrucciones...)

- No obstante, aunque el proceso de la Evaluación de Diagnóstico sea objeto de crítica, también reconocen que activa la reflexión y promueve procesos de mejora cuando los resultados no son los esperados.

Como se puede apreciar, aunque se ha tratado de encontrar diferencias significativas entre los centros de alta eficacia y los de baja eficacia no siempre ha sido fácil porque en la realidad ni todos los centros con alto residuo son buenos en todas las categorías ni los centros con bajo residuo fallan en todo, por tanto, como dice León Tolstói en Ana Karenina *“Todas las familias felices se parecen entre sí, las infelices son desgraciadas a su propia manera”*.

Ahora bien, sí se encontró un centro con bajo residuo que, por su situación extrema, podría servir de ejemplo de cómo se pueden superar situaciones mejorando aspectos relacionados con las categorías analizadas.

#### 4. Ejemplo de un caso.

Se trata del único centro público de Educación Primaria en una población urbana con problemas de paro, con ISEC muy bajo y en riesgo de desaparecer. Tiene un alto número de alumnos y alumnas de origen inmigrante y de población gitana. Se integra dentro de los centros de *“Intervención prioritaria”* en los que la Inspección interviene. Es importante señalar que cuando el Equipo de Investigación entrevistó a la Inspección y al Equipo Directivo, se llevaba interviniendo durante dos cursos escolares.

En la tabla siguiente se describen las debilidades que detecta la Inspección y los aspectos en los que interviene:

<b>DEBILIDADES</b>	<b>INTERVENCIONES</b>
<b>1. Proyectos, planes y formación</b>	
<p>Realizaban formación intentando buscar soluciones a sus problemas pero “dando palos de ciego”.</p>	<p>Con ayuda externa empiezan a seleccionar algunos cursos de formación en función de los objetivos que quieren lograr para el centro (Comunidades de aprendizaje, grafomotricidad, convivencia, matemáticas...). Y, a su vez, establecen con el Berritzegune una estrategia para impulsar el trabajo que están haciendo.</p>
<b>2. Metodología y materiales de enseñanza</b>	
<p>Seguían un sistema de organización del centro diferente al habitual, pero eran muy críticos con esa dinámica, estaban poco convencidos, lo llevaban de forma muy rígida, sin hacer ajustes en función del alumnado que tenían. Por otra parte, en Educación Infantil y primer ciclo se trabajaba poco la lectoescritura y se perdía mucho el tiempo en los cambios entre sesiones.</p>	<p>Siguen con el mismo sistema elegido, pero han hecho muchos ajustes: reducción de tiempos en los cambios de actividad o de clases, introducción de un rincón de la preescritura y prelectura en Educación Infantil, e intensificación de la lectoescritura y las matemáticas en Educación Primaria.</p> <p>Se ha iniciado el trabajo en Comunidades de Aprendizaje: más intervención de familias, de profesorado jubilado en las tertulias literarias en Primaria.</p> <p>Han elaborado el Plan de convivencia para mejorar las relaciones.</p>
<b>3. Atención a la diversidad y seguimiento del alumnado.</b>	
<p>Las expectativas de gran parte del profesorado respecto al alumnado eran muy bajas.</p> <p>Tenían un alto número de repeticiones (si un niño no llegaba al nivel, repetía).</p>	<p>Se ha establecido un plan de refuerzos muy potente, tanto para el alumnado que puede repetir como para el que va mal y puede recuperar.</p> <p>Se empiezan a ver cambios y las expectativas van aumentando.</p> <p>El profesorado hace el trabajo de una manera más profesional</p>
<b>4. Evaluación del alumnado</b>	
<p>No tenían establecidos los objetivos mínimos de cada ciclo.</p> <p>Tanto los resultados de la ED como sus notas eran bajas.</p>	<p>Se les ha pedido que reflexionen sobre los mínimos que cada alumno/a tiene que lograr en cada ciclo. Los han consensuado con los demás ciclos y han logrado dejar</p>

<b>DEBILIDADES</b>	<b>INTERVENCIONES</b>
	<p>por escrito los criterios de evaluación mínimos y se han dado a conocer a las familias.</p> <p>En estos momentos no les preocupan las notas, les preocupa el proceso iniciado y saben que van por el buen camino. Los resultados, así como el aumento de matrícula ya llegarán.</p> <p>La Inspección ha entrado a observar a cada profesor/a y les ha devuelto su impresión sobre lo observado y, a partir de ahí, se han tomado muchas decisiones de cambios.</p>
<b>5. Gestión del tiempo.</b>	
<p>Perdían mucho tiempo en los cambios de talleres (pasillos), hasta 20 minutos.</p> <p>En las actividades de fichas el tiempo dedicado al trabajo curricular (pensar, aprender, reflexionar...) era escaso frente al dedicado a “decorar” la ficha.</p> <p>El profesorado se había relajado y no le preocupaban esas pérdidas de tiempo.</p>	<p>Tras haber cuantificado los tiempos se han reorganizado los cambios de clases y las actividades para que el tiempo dedicado al estudio sea mayor.</p>
<b>6. Liderazgo y equipo directivo.</b>	
<p>La dirección la ocupaba una persona implicada y comprometida pero sentía gran soledad en su tarea.</p>	<p>Se rehace el Equipo Directivo poniendo en la Jefatura de Estudios a una persona muy competente y junto a la dirección (y el apoyo y la complicidad permanente de la Inspección) han conseguido liderar un proyecto.</p> <p>Han tenido que realizar cambios drásticos, abrir expedientes a algún docente, tomar decisiones muy duras.</p> <p>En estos momentos han presentado un Proyecto de Equipo directivo con un Plan estratégico para 4 años, que se plasma en los Planes Anuales de Centro.</p>
<b>7. Gestión y organización del centro. Implicación y pertenencia al centro.</b>	

<b>DEBILIDADES</b>	<b>INTERVENCIONES</b>
<p>Había poca coordinación.</p> <p>El modelo de organización era democrático.</p> <p>No había ninguna expectativa respecto al alumnado ni al método. El profesorado estaba desanimado y se sentía perdido.</p>	<p>Han impulsado las coordinaciones, tanto horizontales como verticales, para consensuar los mínimos de las competencias instrumentales.</p> <p>Todo este proceso de cambio les está suponiendo muchas reuniones y muchas tiranteces.</p> <p>El modelo sigue siendo democrático.</p> <p>Empiezan a sentir que están haciendo bien las cosas, aunque sigue habiendo algunas personas que no aceptan el proceso. La incorporación de las familias y de profesorado ya jubilado como apoyo está ayudando.</p> <p>Empieza a haber sentimiento de pertenencia.</p>
<b>8. Clima y convivencia.</b>	
<p>El ambiente era tóxico. Había muchos problemas de violencia entre el alumnado. Entre el profesorado el ambiente tampoco era bueno.</p>	<p>Han iniciado una formación en convivencia y empieza a haber mejor ambiente.</p>
<b>9. Familia y comunidad.</b>	
<p>Las familias no se implicaban. No contaban con el apoyo del Ayuntamiento ni de la Concejalía.</p>	<p>Al iniciar el proyecto de Comunidades de Aprendizaje se han incorporado familias a las tertulias literarias y a comedores. Algunos padres y madres se han apuntado a la EPA (que está en el mismo edificio). Se ha incorporado profesorado del centro ya jubilado.</p> <p>Siguen sin poder contar con el apoyo del Ayuntamiento ni de la Concejalía.</p>

Es importante destacar que los equipos directivos de estos centros y los servicios de inspección, en general, relacionan los resultados obtenidos por el alumnado con algunas de las categorías concretas identificadas en esta investigación. No hemos encontrado ningún centro que tenga dificultades en todas las categorías. No obstante, en todos los centros hay una o varias categorías en las que se observan deficiencias o que resultan manifiestamente mejorables. En algún centro en particular está muy relacionado con el tema del clima, en otro con el liderazgo, con las metodologías y la formación, o incluso en otro con la evaluación y el tratamiento de la diversidad.

## **IV. Conclusiones generales.**



Las diferencias entre centros de alta y baja eficacia no parecen ser debidas a las características contextuales de los mismos ya que se han estudiado en ambos grupos tanto centros de la red pública como de la red concertada, de todos los modelos lingüísticos, de los tres territorios del País Vasco así como centros de diferentes características con respecto a su ISEC, tasa de emigrantes, alumnado repetidor, etc.

Por ello, se ha realizado una comparativa de sus características tomando como referencia las 9 categorías empleadas en la segunda fase del proyecto con el fin de elaborar unas conclusiones.

## **I. Comparativa de las características de los centros eficaces y no eficaces en función de las categorías.**

### **Categoría 1. Proyectos y formación.**

En los centros eficaces se detecta una participación elevada en las actividades de formación que son habitualmente impulsadas por las direcciones de los centros quienes dan facilidades para que el profesorado participe en ellas.

Aunque, en general, en los centros no eficaces el profesorado también realiza actividades de formación, éstas no parecen responder a una detección de una necesidad del centro o a un plan concreto, por lo que no repercute en su mejora. Algunos inspectores e inspectoras creen que, en la mayoría de los casos, no hay actitud de cambio e innovación.

### **Categoría 2. Metodologías.**

Con respecto a esta categoría, se observa que los resultados no están unidos a metodologías específicas porque, tanto en los centros eficaces como en los que no lo son, hay algunos que utilizan metodologías tradicionales y otros que tienen un enfoque más innovador. En muchos de ellos se trabaja por competencias.

No obstante, sí se observa en algún centro no eficaz en el que la metodología empleada requiere un alto nivel de formación del profesorado que no se da, por lo que no es aplicada adecuadamente.

### **Categoría 3. Atención a la diversidad y seguimiento del alumnado.**

En los centros eficaces se hace un seguimiento muy cercano del trabajo del alumnado. Este seguimiento se realiza a través de la tutoría, mediante un plan de acción tutorial establecido y con un contacto constante con las familias. En general, se hace un adecuado tratamiento de la diversidad y se organizan bien los recursos internos de los centros para dar una respuesta específica a estudiantes de bajo

rendimiento. Se trabaja la detección precoz de las dificultades y la intervención temprana. En algunos centros se implica todo el profesorado en los refuerzos y se trabaja a menudo con dos docentes en el aula.

Sin embargo en los centros no eficaces, en general, se trata a los alumnos y alumnas con necesidades específicas de una manera aislada, sin intervenir en el aula de referencia. Además en algunos de estos centros se agrupa al alumnado por rendimiento.

#### **Categoría 4. Evaluación.**

En los centros eficaces se presta una atención especial a la evaluación del alumnado, realizándose frecuentemente y con un carácter formativo. Además, los contenidos mínimos y los criterios de evaluación son públicos y consensuados. La mayoría de centros no eficaces también realiza evaluaciones frecuentes y tiene establecidos los criterios de evaluación pero, en algunos de ellos, estos criterios están en continuo debate y, por ello, la evaluación del alumnado parece un punto débil.

En la mayoría de los centros eficaces se lleva a cabo, además, una evaluación periódica de los programas, proyectos y actividades y, en algunos casos, también del profesorado. En los centros con baja eficacia no se menciona la evaluación del profesorado. En ambos tipos de centros hay algunos involucrados en procesos de gestión de calidad.

En los centros eficaces se hace una valoración positiva de la ED y un uso formativo de la misma. Sin embargo, algunos de los no eficaces son críticos con esta evaluación y cuestionan diferentes aspectos como el cálculo del ISEC del alumnado o el modo de aplicación. No obstante, algunos de estos centros reconocen que la ED activa la reflexión y sirve para promover procesos de mejora.

#### **Categoría 5. Gestión del tiempo.**

En los centros eficaces se realiza una adecuada gestión del tiempo, tanto del dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje, como el relacionado con la organización del centro. En los centros no eficaces, aunque no se hace demasiada alusión al tema, sí parece haber en algunos de ellos dificultades para el aprovechamiento del tiempo.

#### **Categoría 6. Liderazgo.**

En los centros eficaces, independientemente de que la dirección haya sido elegida o designada, se observa un liderazgo firme que puede ser de diferentes estilos, observándose una buena dinámica de trabajo en equipo. En estos centros hay una visión y filosofía claramente definida con metas compartidas.



En los centros no eficaces, por el contrario, se dan casos de direcciones inestables o que se perpetúan en el cargo y no comparten el poder. En algunos centros se detecta que no existe un liderazgo firme y democrático, lo que dificulta la obtención de logros.

## **Categoría 7. Gestión y organización del centro.**

En los centros eficaces se observa un alto nivel de sistematización y planificación de la gestión del centro, así como una coordinación tanto interna como externa muy bien organizada. Además, en todos ellos destaca un alto nivel de dedicación del profesorado y de implicación con el centro y con la tarea educativa que es realizada con gran profesionalidad. En algunos casos esta elevada implicación se ve reforzada por la participación en proyectos de calidad. Hay, además, una buena atención y cuidado al profesorado del centro, tanto en la acogida como en el desarrollo cotidiano de sus tareas.

En los centros no eficaces, por el contrario, el nivel de participación del profesorado en la toma de decisiones es bajo, bien porque las direcciones son inestables o bien porque son demasiado estables y no reparten poder. Al no haber un liderazgo firme y democrático en algunos centros, los procesos se complican y dificultan la obtención de logros. En algunos casos sí dedican mucho tiempo a la coordinación interna, pero no está bien sistematizada limitándose a ser de carácter informativo.

## **Categoría 8. Clima.**

El clima escolar de los centros eficaces se califica de normal en unos y de bueno o muy bueno en otros. En cualquier caso, no presentan problemas serios que dificulten el normal desarrollo de la tarea docente. Hay centros que tienen una amplia experiencia y formación en el ámbito de la convivencia y la resolución de conflictos.

Entre la mayoría de los centros no eficaces también se menciona la existencia de un buen clima y de una convivencia normal, valorando especialmente el trato al alumnado como persona sobre su rendimiento académico. En general, es la dirección la encargada de la resolución de los problemas de convivencia. Sin embargo, sí hay algún caso de centro con un alto nivel de conflictividad, tanto entre el alumnado y profesorado, como con su entorno. Además, también se ha observado en algún centro que las dificultades personales y laborales del profesorado (salud, inestabilidad, conflictividad...) influyen en el clima y en la implicación.

## Categoría 9. Familias y comunidad.

En algunos de los centros eficaces se destaca la implicación de las familias en las actividades del centro.

En alguno de los centros no eficaces se percibe un bajo nivel de expectativas sobre el rendimiento académico del alumnado así como situaciones conflictivas en las familias que interfieren en el desarrollo académico y personal del alumno o alumna. En estos centros a menudo se atribuyen los malos resultados a factores externos tales como las características del alumnado (inmigrante, repetidos, con NEE...) y de las familias.

Tanto en los centros eficaces como en los que no lo son, suele ser habitual la colaboración con los servicios de apoyo externos (servicios sociales del Ayuntamiento...) por las características y necesidades del alumnado que acude a algunos de ellos.

## 2. Reflexiones finales.

Las conclusiones obtenidas en esta investigación y las variables identificadas como características de los centros con alto valor añadido son coincidentes, casi en su totalidad, con las que se señalan en la literatura y en las investigaciones internacionales relacionadas con este tema. Es decir, en sentido estricto, no se ha encontrado ninguna variable claramente diferencial en nuestros centros eficaces que no se haya atribuido a otros centros eficaces de otros contextos educativos. Este hecho lleva a tres reflexiones claras:

- Se puede aprender de los procesos desarrollados por otros sistemas educativos para mejorar la eficacia escolar de sus centros docentes y, en definitiva, permite emplear, con las adaptaciones pertinentes, los procesos, métodos e instrumentos implementados en otros contextos para impulsar la mejora de todo el Sistema Educativo Vasco.
- Las afirmaciones y conclusiones que se presentan en este Informe, aun siendo coincidentes con otras conclusiones, son fruto del desarrollo como Sistema Educativo y son el resultado del trabajo de los centros educativos propios. Toda la investigación está basada en los resultados obtenidos a partir de un proceso de evaluación estandarizada, llevada a cabo con el mayor rigor y garantía técnica posibles y con el compromiso e implicación en su desarrollo de diversos servicios del Departamento de Educación y, por supuesto, de los propios centros y de la Comunidad Educativa en general. En definitiva, estas conclusiones, aunque coincidentes con otras, son resultados de los centros y del Sistema Educativo del País Vasco.
- Muchas de las variables analizadas en esta investigación han formado parte e impregnado algunos de los proyectos de innovación estimulados anteriormente por el Departamento de Educación. Hasta ahora el impulso de algunas de estas

medidas (por ejemplo, la atención inclusiva al alumnado, el refuerzo del liderazgo de los equipos directivos, la cultura de la evaluación o la convivencia escolar) tenían el aval de investigaciones y estudios externos o experiencias de algunos centros. A partir de esta investigación la apuesta educativa por las categorías analizadas está basada en datos y resultados de los propios centros docentes y este hecho dota de una fuerza suplementaria a dichas actuaciones.

En cualquier investigación, y por supuesto también en esta, el concepto de centro eficaz o centro con alto valor añadido es limitado y necesariamente restrictivo. Desde el principio de la investigación se ha intentado dejar claro cuáles han sido las variables incluidas en la concepción de eficacia escolar y cuál es la base estadística y técnica que se ha tomado como referencia para este proyecto. Es evidente que la propia investigación tiene sus limitaciones y que el hecho de medir los procesos y la labor educativa es algo muy complejo, donde no es fácil identificar causalidades automáticas y donde la influencia del contexto y de la historia de cada centro impregna cada una de las características de su funcionamiento. Por lo tanto, la eficacia o ineficacia de los centros escolares que se describen en esta investigación debe ser interpretada dentro de este marco.

No se han encontrado dos centros iguales, ni entre los centros eficaces ni entre los centros con bajo valor añadido. Sin embargo, parece posible identificar una serie de centros que tienen una interpretación y una práctica de los procesos educativos muy similar, que son, en muchos casos, conscientes del sentido educativo de sus actuaciones y que tienen claras las prioridades y las jerarquías.

Todos los centros pueden seguir mejorando. Ninguno de los centros caracterizados como eficaces destacan en todas las categorías identificadas en esta investigación, incluso hay algunas categorías o subcategorías con menor presencia y desarrollo en bastantes de los centros eficaces, pero en todos los centros eficaces se identifican un alto número de estas variables. Es decir, no están todas las categorías en todos los centros eficaces, pero éstas parecen ser las que tienen mayor influencia en la interpretación de sus resultados. Algo similar ocurre con los centros con poco valor añadido, entre los que no hay ninguno que funcione mal en todo e incluso algunos tienen un buen desarrollo de algunas de las variables.

La experiencia de colaboración y trabajo conjunto entre dos instituciones, el ISEI-IVEI y la EHU/UPV, se valora como muy positiva puesto que ha conseguido aunar sinergias y encontrar puntos de enlace en la asunción de responsabilidades, la planificación y el reparto de las tareas de dos instituciones con culturas muy distintas.

Es un modelo de trabajo que, por un lado, es necesario continuar y, por otro, parece apropiado extender a otros proyectos de investigación.

Las conclusiones y los resultados de esta investigación han sido difundidos en artículos, congresos y reuniones científicas (ver anexo II).

### 3. De cara al futuro.

Para terminar, cabe señalar que el trabajo realizado en esta investigación no se da por concluido. A partir del curso 2015-16 se continuará con un proyecto de investigación titulado “*Estudio longitudinal y contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia: diseño de acciones de mejora escolar*” aprobado dentro de los Proyectos de I+D “EXCELENCIA” y Proyectos de I+D+I “RETOS INVESTIGACIÓN” por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica Subdirección General de Proyectos de Investigación del Ministerio de Economía y Competitividad, referencia EDU2014-53511-P. Investigador principal: Luis Lizasoain Hernández.

# **Anexo I.**

## **Modelo estadístico.**



## I. Modelo estadístico para la selección de los centros con alto valor añadido.

Con respecto al análisis de los datos para la selección de los centros con alto valor añadido se utilizaron procedimientos estadísticos de regresión multinivel, en concreto, los modelos jerárquicos lineales (HLM). En este caso fue necesario respetar la estructura de la variabilidad en cada uno de los niveles de agregación definidos: las puntuaciones en cada materia estaban anidadas en el alumnado (nivel 1: alumnado), que estaba agrupado en distintos centros educativos (nivel 2: centros educativos). No se realizó un análisis longitudinal porque no se disponía de un identificador del alumnado que se mantuviera a lo largo de las etapas y de sus ciclos.

Para el ajuste y validación de los modelos multinivel se decidió incorporar a los mismos únicamente aquellas variables estrictamente contextuales en las que el centro no puede intervenir. Se trata, por ejemplo, de variables como el Índice socioeconómico y cultural de la familia (ISEC), la condición o no de inmigrante del alumnado, el modelo lingüístico, la lengua familiar, la red, la tasa de idoneidad, el rendimiento previo, etc.

En concreto, las covariables  $X_q$  del nivel 1 se refieren al alumnado y son:

- Modelo lingüístico en el que estudia.
- Sexo.
- Idioma que más se utiliza en la familia del alumno o alumna.
- Si es inmigrante o no; se considera que es inmigrante si lo es el estudiante o alguno de sus progenitores.
- Índice socioeconómico y cultural familiar (ISEC).
- Si ha repetido curso o no.
- Rendimiento en Euskara, Castellano, Matemáticas y Ciencias obtenidos el curso anterior.
- Expectativas respecto del nivel de estudios que espera alcanzar.
- Si tiene o no deberes para realizar en casa.
- Número de horas que dedica a realizar los deberes.
- Ayuda que recibe para realizar los deberes.
- Número de actividades extraescolares que realiza a lo largo de la semana.
- Puntuaciones factoriales en cuatro factores relacionados con el clima escolar.

La ecuación lineal del modelo multinivel que corresponde a este nivel, que recoge la variación de la puntuación en cada variable criterio dentro de cada centro, es:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{q=1}^Q \beta_{qj} X_{qij} + r_{ij} \text{ con } r_{ij} \sim N(0, \sigma^2) \text{ en la que:}$$

- $Y_{ij}$ : puntuación obtenida en cada una de las cuatro competencias evaluadas por el estudiante  $i$  de la escuela  $j$ .
- $\beta_{0j}$ : es el rendimiento medio de cada centro,
- $\beta_{qj}$ : refleja la influencia lineal de la covariable  $X_q$  del alumnado,
- $X_{qij}$ : es la puntuación del estudiante  $i$  de la escuela  $j$  en la covariable  $X_q$

- $r_{ij}$ : es el residuo para el estudiante  $i$  de la escuela  $j$ , es decir, cuánto se separa cada estudiante de lo esperado en su escuela.

Como covariables del nivel 2 (centros educativos) se obtuvieron las tasas y, en su caso, los promedios correspondientes al alumnado de cada centro, diferenciando por etapas y años. Se consideraron las siguientes covariables  $W_s$ :

- Red escolar a que pertenecía el centro.
- Tasa de alumnado vasco parlante del centro (como proporción del que utilizaba sobre todo el euskara en familia).
- Tasa de inmigrantes del centro.
- Índice socioeconómico y cultural medio del alumnado del centro.
- Tasa de alumnado repetidor del centro.
- Promedio de los rendimientos obtenidos el curso anterior por el alumnado del centro.
- Tasa de alumnado del centro con deberes para realizar en casa.
- Promedio de horas que dedicaba el alumnado del centro a realizar los deberes.
- Promedio de la ayuda para realizar los deberes que recibía el alumnado del centro.
- Promedio del número de actividades extraescolares que realizaba a lo largo de la semana el alumnado del centro.

Se partió de que la influencia de las covariables del nivel 1 es análoga en todos los centros; por lo tanto, el modelo estructural que corresponde a cada competencia y que refleja la variación entre los centros es:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \sum_{s=1}^S \gamma_{0s} W_{sj} + u_{0j} \text{ con la parte probabilística definida por } u_{0j} \sim N(0, \tau_{00}), \text{ en}$$

que:

- $\beta_{0j}$ : es el rendimiento medio de cada centro ( $j$ ),
- $\gamma_{00}$ : representa el efecto común a todos los centros,
- $\gamma_{0s}$ : es el efecto lineal de la covariable  $W_s$  en el rendimiento medio de los centros,
- $W_{sj}$ : es el valor que toma la escuela  $j$  en la covariable de escuela  $W_s$ ,
- $u_{0j}$ : representa la variación residual entre escuelas una vez controlados todos los factores individuales y de centro incluidos en el modelo.

Debido a que  $u_{0j}$  es el residuo del centro  $j$  una vez controlados los efectos del estudiante y del centro, fue considerado como el valor en que cada centro se separaba de lo esperado y en el que se basó la selección de los centros para los posteriores análisis relacionados con las buenas prácticas.

En resumen, se plantearon modelos lineales de dos niveles, obteniéndose tantas ecuaciones como competencias evaluadas y años.

Una vez elaborados y validados los diferentes modelos, se calcularon las puntuaciones esperadas para cada estudiante y centro en función de los mismos. La

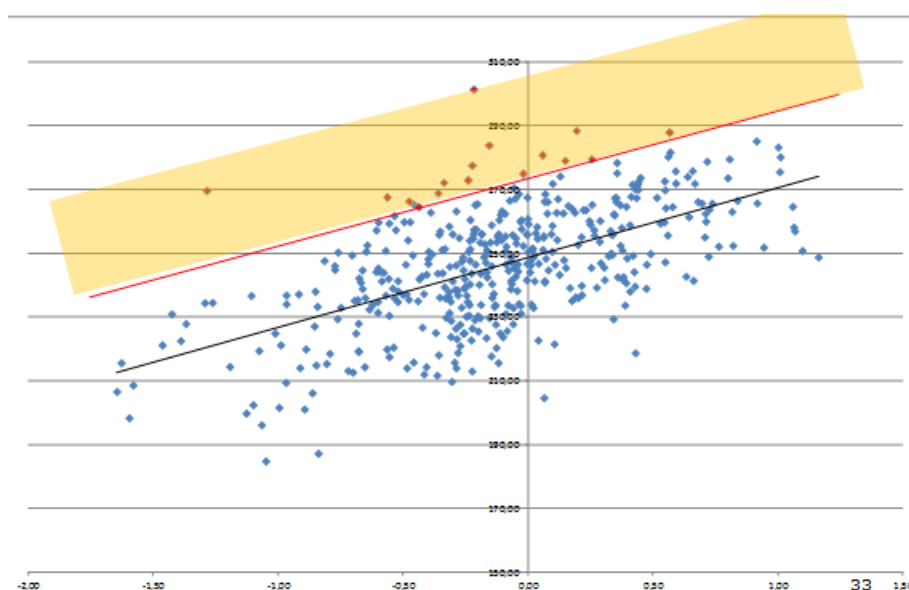


diferencia entre la puntuación obtenida y la esperada en cada centro escolar proporciona el residuo que se puede considerar como un indicador de “valor añadido” del centro.

Estas puntuaciones *ajustadas* -diferenciales o residuales- permitieron reordenar para cada competencia y curso la relación de centros escolares, de forma que el primer lugar estuvo ocupado no por aquel centro que había obtenido la puntuación directa media más alta, sino por el que tenía un residuo mayor una vez extraído el efecto de las variables contextuales, es decir, mayor valor añadido.

Para cada competencia, lógicamente, los modelos varían, pues el efecto de las diferentes variables contextuales no tiene por qué ser siempre el mismo. Un ejemplo evidente lo constituye el modelo lingüístico o el hecho de que el euskara sea o no la lengua familiar, que tienen una alta incidencia en la *Competencia en comunicación lingüística en euskara*, pero mucho menor en *Competencia en comunicación lingüística en castellano* o en la *Competencia matemática*.

Finalmente el procedimiento de selección consistió en retener aquellos centros que en los dos años obtenían un alto residuo medio (superior al centil 80) en las tres competencias básicas o en dos de ellas y en la media de las cuatro.



En aplicación de este criterio fueron finalmente 32 los centros seleccionados<sup>27</sup>,

<sup>27</sup> En realidad se trataba de 30 centros escolares distintos ya que dos de ellos impartían tanto en EP como en ESO, pero desde el punto de vista del análisis estadístico fueron considerados como unidades distintas.

## 2. Modelo estadístico para la selección de los centros con bajo valor añadido.

Con respecto al análisis estadístico de los datos para la selección de los centros con bajo valor añadido se utilizó el mismo que en el estudio de centros con alto valor añadido: procedimientos estadísticos de regresión multinivel en concreto empleando modelos jerárquicos lineales (HLM).

Se trata de modelos de regresión que permiten controlar el efecto de las variables contextuales respetando la estructura anidada en la que se presentan los datos de las Evaluaciones de Diagnóstico: el alumnado (nivel 1) se agrupa en centros escolares (nivel 2). De esta forma es posible estimar el efecto de diversas variables a ambos niveles.

El modelo estadístico empleado es el siguiente:

$$\text{Nivel 1 (alumnado):} \quad Y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{q=1}^Q \beta_{qj} X_{qij} + r_{ij}$$

$$\text{Nivel 2 (centros):} \quad \beta_{0j} = \gamma_{00} + \sum_{s=1}^S \gamma_{0s} W_{sj} + u_{0j}$$

$$\beta_{qj} = \gamma_{q0} + \sum_{s=1}^S \gamma_{qs} W_{sj} + u_{qj}$$

Como covariables se han incorporado las variables estrictamente contextuales de las que se disponía de información fiable, entendiéndose por tales aquellas en las que el centro educativo no puede intervenir y, por tanto, se refieren a cuestiones y condiciones que al centro le vienen dadas y que configuran el contexto en el que desarrolla su labor. Por ello, y para que el criterio de eficacia sea equitativo, es preciso controlar su efecto.

En concreto, se trata de las siguientes:

Nivel 1 (alumnado):

- Sexo del alumnado.
- Modelo lingüístico.
- Índice socioeconómico y cultural familiar (ISEC).
- Si el alumnado es o no inmigrante de reciente incorporación al sistema educativo.
- Si el euskara es o no la lengua familiar.
- Idoneidad en el curso (está en el curso que por su edad le corresponde).
- Rendimiento previo obtenido el curso anterior en cada competencia evaluada por la Evaluación de Diagnóstico.

## Nivel 2 (centros):

- Red (pública o concertada).
- Tamaño del centro (número de estudiantes).
- Promedio del Índice socioeconómico y cultural familiar (ISEC).
- Proporción de alumnado inmigrante de reciente incorporación al sistema educativo.
- Proporción de estudiantes en cuyas familias el euskara es la lengua familiar.
- Proporción de estudiantes que se encuentran en el curso que por su edad les corresponde.
- Promedio del rendimiento previo obtenido el curso anterior en cada competencia evaluada por la Evaluación de Diagnóstico.

Una vez que estas variables contextuales se introducen como covariables de cada nivel, el modelo estadístico estima para cada centro, año y competencia evaluada la puntuación que le correspondería obtener una vez extraído o controlado el efecto de estas variables contextuales. Para cada centro, esta puntuación esperada ha de entenderse como la puntuación media que obtienen los centros educativos que operan en las mismas condiciones contextuales (es decir, que obtienen los mismos valores en dichas variables).

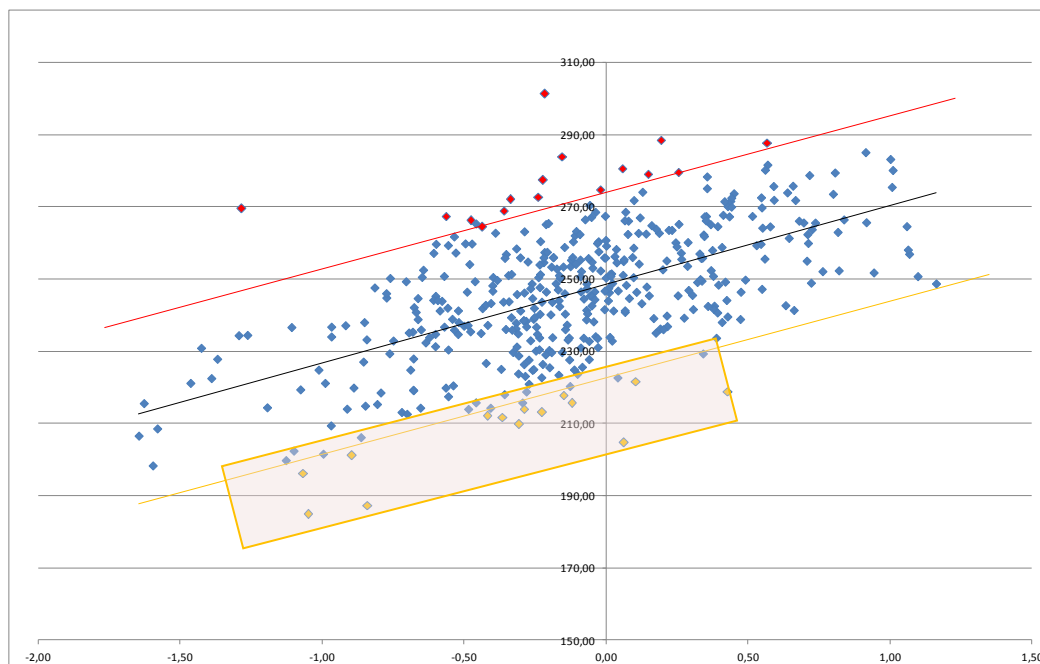
Una vez estimada esta puntuación esperada, la diferencia entre la puntuación obtenida y la esperada es un indicador de la eficacia relativa del centro. Si para un centro la diferencia es muy alta y positiva ello ha de interpretarse en el sentido de que dicho centro ha obtenido unas puntuaciones muy por encima de lo estadísticamente esperable, muy por encima de las que obtienen el conjunto de centros de la CAPV cuyas condiciones contextuales son muy similares a las suyas.

Y de la misma manera, si en un centro la diferencia es muy alta y negativa ello ha de interpretarse en el sentido de que dicho centro ha obtenido unas puntuaciones muy por debajo de lo estadísticamente esperable, muy por debajo de las que obtienen el conjunto de centros de la CAPV cuyas condiciones contextuales son muy similares a las suyas. Se trata, por tanto, de centros de muy baja eficacia.

La gráfica siguiente muestra un diagrama de dispersión con un ejemplo de una posible selección de este tipo de centros atendiendo a una única variable contextual. En concreto, en el diagrama se reflejan la puntuación media en *Competencia matemática* (eje de las ordenadas) y la puntuación media del nivel socioeconómico y cultural (ISEC, eje de las abscisas) de dichos centros.

Los que aparecen dentro del rectángulo sombreado son aquellos cuyas puntuaciones en *Competencia matemática* son inferiores a las que cabría esperar, es decir, a las que obtienen por término medio los centros del mismo nivel de ISEC (el punto de corte –reflejado por la línea amarilla– se ha fijado arbitrariamente y a título de ejemplo en 22 puntos; es decir, son centros cuya puntuación en *Competencia*

matemática es 22 puntos inferior a la que estadísticamente les correspondería en función de su ISEC).



Como ha quedado dicho, este es un ejemplo en el que, por razones de simplicidad, únicamente se considera una variable contextual. En el proceso que aquí se aborda se han empleado todas las variables contextuales antes citadas.

Inicialmente se seleccionaron para el estudio aquellos centros que, considerando las tres competencias evaluadas en las tres ediciones de la Evaluación de Diagnóstico, el promedio de las diferencias resultaron estar en el 20% inferior de todos los centros de la CAPV. Se trataba de centros que para todas las evaluaciones y para todas las competencias, sus resultados eran muy inferiores a los que estadísticamente cabría esperar.

Con los criterios mencionados, se preseleccionaron un total de 16 centros.

# **Anexo II.**

## **Difusión.**



## I. Actividades de difusión.

### I.1. Artículos en revistas indexadas.

- Intxausti, N.; Joaristi, L. y Lizasoain, L. (2015): "Educational leadership as best practice in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain)". *Educational Management Administration & Leadership*. 1741143214558570, first published on March 6, 2015 as doi:10.1177/1741143214558570.
- Azpillaga, V., Intxausti, N. & Joaristi, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(3), 27–37.
- Lizasoain, L. y Angulo, A. (2014). “Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados”. *Participación Educativa*. Segunda época. Vol. 3, nº 4, junio 2014. 17-28. Disponible en: <http://ntic.educacion.es/cee/revista/>
- Joaristi, L.; Lizasoain, L. y Azpillaga, V. (2014): “Detección y caracterización de los centros escolares de alta eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco mediante Modelos Transversales Contextualizados y Modelos Jerárquicos Lineales”. *Estudios Sobre Educación*, 27, 37-61. DOI: 10.15581/004.27.

### I.2. Contribuciones a congresos y reuniones científicas.

- Chaparro, A.; Juárez, S.; Caso, J. y Lizasoain, L. (2014). “Por qué una escuela secundaria obtiene altos o bajos resultados académicos: percepciones de los supervisores escolares”. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo. Granada. 25-27 de junio de 2014.
- Intxausti, N., Lizasoain, L., Azpillaga, B., Del Frago, R., Etxeberria, F. y Joaristi, L. (2014). “Algunas claves organizativas de los centros vascos de alta eficacia para atender la diversidad”. En: XIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE) y I Congreso de Organización Europeo e Iberoamericano Congreso Internacional. Organizado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Madrid, del 27 al 29 de noviembre de 2014. Publicado en actas: ISBN-978-84-7991-434-9.
- Lizasoain, L. (2014). Coordinador del Simposio “Identificación, caracterización y buenas prácticas de centros educativos eficaces.”. VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Santiago de Chile, 23-25 de septiembre de 2014.

- Lizasoain, L. y Angulo, A. (2014). "Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología de identificación y primeros resultados". Ponencia invitada presentada en el XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado: "Las escuelas de éxito. Características y experiencias". Oviedo. 9 de mayo de 2014.
- Lizasoain, L. (2014). "Procedimientos estadísticos para la identificación y caracterización de las escuelas de alto valor añadido en el País Vasco". Conferencia invitada presentada en el Seminario "Tópicos selectos en investigación educativa" organizado por la Unidad de Evaluación Educativa del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, Baja California, México. 16 de enero de 2014.
- Lizasoain, L. (2014). Técnicas de análisis estadístico de datos en evaluaciones a gran escala. En: Cardona Moltó, M.C. y Chiner Sanz, E. (Eds.) *Investigación Educativa en Escenarios Diversos, Plurales y Globales*. Pags.103-114. Publicación promovida por la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica AIDIPE. Universidad de Alicante. ISBN: 978-84-9727-524-8. Depósito Legal: M-21840-2014. Madrid. Editorial EOS.
- Martínez-Abad, F.; Chaparro Caso López, A. y Lizasoain Hernández, L. (2014). "The socioeconomic index in the analysis of large-scale assessments: case study in Baja California (Mexico)". En TEEM'14. *Proceedings of the Second International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*. ACM New York, NY. Pags. 461-467. ISBN: 978-1-4503-2896-8. DOI: 10.1145/2669711.2669940.
- Lizasoain Hernández, L. (2013). "Técnicas estadísticas en Investigación Educativa a Gran Escala". Ponencia invitada en el evento académico "Metodología Estadística Aplicada a la Investigación Educativa". Facultad de Estadística e Informática. Especialización en Métodos Estadísticos. Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz, México. 11 de octubre de 2013.
- Lizasoain Hernández, L. (2013). "Técnicas de análisis estadístico de datos en evaluaciones a gran escala.". Ponencia presentada al Simposio por Invitación "Metodología de investigación en ámbitos educativos plurales y diversos" coordinado por el profesor Dr. José Luis García Llamas de la UNED y moderado por el profesor Dr. Eduardo Elósegui Bandera de la Universidad de Málaga. Simposio celebrado en el XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa: "Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas". Organizado por la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) y la Universidad de Alicante. Alicante, del 4 al 6 de septiembre de 2013.
- Angulo, A. y Lizasoain, L. (2012): "Balio erantsi handiko ikastetxeen identifikazioa, ezaugarriak eta praktika onak. Identificación, caracterización y



buenas prácticas de centros escolares de alto valor añadido.” Contribución impartida en el curso Eskola hobeak denentzat. Directores J.F. Lukas y Karlos Santiago. XXXI Cursos de Verano y XXIV Cursos Europeos. UPV-EHU. San Sebastián, 25 y 26 de Junio de 2012.

- Lizasoain, L.; Intxausti, N.; Azpillaga, V.; Etxeberria, F.; Del Frago, R, y Joaristi, L. (2012). “Detección, caracterización y buenas prácticas de centros escolares de alto valor añadido de la Comunidad Autónoma Vasca”. En: Gaviria Soto, J.L.; Palmero Cámara, M.C. y Alonso Marañón, P.A. (Comps.). *Actas del XV Congreso Nacional y V Iberoamericano de Pedagogía*. Sociedad Española de Pedagogía. Pp. 295-311. ISBN: 978-84-7278-453.
- Lizasoain, L. (2012). “Detección, caracterización y buenas prácticas de centros escolares de alto valor añadido.”. Conferencia Magistral en el Foro Iberoamericano de Evaluación Educativa. Organizado por la Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México. 6 de Noviembre de 2012.